

HOOFSTUK 1

ORIËTERING

1.1 INLEIDING EN AGTERGROND VAN DIE ONDERSOEK

Onderwys en opleiding in Suid-Afrika, soos elders in die wêreld, is voortdurend in 'n proses van verandering. Die debat oor gehalte-onderwys en die soeke na relevante opleiding in 'n veranderende samelewing wat nuwe eise stel, is 'n wêreldwye tendens (Fullan & Stiegelbauer 2000:3; Lemmer 2002:29; Manley-Casimir 2001:4). Taylor en Vinjevold (1999:1) verduidelik dat onderwys wêreldwyd opnuut indringende aandag kry. Jacobs (1999:1) en Van Zyl (2000:38) berig dat politieke, ekonomiese, sosiale en tegnologiese veranderinge in die samelewing vereis dat opleiding by hoëronderwysinrigtings moet voldoen aan die eise wat die beroepslewe in die nuwe millennium stel. Fullan en Stiegelbauer (2000:17) is van mening dat die onderwys altyd onder druk sal wees om te verander. Hulle beweer verder dat die kompleksiteit van die samelewing die druk vir verandering verhoog. Lemmer (2002:29-31) dui aan dat hoëronderwysinrigtings in Suid-Afrika oorgeskakel het van die tradisionele modus 1-benadering na 'n multi-dissiplinêre onderrig-en-leerbenadering (modus 2) waarin gestreef word na die verwerping van 'n heterogeniteit van vaardighede met sosiale aanspreeklikheid (Breier 2001:7; Muller 2003:105). Dit is dus duidelik dat die veranderings in die Suid-Afrikaanse samelewing en die tendens van globalisering nuwe eise stel aan die transformasie van hoëronderwysinrigtings in Suid-Afrika (Hill 2003:99; Lemmer 2002:31).

1.1.1 Eise van die nuwe millennium

Eerstens is dit noodsaaklik om die invloed en realiteite van tegnologiese verandering as 'n eis van die nuwe millennium te verduidelik. Die geweldige tegnologiese vooruitgang en sosiale veranderings het kitskommunikasie en 'n

mediarevolusie teweeg gebring. Verandering vind daaglik plaas en die mens kan slegs op hoogte van sake bly deur volgehoue leer (Dryden & Vos 1997:36 ; Manley-Casimir 2001: 4; Van Zyl 2000:38). Die gebruik van die rekenaar het 'n invloed op die manier waarop kinders leer en ook op die manier waarop die brein inligting proses (Tell 2000:9). Meer as tevore word reflektiewe denke (Hill 2003:94,102; Manley-Casimir 2001:4; Spady en Schlebush 1999:16) van die mens as werker in die eeu van globale inligtingverwerking verwag, in teenstelling met die vorige era waar handewerk voldoende was om die wêreld ekonomie te dryf. Tegnologiese transformasie veroorsaak dat die mens se werksituasie daaglik meer uitdagend raak en nuwe eise aan mense stel. Alledaagse herhalende werk word oorgeneem deur masjiene, en die mens word gebruik om die “dinkwerk” te doen, terwyl masjiene ontwerp word om die “kreunwerk” te doen (Spady & Schlebush 1999:17). As gevolg van voortdurende verandering sal die werknemer formeel en informeel opgelei moet word (Jacobs 1999:1), en virtuele onderrig en onderwys sal toeneem (Van Zyl 2000:38). Indien hierdie eise aan die samelewing gestel word, is die vraag tot watter mate onderwysersopleiding moet verander om aan die mens die regte voorbereiding te bied (Manley-Casimir 2001: 4-5).

Tweedens behoort die veranderde ekonomiese eise in ag geneem te word. Dryden en Vos (1997:36) maak melding van veranderde eise wat die ekonomie aan die werkplek stel. Hulle noem die voorbeeld van 'n groeiende aantal koöperatiewe ondernemings wat die plek sal inneem van enkelbestuurseenhede. Hierdie samewerking en samesmelting tussen besighede vergemaklik bestuur en bespaar koste. Van Zyl (2000:38) noem hierdie proses 'n “konvergensie van opleidingsinstansies” vir tersiêre onderwys in Suid-Afrika. Die globale markstelsel wat ontstaan het, vereis 'n nuwe kommunikasiestelsel met internasionale netwerke. Mense reis minder en kommunikeer deur e-pos en ander tegnologiese middels. Werkers word minder belangrik en die eenheidskoste van artikels is deurslaggewend in besigheidsbesluite (Jacobs 1999:1; Manley-Casimir 2001:4; Van Zyl 2000:38). Van Zyl (2000:38) verduidelik verder dat tersiêre inrigtings soos sakeondernemings bestuur word. Dit het veranderde beroepsmoontlikhede

tot gevolg, sowel as die waarskynlikheid dat mense meer as een beroep in hulle leeftyd kan volg. Spady en Schlebush (1999: 17) verduidelik dat mense nie meer die gemakse van een beroep en 'n voorspelbare loopbaan tot aftrede het nie. Mense moet eerder voorberei word om gedurende hul leeftyd verskeie kere van loopbaan en werkplek te verander. Die tegnologie maak dit vir die mens moontlik om op verskillende plekke te werk (Van Zyl 2000:38). Spady en Schlebush (1999: 17) noem hierdie werkplek die "...emerging virtual workplace".

Derdens kan die veranderde rol van die vrou in die werkplek genoem word (Elkind 2000:15). Dryden en Vos (1997:36) noem die feit dat meer vroue in leiersposisies aangestel word, kenmerkend is van die tendens dat kennis en vaardigheid, en nie manlike krag nie, aanvaar word as deurslaggewend vir sukses.

Vierdens het die navorsing oor die wetenskap van leer 'n groot invloed op die eise wat die nuwe millennium aan onderrig en opleiding sal stel. Die dekade van die brein, die integrering van verskillende leerstyle en insig in die verskillende soorte intelligensies (Mayesky 2002:162-163) het veranderings meegebring. Vir die eerste keer in die geskiedenis van die mens word mense bewus van die brein se geweldige moontlikhede en die verskillende soorte intelligensies wat leer beïnvloed (Silver, Strong & Perrini 1997:1; Shore 1997:xv). Hierdie inligting beïnvloed die wyse waarop onderwysers die konsep van leer gebruik en beskou (Checkley 1997:1; Fischer & Rose 2001:6-12; Wiechers 1991:129).

Vyfdens sal die ekonomiese en gesondheidseise van die samelewing in die nuwe millennium verskil tussen die ontwikkelde en die ontwikkelende lande. Tagtig persent van die wêreld se ses biljoen mense leef in die ontwikkelende wêreld wat oor slegs twintig persent van die wêreld se rykdom beskik. Die armoede lei daartoe dat groot getalle ondervoede en siek kinders ontoereikende onderwys ontvang (UNICEF 2003:vii, 1-3; Wheeler 2001:12-13). Na beraming val ongeveer 40 persent van die jong kinders in Suid-Afrika binne hierdie kategorie

wat gekenmerk word deur armoede en verwaarlosing. Tydige intervensie deur vroeëkindertontwikkelingsprogramme van goeie kwaliteit kan daartoe bydra om die nadelige siklus te verbreek (Barnett & Hustedt 2003:56; Department of Education 2001b:7; Scherer 2003:5). Die gaping tussen die ontwikkelde en die ontwikkelende wêreld word dus steeds groter (Wheeler 2001:12-13). Die eise wat in hierdie lande aan onderwysers en dus aan onderwysersopleiding gestel word, is veel groter as tevore en sal die volgende in ag moet neem:

- Gemeenskappe sal toenemend ouer word as hulle voorgangers weens goeie voeding en gesondheids- en inligtingsdienste (Dryden & Vos 1997:36; Hodgkinson 2000:9).
- In teenstelling hiermee, sal gemeenskappe wat kwaliteitonderwys moet ontvang toenemend verarm (Taylor & Vinjevold 1999:1; UNICEF 2003:1-3; Wheeler 2001:12-13).

Sedens word die ontwikkeling van die individu, met meer regte en verantwoordelikheid binne die samelewing, uitgelig (Dryden & Vos 1997:36; Jacobs 1999:1). Dit is noodsaaklik dat die individu voorberei moet word vir hierdie regte en verantwoordelikhede. Torney-Purta (2002:7) pleit vir die vaslegging van demokratiese idees. Cookson (2001:42) argumenteer dat die ontwikkeling van persoonlike integriteit en gemeenskapsverantwoordelikheid noodsaaklik is om verantwoordelike burgers van môre te word (Weissbourd 2003:6-11).

Indien die vereistes van die mens se leefwêreld verander het, behoort die onderwys hiervoor voorsiening te maak.

Verandering in onderwys en opleiding sal dus laastens as 'n vereiste genoem word. Dit is volgens Elmore (in Carter 2002:2) belangrik dat onderwys verander, maar belangriker nog, dat dit verbeter. Hierdie verbetering verg nie slegs dat die kurrikulum verbeter, nie maar dat 'n morele en etiese benadering ten opsigte van

onderwysersopleiding gevolg moet word (Manley-Casimir 2001:4-7; Weissbourd 2003:8-9). Elmore (in Carter 2002:2) is van mening dat goed opgeleide onderwysers ingeligte en rasonale besluite oor komplekse vraagstukke moet kan maak (Korthagen 2004:29,30; Korthagen & Kessels 1999:13). Om suksesvol te kan wees en aan die eise van die nuwe millennium te voldoen, is kwaliteitonderwysersopleiding en kwaliteitonderwys noodsaaklik.

1.1.2 Kwaliteitonderwys

Kwaliteitonderwys is 'n voorvereiste vir die verwerwing van lewens- en beroepsvaardighede. Kwaliteitonderwys behoort die realiteite en eise wat gestel word vir die verwerwing van kennis en vaardighede in die nuwe millennium, in ag te neem. Hierdie realiteite plaas druk op die huidige onderwysstelsel (Hill 2003:106; Jansen 2004:10). Spady en Schlebush (1999:21) voel dat 'n onderwysstelsel met visie en 'n paradigma van leer vir die eise van die nuwe millennium benodig word. Dryden en Vos (1997:79) argumenteer dat die verandering nie net in die skool behoort plaas te vind nie, maar ook in die leerproses, met ander woorde mense moet leer hoe om te leer.

Die volgende aspekte behoort in gedagte gehou te word by die lewering van kwaliteitonderwys:

- Die onderwyser se verhouding met die ouer ten einde ingeligte ouerbetrokkenheid te bewerkstellig (Bredenkamp & Copple 1999:59; Ebbeck & Waniganayake 2003:84-86; Greenman & Stonehouse 1996:267; Hildebrand 1991b:33; Wiechers 1991:142). Ouers word beskou as die oorspronklike opvoeders en moet behou word as vennote in die kind se verdere opvoeding (Ebbeck & Waniganayake 2003:91; Department of Education 2001b:7; Ministry of Education 1998:14).
- Die uitbreiding van vroeëkindertwikkeling en gesondheidsdienste met die doel om leerprobleme uit te skakel, gekoppel aan vroeëkindertwikkeling

en hulpverleningsprogramme van gehalte vir almal (Barnett & Hustedt 2003:54; Dryden & Vos 1997:78; Department of Education 2001b:7-9; Verhoef 1991:71 –72; Weikart 1991:14-15).

- Hiermee saam moet aandag geskenk word aan die rol van elektroniese kommunikasie in die onderwys, asook aan rekenaargeletterdheid (Mears 2000:57-61).
- Die herkenning van verskillende leerstyle en die aanpassing van die leersituasie by hierdie leerstyle behoort ook aandag te geniet. Dit beteken dat kinders moet leer hoe om te dink en hoe om te leer (Caulfield, Kidd & Kocher 2000:62-67; Hardiman 2001:52-55; Westwater & Wolfe 2000:49-53). Castor (2000:135) voer aan dat voortreflike onderwysers 'n voorvereiste is vir effektiewe leer.
- Kurrikulumbepanning behoort gerig te wees op die ontwikkeling van die kind se selfbeeld en lewensvaardighede (Derbyshire 1991:80-83). Lambert, Clyde en Reeves (1994:20) sê in hierdie verband dat die verskillende vaardighede in die kurrikulum ingesluit moet word sodat die kind vaardighede kan ontwikkel vir die wêreld van môre (Department of Education 2001b:7; Hildebrand 1991b:36). Shaker (2001:26-31) bepleit die insluiting van lewensvaardighede in die kurrikulum. Hier noem hy sosiale, emosionele, estetiese en ekonomiese geletterdheid as voorbeelde.

1.1.3 Onderwysersopleiding

Vir Eerstewêreldlande soos Amerika, Japan en Nieu-Seeland is dit belangrik om die beste onderwysstelsel te ontwikkel, aldus Dryden en Vos (1997:79). Indien Suid-Afrika aan dieselfde opvoedkundige vereistes as ander lande wil voldoen, sal die onderwysvoorsiening moet maak vir 'n stelsel waardeur leerders voorberei word op 'n mededingende wêreldkultuur (Taylor & Vinjevold 1999:1). Vir Suid-Afrika om die volgende hoër trappie na kwaliteitsonderwys te bewerkstellig, moet onderwysersopleiding na 'n hoër vlak geneem word (Wheeler

2001:7). Daar is egter wêreldwyd (Korthagen 2004:4), en ook in Suid-Afrika, 'n tekort aan goed opgeleide onderwysers (Jansen 2004:10).

John Goodlad verduidelik dat daar aandag gegee moet word aan die geweldige tekort aan onderwysers in die Verenigde State van Amerika (VSA) (in Tell 1999:1). Hierdie tekort word in die literatuur en in persberigte bevestig (ASCD SmartBrief [Online] 28 March, 2, 4, 10 & 12 April 2002; Fullan & Stiegelbauer 2000:290; Hallinan & Khmelkov 2001:177; Ingersoll & Smith 2003:30). Korthagen (2004:4) maak melding van 'n wêreldwye tekort aan onderwysers en dat hierdie tekorte die owerhede noop om anders te dink oor die kwalifisering van nuwe onderwysers en hulle so gou moontlik in die klaskamer te kry. Ingersoll en Smith (2003: 30-33) noem dat dit 'n verkeerde oplossing is om onderwysers te gou in die klaskamer te plaas deur opleiding uit te stel. Die werklike oplossing lê in die opgradering van onderwysers se werksomstandighede en die verbetering van die volledige werkspakket. Onderwystekorte in Suid-Afrika word ook telkens in die media en literatuur genoem. Steyn (2001:8) berig dat daar 'n krisis in die onderwys dreig, en dat daar binne vier jaar na raming baie Afrikaanse onderwysers benodig sal word om poste te vul. Volgens Steyn (2001:8) dui Asmal aangedui dat die staat ses keer meer onderwysers moet oplei om in al die behoeftes te voorsien. Jansen (2004:10) is van mening dat daar 'n groot tekort aan gekwalifiseerde onderwysers in die onderwysstelsel is, en dat daar 'n afname in swart onderwysstudente is. Asmal verwys egter in antwoord op Jansen dat daar volgens die RGN 'n tekort van slegs 10 000 onderwysers is (Asmal 2004:10). Ten spyte hiervan dui die verslag wat gelewer is tydens die Hoëronderwyskonferensie (Samuel 2004:3) dat die stelsel jaarliks 17 500 nuwe onderwysers moet lewer om konserwatief geraamde tekorte (5%) aan te vul. Geen voorsiening is gemaak vir die tekorte wat mag ontstaan as gevolg van die impak van HIV/Vigs nie (Samuel 2004:1-3). In 2003 het slegs 5 000 nuwe onderwysers in Suid-Afrika gekwalifiseer (Samuel 2004:3).

Die vermindering en herstrukturering van opleidingsinstansies in Suid-Afrika, volgens die Wet op Hoër Onderwys 101 van 1997 (artikel 21) (Parker 2001: 5), kan tot gevolg hê dat die gebrek aan opgeleide onderwysers binnekort 'n ernstige probleem sal wees. Jansen (2004:10) noem dat die sluiting van onderwyskolleges die tekort aan onderwysers in Suid-Afrika vererger.

Die tekort aan gekwalifiseerde onderwysers in Suid-Afrika kan tot voordeel aangewend word om kurrikula vir onderwysersopleiding te herontwerp. Goodlad (in Tell 1999:1) stel voor dat die onderwysertekort in die VSA kan dien as 'n geleentheid om 'n fundamentele herontwerp teweeg te bring in die kurrikula vir onderwysersopleiding. Hy noem onvoldoende modules in leesonderrig as 'n groot leemte in die kurrikula van onderwysersopleiding. Goodlad is verder ook van mening dat Amerika 'n groot aantal kinders na die hoër grade bevorder sonder dat hulle kan lees, en dui aan dat hierdie probleem sy ontstaan het in gebrekkige opleiding in leesonderrig. In Amerika is die kurrikulum vir die opleiding van onderwysers dus nie voldoende om die leesprobleme in die skole die hoof te bied nie (Goodlad in Tell 1999:1). Die situasie wat hier geskets word, kom ook in Suid-Afrika voor (Taylor & Vinjevold 1999:158). Die Departement van Onderwys het bevind dat 54 persent jong leerders in graad 3 nie oor die vereiste leesvaardighede vir hulle vorderingsvlak beskik nie (Lessing & De Witt 2004:2). Lessing en De Witt (2004:2) dui aan dat daar 'n sterk korrelasie is tussen vroeë geletterdheid en leesvaardigheid, en dat onderwysers nie kan aanvaar dat kinders oor die nodige vroeë geletterdheidsontwikkeling beskik wanneer hulle die formele onderrigfase betree nie. Die onderskeie geletterdheidsvaardighede is geïdentifiseer deur verskillende navorsers (Lessing & De Witt 2004:3-5; Gersten & Geva 2003:44-49; Juel, Biancarosa, Coker & Deffes 2003:12-18).

'n Moontlike oplossing vir die gebrek aan leesvaardigheid lê daarin dat onderwysers in die grondslagfase moet verseker dat kinders die onderliggende geletterdheidsvaardighede bemeester en beoefen (Lessing & De Witt 2004:3-5; Gersten & Geva 2003:44-49). Gersten en Geva (2003:47) is ook van mening dat

onderwysers onderrigstrategieë moet ontwikkel om hierdie basiese geletterdheidsvaardighede te ontwikkel.

In die lig van hierdie genoemde wêreldrealiteite en eise, behoort die vergrootglas nader getrek te word en die volgende vrae gevra word:

- Hoe behoort onderwysers in Suid-Afrika voorberei en opgelei te word om aan die eise van die 21e eeu te voldoen?
- Aan watter vereistes moet onderwysersopleidingsprogramme in die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase in Suid-Afrika voldoen om kwaliteit te verseker?

1.1.4 Transformasie van die onderwys

Sedert 1994 het die eerste demokratiese regering 'n transformasieproses in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel van stapel gestuur wat die hervorming van die onderwys begin het. Killen (2000:xii), Malan (1997:1) en Mothata (2000:120) verduidelik dat die verandering vanaf leer en onderrig wat hoofsaaklik op inhoud gefokus het, verskuif het na uitkomsgebaseerde onderwys (OBE) (Mothata 2000:xix; Department of Education:Voorwoord). Die infasering van hierdie paradigmaskuif het by die Grondslagfase begin. In 1997 het die Nasionale Departement van Onderwys 'n projek geloods om alle graad 1-onderwysers landswyd op te lei in uitkomsgebaseerde onderwys. Volgens die beleid van die Nasionale Departement van Onderwys het die infasering van uitkomsgebaseerde onderwys in skole soos volg geskied:

- Vanaf 1998 volg alle graad 1-klasse in Suid-Afrikaanse skole die uitkomsgebaseerde benadering (Jansen 1999a:10; Mothata 2000:xix).
- In 1999 word die uitkomsgebaseerde benadering vir alle graad 2-klasse infaseer.
- In 2000 word uitkomsgebaseerde onderwys vir alle graad-3 en graad-7 klasse infaseer.
- Vanaf 2001 volg alle graad-4 en graad-8 klasse die uitkomsgebaseerde benadering.
- Aan die begin van 2004 word die Hersiene Nasionale Kurrikulum- verklaring vir graad 1-3 infaseer. (Department of Education 2003:Voorwoord).

Dit is belangrik om die redes vir hierdie kurrikulumveranderinge te ondersoek en te bespreek.

Politiese veranderinge in die land het toenemend druk geplaas op sneller veranderinge in die onderwys (Department of Education 2003:Voorwoord). Na die eerste demokratiese verkiesing in 1994 is die eens gefragmenteerde onderwysstelsel gekonsolideer in een Nasionale Departement van Onderwys met 'n sentrale onderwysbeleid. Desentralisasie van die nasionale onderwysbeleid vind plaas en beheer word afgewentel na die verskillende onderwysdepartemente in die nege provinsies. Malan (1997:3) maak melding van die verskille in swart, kleurling, Indiër en wit onderwys voor 1994. Sy verduidelik voorts dat elke provinsiale onderwysdepartement hul eie kurrikula ontwikkel het en dat onderwys en opleiding as aparte en onversoenbare entiteite funksioneer het. Polities, administratief en opvoedkundig was daar 'n behoefte om alle onderwys en opleiding te konsolideer en te integreer.

Taylor en Vinjevold (1999:2) verduidelik dat die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente in die vyf jaar ná 1994 op die volgende twee belangrike gebiede gefokus het:

1. Die ontwikkeling en implementering van 'n beleidsraamwerk wat voorsiening maak vir die regstelling van die ongelykhede van die verlede.
2. Die ingewikkelde proses om 17 verskillende onderwysdepartemente te herorganiseer (Parker 2001:1), asook die gevolge van die herontplooiing van personeel uit hierdie departemente.

Met die promulgering van die Wet op Hoër Onderwys 101 van 1997 (artikel 21) (Parker 2001: 5), is die weg gebaan vir die samesmelting van onderwyskolleges met universiteite en teknikons. Die bekendstelling van die nuwe Norme en Standaarde vir Opvoeders op 4 Februarie 2000, bygewerk en gewysig in latere weergawes van dieselfde dokument (22 Mei 2001, 19 Junie 2001), het 'n dringende behoefte aan die herkurrikulering van nuwe programme vir onderwyskwalifikasies laat ontstaan (Breier 2001:xii-xiii).

'n Probleem wat tans toenemend in Suid-Afrika voorkom, is die vigs-pandemie (UNICEF2003:116). Onderwysvakbonde berig dat 'n toenemende aantal onderwysers jaarliks aan vigs sterf (Govender 2001:1; Jansen 2004:10). Verder word voorspel dat die tekort aan onderwysers in Suid-Afrika (Jansen 2004:10; Joubert 2002:2; Steyn 2001:8), sal toeneem.

Bhola (2001:19) is van mening dat onderwysersopleiding, benewens opleiding vir 'n beroep, ook opleiding vir die lewe behoort te bied. Hy verwys na die noodsaaklikheid om onderwysers nie net vir hulle beroep voor te berei nie, maar hulle ook bewus te maak van die impak en hantering van die vigsprobleem sodat hulle daardeur voorbereid kan wees vir die lewe deur gesond te bly in 'n samelewing wat geskend word deur die aanslag van vigs.

1.2 BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM

Die noodsaaklikheid van kwaliteitonderwysersopleiding vir kwaliteitonderrig en die hoë verwagtinge wat ouers van 'n opgeleide onderwyser koester ten opsigte van kwaliteitonderwys kan nie ignoreer word nie. Ouers wil graag hê hulle kinders moet die beste onderwys ontvang. As gevolg van verskillende omstandighede (sosiale, ekonomiese en politieke) het nie alle leerders doeltreffende onderwys in Suid-Afrika ontvang nie. Hierdie situasie is steeds geldig (Jansen 2004:10). Taylor en Vinjevold (1999:35) verduidelik dat hoewel Suid-Afrika hoë deelnemingsyfers op alle vlakke van die skoolsisteem toon, die effektiwiteit van die skoolstelsel van die laagste in die wêreld blyk te wees. Hoewel die getalle leerders jaarliks groei, blyk die onderwys wat hulle ontvang, ontoereikend te wees. Taylor en Vinjevold (1999:27) noem hierdie ontoereikende onderwys 'n wanfunksie van die sisteem.

Die insluiting van vroeëkindert ontwikkelingsprogramme in die onderwysstelsel is 'n kragtige intervensiemiddel om te verseker dat die kind voldoende ontwikkel sodat leer kan plaasvind. In ander lande het soortgelyke programme die nodige positiewe resultate gelewer. So byvoorbeeld het die uitslae van die High/Scope program in die VSA getoon dat kinders wat in armoede en deprivasie leef, gehelp kan word om groter sukses en verantwoordelikheid gedurende hulle hele lewe te behaal (Barnett & Hustedt 2003:55-57; Schweinhart & Weikart 1986:4; Verhoef 1991:70). Weikart (1991:15) sê dat hoëkwaliteitprogramme belowende resultate lewer, maar dat dit nie die probleme van oneffektiewe primêre en hoërskoolonderrig kan voorkom nie. Tydens die "Matal program" van die Universiteit van Tel Aviv is bevind dat gedepriveerde kinders soveel baat gevind het by die program, dat dit uitgebrei is na alle vyfjariges en ouer. Verdere navorsing het getoon dat kinders in hierdie program beter toegerus was om later suksesvol te wees in vakke soos Wiskunde en Wetenskap. Die behoefte aan 'n program soos Matal is vasgestel toe navorsers bevind het dat die rede vir die hoë druipeyfer in wiskunde en wetenskap onder matrikulante toe te skryf was aan hoe

kinders op voorskoolse vlak inligting ontvang. Daar is besluit om die manier waarop inligting op voorskoolse vlak aan kinders verskaf word te verander (Tanchel 1991:356). Tanchel (1991:357) dui aan dat die “Matal” metode van onderrig kinders leer hoe om te dink. Verder het dit as doelwit om kinders te laat beseef dat die soeke na kennis aaneenlopend is, en dat kinders nuwe inligting self moet ontdek deur die gebruik van ondersoeketegnieke wat aangewend kan word as “Tools for learning” (Tanchel 1991:356-357). Stachel (1986:8-9) dui aan dat die program vereis dat inhoud, konsepte en vaardighede geïntegreer word in die leerders se aktiwiteite.

Die publikasie van die Witskrif vir Onderwys en Opleiding (Department of Education 1995:101; Department of Education 2001b:7-9) beklemtoon die belangrikheid van vroeëkindertontwikkeling. Die volgende belangrike sake word uitgelig:

- Witskrif 1 en 5 verskaf riglyne vir die voorsiening van vroeëkindertontwikkeling (ECD) en voorsien ’n breë beleidsraamwerk. Die Witskrif definieer vroeëkindertontwikkeling (ECD) as ’n oorkoepelende term wat leerders van geboorte tot 9 jaar insluit, en wat verwys na die prosesse waarvolgens hierdie kinders op fisiese, geestelike en kognitiewe, emosionele, morele en sosiale terreine ontwikkel (Department of Education 1995:101; Department of Education 2001b: 7).
- Na aanleiding van verskillende studies en aanbevelings het die Departement van Onderwys aangekondig dat die “ontvangsjaar” deel van tien jaar verpligte onderwys sal wees. Die infasering van die ontvangsjaar as deel van tien jaar verpligte onderwys word in verskillende beleidsdokumente bespreek. (Department of Education 1995:101; Department of Education 2001b:8 & 41-60; Department of Education 2001d:7-18).
- Verder word gespesifiseer dat daar ’n opgradering van onderwysers sal moet plaasvind, omdat onderwysers in hierdie fase oor spesifieke

vaardighede moet beskik. Die infasering van die ontvangsjaar sal parallel verloop met die voorbereiding of opgradering van voldoende gekwalifiseerde onderwysers wat beskik oor die spesifieke vaardighede wat benodig word vir die ontvangsjaar (graad R) of voorskoolse onderwys (Department of Education 1995:102; Department of Education 2001b:8).

- Dit is dus ook duidelik dat die ontvangsjaar (Graad R) nie net 'n vroeë toetredende tot die skool is nie. Die ontvangsjaar (Graad R) is nie 'n verlaging van die toelatingsouderdom en van ontoepaslike of skadelike onderrigmetodes en kurrikula nie (Department of Education 1995:102; Department of Education 2001b:8-9).

Uit die voorafgaande inligting is dit dus duidelik dat 'n toepaslike kurrikulum en onderrigmetodes veral vir die ontvangsjaar (graad R) ingefaseer behoort te word. 'n Vernuwing van die kurrikulum en aanpassing van onderrigmetodes vanaf graad 1 tot 3 behoort gerig te wees op die ouderdom en ondervinding van die leerders. Die verskillende behoeftes, belangstellings en ontwikkelingsvlakke van leerders in hulle spesifieke gemeenskappe moet in ag geneem word (Katz 1994:3; Kendall 2003:66-67). Verder behoort die kurrikulum voorsiening te maak vir die sosiale ontwikkeling van leerders, sodat hulle voorbereid sal wees op die vereistes wat latere skooljare en die beroepswêreld aan hulle gaan stel (Kendall 2003:66-67).

Ten einde die proses van verandering en die eise van onderwysersopleiding te kan volg, is dit noodsaaklik om die stappe wat tot verandering gelei het te noem. Dit kan gedoen word deur die opeenvolging van beleidsdokumente en die rol van verskillende amptelike liggame, te bespreek.

Die eerste liggame wat 'n rol gespeel het in die verandering van onderwyserskwalifikasies, was die "Committee on Teacher Education Policy" (COTEP) 1995 (Hill 2003:98). Hierdie komitee verskaf die riglyne vir die opleiding, registrasie en sertifisering van onderwyskwalifikasies. 'n Verdere

funksie van hierdie komitee was om die “Heads of Education Departments Committee” (HEDCOM) en die minister van onderwys raad te gee oor die opleiding van onderwysers. Alle openbare opleidingsinstansies en inrigtings is ná 1996 versoek om hulle opleidingsprogramme te hersien en voor te lê vir goedkeuring by COTEP en HEDCOM (Parker 2001:8).

Die totstandkoming van die “National Qualification Framework” (NQF), “South African Qualification Authority” (SAQA) (Breier 2001:23,24,39) en die proklamering van verskillende onderwyswette soos die Wet op Hoër Onderwys 101 van 1997; die “Norme en Standaarde vir Onderwysers”, die “National Educational Policy Act 27 of 1996”, asook “Criteria for the Recognition and Evaluation of Qualifications for Employment in Education based on Norms and Standards for Educators, 2000 (Act No 27 of 1996)” lê die beleid neer vir nuwe riglyne wat as basis dien vir die paradigmaskuif in die opleiding van onderwysers (Robinson 2003:19-20).

Hierdie liggame en beleidsdokumente stel bepaalde riglyne voor vir onderwysersopleiding. Alle kwalifikasies moes voor Junie 2000 vir goedkeuring aan SAQA voorgelê word vir interimregistrasie, wat geldig was tot Junie 2003.

1.3 PROBLEEMSTELLING

1.3.1 Inleiding

Onderwysersopleidingsprogramme ondergaan tans veranderings en aanpassings ten opsigte van inhoud en die proses van opleiding. SAQA en die Departement van Onderwys vereis dat onderwysersopleiding aan nuwe vereistes en standarde moet voldoen. Vir die doeleindes van hierdie studie word die graad Baccalaureus Educationis (BEd) Vroeëkindertontwikkeling en Grondslagfase bespreek. Hierdie kwalifikasie se uittreevlak is op vlak 6 en verleen toelating tot kwalifikasies op vlak 7. Die BEd-grad is die

intreekwalifikasie vir onderwysers. Die norme en standaard vir die opleiding van onderwysers sowel as die “Standards Generating Body (SGB)” vir opvoeders in skole stel die volgende as vereistes vir hierdie kwalifikasie: Die norme en standaard vir die opleiding van onderwysers beskryf sewe rolle en verwante vaardighede waaraan onderwysers na afloop van hulle opleiding moet voldoen (Robinson 2003:19-20). Hierdie verskillende rolle van die onderwyser word geïntegreerd in die opleidingsprogram gekurrikuleer. Die uitkomst wat vir die uittreevlak van hierdie kwalifikasie vereis word, word gegroepeer as fundamentele, praktiese en reflektiewe bevoegdhede waaraan ’n gekwalifiseerde onderwyser behoort te voldoen. So ’n onderwysersopleidingsprogram kan saamgestel word uit modules of eenheid-standaarde wat aan krediete gemeet kan word. Enige onderwysersopleidingsprogram behoort verder te voldoen aan die eise wat daaraan gestel word deur ’n snel-veranderende moderne samelewing.

1.3.2 Probleemstelling

Die vraag waarvoor ons in hierdie ondersoek te staan kom, is die volgende: Aan watter riglyne en vereistes behoort ’n onderwysersopleidingsprogram in die 21ste eeu in Suid-Afrika te voldoen om kwaliteitopleiding van onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase te verseker?

1.4 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van hierdie navorsing is om vas te stel wat die riglyne en vereistes, vir kwaliteitonderwysersopleiding in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase in Suid-Afrika behoort te wees.

Die opstel en aanbeveling van riglyne en vereistes vir die onderwysersopleidingsprogramme in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase sal ’n belangrike bydrae lewer om kwaliteitonderwysersopleiding in

Suid-Afrika tot stand te bring, en sal poog om eenvormigheid in die gefragmenteerde opleiding in hierdie fases te vestig.

Hierdie navorsing het verder ten doel om te let op die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys en die invloed wat dit op die opleiding van onderwysers mag hê. Voorts word die invloed en implikasies van die vereistes en beginselraamwerk van SAQA en die NQF op onderwysersopleiding in hierdie fase verduidelik. Aspekte, soos kinderontwikkeling, pedagogiese teorieë, filosofiese grondings en samelewingstrukture onderlê die navorsing. Die literatuurstudie stel ondersoek in na die riglyne en vereistes van onderwysersopleidingsprogramme in ander lande en in Suid-Afrika.

Die opgestelde riglyne en vereistes is gebruik om die vraelyste saam te stel en die data te analiseer. Twee vraelyste is vir die insameling van data gebruik om bestaande onderwysersopleiding te ondersoek. Die een vraelys is gebruik om inligting in te samel oor onderwysersopleiding in die BEd vroeëkindertwikkelings- en grondslagfaseprogramme wat tans by universiteite in Suid-Afrika aangebied word. Die tweede vraelys dien as steekproef by een van die onderwysinrigtings en is aan studente in die program gegee. Die ontleding van hierdie data sal die ondersoeker help om afleidings, gevolgtrekkings en aanbevelings te maak oor die stand van die kwaliteit en toepaslikheid van onderwysersopleiding vir onderwysers in die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase.

1.5 MOTIVERING VIR DIE NAVORSING

Hierdie navorsing is belangrik omdat dit 'n bydrae tot onderwysersopleiding in die algemeen, en meer spesifiek tot die opleiding van onderwysers in die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase kan lewer.

Die studie het verder die volgende ten doel:

- Die daarstel en formalisering van vereistes en riglyne vir opleidingsprogramme vir onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase om sodoende eenvormigheid in die tans gefragmenteerde opleiding van hierdie fases te verkry.
- Hierdie vereistes en riglyne kan die eenvormigheid van standarde en mobiliteit tussen verskaffers van opleidingsprogramme vergemaklik.
- Die gevolgtrekkings en aanbevelings van hierdie studie kan 'n bydrae lewer tot meer relevante onderwysersopleiding in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase vir die 21^{ste} eeu.

1.6 METODE VAN ONDERSOEK EN NAVORSINGSONTWERP

Die ondersoekmetode is tweeledig van aard. Eerstens, word 'n literatuurstudie gedoen om 'n oorsig te gee van bestaande literatuur en resente navorsing oor die probleem. Die literatuurstudie dien as teoretiese onderbou en word dus as vertrekpunt vir beredenering gebruik.

Om te verseker dat die doel van die navorsing en die navorsingsontwerp betroubaar en verantwoordbaar is, word relevante literatuur aangewend om

- begrippe wat van belang is te omskryf
- as teoretiese grondslag vir die navorsing te dien
- te verseker dat die ondersoeker standpunte sal kan verantwoord
- vereistes en riglyne vir die opleiding van onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase te formuleer, te ondersoek en te fundeer

Die ondersoeker gebruik gemengde metodes in hierdie navorsing (twee verskillende vraelyste en die programinligting uit jaarboeke). Triangulasie van

metodes is gebruik om data in te samel oor die huidige opleiding van onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase. Die semi-gestruktureerde vraelys is aan universiteite met interim goedgekeurde onderwysersopleidingsprogramme in die BEd Vroeëkindertontwikkeling en Grondslagfase gestuur. Die waardeskaalvraelyste is aan studente by een van die opleidingsinstansies gegee om inligting in te samel oor die opleidingsprogram in die BEd vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase waarvoor hulle ingeskryf is.

Die analise van bestaande literatuur lei tot teorievorming, wat die konseptuele raamwerk vir die empiriese ondersoek voorsien. Die doel van die empiriese ondersoek is dus om kennis in te win oor die probleem van die ondersoek.

Deur van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing gebruik te maak, word die teorie geverifieer om sodoende gevolgtrekkings en aanbevelings te kan maak. Kortliks gestel, die studie is daarop gemik om vereistes en riglyne vir onderwysersopleiding in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase te identifiseer en te formuleer ten einde kwaliteitonderwys in hierdie fases te veseker.

1.7 BEGRIPSOMSKRYWING

Vroeëkindertontwikkeling (*Early Childhood Development*)

Vroeëkindertontwikkeling (VKO, "ECD" in Engels) sluit die volgende jong leerders in:

- Jong kinders tussen geboorte en vier jaar wat by hulle ouerhuis, in dagsorg, in gemeenskapsentrums, in 'n preprimêre skool of enige ander vroeëkindertontwikkelingsprogram geplaas word. Hierdie onderwysprogram is nie verpligtend nie (Mothata 2000:53).

- Jong kinders in die Grondslagfase (leerders) tussen die ouderdom van 5 en 10 jaar (Department of Education 2003:19). Die onderwysprogram vir die Grondslagfase sluit die volgende grade in:
 - Ontvangsjaar. Die departement van onderwys se mediumtermyn-doelwit is om teen die jaar 2010 onderwys aan alle kinders in Suid-Afrika te verseker (Department of Education 2001b:8)
 - Graad 1 (Verpligtend)
 - Graad 2 (Verpligtend)
 - Graad 3 (Verpligtend)
- (Mothata 2000:xvii; Departement of Education 2003:19; Spady & Schlebush 1999:72).

Witskrif 5 beskryf die term soos volg:

Early Childhood development (ECD) refers to a comprehensive approach to policies and programmes for children from birth to nine years of age with active participation of their parents and caregivers (Department of Education 2001b:14).

Vroeë kinderopvoeding

Gordon en Browne (2000:36) verduidelik dat vroeë kinderopvoeding 'n interdisiplinêre veld is wat gesondheid, opvoeding en sielkunde insluit.

Kurrikulum

Die term “kurrikulum” omskryf 'n wye verskeidenheid begrippe. Volgens Mothata (2000:39) is daar nie 'n universele definisie vir kurrikulum nie, maar in die algemeen verwys dit na die inhoud en beplande leerervarings. Kelly (1989:11) verduidelik dat dit 'n aantal inhoude is wat op mekaar volg, en waarin die leerder bepaalde opeenvolgende vaardighede bemeester. Posner en Rudnitsky (1997:286) noem die kurrikulum “An organised set of intended learning outcomes

presumed to lead to the achievement of educational goals”. Kurrikulum word ook omskryf as die inhoud of doelwitte waarvoor skole leerders verantwoordelik hou (Posner 1995:5). Posner (1995:5) verduidelik verder dat die kurrikulum ’n stel instruksionele strategieë is wat onderwysers beplan en gebruik. Kurrikulum kan dus op vele wyses omskryf word (Kelly 1989:10). Hill (2003:95) omskryf kurrikulumkennis as ’n “. . . abstracted, idealised and imaginary version of real knowledge”. Dit impliseer dat daar keuses gemaak moet word oor watter kennis in die kurrikulum ingesluit of uitgelaat behoort te word.

Leerprogramme

Mothata (2000:96) verduidelik dat die leerprogram ’n meganisme is waardeur die kurrikulum geïmplementeer word. ’n Leerprogram kan ook die strukturering van die kurrikulum wees om ’n kwalifikasie te verwerf (Department of Education 2003:2). Norms and Standards for Educators (Department of Education 1998a: 94) verduidelik dat ’n aantal SAQA krediete aan ’n program toegeken sal word.

Volgens Mothola (2000:96) is ’n leerprogram “a set of learning and teaching activities and ways of assessing a learner’s achievement”. Daar is drie leerprogramme vir die Grondslagfase, naamlik die Geletterdheidprogram, Gesyferdheidprogram en Lewensvaardigheidprogram. Hierdie leerprogramme berus op nasionale riglyne soos neergelê deur die Departement van Onderwys.

Assessering

Spady (1994:189) definieer assessering as ’n generiese term vir die proses om inligting te versamel van ’n produk, optrede of ’n demonstrasie. Hy verduidelik dat assessering ander metodes, onder andere pen-en-papier- toetsing insluit. Norms and Standards (Department of Education 1998a:vi) bespreek assessering soos volg: “... we understand this as an applied and integrated assessment. It is the process through which the applied competence of learners is determined and should be carried out through a range of assessment practices (including

observation), over a length of time, and in a diverse context". Assesseringmetodes moet toepaslik wees om die kandidaat se kennis en vaardighede vas te stel ten opsigte van die standaard soos voorsien in die kwalifikasie waarmee hy of sy besig is (Isaacs 2000:18). Assessering kan dus ook omskryf word as waardebeplanning deur die interpretasie en toepassing van kriteria. Hierdie kriteria “..must be sufficiently transparent to ensure ease of understanding across a range of learning providers, learning services and learners.” Isaacs (2000: 40). Assesseringskriteria moet regverdig, geldig en betroubaar wees (Cruickshank, Bainer & Metcalf 1995:262).

Verskaffers/opleidingsinstansies/opleidingsinrigtings

Verskaffers is geakkrediteerde instansies of inrigtings wat leerprogramme aanbied wat kulmineer in spesifieke NQF standarde of kwalifikasies, en wat die assessering van sulke leerprogramme beheer (Department of Education 2000b:8). 'n Verskaffer word verder omskryf as: “. . . a body that delivers learning programmes focused on the achievement of specified NQF qualifications and standards. A provider also manages the assessment of learning achievements” (Isaacs 2000:13).

Kwaliteitsversekering

Kwaliteitsversekering is die proses wat verseker dat die graad van uitnemendheid wat gespesifiseer is, behaal word. Kwaliteitsversekering sluit in die daarstelling van kriteria en werkswyses wat verseker dat kwaliteit doelbewus nagestreef en gehandhaaf word (Department of Education 2000b:8).

Kwalifikasie

Norms and Standards (Department of Education 1998a;ix) omskryf 'n kwalifikasie as die beplande kombinasie van leeruitkomst met die spesifieke doel.

Krediet

Krediet beteken die waarde wat toegeken word vir die voorgeskrewe hoeveelheid ure van leer. Een krediet word bereken as 10 uur se studie. Tien ure van leer op enige wyse word dus ekwivalent gestel aan een krediet (Department of Education 2000b:7).

Elektiewe leer (*Elective learning*)

Elektiewe is leeraanbiedings in 'n leerprogram wat addisioneel geselekteer kan word om te verseker dat die uitkomst van die kwalifikasie bereik word. "Elective learning means a selection of additional credits at the level of the NQF specified, from which a choice may be made to ensure that the purpose(s) of the qualification is achieved (Department of Education 2000b:7).

Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF)

Die nasionale kwalifikasieraamwerk is 'n raamwerk vir die voorsiening van lewenslange leergeleenthede (Malan 1997:5; Kraak 1999:33-34) volgens erkende en aanvaarde kwalifikasievlakke. Die NQF omskryf en klassifiseer Suid-Afrikaanse kwalifikasies wat formeel, nie-formeel of informeel verwerf kan word sonder inagneming van geslag, ouderdom, omstandighede en onderwysvlak (Kraak 1999:33-34; Mothata 2000:113-114). Die NQF is gebaseer op beginsels waarvolgens opleiding en onderwys in ander lande ontleed is om die relevansie vir Suid-Afrika te probeer bepaal (Mothata 2000:114). Die NQF dien ook om nuwe, aanpasbare kurrikula te ontwikkel, leerstandaarde op te gradeer, die kwaliteit van kwalifikasies te monitor, en om die mobiliteit tussen kwalifikasies te bewerkstellig deur die erkenning van krediete wat verwerf word (Malan 1997:5; Kraak 1999:33-34). Dit vorm die kern vir die moontlikheid van integrasie tussen onderwys- en opleidingstelsels (Deacon & Parker 1999:60; Kraak 1999:34).

Die Suid-Afrikaanse Kwaliteitsowerheid (SAQA)

SAQA is in 1995 daargestel deur wetgewing (South African Qualifications Act October 1995), met die doel om die ontwikkeling, monitering en implementering van die NQF te verseker (Isaacs, 2000:4; Kraak 1999:35; Mothata 2000:xvii).

Vlakbeskrywings (*Level descriptors*)

Daar is agt vlakke in die NQF-kwalifikasieraamwerk. Die omskrywing van elke kwalifikasievlak word 'n vlakbeskrywing genoem en dui die gevorderdheid van die vlak wat bereik is, aan. Die vlakke wissel van mins gekompliseerd tot mees gekompliseerd. Vlak een is die minste kompleks, terwyl vlak agt die mees komplekse is. Vlak een sluit in alle leer wat plaasvind tot met en insluitende Graad 9, asook ABET een tot vier. Vlakke twee tot vier neem die leerder tot by Graad 12 en vergelykende kwalifikasies, terwyl vlakke vyf tot agt kwalifikasies op hoërondewysvlak beskryf. Die verskillende vlakke word verder saamgegroepeer in drie algemene groeperings wat algemene verpligte onderrig, verdere onderrig en hoër onderrig insluit. Norms and Standards (Department of Education 2000b:7) omskryf die begrip soos volg: "Level descriptor means that statement describing a particular level of the eight levels of the National Qualification Framework".

Erkenning van Voorafleer (*Recognition of Prior Learning*)

Daar is twee toepassings vir die erkenning van vaardighede of kennis wat verwerf is en waarvoor 'n leerder nie noodwendig kwalifikasies het nie. Die eerste is om aan 'n leerder toegang te bied tot studies vir 'n kwalifikasie op 'n vlak waartoe die leerder nie toelating het nie. Die tweede toepassing is om aan leerders krediete te gee in die nuwe kwalifikasie wat die leerder wil verwerf. Voorafkennis kan erken word deur die leerder kwyt te skeld van sekere dele van die leerinhoud op grond van kwalifikasies wat volledig of gedeeltelik verwerf is, of deur die leerder te assesser teen die uitkomst wat gestel is vir die kwalifikasie.

In alle gevalle, behalwe die PhD mag die leerder slegs 'n gedeelte van die kwalifikasie deur RPL verwerf. (Educators in Schooling SGB 2001:5). Die Norms and Standards (Department of Education 2000b:8) stel erkenning van voorafleer soos volg: "Recognition of prior learning means the comparison of the previous learning and experience of a learner howsoever against the learning outcome required for a specified qualification, and the acceptance for purpose of qualifications of that which meets the requirements".

Gespesialiseerde leer (*Specialised learning*)

Gespesialiseerde leer word omskryf as: "...that specialised theoretical knowledge which underpins application in the area of specialisation" (Department of Education 2000b:8). Die meeste krediete in die BEd word toegesê aan komponent 2, wat die area van gespesialiseerde leer is.

Uitkomsgebaseerde Onderwys (*Outcomes Based Education - OBE*)

Uitkomsgebaseerde Onderwys is 'n onderwysbenadering waar die klem op leer en onderrig lê, met ander woorde op dit wat die leerder moet weet, moet kan doen en op die houdings en waardes wat die leerder behoort te demonstreer, eerder as om slegs inhoude te bemeester. "A comprehensive approach to organising and operating an educational system that is focussed on and defined by the successful demonstration of learning sought from each student" (Spady 1994: 191). Spady (1994:2) beweer verder dat uitkomst duidelike leerresultate is wat studente moet kan demonstreer nadat hulle blootgestel is aan beduidende leerondervindings.

Die Beleidskomitee vir Onderwysersopleiding (Committee on Teaching Education Policy -- COTEP)

Hierdie komitee (COTEP) was 'n subkomitee van HEDCOM. COTEP se funksie was om norme en standaarde vir onderwysersopleiding te ontwikkel vir die akkreditering van programme en kwalifikasies. 'n Verdere funksie was om die minister van onderwys te adviseer oor die opleiding van onderwysers. "Membership of COTEP included, inter alia, representatives of all nine provincial education departments, national teacher unions, student unions, directorates of National Departments of Education, the South African Council for Educators, Colleges of Education, Universities and Technikons" (Parker 2001: 8).

Grondslagfase

Die Grondslagfase is die eerste fase naamlik die Algemene-Onderwys-en -Opleidingsband ("General Education and Training Band GET)". Hierdie fase sluit jong leerders tussen die ouderdom van 5 tot 10 jaar in. Die onderwysprogram vir hierdie groep is verpligtend en kan soos volg ingedeel word:

- Ontvangsjaar
- Graad 1
- Graad 2
- Graad 3

Die Grondslagfase fokus op primêre vaardighede, kennis en waardes as grondslag vir verdere leer. In die grondslagfase word die agt leerareas in drie programme gegroepeer, naamlik die

- Geletterdheidsprogram
- Gesyferdheidsprogram
- Lewensvaardigheidprogram

(Department of Education 1997:2-4; Department of Education 2003:19)

Vervolgens word die verloop van die navorsing aangedui.

1.8 VERLOOP VAN DIE NAVORSING

Hoofstuk 1 beskryf die inleidende oriëntasie van die studie. Dit is soos volg uiteengesit: bewuswording van die probleem; probleemstelling; die doel van die navorsing; motivering van die navorsing; navorsingsontwerp en begripsoms krywing.

Hoofstuk 2 bevat 'n kort historiese oorsig van onderwysersopleiding in Suid-Afrika. Die stand van hoër onderwys in Suid-Afrika word kortliks bespreek. Die vereistes en riglyne van onderwysersopleiding in Suid-Afrika met spesifieke verwysing na die rol van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk word bespreek. Verder word die vereistes en riglyne van SAQA vir onderwysopleiding genoem. Die belangrikheid van die Norme en Standaarde vir Opvoeders (“Norms and Standards for Educators”) en die “National Educational Policy Act” (Act No 27 of 1996) published on 4 February 2000” sal uitgelig word.

In *Hoofstuk 3* word onderwysersopleiding in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase in Suid-Afrika en ander lande bestudeer en belangrike aspekte uitgelig. Die beginsels en riglyne van Uitkomsgebaseerde Onderwys vir onderwysersopleiding word bespreek. Die beginsels en riglyne vir kwaliteitsversekering en kwaliteitsontwikkeling in onderwysersopleiding word aangedui en bespreek.

Hoofstuk 4 bestaan uit die vereistes, beginsels en riglyne vir onderwysersopleiding in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase in Suid-Afrika. 'n Verloopproses vir 'n onderwysopleidingsprogram sal uitgelig en bespreek word.

In *Hoofstuk 5* word die navorsingsontwerp logies en chronologies verduidelik en uiteengesit. Triangulasie van metodes word gebruik. Die insameling van data vind in drie fases plaas, waartydens verskillende data-insamelingsmetodes gebruik word. Die literatuurstudie dien as bron waaruit die riglyne en vereistes geformuleer word en wat as konseptuele raamwerk vir hierdie ondersoek dien.

Die fases verloop soos volg:

- Fase 1: Ontleding van dokumente

Diè fase behels 'n ontleding van goedgekeurde onderwysersopleidingsprogramme in die vroeëkindertontwikkeling en/of grondslagfase wat by universiteite in Suid-Afrika aangebied word (Department of Education. 2002a: 1-29). Die jaarboeke met programme van die verskillende universiteite is gebruik om die struktuur van die verskillende programme te ontleed. Die inligting in die jaarboeke is ontleed aan die hand van die vereistes soos verkry uit die literatuur.

- Fase 2: Kwalitatiewe vraelyste

Die navorsingontwerp gebruik in hierdie fase kwalitatiewe vraelyste wat na die universiteite met goedgekeurde onderwysersopleidingsprogramme in die vroeëkindertontwikkeling en/of grondslagfase gestuur is. Hierdie vraelyste ondersoek bestaande onderwysersopleiding om toepaslike data in te samel. Die data is ontleed aan die hand van die vereistes vir onderwysersopleiding, soos verkry uit die literatuur.

- Fase 3: Waardeskaalvraelyste

Tydens hierdie fase is 'n gerieflikheids (*convenience*) steekproef gebruik. Waardeskaalvraelyste is aan studente van een universiteit gegee. Hierdie

vraelyste is gebruik om data oor 'n spesifieke onderwysersopleidingprogram te bekom.

Verskillende metodes van data-insameling word in hierdie studie gebruik om die betroubaarheid en geldigheid van die data te versterk. Verder word die data-ontledingtegnieke uiteengesit en bespreek.

In *Hoofstuk 6* word die resultate van die navorsing uit fase een, twee en drie bespreek en met die literatuurstudie vergelyk.

Hoofstuk 7 bestaan uit die samevatting, gevolgtrekking en aanbevelings. Die leemtes van die huidige studie word uitgewys en bespreek.

HOOFSTUK 2

DIE EISE VAN ONDERWYSERSOPLEIDING IN SUID-AFRIKA

2.1. HISTORIESE OORSIG VAN ONDERWYSERSOPLEIDING IN SUID-AFRIKA

Onderwysersopleiding in Suid-Afrika is die afgelope eeu gekenmerk deur historiese, politieke en sosiale veranderings. 'n Ondersoek na die stand van onderwysersopleiding in Suid-Afrika behoort dus binne die konteks van die land se historiese, politieke en sosiale veranderings gesien te word. Omdat onderwysersopleiding 'n integrale deel van die onderwysstelsel uitmaak, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die transformasieproses wat in 1994 begin het, en die hervormingsproses van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel tot gevolg gehad het, ook 'n invloed op die onderwysersopleiding in Suid-Afrika sou hê (Killen 2000:vi).

Om die agtergrond van onderwysersopleiding te verstaan, word hoofmomente uit die historiese verloop van onderwysersopleiding binne die politieke en sosiale konteks van die land tydens die laaste eeu bespreek.

Volgens 'n historiese oorsig van Le Roux (1978:24) blyk dit dat onderwysersopleiding nie aan die begin van die vorige eeu (1910) in wetgewing beskryf was nie. Hierdie onvermoë om hoër onderwys te definieer, was problematies vir die administrasie van onderwys (Le Roux 1978:30). Le Roux beweer verder dat die besondere wet 'n onderskeid gemaak het tussen hoër onderwys, wat ressorteer het onder die sentrale regering, en ander onderwys (anders as hoër onderwys), wat die verantwoordelikheid van die provinsies was (Jordaan & Van Staden 2003:13-23; Le Roux 1978:24). Binne sosiale konteks sou toelatingsvereistes aan die begin van die eeu as 'n belangrike rede aangevoer kon word waarom onderwysersopleiding nie binne die domein van

hoër onderwys geplaas is nie. Die rede hiervoor was dat matrikulasie nie as voorvereiste vir toelating tot onderwysersopleiding beskou is nie (Jordaan & Van Staden 2003:17). Botha (1991:1) wys daarop dat swart skole voor 1950 in drie kategorieë ingedeel kon word, naamlik primêre, sekondêre en onderwysersopleidingskole. Voor 1950 was daar 37 skole waar swart onderwysers opgelei is. Hiervan was 14 in die Kaap, 6 in Natal, 4 in die Vrystaat en 13 in Transvaal. Hierdie benadering tot onderwyskolleges in swart onderwys het voortbestaan tot so laat as die negentigerjare van die vorige eeu: "For the purposes of the Education and Training Act, 1979, a college is deemed to be a school and is instituted by the Minister in terms of section 5 of the Act" (Botha 1991:4).

Binne politieke konteks het die regering van die dag verskillende kommissies aangestel om onderwys en onderwysersopleiding tussen 1914 tot 1975 te ondersoek en aanbevelings is gemaak. Le Roux (1978:90-124) identifiseer die volgende sewe doelwitte vir onderwysersopleiding wat deur verskillende kommissies voorgestel is:

- behoort outonomie te bewerkstellig
- behoort status te verseker
- akademiese standaarde te handhaaf
- professionele standaarde te handhaaf
- nasionale en plaaslike belange moet aangespreek word
- behoort aan wetlike vereistes te voldoen
- provinsiale verantwoordelikheid behoort beskerm te word

Hy kom in sy ondersoek tot die gevolgtrekking dat gedurende hierdie periode die beheer oor onderwysersopleiding gefluktueer het tussen die provinsies, universiteite en plaaslike owerhede. Die geheelbeeld toon 'n stryd tussen die sentrale regering wat sentrale beheer en universiteitsopleiding voorgestaan het, en provinsiale kommissies wat die kwessie van onderwysersopleiding as 'n

plaaslike aangeleentheid gesien het (Le Roux 1978:124). Verder vermeld Le Roux in sy ondersoek die “identiteitskrisis” van onderwysopleidingsinrigtings. Hy beweer dat kommissies min bekommerd was oor die eiesoortige karakter van onderwyskolleges, en meer aandag gegee het aan wie dit moet beheer. So byvoorbeeld het die De Villiers-kommissie aanbeveel dat onderwyskolleges deel word van universiteite, sodat hulle deur assosiasie status sou verwerf (Jordaan & Van Staden 2003:50-52; Le Roux 1978:205).

Binne politieke konteks kan die “apartheidsonderwys” van 1950 as die hoof sleutel tot “ras-gedifferensieerde” onderwys gesien word (Baxen & Soudien 1999:131; Jansen 1999a:4; Kraak 1999: 23; Malan 1997:3; Transvaal College of Education 1998:7). Kraak (1999: 22-23) verduidelik vervolgens dat die ontstaan van die politieke beweging van “Peoples Education” (Jansen 1999a:4) die klaskamer gebruik het in die stryd teen apartheid om gelyke onderwys vir almal in Suid-Afrika tot stand te bring.

Pelser (1988:1) voer aan: “Die kreet na gelyke onderwys met een onderwysdepartement vir alle bevolkingsgroepe en die oopstelling van alle skole wat uit die swart en ander gemeenskappe opklink, moet teen die agtergrond van die bykans jaarlikse swak akademiese prestasie van duisende standerd tien leerlinge gesien word.” Hy is ook van mening dat ’n groot aantal onderwysers onvoldoende en/of ontoepaslik opgelei is, en nie gelyke geleenthede tot opleiding gehad het nie (Pelser 1988:1; Taylor en Vinjevold 1999: 159). Hierdie statistieke is bevestig deur syfers soos voorsien deur die Departement van Onderwys in Oktober 1999. Daarvolgens was daar 85 501 on- of ondergekwalfiseerde onderwysers met kwalifikasies laer as “Relative Educational Qualification Value” (REQV) 13. Hierdie syfers dui daarop dat 23.9 persent van die onderwyserskorps gedurende 1999 in Suid-Afrika ongekwalifiseerd of ondergekwalfiseerd was (Workshop Educator Upgrading 2000: 1). Hierdie gebrek aan voldoende kwalifikasies by ’n groot groep onderwysers het gelei tot die ontwikkeling van die

“National Professional Diploma in Education” (NPDE) (Department of Education:2000d:1). Jansen (2004:10) is van mening “dat daar meer as 70 000 onderwysers in die stelsel is wat onder- of ongekwalifiseerd is”. Asmal verduidelik hierteenoor dat daar minder as 30 000 ondergekwalifiseerde onderwysers in die stelsel is (Asmal:2004:10). Hoewel die aantal onder- en ongekwalifiseerde onderwysers in dispuut blyk te wees, is dit duidelik dat daar wel onderwysers is wat onvoldoende opgelei is.

- Parker (2001:4) dui aan dat onderwysersopleiding die rasse-indeling van die apartheidsregering gevolg het, en sodoende is onderwyskolleges vir die verskillende rassegroepe geskep. So byvoorbeeld was die beheer van Kleurlingonderwys in 1964 oorgeplaas vanaf die provinsies na die Departement van Kleurlingsake (Filander 1992:195). Indiëronderwys is administreer deur die Huis van Afgevaardigdes (Transvaal College of Education 1998:7).

Die Departement van Nasionale Opvoeding het ten opsigte van onderwysopleiding nasionale beleid bepaal wat in drie hoofinstrumente saamgevat is – **Die Kriteria vir die Indiënsneming van Opvoeders**, die verslae van die **Interdepartementele Advieskomitee insake Onderwysersopleiding (IAOO)** en die verslae van die **Interdepartementele Advieskomitee vir die Evaluering van Kwalifikasies (IAEK)**. Hierdie drie instrumente was van toepassing op die vier outonome uitvoerende onderwysdepartemente wat in daardie periode vir die voorsiening van onderwys aan die vier afsonderlike bevolkingsgroepe – met uitsondering van die selfregerende gebiede en die TBVC-state – verantwoordelik was:

- Departement Onderwys en Opleiding (DOO) (Swart)
- Departement van Onderwys en Kultuur: AdministrasieVolksraad (wit)
- Departement van Onderwys en Kultuur: Huis van Afgevaardigdes (Indiër) (Transvaal College of Education 1998:7)

- Departement van Onderwys en Kultuur: Huis van Verteenwoordigers (Kleurling) (Filander 1992:123; Taylor & Vinjevold 1999:vii).

Elke departement het sy eie onderwyskolleges gehad vir die opleiding van onderwysers.

Bogenoemde voorskrifte was nie op die departement van onderwys in die TBVC-lande en die ses selfregerende gebiede se onderwysopleiding van toepassing nie, alhoewel die DOO van tyd tot tyd pogings aangewend het om dit in die selfregerende gebiede aanvaar te kry. Hierdie is miskien een van die belangrikste redes waarom hervorming in onderwysersopleiding teen 1994 noodsaaklik was.

Op 7 September 1990 het die regering 'n taakgroep onder voorsitterskap van professor S. W. B. Engelbrecht saamgestel met die opdrag om verskillende fasette rakende onderwysersopleiding in die Departement van Onderwys en Opleiding te ondersoek en aanbevelings te maak (Department of Education and Training 1991:1-7). Hierdie taakgroep het in November 1991 sy werk voltooi en sekere aanbevelings gemaak, waaronder die volgende:

- Dat eerstens 'n stelsel van nasionale doelwitte geformuleer word vir onderwysersopleiding as deel van die proses om 'n nuwe onderwysdispensie in die RSA te vestig. Hierdie doelwitte moes voorsiening maak vir die daarstel van 'n gemeenskaplike nasionalisme met inagneming van die verskeidenheid van kulture in die land (Jacobs, Gericke & Smit 1994:107; Department of Education and Training 1991:1-7). Dit is opmerklik dat Filander (1992:256) in sy studie oor die Kleurlingonderwys ook dui op die belangrikheid van 'n eenvormige nasionale onderwysstelsel, asook dat so 'n stelsel gebaseer behoort te wees op die behoeftes van die land se inwoners.

- Tweedens moes onderwyskolleges evalueer word om te verseker dat hulle missies ooreenstem met die uitgebreide doelwitte, en dat opgetree moes word indien daar tekortkominge sou wees (Jacobs, Gericke & Smit 1994:107-110).
- Verder is die belangrikheid van praktiese onderwys uitgewys (Department of Education and Training 1991:17).

Die ondersoekspan het bevind dat daar groot getalle ondergekwalfiseerde onderwysers was, en aangedui dat die geweldige toename in inligting tot gevolg gehad het dat verouderde kennis vervang behoort te word met die jongste data (Department of Education and Training 1991:18). Daar is ook aanbeveel dat kursusse modulêr aangebied word ten einde die opgradering van onderwyserskwalifikasies te vergemaklik. Die ondersoekspan het verder aanbeveel dat strukturele kriteria vir onderwysersopleiding op nasionale vlak geformuleer word (Department of Education and Training 1991:19), en dat hierdie kriteria gebaseer word op geïdentifiseerde behoeftes.

Die ondersoekspan het verder tot die belangrike slotsom gekom dat ondersoek ingestel behoort te word na die behoeftes van onderwysers in die verskillende fases: "Official statistics should clearly reflect the separate positions of junior and senior primary education so that the true extent of the need in the junior primary classes can be revealed" (Department of Education and Training 1991:33). Hierdie behoefte is steeds 'n baie belangrike aspek wanneer behoeftes bepaal word vir die opleiding van onderwysers vir die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase.

In Mei 1994 het die ANC aan bewind gekom. Met 'n nuwe politieke bestel en 'n nuwe regering is dit volgens Bhola (2001:1) verstaanbaar dat "...the discourse of the Freedom Charter of the days of the struggle became muted." Onderwysdeskundiges verduidelik verder dat onderwyservorming binne die konteks van die ou geskiedenis en nuwe politieke bestel verstaan behoort te

word (Bhola 2001:3; Deacon & Parker 1999:59-60; Jansen 1999a:4-7). Bhola is egter ook van mening dat die realiteit van die ekonomiese konteks van die land 'n verdere invloed op die nuwe beleid sou hê, aangesien hulle bewus geraak het van die realiteite. Die ANC regering het dus radikaal omgeswaai van hulle vorige standpunte toe hulle besef dat hulle 'n land oorgeneem het wat afhanklik is van voortgesette groei en ontwikkeling en dat hulle nie kon bekostig om die ekonomie ten gronde te laat gaan nie. Inteendeel, die ekonomie moes uitgebou word en gesubsideer word om globaal bestaansreg te hê: "The rhetoric of the Freedom Charter was soon forgotten" (Bhola 2001:6; Deacon & Parker 1999:59).

Parker (2001:2) sien die Suid Afrikaanse onderwysstelsel in die fase tussen 1990 tot 1994 as "...a period of structural stasis and cultural malaise. Apartheid legislation and structures persisted with their myriad separate departments, curricula and institutions albeit with a creeping deterioration" (Deacon & Parker 1999:69).

Parker voer verder aan dat die tuislandbeleid bygedra het tot die ontstaan van baie nuwe onderwyskolleges. In 1994 was daar 150 instansies vir onderwysersopleiding in Suid-Afrika, waarvan 120 onderwyskolleges was. In dieselfde jaar het die 120 onderwyskolleges die verantwoordelikheid van die nege provinsies geword. Die besluit oor onderwysersopleiding wat in 1910 geneem is ten opsigte van die verdeling van beheer tussen die nasionale en provinsiale regerings, het van krag gebly. Provinsies het 'n verskeidenheid onderwyskolleges geërf. Elke kollege het sy eie kurrikula en kwalifikasies gehad wat op provinsiale vlak erken is (Jordaan & Van Staden 2003:94-100; Parker 2001:5).

Die rasionalisering van onderwyskolleges het in 1996 begin. In 1997 plaas die Wet op Hoëronderrys 101 van 1997 (artikel 21) alle onderwysersopleiding in die hoëronderrysdomein (Jordaan & Van Staden 2003:140; Parker 2001:5).

Parker (2001:3) is verder van mening dat ten spyte van al die wetlike en beleidsveranderinge, daar tussen 1994 tot 1997, in die skool en klaskamer baie min verbetering in die kwaliteit van onderwys vir die meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking plaasgevind het (Deacon & Parker 1999:72; Harley & Parker 1999:193-195; Taylor & Vinjevol, 1999:159).

Die verskyning van Witskrif 1 op Onderwys in 1995 en die aankondiging van uitkomsgebaseerde onderwys in 1996 gee riglyne van beleidsveranderinge wat 'n groot invloed op die onderwys voorspel. Jansen (1999a:7) is van mening dat baie besprekingsdokumente oor kurrikulumveranderinge verskyn het sonder enige verwysing na uitkomsgebaseerde onderwys. Hy verduidelik dat die regering in 1996 sonder enige waarskuwing, 'n voorstel vir uitkomsgebaseerde onderwys aangekondig het.

In teenstelling hiermee argumenteer Bhola (2001:8) in die lig van die politieke konteks dat die keuse van uitkomsgebaseerde onderwys 'n voorspelbare keuse was. Bhola (2001:8) en Kraak (1999:38) beweer dat hierdie stap na die aanvaarding van beroepsgerigte onderwys onvermydelik was, en dat uitkomsgebaseerde onderwys die logiese volgende stap was. Hierdie argument doen Bhola (2001:7) in die lig van die ANC en COSATU se vennootskap, en die verwantskap tussen uitkomsgebaseerde onderwys en die aard van opleiding in die arbeidsmag. Bhola (2001:7) verduidelik dat "During the struggle, the leadership of the African National Congress (ANC) in exile (or underground at home) had worked hand in hand with the organized labour union movement represented by Congress of South African Trade Unions (COSATU)".

Jansen (1999a:15) se siening is ook dat politieke mag binne historiese konteks die fokus van 'n veranderende kurrikulum bepaal. Die rede vir die instelling van uitkomsgebaseerde onderwys was primêr 'n reaksie op 'n lang periode van voortgesette apartheidsonderwys (1994 –1997) waartydens daar geen intervensie was nie.

Dit is dus duidelik dat die Witskrif vir Onderwys (Department of Education 1995) asook uitkomsgebaseerde onderwys implikasies vir die opleiding van onderwysers sou hê. Aspekte wat geraak word sluit in die registrasiesistelsel vir opleiers, kwaliteitversekering en kurrikulumriglyne.

Die “identiteitskrisis” (Le Roux 1978:124) waarbinne onderwyskolleges hulle vroeër bevind het was nog steeds teenwoordig. Asmal beskryf hierdie “identiteitskrisis” (in Parker 2001:20) soos volg: “Colleges of education have had a strange institutional existence – stuck somewhere between the schooling system, the provincial department and their colleagues in universities and technikons. This had not always been healthy. I was reminded recently of the Chinese mythology of the Middle Kingdom. China was located between Earth and Heaven. Thus the Chinese could look down on the barbaric people of earth. I fear sometimes that the college sector believes that colleges are superior to schools but not quite yet in the heaven of higher Education”.

Die eerste poging om hierdie “identiteitskrisis” deur middel van beleid te verander is die Wet op Hoëronderwys 101 van 1997 (artikel 21) asook verdere wetgewing op 15 Desember 2000. Parker (2001:7) beskryf die inskakeling van die oorblywende onderwyskolleges by universiteite, na die rasionalisering van 1996. Hy dui aan dat die minister tussen Julie 1999 en Julie 2000 sy voorneme aangekondig het om die 25 residensiële kolleges in te skakel by universiteite en technikons en om die kolleges wat opleiding deur afstandonderrig behartig het, in te skakel by Unisa (Jordaan & Van Staden 2003:99,100, 140,149,150). Asmal kondig op 15 Desember 2000 formeel die “Declaration of colleges of education as subdivisions of universities and technikons” binne die Wet op Hoëronderwys 101 van 1997 (artikel 21) aan (Staatskoerant 2000:1).

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat hierdie ’n baie belangrike moment in die hervormingproses van onderwysersopleiding was. Wat sou die implikasie

van hierdie belangrike hervormingsmoment wees vir die opleiding van onderwysers? Om hierdie vraag te beantwoord sal eerstens gekyk moet word na Hoër Onderwys in Suid-Afrika. Die implikasies van opleiding van onderwysers aan Hoër onderwysinrigtings word ook ondersoek.

2.2. HOËR ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

Vir hierdie studie is dit belangrik om ondersoek in te stel na die Hoëronderwyssektor en die vereistes van hierdie sektor ten opsigte van die opleiding van onderwysers.

Hoër onderwys is een van die sektore wat voortdurend verander. Volgens Brunyee (2001:8) het daar in Suid-Afrika die afgelope tyd ingrypende veranderings plaasgevind (Lemmer 2002:31). Brunyee is ook van mening dat die redes en kragte wat verandering teweeg bring mag verskil, maar dat verbeterde kwaliteit altyd 'n resultaat van verandering behoort te wees. Hoër onderwys is een van die sektore in ons gemeenskap wat onderhewig is aan snelle verandering. Behalwe vir die veranderings wat te wyte is aan sosiale faktore, word in die media melding gemaak van die universiteite en teknikons wat finansiële en bestuurskrisisse ondervind (Brunyee 2001:8; Parker 2001:21-22). Hierdie finansiële en bestuurskrisisse behoort in samehang met nuwe wetgewing by te dra tot groot veranderings in die opleiding van onderwysers.

Bruyns (2001:14) verwys ook na die komplekse situasie in hoër onderwys, wat al meer onseker word. Hy skryf die veranderings toe aan toenemende wêreldkompetisie, tegnologiese veranderings, ekonomiese en sosiale rekonstruksie, en die verwagtinge van belanghebbendes (Muller 2003:101-102). Hy noem ook dat die hoëronderwysstelsel gekenmerk word deur 'n gebrekkige waardesisteem wat 'n gebrek aan eenvormigheid tot gevolg het. Hierdie gebrekkige waardesisteem sal slegs positief aangespreek kan word deur die algemene aanvaarding van kwaliteitsversekeringsbeginsels wat sal lei tot die

effektiewe en bekwame bestuur van hoëropleidingsinstansies (Bruyns 2001:15-20; Fransman 2001:7).

Luckett (2001:51) verwys na die noodsaaklikheid om relevante hoër onderwys in Suid-Afrika tot stand te bring deur te voorsien in die behoeftes van die gemeenskap terwyl dit ekonomies haalbaar is. Muller (2003:101-102) omskryf die transformasiebeleid van die regering (National Plan for Higher Education, Februarie 2001) en dui aan dat daar twee uitkomstebegrotinge beoog word, naamlik gelykheid en toeganklikheid (sosiale insluiting/uitsluiting) enersyds, en innovering en ekonomiese ontwikkeling andersyds. Anders gestel, word die veranderinge in hoër onderwys gedryf deur die begeerte om die ongelykhede van die verlede uit te wis en ook om aan die vereistes van 'n kompeterende globale ekonomie te voldoen (Lemmer 2002:31; Muller 2003:101). Volgens Luckett (2001:55) behoort daar ook steeds aandag gegee te word aan relevante kennis. Die vertrekpunt behoort te wees om die diverse kennisbehoefte, die aard en vlak van relevante kognitiewe kennis en vaardighede van Suid-Afrikaners vir verskillende beroepe en professies vas te stel, en om die kurrikulum daarby aan te pas. Hierdie vereistes geld ook vir onderwysersopleiding.

Doeltreffende onderwysersopleiding bestaan uit verskillende komponente, waarvan die studie van teorie, metodologie en die praktyk enkele is (Fullan & Stiegelbauer 2000:192-194). Fransman (2001:7) sê dat Suid-Afrikaanse hoëronderrigings 'n behoefte het aan struktuur wat akkreditering van onderwysers in hoëronderrigings sal verseker. Hoewel navorsing 'n belangrike funksie aan hierdie inrigtings vervul, behoort die ander komponente van onderwysersopleiding nie afgeskeep te word nie (Lemmer 2002: 33; Muller 2003:117). 'n Studie van al hierdie funksies is belangrik ten einde kwaliteitsversekering in onderwysersopleiding doeltreffend te maak.

Vervolgens word die funksie en belangrikheid van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF) vir doeltreffende kwaliteitsversekering bespreek.

2.3 DIE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK (NQF)

Die NQF het tot stand gekom deur die wetgewing “SAQA Act of 1995”. Die doel van hierdie wetgewing was onder andere die daarstelling van ’n kwaliteitstruktuur om die ontwikkeling en registrasie van standarde en kwalifikasies te reguleer. Hierdie kwalifikasies en standarde is programgebaseer.

Die instansies wat verantwoordelik is vir die ontwikkeling van kwalifikasies en standarde is die National Standards Body (NSB) en die Standard Generating Body (SGB), terwyl kwaliteit van standarde en kwalifikasies deur die Education and Training Quality Assurance (ETQA), in samewerking met opleidingsinstansies en modereringsliggame, verseker sal word.

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF) is ’n organisatoriese struktuur wat beginsels en riglyne daarstel vir die ontwikkeling en registrasie van standarde en kwalifikasies as die eerste stap in die implementering van kwaliteitsonderrig in Suid-Afrika.

Die doelwitte van die NQF is om

- ’n geïntegreerde nasionale raamwerk vir leerprestasie tot stand te bring
- toegang tot, en die mobiliteit en progressie binne onderwys, opleiding en beroepsgerigte leer te fasiliteer
- onderwys en opleiding te verbeter
- regstellende aksie ten opsigte van die onregte van die verlede, onregverdigde diskriminasie in die onderwys, opleiding en werkgeleenthede te versnel
- ’n bydrae te lewer tot die volle persoonsontwikkeling van elke leerder en die algemene sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die hele nasie

Parker (2001:13) dui aan dat een van die doelwitte van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF) die totstandkoming van nasionale hoërondewyskwalifikasies was. Hierdie kwalifikasies word dan aangebied deur geakkrediteerde opleiers. Opleiers gebruik sedert Oktober 2001 die uitkomsgebaseerde kwalifikasieraamwerk vir hoër onderwys (Breier 2001:3).

2.4 DIE FUNKSIE VAN SAQA IN ONDERWYSERSOPLEIDING

SAQA is deur wetgewing daargestel met die missie om die ontwikkeling, monitering en implementering van 'n nasionale kwalifikasieraamwerk te verseker. Hierdeur sal die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse bevolking bewerkstellig word (Isaacs, 2000:4; Kraak 1999:35; Mothata 2000:xvii). SAQA is die gesaghebbende instansie, terwyl die NQF die raamwerk vir kwalifikasies voorsien.

Die funksies van SAQA kan soos volg omskryf word:

- Monitor die ontwikkeling van die NQF.
- Formuleer beleid en kriteria.
- Registreer instansies/inrigtings wat verantwoordelik is vir die totstandkoming van onderwys- en opleidingskwalifikasies (NSB's en SGB's)
- Akkrediteer instansies/inrigtings wat verantwoordelik is vir die monitering van kwalifikasies en standaarde (ETQA's).
- Moniteer die implementering van die NQF deur die bovermelde liggame, en registreer die kwalifikasies en hulle vasgestelde standaarde in ooreenstemming met internasionale standaarde.
- Adviseer die minister ten opsigte van die registrasie van kwalifikasies en standaarde.

Onderwysersopleidingsprogramme en die voorsieners van hierdie programme word binne die breë raamwerk van SAQA en die NQF gereguleer. Die Departement van Onderwys (DoE) moet saamwerk met die Council for Higher Education (CHE), SAQA en die verskillende instansies wat deur SAQA gereguleer word, asook professionele instansies en belangegroepe. Dit is SAQA se funksie om samewerking te bewerkstellig met die publieke en private voorsieners van programme en ook om 'n beleid ten opsigte van veral private voorsieners daar te stel.

Geen program kan ontwikkel word sonder dat die vereistes en parameters wat neergelê word deur die Norme en Standaarde vir opvoeders geraadpleeg en nagekom word nie. Vervolgens sal gekyk word na die vereistes wat gestel word deur die Norme en Standaarde vir onderwysersopleiding soos vasgestel deur wetgewing in 1996, en daarna ook na die funksie van die Departement van Onderwys.

2.5 NORME EN STANDAARDE VIR OPVOEDERS

Die Norme en Standaarde vir Onderwysersopleiding wat reeds in 1995 identifiseer is, is in 1996 vervat in wetgewing (National Educational Policy Act 27 of 1996). In September 1997 het die DoE 'n tegniese komitee aangewys om die norme en standaarde te ondersoek en te hersien binne die parameters soos bepaal deur SAQA en die NQF (Mothata 2000:117; Parker 2001:14). Parker (2001:14) stel die benadering wat gebruik is, soos volg: "The norms and Standards for Educators (NSE) uses an outcomes based approach to teacher education and provides detailed descriptors of what a competent educator can demonstrate". Hierdie nuwe benadering het radikale aanpassings deur onderwysers vereis, wat baie moeilik haalbaar was (Harley & Parker 1999:182), tensy daar 'n massiewe en ingrypende heropleiding van onderwysers,

gepaardgaande met mediëring en ondersteuning kan plaasvind (Deacon & Parker 1999:73).

Die norme en standarde word gesien as 'n aanpasbare instrument wat 'n grondslag kan vorm vir die nuwe generasie leerprogramme en kwalifikasies. Verskeie publikasies van die norme en standarde het reeds die lig gesien (Parker 2001:15). In Oktober 2001 volg 'n hersiene publikasie wat veranderings bevat weens insette deur die DoE, CHE, SAQA en die terugvoering wat verkry is deur die konsultasies wat regoor die land deur lede van die SGB gehou is.

2.6 DIE ROL VAN DIE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS (DoE) IN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

Onderwys in Suid-Afrika het 'n verdeelde verlede. Onderwys is altyd beïnvloed deur die politieke ideologie van die betrokke tydperk. Hierdie verdeelde stelsel as gevolg van die stelsel van apartheid het aanleiding gegee tot ongelykhede in die onderwys. Na die verkiesing in 1994 is die Departement van Onderwys (DoE) op nasionale vlak tot stand gebring. Die voorsiening van onderwys en opleiding is nou herstruktureer en voldoen aan die vereistes soos gestel in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996 (Mothata 2000:X). Die doel van die Departement van Onderwys is om lewenslange hoë kwaliteit onderwys aan alle Suid-Afrikans te bied.

Die funksie van die Departement van Onderwys is

- die ontwikkeling, evaluering en instandhouding van nasionale beleid
- die beplanning van die menslike hulpbronssektor in die onderwys
- die beplanning, koördinerende, ontwikkeling en bestuur van die Hoër Onderwysstelsel (Mothata 2000:X)

Die Departement van Onderwys is die werkgever van 'n groot aantal onderwysers. Volgens Parker (2001:12) het die DoE die volgende verantwoordelikhede ten opsigte van die opleiding van onderwysers:

- die toekenning van fondse
- die ontwikkeling van die Norme en Standaarde
- die daarstel van evalueringskriteria met die oog op werkverskaffing “..under the Employment of Educators Act” (Parker 2001:12). (Die CHE en die DoE se samewerking ten opsigte van die erkenning van die nuwe kwalifikasies met die oog op werkverskaffing is 'n belangrike aspek.)
- die ontwikkeling en implementering van die nasionale plan vir onderwys
- die regulering van die private en staatsektore

Om die Departement in staat te stel om hierdie verantwoordelikhede na te kom, moet aan die volgende voorvereistes voldoen word:

- 'n effektiewe stelsel vir die registrasie van kwalifikasies en standarde deur SAQA, die NSB en SGB's is tot stand gebring, asook
- 'n effektiewe stelsel vir die akkreditering van voorsieners en hulle programme deur die CHE, in samewerking met SAQA, die professionele liggame en “Sector Education and Training” (SETA) (Parker 2001:12).

'n Voorsiener van programme, asook die programme wat aangebied word, sal net vir befondsing oorweeg word mits die programme ge-akkrediteer is deur die CHE in samewerking met hulle vennote, en mits hierdie kwalifikasie by SAQA geregistreer is. Die DoE kan dus eers sy befondsingsrol vervul indien die prosedure vir registrasie en akkreditering deur SAQA, die CHE en NSA in werking is (Parker 2001:12).

2.7 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

Veranderings op politieke terrein het sedert 1994 ingrypende veranderings in die onderwysmilieu tot gevolg gehad. Die regering poog om deur middel van rasionalisering die aantal rolspelers in die onderwys te verminder ten einde nader te beweeg aan 'n situasie waar 'n eenvormige, beheerbare onderwysstelsel tot stand gebring is. Die proses van samesmelting van hoër onderwysinrigtings soos onderwyskolleges met universiteite en teknikons en die herstrukturering van hoëronderwysinrigtings is reeds afgehandel.

Die Norme en Standaarde en al die regulasies wat daarmee saamhang, bring mee dat die oorblywende hoëronderwysinrigtings vasgestelde kurrikula (programgebaseerd) binne 'n besondere raamwerk, en met 'n vaste aantal krediete per komponent (Breier 2001:2&85), moet voorlê aan SAQA en die DoE vir goedkeuring.

Verskeie vrae kom na vore. Hoewel die beginsel van akademiese vryheid nie 'n statiese konsep is nie, moet die vraag gevra word of akademiese vryheid nie ingeperk word deur oormatige regulering nie (Malherbe & Berkhout 2001:71). Muller (2003:108) beweer dat die regering se beleid verantwoordelik is vir die verandering in die kurrikula van hoëronderwysinrigtings en in die registrasie van verskillende programme. Hy bevraagteken egter of daar wel fundamentele veranderings in die onderrig plaasgevind het (Muller 2003:117).

Verder kan die verskuiwing van onderwysersopleiding vanaf onderwyskolleges, met hulle meer praktykgerigte benadering na die universiteite, met hulle meer akademiese inslag, bevraagteken word (Jansen 2004:10). Voeg hierby die eise wat die werkgewer (DoE) binne die milieu van die onderwys aan sy werknemers stel, en die moontlikheid van konflik wat tussen die praktyk en 'n oordrewe teoreties-akademiese benadering ontstaan is 'n werklikheid. Hill (2003:93-106) bevraagteken die effektiwiteit van die toepassing van ekonomiese en markgerigte

beginsels op die onderwys in derdewêreldse omstandighede en vrees dat miljoene leerders gemarginaliseer gaan word. Hill (2003:100) verwys na die diversiteit van leerders in Suid-Afrika en beweer dat daar ongelykhede bestaan by die vlak van implementering van kurrikula, naamlik in die klaskamer. Hierdie probleem lei daartoe dat onderwysers ontmoedig raak wanneer almal gemeet word aan gelyke standaarde.

Hierdie vrae noop die ondersoeker om ernstig te besin oor die aard van onderwysersopleiding in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase, en die verhouding tussen teorie en praktyk binne die parameters van die riglyne soos gestel deur SAQA. Hierdie ondersoek vind noodwendig plaas binne die sosiaal-ekonomiese konteks van die tyd en hierdie aspekte word in hoofstuk 3 bespreek.

HOOFSTUK 3

ONDERWYSERSOPLEIDING IN DIE VROEÛKINDERONTWIKKELING EN GRONDSLAGFASE IN SUID-AFRIKA

3.1. OORSIG VAN DIE AGTERGROND EN DIE ONTSTAAN VAN DIE VROEÛKINDERONTWIKKELING EN GRONDSLAGFASE IN SUID-AFRIKA MET VERWYSING NA INTERNASIONALE OOREENKOMSTE

Die term vroeëkindertontwikkeling verwys na 'n oorkoepelende begrip wat die proses van ontwikkeling en groei van kinders vanaf geboorte tot nege jaar verduidelik. Vroeëkindertontwikkeling veronderstel 'n holistiese benadering tot die begeleiding en ontwikkeling van kinders. Ouers, versorgers en onderwysers ondersteun die kind in die proses (Department of Education 2001b:7-9,14-16; Mothata 2000:53). Die belangrikheid van vroeëkindertontwikkeling word telkens beklemtoon. Ook die minister van Onderwys maak spesiale melding van vroeëkindertontwikkeling as 'n fokuspunt (Asmal 2002:2).

Die grondslagfase is die eerste fase binne die Algemene-Onderwys-en-Opleiding Band (GET). Hierdie fase sluit jong leerders tussen die ouderdom van 5 tot 9 jaar in en Graad R, graad 1, graad 2 en graad 3 is deel van hierdie fase. Die onderwysprogram vir graad 1, graad 2 en graad 3 is verpligtend. Dit is die departement van onderwys se mediumtermyn doelwit om teen 2010 onderwys vir alle kinders in graad R te verseker. Die grondslagfase is deel van vroeëkindertontwikkeling. Onderrig in graad 1 tot graad 3 vind in die primêre skool plaas (Mothata 2000:xvii; Spady & Schlebush 1999:72). Graad R kan in die primêre skool of preprimêre skool en gemeenskapsentrums (community-based sites) aangebied word (Department of Education 2001b:8,38,42).

Ongeveer 40 persent van die jong kinders in Suid-Afrika leef in hagleike omstandighede van armoede en verwaarlosing (Department of Education 2001b:7). Hierdie kinders ontwikkel 'n agterstand wat hulle nooit kan inhaal nie,

en hulle sal uiteindelik deur 'n kombinasie van faktore soos vertraagde groei, as gevolg van swak voeding, en moeilike aanpassing op skool uitsak en die skool verlaat. UNESCO het in 'n studie bevind dat 40 persent kinders uit lande in Afrika nie ingeskryf is by primêre skole nie. Die studie het ook bevind dat net 10 persent kinders in Afrika ingeskryf is by pre-primêre skole, teenoor die globale gemiddeld van 60 persent (ASCD SmartBrief [Online] 15 April 2002).

In Suid-Afrika is ongelykhede in die samelewing voor 1994 vererger deur die skrilte kontras en ongelykhede in die gehalte van onderwys vir die verskillende rasse-groepe. Kraak (1999:26) skryf hierdie toestand toe aan die rasgebaseerde fragmentasie van die onderwys gedurende die tydperk voor 1994. Hierdie ongelykhede het ook 'n invloed gehad op die voorsiening van kwaliteitonderwys in die vroeëkindertontwikkelingsfase (Department of Education 2001b:7).

Om vroeëkindertontwikkeling en die grondslagfase in Suid-Afrika te verstaan, is dit nodig om belangrike ontwikkeling en navorsing oor vroeë kinderopvoeding in ander lande sowel as in Suid-Afrika uit te lig.

Navorsingsresultate in die VSA toon dat kurrikula vir vroeë kinderopvoeding berus op empiriese gegewens wat verkry is deur navorsing en aangevul word deur onderrig-en-leerteorieë. Daar was die afgelope drie dekades 'n toename in navorsing oor vroeë kinderopvoeding (D'Arcangelo 2003:8; Catron & Allen 1993:8; Pianta & La Paro 2003: 54). Baie van hierdie navorsingstudies het te make met leerervarings wat jong kinders se leer en ontwikkeling optimaal ondersteun (D'Arcangelo 2003:8; De Lange 1990:132-133; Pianta & La Paro 2003: 54). Hierdie navorsing bevestig die belangrikheid van voorskoolse programme vir ontwikkeling en leer (Barnett & Hustedt 2003:54; Dryden & Vos 1997:78; Department of Education 2001b:7-9; Verhoef 1991:71 –72; Weikart 1991:14-15). Navorsing toon ook dat onderwysers op hoogte behoort te bly van opvoedkundige navorsing, veral wat betref die kind se kognitiewe, sosiale, emosionele, fisiese en kreatiewe ontwikkeling (Pianta & La Paro 2003: 54; Scherer 2003:5). Onderwysers behoort ook aandag te gee aan navorsing oor

onderwysbenaderings en onderrigstrategieë ten einde hulle onderrigmetodes tot voordeel van die kind aan te pas (D'Arcangelo 2003:8; Catron & Allen 1993:8; Scherer 2003:5). Onderwysers en navorsers behoort gesamentlik te besin oor watter areas van die onderrigspektrum verdere navorsing nodig het (Routman 2002:32-35). Aspekte van assessering (Pianta & La Paro 2003: 54) en ouerbetrokkenheid (Ebbeck & Waniganayake 2003:98) is moontlik twee areas waar navorsing tekortskiet. Onderwysers behoort hulself ook as navorsers in die klaskamer te sien (Calhoun 2002:18-24; Willis 2002:6-11).

Navorsing wat in die VSA gedoen is, verskaf inligting oor die langtermyn-impak van die verskillende onderwysprogramme. Die effektiwiteit van sekere benaderings kan oor 'n tydperk gemeet en evalueer word, met implikasies vir die onderwys. Sodoende het die Westinghouse-Ohio studie oor die Head Start program besliste voordele aan kinders uitgewys, wat gelei het tot Project Follow Through en 'n verdere driejaarprogram vir Head Start (Goffin 1994:171). Vroeë kinderopvoeding in die VSA is hoogs gedentraliseer. Die federale regering in die VSA voorsien wel fondse en riglyne, en help met die organisering van spesiale programme soos Head Start (Gordon & Browne 1993:22). Die Head Start program wat in 1960 ontstaan het, is 'n dinamiese program wat tot op hede opvoeding en versorging vir kinders vanaf geboorte tot en met graad 3 bied (Gordon & Browne 2000:27). Gordon en Browne (2000:61) verduidelik verder dat hierdie program meer as sestien miljoen kinders en families oor 'n periode van meer as 30 jaar bedien het.

Navorsing het 'n belangrike rol gespeel in vroeë kinderopvoeding in die VSA. Essa (1992:168) wys reeds vroeg daarop dat navorsing in die vroeë kinderopvoeding daartoe bydra dat programme ontwikkel word en dat teorieë gestaaf word. Navorsingsresultate in die VSA toon dat kurrikula vir vroeë kinderopvoeding gefundeer is op empiriese gegewens (Catron & Allen 1993:8). Verdere navorsing in die VSA toon oorwegend positiewe resultate ten opsigte van kinders se latere prestasie nadat hulle voorskoolse opvoeding deurloop het

(Barnett & Hustedt 2003:54; Scherer 2003:5). Minder sulke kinders beland in die howe vir die een of ander misdryf (Barnett & Hustedt 2003:55; Essa 1992:169). Navorsing wys ook bestaande behoeftes in die samelewing uit wat kan bydra tot die ontwikkeling van beter programme vir jong kinders sodat hulle suksesvol kan wees in die toekoms.

Navorsers is dit eens dat ontwikkelingsteorieë en die wyse waarop kinders leer 'n belangrike rol speel in die beplanning van die kurrikulum vir kinders in die vroeë jare (Catron & Allen 1993:6; Gordon & Browne 1993: 135; Mayesky 2002:24; Spodek & Saracho 1994:96). Dit is dus noodsaaklik dat die verskillende ontwikkelings- en leerteorieë bestudeer word en daar behoort hiervoor voorsiening gemaak te word in programme vir onderwysersopleiding. De Lange (1990:11) en Scherer (2003:5) beklemtoon die belangrikheid van opgeleide en vaardige onderwysers vir kwaliteitonderrig in vroeëkinderopvoedingsprogramme.

Die verloop van vroeëkindersonwikkeling soos geskets in die VSA, stem in baie opsigte ooreen met die ontwikkeling van hierdie fase in Suid-Afrika. Vervolgens sal die belangrikste aspekte van vroeë kinderopvoeding in Suid-Afrika uitgelig word.

Die voorlopers van die huidige vroeëkindersonwikkelingsprogramme in Suid-Afrika het in die vroeë twintigste eeu ontstaan toe ondersoek in 1908 ingestel is na die hoë sterftesyfer onder jong kinders (Department of Education 2001e:8).

Tussen 1948 en 1969 het subsidies aan kleuterskole afgeneem, en is beskikbare fondse slegs aan die ondersteuning van wit kinders gegee. Na die aanvaarding van die National Education Policy Act (1967) het voorsiening vir wit skole toegeneem. Net soos in die VSA (Schweinhart & Weikart 1986:5), het die idee dat voorskoolse dienste noodsaaklik is, posgevat. Provinsies was nou verantwoordelik vir die ondersteuning van wit kleuterskole en die opleiding van onderwysers vir hierdie fase (Department of Education 2001e:9). In teenstelling

hiermee, is die vroeëkinderontwikkelingsdienste vir swart, kleurling en Indiëronderwysers en kinders verminder. Atmore (1991:39) en Biersteker (2001:1) beweer dat slegs 'n klein persentasie voorskoolse kinders in Suid-Afrika toegang het tot voorskoolse fasiliteite (Department of Education 2001b:19). Biersteker (2001:1), De Lange (1990:132), Atmore (1991:39) en Samuels (2001:1) was van mening dat die voorsiening van pre-primêre onderwys in Suid-Afrika nie voorsien in die behoeftes van die kinders en die gemeenskap nie (Department of Education 2001b:19).

Die dekade 1980 tot 1990 is gekenmerk deur die ontwikkeling van die nie-staatsorganisasies (NSO's) wat die funksie van die staat in hierdie veld oorgeneem het (Atmore 1991:44; Biersteker 2001:1; Rickards 1991:50). Atmore (1991:44 - 45) wys daarop dat alle kinders die reg het tot doeltreffende en bekostigbare voorskoolse onderwys. In Suid-Afrika het die bevindings van die belangrike navorsing en verslag van die De Lange Kommissie (1981) die noodsaaklikheid van voorskoolse onderwys vir kinders uit gedepriveerde gemeenskappe aangedui (De Lange 1990:17; Department of Education 2001e:9). Ten spyte van die verslag deur die De Lange kommissie was dit duidelik dat: "State involvement at the time was characterised as inadequate, segregated, fragmented, uncoordinated and lacking a comprehensive vision" (Department of Education 2001e:10).

Dit is dus duidelik dat vroeë kinderonderwys in Suid-Afrika voor 1994 gefragmenteer en ontoereikend vir die meerderheid kinders was. Na die eerste demokratiese verkiesing in 1994 is die eens gefragmenteerde onderwysstelsel gekonsolideer tot een Nasionale Departement van Onderwys met 'n sentrale onderwysbeleid. Dië verandering het ook 'n invloed op vroeë kinderopvoeding gehad.

Die noodsaaklikheid van verpligte pre-primêre onderwys vir alle kinders in Suid-Afrika is reeds in 1990 uitgewys (De Lange 1990:132; De Witt 1990:95). In

September 1994 tydens 'n seminaar in Kaapstad word die belangrikheid van 'n ontvangsjaar bespreek (ELRU Seminar 1994).

In die daaropvolgende jaar (Februarie 1995) verskyn Witskrif 1 vir Onderwys en Opleiding. Witskrif 1 vir Onderwys en Opleiding in 1995 kan beskou word as die eerste staatspoging om voorskoolse opvoeding meer toeganklik te maak vir alle kinders in Suid-Afrika (Department of Education 2001c:11).

In 1997 word die National Early Childhood Development Pilot Project geloods (Department of Education 2001e:1). Vir hierdie loodsprojek is 2,730 vroeëkinderontwikkelingsentrums en onderwysers sowel as 66,000 leerders geselekteer. 'n Interimakkrediteringskomitee is deur die minister van onderwys aangestel om saam met die Nasionale Kwalifikasieraamwerk norme en standaarde vir die opleiding van onderwysers in die vroeëkinderontwikkelingsfase te ontwikkel (Department of Education 2001b:59).

In 2000 het die Nasionale Departement van Onderwys 'n oudit gedoen om vas te stel wat die stand van voorsiening van vroeëkinderontwikkeling in Suid-Afrika is. Die doel van hierdie oudit was om inligting te voorsien wat die Departement van Onderwys sal help om 'n beleid en plan te ontwikkel vir die effektiewe voorsiening van vroeëkinderontwikkeling vir alle kinders (0-9 jaar) in Suid-Afrika. Hierdie oudit bevat inligting oor leerders, opvoeders en onderwysers, onderwysersopleiers (*training providers*) en vroeëkinderontwikkelingsentrums (Department of Education 2001e:174). Die Nasionale Oudit het bevind dat programme nie vir alle kinders (geboorte tot vyf jaar) in Suid-Afrika toeganklik is nie. 'n Groot verskeidenheid vroeëkinderontwikkelingsprogramme is wel beskikbaar. Hierdie dienste is gefragmenteerd en die kwaliteit daarvan wissel (Department of Education 2001b:24-40).

In Mei 2001 verskyn die Witskrif oor Onderwys (Department of Education 2001b). Hierin verskyn die riglyne en beleid van die regering vir die voorsiening van

onderwys in die vroeëkinderontwikkelingsfase vir kinders (0-9 jaar) in Suid-Afrika. 'n Belangrike prioriteit wat in hierdie Witskrif beklemtoon word is die instelling van 'n nasionale stelsel vir die voorsiening van Graad R.

Die bevindings oor wisselende kwaliteit wat betref die voorsiening van vroeë kinderontwikkeling wat in die oudit aangedui word (Department of Education 2001e: 163-168), behoort aandag te geniet in Suid-Afrika. Die VSA het die National Association for Education of Young Children wat deur middel van 'n akkrediteringstelsel hoëkwaliteitprogramme tot gevolg het. Hierdie organisasie bied ook hulpbronne en dienste deur die National Institute for Early Childhood Professional Development aan, om sodoende kwaliteit, eenvormigheid en professionele ontwikkeling van onderwysers te verseker (Bredenkamp & Copple 1999:v). In teenstelling met die VSA het die Departement van Onderwys van Nieu-Seeland Quality in Action wat riglyne vir alle vroeëkinderontwikkelingsprogramme en onderwysers voorskryf om sodoende kwaliteit en eenvormigheid te verseker (Ministry of Education 1998:4).

Verder is daar nog nie beduidende navorsing op die lang termyn in Suid-Afrika oor vroeëkinderontwikkelingsprogramme gedoen nie (De Witt 1990:95). Dit is dus noodsaaklik dat loodsprojekte gesamentlik met die Graad R in werking gestel word, met die in agneming van konteks en diversiteit in ons land.

Dit is ook belangrik om te meld dat die belangrikste momente in kompenserende programme in die VSA deur die regering en wetgewing in die VSA onderskryf is. Dieselfde werkwyse is in Suid-Afrika gevolg. Witskrif 1 vir Opvoeding en Onderrig en die Witskrif 5 vir Vroeë kinderontwikkeling is belangrike dokumente wat voorskoolse onderwys meer toeganklik maak vir alle kinders in Suid-Afrika. Die infasering van die Graad R as deel van die tien jaar verpligte onderwys is die eerste stap wat gedoen is om alle kinders in Suid-Afrika die geleentheid te bied om voorskoolse onderwys te ontvang. Daar kan net gehoop word dat die staat

die noodsaaklikheid van hierdie fase nog meer sal besef, sodat alle kinders 'n beter kans sal hê om voorskoolse onderwys te geniet.

3.2. DIE INVLOED VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS OP ONDERWYSERSOPLEIDING

Dit is belangrik dat die invloed van uitkomsgebaseerde onderwys op die opleiding van onderwysers bespreek word, aangesien die beginsels van hierdie onderrigbenadering en die onderliggende didaktiese teorie 'n invloed het op die wyse waarop onderwysers opgelei word.

Volgens Spady (1994:191) is uitkomsgebaseerde onderwys “A comprehensive approach to organising and operating an educational system that is focussed on and defined by the successful demonstration of learning sought from each student” (Spady 1994: 2,191).

Uitkomsgebaseerde onderwys is volgens Spady en Schlebusch (1999:26) en Killen (2000:vii) nie 'n totaal nuwe benadering nie. Killen is verder van mening dat uitkomsgebaseerde onderwys sy oorsprong in “competency-based education” en bemeesteringsleer het (Bholá 2001:9; Malan 1997:13).

Gedurende die afgelope dekade is die benadering tot uitkomsgebaseerde onderrig oorheers deur die bydraes en invloed van Spady. Spady en Schlebusch (1999: 29) identifiseer die volgende onderliggende aannames wat kenmerkend is van uitkomsgebaseerde onderrig, naamlik

- Wat kinders leer en of hulle suksesvol leer, is belangriker as presies wanneer, hoe, en van wie hulle leer. Killen (2000:viii) bevestig hierdie siening: “Learning is the most important aspect of education”.
- Skole bestaan slegs om kinders die geleentheid te bied om die vaardighede wat hulle later in die wêreld buite die skool nodig sal hê te bekom. Skole

bestaan sodat leerders dinge kan leer wat vir hulle nuttig kan wees nadat hulle hul formele onderrig voltooi het (Killen 2000:viii).

- Die organisasie en bestuur van skole moet sodanig wees dat uitkomstebereik kan word. Skole beheer die omstandighede en geleenthede wat suksesvolle leer beïnvloed. Killen voeg hierby dat onderwysers en leerkonteks leer beïnvloed, en dat elke leerervaring 'n spesifieke doel (*purpose*) moet hê (Killen 2000:viii). Dit is belangrik om daarop te let dat leerders nie noodwendig dit leer wat onderwysers onderrig nie (Malcolm 1999:80).
- Alle leerders kan suksesvol wees, hoewel nie noodwendig op dieselfde dag en tyd nie (Killen, 2000:viii).
- Leerders wat sukses ervaar, ontwikkel tot suksesvolle leerders, en die omgekeerde is waar vir leerders wat onsuksesvol is. (Killen, 2000:viii).

Malcolm (1999: 77) is van mening dat uitkomsgebaseerde onderwys in verskillende vorms voorkom. Hy argumenteer verder dat variasies in uitkomsgebaseerde modelle veroorsaak word deur verskille in die keuses van uitkomstebereik en die verskillende bestuurstelsels wat geskep word om die uitkomstebereik te bereik (Malcolm 1999: 79).

Die Suid-Afrikaanse model van uitkomsgebaseerde onderwys word beskou as 'n instrument om transformasie te bewerkstellig (Bhola 2000:10; Christie 1999:282; Killen 2000:vii; Taylor & Vinjevold 1999:118). Kurrikulum 2005 was 'n poging om weg te beweeg van die oorlaaide, ideologies-verdraaide, eksamen-georiënteerde kurrikula van die apartheidsera (Christie 1999:282). Mothata (2000;xix) verduidelik dat Kurrikulum 2005 'n wegbeweeg is van 'n inhoudsgebaseerde kurrikulum, na 'n kurrikulum wat gebaseer is op die bemeestering van leeruitkomstebereik (Mahomed 2001:15-16).

Taylor en Vinjevold (1999:118) verduidelik dat "South Africa has embarked on transformational OBE". Die uitkomsgebaseerde model wat in Suid-Afrika ingestel

is, word beskryf as radikaal omdat wegbeweeg word van slegs die memoriseer en weergee van inhoud na 'n benadering van die integrering van inhoud in 'n verskeidenheid van dissiplines en in al agt leerareas (Mahomed 2001:16; Taylor & Vinjevold 1999:118). Malan (1997:16) beskryf “transformational outcomes” as die rolle wat vaardige volwassenes vertolk. Sy is verder van mening dat vaardige volwassenes sal optree as probleemoplossers, onderhandelaars, kommunikeerders, konflikbestuurders en inligtings-prosesseerders.

Belangrike veranderings in onderwyskurrikula deur die regering van die dag moet deur onderwysers aanvaar en deurgevoer word om suksesvol te kan wees. Met die daarstelling van Kurrikulum 2005 het die Suid-Afrikaanse regering uitkomst voorgeskryf, maar die formulering van inhoud aan die onderwyskorps oorgelaat. “Government designs outcomes, schools and teachers design inputs “ (Bhola 2001:11; Malcolm 1999:81). Mahomed (2001:78) beweer dat die vaardigheidsvlakke van onderwysers besig is om te styg namate provinsies en die Departement van Nasionale Onderwys meer sukses behaal met opleiding en ondersteuning. Hierdie siening word ondersteun deur die besluit om meer aandag te skenk aan die oriëntering en opleiding van onderwysers (ook deur hoëronderwysinstansies) en die voorsiening van ondersteuningmateriaal (Department of Education 2000a:6,7,45,49,74; Pretorius 2000:6).

'n Verdere hervorming wat die uitkomsgebaseerde model tot gevolg gehad het, is volgens Mothata (2000:xx), dat 'n hele nuwe onderwysterminologie geskep is. Onderwysers vind dat die ingewikkelde terminologie en begrippe moeilik bemeester word (Jansen 1999b:147; Taylor & Vinjevold 1999:118-121).

Daar moet ook verduidelik word dat assessering 'n integrale deel vorm van uitkomsgebaseerde onderwys (Malan, 1997:30). Volgens Mahomed 2001:15) is van leerders in die ou bestel verwag om 'n stuk inhoud te leer en dit in die eksamen weer te gee. Hierdie inhoude is in handboeke beskikbaar gestel en daar is verwag dat leerders inhoude moes memoriseer vir eksamendoeleindes.

Assessering in die nuwe bestel word beskou as een van die moeilikste areas om te konseptualiseer en realisties te implementeer (Wits' Response to the Report of the Review Committee on C2005 2001:68).

Die uitkomsgebaseerde model het implikasies vir onderwysers in die skole sowel as vir die onderwysersopleiding meegebring. Dit was ook duidelik dat hierdie hervormingproses aanvanklik nie suksesvol verloop het nie (Bhola 2001:3).

Die probleme met die implementering en uitvoering van die Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde onderrigmodel (Kurrikulum 2005), word soos volg deur Taylor en Vinjevold (1999:130 -134) aangedui op grond van navorsing deur die President's Education Initiative (PEI):

Eerstens het die onderwysers 'n ontoereikende konseptuele kennis van die vakinhoud wat hulle moet aanbied (Jansen 1999b:149; Taylor & Vinjevold 1999:130). Dit blyk dat daar meer aandag gegee is aan die beleidsimplementering, as aan die opleiding van onderwysers. Christie (1999:284-289) is van mening dat die gebrek aan bemagtiging van onderwysers (*implementation issues*) kurrikulumverandering en beleidsimplimentering bemoelik het. Om uitkomsgebaseerde onderrig suksesvol te kan implementeer, behoort verskeie inisiatiewe gelyktydig plaas te vind (Jansen 1999b:152). Jansen (1999b:152) noem die volgende inisiatiewe;

- die opleiding en heropleiding van onderwysers,
- ingrypende veranderings in assessering,
- klaskamerherorganisering om waarneming, en
- assessering te vergemaklik, en die vernuwing van leermateriaal.

Verder stel Christie (1999:286) die feit dat geen verandering suksesvol deurgevoer kan word as skole nie hervorm om aan te pas by die

kurrikulumvereistes nie. Bhola (2001:11) beweer dat 'n fatale fout begaan is deur weg te doen met kurrikuluminhoud in 'n poging om ontslae te raak van die apartheidskurrikulum: "The nation was left without a curriculum" (Bhola 2001:11). Jansen (1999b:152) sluit hierby aan deur te sê dat kurrikuluminhoud van kritieke belang is om betekenis aan uitkomst te gee: "Children do not learn outcomes in a vacuum."

Tweedens het onderwysers min of geen kennis van kurrikulering nie, wat veroorsaak dat hulle nie die breë riglyne van Kurrikulum 2005 kon interpreteer en toepas nie (Department of Education 2000a:6; Pretorius 2000:6,7). Hiervan sê Jansen (1999b:147) dat " ...OBE is too complex, confusing and at times contradictory".

Derdens het baie onderwysers nie genoeg aandag aan die onderrig van lees gegee nie omdat leesaktiwiteite nie eksplisiet beskryf is nie (Lessing & De Witt 2004:2; Taylor & Vinjevold 1999:158).

Vierdens het onderwysers probleme ondervind met assessering. Onderrig, leer en assessering is so nou verbind aan mekaar in die klaskamer dat hulle dikwels nie as aparte aktiwiteite onderskei kan word nie (Taylor & Vinjevold 1999:131).

Verder het onderwysers weens 'n gebrek aan tyd en ook konseptuele beperkings nie hul eie materiaal ontwikkel nie (Taylor & Vinjevold 1999:133).

Laastens word gewys op die feit dat die afskaffing van die beperkings op mobiliteit wat apartheid daargestel het, veroorsaak dat baie swart kinders eertydse blanke skole begin bywoon het. Dit het die idee van huistaalonderrig laat vervaag en moeilik haalbaar gemaak. Taylor en Vinjevold (1999:234) sê hieroor dat onderwysers en leerders se bevoegdheid in die onderrigmedium noodsaaklik is vir effektiewe onderrig en leer. Dit beteken dat daar gelet moet

word op die ontwikkeling van Engels as onderrigmedium tydens die opleiding van onderwysers.

In Februarie 2000 het die minister van onderwys 'n "Review Committee on Curriculum 2005" aangestel wat aangedui het dat daar oorweldigende steun is vir die beginsels, soos vervat in Kurrikulum 2005 (Bhola 2001:3). Hierdie komitee het aanbevelings gedoen wat in 2004 in die grondslagfase geïmplementeer is.

Rademeyer (2002:1) berig dat die hersiene kurrikulum deur die Departement van Onderwys goedgekeur is. Hierdie kurrikulum sal soos volg geïmplementeer word:

- Graad 1 – 3 in 2004
- Graad 4 – 6 in 2005
- Graad 7 in 2006
- Graad 8 in 2007
- Graad 9 in 2008

Dit is dus noodsaaklik om hierdie veranderings en eise van die kurrikulum in ag te neem wanneer onderwysers opgelei word.

3.3 DIE BEGINSELS EN RIGLYNE VIR ONDERWYSERSOPLEIDING

Onderwysersopleiding is 'n belangrike skakel in die hervorming en verandering in onderwys. Hallinan en Khmelkov (2001:176) voer aan dat die benadering wat opvoeders en beleidmakers volg om hervorming en verbetering teweeg te bring, afhang van die konteks waarin hervorming plaasvind. Hallinan en Khmelkov (2001:176) is van mening dat demografiese (Hodginson 2000:6-11), politieke, ekonomiese en tegnologiese verandering (Elkind 2000:17) in die samelewing voorkom (Elkind 2000:13-15). Elkind (2000:13) verduidelik dat wanneer die

samelewing verander, die skool verander. Elkind wys daarop dat ouers, as gevolg van die verandering in die samelewing, baie van hulle tradisionele funksies aan die skool oorgedra het. Die veranderde rol van die vrou in die werkplek het tot gevolg dat daar 'n sterk aanvraag ontstaan het vir geriewe waar kinders heeldag versorg kan word (Elkind 2000:15).

Onderwysadministrateurs en ouers oefen geweldige druk ten opsigte van verwagtinge in die vaardighede van leerders in graad 1 uit, en hierdie druk het dikwels tot gevolg dat die graad 1-kurrikulum afgewentel word na die voorskoolse situasie (Elkind 2000:15).

Elkind (2000:17) sê verder dat sosiale verandering probleme veroorsaak wat nie altyd deur 'n nuwe kurrikulum opgelos kan word nie. Harvey en Kearns (2000:52) skryf dat indien die Amerikaanse staatskole nie argitekture van verandering word nie, hulle slagoffers van verandering gaan wees. Hulle verduidelik vervolgens dat: "For our country to function, our schools must work better than they have worked before. Yet we know that they aren't working well enough" (Harvey & Kearns 2000:52). Verskillende verslae in die VSA toon dat kwaliteitonderwys wel in die laer grade van die primêre skool plaasvind, maar dat probleme op sekondêre vlak, veral met wiskunde en wetenskap ondervind word (Harvey & Kearns 2000:52-53).

Vervolgens behoort die tekort aan onderwysers wat wêreldwyd, en spesifiek ook in Suid-Afrika (Jansen 2004:10; Joubert 2002:2; Steyn 2001:8), ondervind word, onderwysersopleiding te beïnvloed. Hallinan en Khmelkov (2001:176) skryf van Amerika dat die standaard wat gestel word om onderwysers aan te stel, gedaal het aangesien daar 'n tekort aan onderwysers is. Hierdie tekort aan onderwysers plaas 'n groot verantwoordelikheid op die kwaliteit sowel as die kwantiteit van onderwysersopleiding, ten spyte van die moontlikheid dat goedopgeleide persone die beroep mag verlaat. Nuwe onderwysers moet goed opgelei word indien ons wil hê dat hulle moet slaag. Dit is beter om onderwysers op te lei en

die risiko te loop om hulle te verloor, as om hulle nie op te lei nie en die risiko te loop om hulle te behou (Wong 2002:52).

Die gebrek aan doelgerigte, relevante onderwysersopleiding is wêreldwyd 'n groot bron van kommer. Fullan en Stiegelbauer (2000:291) argumenteer dat die algemene mening van navorsers in Kanada en Amerika is, dat onderwysersopleidingsprogramme "...lack overall coherence and that the purpose of many courses are 'complex and hazy". Hallinan en Khmelkov (2001:177) voel egter dat baie voordiensopleiding- en Indiensopleiding-onderwysprogramme nie daarin slaag om onderwysers op te lei om te voldoen aan die nuwe uitdagings van die moderne samelewing nie. Fullan en Stiegelbauer (2000:192) kom tot die gevolgtrekking dat daar drie hoofkomponente in voordiensopleiding van die universiteit as opleidingsagent voorkom. Hierdie drie komponente is die volgende:

- algemene opleiding in fakulteite buite die opvoedkunde fakulteit, byvoorbeeld die sosiale wetenskappe en die natuurwetenskappe
- metodieke en kernkursusse wat gewoonlik deur die opvoedkunde fakulteit aangebied word
- praktiese onderwys in die veld, wat gewoonlik binne skoolverband plaasvind

Fullan en Stiegelbauer (2000:192-194) en Hallinan en Khmelkov (2001:177) argumenteer dat daar baie min empiriese data beskikbaar is om die waarde en impak van die akademiese komponent sowel as die vakmetodieke en kernkursusse van opleidingsprogramme te ondersteun. Hieroor sê Fullan en Stiegelbauer (2000:293): "... we know very little about the impact of these courses on students. This is not to say that they have no impact."

Die mees algemene probleme wat voorkom met vakmetodiekkursusse is dat die klem in die opleiding op die teoretiese vakonderrigmetodiek val en dat die

studente selde die geleentheid kry om die metodes in die praktyk uit te toets. Waar studente wel die geleentheid kry om die metodiek toe te pas, is die geleentheid gewoonlik te kort, en is daar geen monitering nie, of onvoldoende monitering. Studente voel ook dat die inhoud van die metodiekkursusse baie min relevansie het in die praktyk (Fullan & Stiegelbauer 2000:294; Korthagen & Kessels 1999:4).

Studente ervaar praktiese onderwys of “field-based teaching” as waardevol. In Hildebrand (1991a:3) verduidelik ’n student dat die praktiese periode ’n hoogtepunt in die week se aktiwiteite is. Fullan en Stiegelbauer (2000:294) voer aan dat studente dikwels die waarde van praktiese onderwys subjektief beleef. Hy verwys na ’n intensiewe studie van 12 studente oor ’n tydperk van vier semesters. In hierdie studie is bevind dat studente gedurende praktiese onderrig ’n beperkte aantal take verrig. Studente is gewoonlik besig met roetine-take wat meganies afgehandel kan word, soos om toetse te merk of aktiwiteite te beheer (Fullan & Stiegelbauer 2000:294). Levine (2002:66) beaam hierdie siening oor praktiese onderwys en sê dat die praktyk as opleidingservaring baie goed of uiters swak kan wees en dat uitkomst nie voorspelbaar is nie.

Fullan en Stiegelbauer (2000: 294) verwys na die feit dat onderwysstudente dikwels met voorafvervaardigde kurrikulummateriaal gewerk het en dit rigied toegepas het. Dit het tot gevolg dat onderwysstudente nie die geleentheid het om ’n verskeidenheid onderrigvaardighede te ontwikkel nie. Volgens Fullan en Stiegelbauer (2000:295) toon studies ook dat praktiese onderwys beperkte geleenthede bied om vaardighede aan te leer, en dat opleiding gefragmenteer word as gevolg van ’n gebrek aan insig en helderheid oor die rol wat die skool en die universiteit as vennote in hulle gesamentlike doel as opleiders van onderwysstudente moet speel. Hallinan en Khmelkov (2001:177) voel dat min aandag gegee word aan die voorbereiding van onderwysers om te voldoen aan die vereistes van diversiteit en die verskillende leerbehoefte van leerders (Elkind 2000:16; Sapon-Shivin 2000:34-35). Tomlinson (1999:6) is van mening dat “The

journey to successfully differentiated or personalized classrooms will succeed only if we carefully take the first step – ensuring a foundation of best-practice curriculum and instruction”. Navorsing in die opleiding van onderwysers wys daarop dat kennis van leerteorieë en leerstyle belangrik is (Meyer & Rose 2000:39-43). Korthagen en Kessels (1999:4-6) sluit hierby aan deur aan die hand van 'n meer realistiese benadering tot onderwysersopleiding 'n oplossing te bied. Hierdie benadering is gebaseer op die voorsiening van relevante onderwysteorie tydens onderwysersopleiding wat uitloop op die vorming van die onderwysstudent se kennis oor die teorie en die toepassing daarvan in die praktyk. Die optrede van die onderwysstudente in die klaskamer moet demonstreer dat die student daarin geslaag het om die teorie te internaliseer en daarvolgens kan handel (Korthagen & Kessels 1999:6).

Gordon en Browne (2000:123) argumenteer dat dit noodsaaklik is vir die onderwyser om opleiding in ontwikkelings- en leerteorieë te ontvang. Ontwikkelings- en leerteorieë help onderwysers om ingeligte besluite te neem oor die leerwyses en ontwikkeling van kinders. Hierdie kennis van ontwikkelings- en leerteorieë beïnvloed ook besluite oor die kurrikulum (Fisher & Rose 2001: 6-12; Gordon & Browne 2000:123; Hardiman 2001: 52-55). Ontwikkelings- en leerteorieë wat aandag behoort te geniet in onderwysersopleiding in die grondslagfase en vroeëkindertontwikkeling is veral dié wat inligting verskaf oor die kognitiewe en konstruktivistiese teorieë, die sosiaal-kulturele teorie (Gordon & Browne 2000:124), en die “multiple intelligence” (MI) teorie (Scherer 2001:12). Gordon en Browne (2000:124) is van mening dat kennis van hierdie ontwikkelings- en leerteorieë daartoe sal bydra dat onderwysers vanuit die verskeidenheid van inligting en idees 'n professionele identiteit en 'n onderwysfilosofie sal ontwikkel (Gordon & Browne 2000:162). Hiermee word nader beweeg aan die professionele ontwikkeling van die onderwyser (Guskey 2002:45-51).

Professionele ontwikkeling, verandering en leer kan alleen plaasvind as onderwysers hul oorsprong, hul rol en plek in die samelewing, en die bevrediging wat hul kan put uit hul taak, verstaan (Fullan & Stiegelbauer 2000:289). Professionele ontwikkeling maak onderwysers vertrouwd met kulturele, akademiese en menslike diversiteite (Scherer 2001: 7). Sonder die professionele kennisagtergrond wat gepaard gaan met professionele ontwikkeling, neem dit vir 'n onderwyser baie langer om te verstaan hoe leerders leer en hoe om hulle te onderrig. "Professional education teaches the vocabulary of schools - 'learning disabled, gifted, mean, median, mode'. And it teaches the pedagogy" (Scherer 2001: 7).

Die konsep van die evaluering van effektiewe professionele opleiding van onderwysers is besig om te verander, veral ten opsigte van die praktiese leerervarings wat aan onderwysstudente verskaf word, asook die professionele rol van die onderwyser (Cole & Chan 1994: 18; Cruickshank, Bainer, & Metcalf 1995:324).

Scott (2002:6) berig in 'n onderhoud met James Stigler dat professionele ontwikkeling in die verlede verwyderd was van die praktyk. Professionele ontwikkeling is praktykgebonde en is 'n deurlopende proses. Die meeste opleidingsprogramme word generies ontwikkel vir gebruik deur alle onderwysers afgesien van die kurrikulum waarvolgens hulle werk. Hy is ook van mening dat die meeste programme nie op navorsing berus nie. Die analise van die praktyk is belangrik, en onderwysstudente moet tydens hul opleiding vertrouwd gemaak word met die idee om dit wat in die praktyk gebeur, te analiseer. Verder verduidelik Stigler dat data wat wel deur middel van navorsing ingesamel is, toon dat opleidingsprogramme nie regtig in die verband help dat student- onderwysers meer leer nie (Scott 2002:6). Fullan en Stiegelbauer (2000:208) voel dat daar baie min navorsing in voordiensopleiding gedoen word en ook dat basiese beskrywings en analises van bestaande programme nie beskikbaar is nie.

In 'n navorsingsondersoek deur Goodlad en sy kollegas stel hulle die volgende vier verwagtinge as voorvereistes vir onderwysersopleidings-programme (Fullan & Stiegelbauer 2000:299):

1. om onderwysers in staat te stel om kinders voor te berei vir politieke demokrasie
2. om onderwysers te voorsien van die nodige intellektuele werktuie en vakinhoudelike kennis
3. om te verseker dat onderwysers sterk pedagogies onderlê is
4. om onderwysers te voorsien van die nodige inligting en vaardighede om skole te bestuur

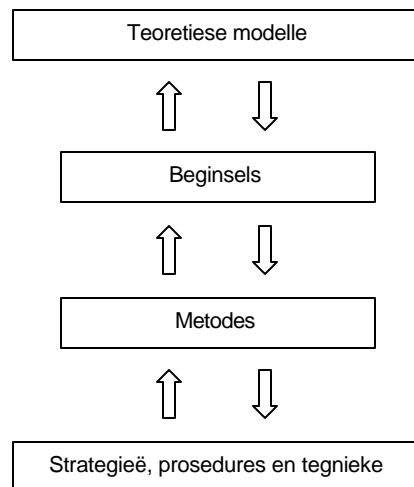
Die bevinding uit hierdie studie (steekproef 29 kolleges en universiteite) het egter aangedui dat die onderwysersopleidingsprogramme van die inrigtings ver tekort geskiet het aan verwagtinge (Fullan & Stiegelbauer 2000:299). Hallinan en Khmelkov (2001:175) verduidelik dat evaluering van onderwysersopleidingsprogramme in Europa en Amerika bevind het dat vele van die voordiensopleidingsprogramme en indiensopleidingsprogramme onvoldoende opleiding aan onderwysers verskaf.

Fullan en Stiegelbauer is van mening dat universiteite en opvoedkundefakulteite nog nie die antwoord het nie: Faculties of education in the past have lost on both fronts – university respectability and field effectiveness (Fullan & Stiegelbauer 2000:300). Hallinan en Khmelkov (2001:176) bevestig Fullan se siening en voeg by dat die lae status van dosente in onderwysfakulteite by universiteite toegeskryf kan word aan die lae navorsingsproduktiwiteit in onderwys en praktykgerigte kennis.

Freiberg (2002:57) verduidelik dat die professionele ontwikkeling van nuwe onderwysers gebaseer behoort te wees op 'n verskeidenheid van navorsingsgebaseerde onderrigstrategieë, wat aan onderwysers vaardighede

verleen in die kategorieë van organisering, onderrig en assessering. Hierdie vaardighede help nuwe onderwysers om teorie en praktyk te oorbrug en om kwaliteitonderrig in die klaskamer te verseker (Freiberg 2002:57).

Cole en Chan (1994: 3) gee die volgende skematiese verduideliking van die verhouding tussen teorie en praktyk:



Cole en Chan (1994: 3) verduidelik dat die meer teoretiese aspekte in die boonste gedeelte van die skema voorkom terwyl die praktiese en toepassingsaspekte aan die onderkant van die skema voorkom.

Cole en Chan (1994: 6-12) bespreek sewe modelle wat 'n effek het op onderwyspraktyk, waaronder modelle gebaseer op die onderwyser se persoonlikheid (uiteenlopende persoonlikhede kan goeie onderwysers word); die behavioristiese model (onderrig is nie afhanklik van rigiede gedragspatrone nie,

maar vereis aanpasbaarheid, kreatiwiteit en innovering); die vak-metodologiese model (onderrig vereis baie meer as metodiek); die onderrigvaardigheidsmodel (vaardighede kan nie in isolasie aangeleer word nie, en moet geïntegreer word); die proses-produkmodel (die proses vereis integrasie met strategieë); die reflektiewe-onderwysmodel (die proses impliseer refleksie en analise); en die model gebaseer op onderrigbeginsels (beginsels as riglyne vir onderrig). Elkeen van hierdie modelle bied 'n verskillende perspektief op die onderrigproses, maar kan nie in isolasie gesien word nie, want "...no one theory tells us everything....Thoughtful teachers develop their own viewpoints" (Gordon & Browne 1993:135).

Die kritiek wat volgens Fullan en Stiegelbauer (2000:300) uitgespreek word teen onderwysersopleiding, naamlik dat die teorie en die praktyk nooit bymekaar uitkom nie (Hallinan & Khmelkov 2001:176), word ondervang deur die totstandkoming van die Professional Development Schools (PDS) in die VSA.

Die beweging van PDS wat 'n skool-universiteit vennootskap is, word as een van die mees belowende inisiatiewe van verandering in onderwysersopleiding beskryf (Hallinan & Khmelkov, 2001:180; Wise 2000:19). PDS is ontwerp om 'n meer geïntegreerde akademiese en kliniese voorbereiding aan onderwysstudente te verskaf. Hierdie benadering tot die opleiding van onderwysers vergelyk met die opleidingshospitaal vir mediese studente (Wise 2000:19). Levine (2002:65) se siening is dat PDS 'n voorbeeld van onderwysersopleiding is waar onderwysers hulle eie teorie-praktyk ontwikkel. Verder voer Levine (2002:65) aan dat "Professional development schools bridge the gap between university and school – between theory and practice – to promote student ('leerder') and teacher learning".

McBee en Moss (2002: 61) omskryf die PDS vennootskap as die situasie waarin dosente, onderwysers, onderwysstudente bymekaar kom en waaruit almal leer.

Hierdie skool-universiteit-vennootskap (Levine 2002:65) reflekteer die volgende vier basiskomponente (McBee & Moss 2002: 61):

1. Onderwysstudente word op verskillende maniere voorberei vir hulle taak deur praktiese onderwys, plasing in skole (*field experience/clinical practice*) en voorgraadse studie.
2. Dit bied geleentheid aan onderwysers om op deurlopende wyse professioneel te ontwikkel deur saam te werk met universiteitspersoneel.
3. Daar is pogings om meer leergeleentheid vir onderwysstudente en leerders in die skool te skep.
4. Navorsing van die prosesse van onderrig en leer vind plaas met die doel om beide te verbeter.

Freiberg (2002:60) argumenteer verder dat wanneer dosente, skoolhoofde en mentor-onderwysers saamspan om onervare onderwysstudente bloot te stel aan 'n verskeidenheid noodsaaklike onderrigvaardighede – soos organiseer, onderrig en assesser – kan onderwysstudente kwaliteitonderrigvaardighede binne 'n baie kort tyd bemeester. Hierdie vlak van opleiding kan bydra dat meer onderwysstudente suksesvol is en behoue bly vir die beroep.

Volgens Levine (2002:67) dui navorsing daarop dat onderwysstudente beter leer in PDS as in tradisionele opleidingsprogramme (Hallinan & Khmelkov 2001;181). Levine (2002:66) is verder van mening dat PDS die gaping tussen universiteit en skool, sowel as tussen teorie en praktyk oorbrug. Dit is belangrik om ook daarop te let dat Hallinan en Khmelkov (2001;181) waarsku dat daar nog probleme en onopgeloste uitdagings met PDS is. Hulle noem die volgende:

- Universiteite en skole verskil radikaal van mekaar as organisasies.
- Universiteite voel dat navorsing by PDS nie werklike aansien geniet vir bevordering nie.

Dit is belangrik om daarop te let dat 30 persent van die 525 kolleges en universiteite in die VSA (wat ge-akrediteer is by die “National Council for Accreditation of Teacher Education”) betrokke is by die ontwikkeling van vennootskappe met skole (Levine 2002:65).

Die “National Commission on teaching and America’s Future” (NCTAF 1996) is gevra om onderwysersopleidingsprogramme te herontwerp (Hallinan & Khmelkov 2001;183). Die kommissie het sewe PDS-onderwysprogramme bestudeer en die volgende kenmerke geïdentifiseer wat anders is as die tradisionele opleidingsprogramme (Hallinan & Khmelkov 2001;183-184):

- Die skool en die universiteit het ’n gemeenskaplike visie wat betref die eienskappe van goeie onderrig en hierdie eienskappe word geïntegreer in die kursusmateriaal en die praktyk.
- Beide aanvaar ’n kurrikulum wat gebaseer is op akademiese kennis van die ontwikkeling van die kind, leerteorieë, kognisie en motivering, sowel as vakdidaktiek wat binne die konteks van praktiese onderwys plaasvind.
- Uitgebreide kliniese ervaring (ten minste 30 weke) word met akademiese kursusmateriaal geïntegreer.
- ’n Goed gedefinieerde en duidelik omskrewe konseptuele raamwerk van standarde waarvolgens kursusmateriaal en praktiese ervaring gerig en assesser word (Buzzelli, Chafel & McMullen 2000:4-5).
- Die skool en die universiteit deel dieselfde siening oor onderwysersopleiding en is nou betrokke by mekaar.
- Die inrigtings maak gebruik van gevallestudiemetodes, onderwysnavorsing, prestasie-assesering en portefeulje-evaluering. (Buzzelli, Chafel & McMullen 2000:5-12)

Ten spyte van die navorsingsbewyse dat PDS onderwysersopleidingsprogramme in Amerika ’n suksesvolle opleidingsmodel is, bly een van die

grootste struikelblokke 'n gebrek aan staatsondersteuning (Hallinan & Khmelkov 2001:18; Levine 2002:67).

Vervolgens sal gekyk word na die Pedagogy Framework onderwysersopleidingsmodel in Queensland, Australië (Killen 2002:1; Gore 2001:127). Die doel van die opleidingsmodel is om meer effektiewe en beter toegeruste onderwysers te lewer. Killen (2002:1) verwys na Cole en Chan se definisie van die effektiewe onderwyser as daardie onderwyser wat leerderprestasie maksimaliseer en wat optree volgens 'n vaste stel onderrigbeginsels wat voldoen aan die vereistes van orde, kohesie en relevansie.

Die Productive Pedagogy Framework (PPF) is deel van 'n grootskaalse onderwyservormingsprojek van die Universiteit van Newcastle in Queensland, Australië. Dit is die uitvloeisel van empiriese navorsing oor die effektiwiteit van onderwysers "... with a particular focus on forms of classroom practice that contribute to effective learning for all.." (Killen 2002:2). Hierdie opleidingsprogram is uiters versoenbaar met die uitkomsgebaseerde benadering (Killen 2002:2). Die PPF program is vier-dimensioneel en is gerig op die analise van assesseringsprosesse en die reaksie van leerders op assesseringstake. Die vier dimensies van die model is die volgende:

1. Intellektuele kwaliteite, wat verwys na die leerinhoud en hoe die inhoud in die klaskamer hanteer word. Volgens Killen bewys die navorsing dat leerders dieper insig in leermateriaal verkry wanneer hulle blootgestel word aan hoërordedenkprosesse en van metataal gebruik maak.
2. Relevansie (binding), wat verwys na die wyse waarop kinders vakinhoude wat hulle leer, verbind met agtergrondkennis en werklike gebeurtenisse om sodoende die inligting relevant te maak deur integrasie (Killen 2002:3).
3. 'n Sosiaal-ondersteunende klaskameromgewing, waarin leerders weet dat hulle gerespekteer word en waar hulle veilig is van negatiewe sosiale interaksies. (Killen 2002:3). Hoewel leerders ondersteun word, is dit duidelik

dat die uitkomst wat hulle moet bereik hoë akademiese standaarde aan hulle stel (Gore 2001: 128).

4. Die model gee erkenning aan verskille, en daardeur word erken word dat leerders uit verskillende sosiale en kulturele agtergronde kom (Killen 2002:4). Leerders is daarvan bewus dat hulle kulture respekteer word. Inklusiewe onderwyspraktyke neem diversiteit in aanmerking en moedig deelname van nie-dominante groepe aan in die leerproses (Gore 2001: 128).

Korthagen en Kessels (1999:4-17) kom tot die gevolgtrekking dat onderwysersopleiding 'n kombinasie van verskillende opleidingsbenaderings behoort te bevat soos die teorie-gebaseerde, bemeesteringsleer-, reflektiewe, en die realistiese benaderings. So 'n kombinasie benadering tot opleiding sal groter aanpasbaarheid tot gevolg hê, en verseker dat die program so gestruktureer word dat aanpassingsmoontlikhede bestaan. Hierdie benadering beïnvloed die onderwysersopleier se taak en die opleidingsprogram soos volg:

- die skep van gepaste leerervarings vir onderwysstudente sodat hulle geheelkonsepte kan vorm
- die bevordering van groter bewuswording en refleksie op die ervarings van onderwysstudente in die praktyk sodat internalisering van die teorie en die praktyk plaasvind
- die voorsiening van teorieë wat gebaseer is op empiriese navorsing sodat onderwysstudente ooreenkomste in teorie en praktyk kan herken en uitlig
- die opleiding van onderwysstudente om produktief en positief in die praktyk op te tree

Indien ons onderwysersopleiding in Suid-Afrika wil verbeter, behoort hierdie opleiding aan die hand van die bogenoemde modelle evalueer te word (Gore 2001: 133). Hierdie benadering tot die onderwys sal ook die status van

onderwysers positief beïnvloed. Vervolgens word die onderwysersopleiding in Suid-Afrika bespreek.

3.4 ONDERWYSERSOPLEIDINGVOORSIENERS IN SUID-AFRIKA

Die hervormingsproses in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het onderwysersopleiding beïnvloed (Killen 2000:vi). Die veranderinge in Suid-Afrika na 1994 het belangrike beleidsimplikasies vir onderwysersopleiding tot gevolg. Voorbeelde hiervan is die totstandkoming van die NQF, SAQA, en die proklamering van onderwyswette soos die Wet op Hoër Onderwys; die Norme en Standaarde vir Opvoeders, die National Educational Policy Act 27 of 1996, criteria for the recognition and evaluation of qualifications for employment in education based on norms and standards for educators 2000 (Act No 27) asook Qualifications from the educators in schooling SGB, 22 May 2001, kan genoem word. Dit is belangrik om melding te maak dat universiteite en teknikons (universiteite van tegnologie) nou die enigste onderwysersopleidingsvoorsieners is. Die Wet op Hoër Onderwys 101 van 1997 (artikel 21), asook verdere wetgewing op 15 Desember 2000 lui die era in waar onderwyskolleges ingeskakel word by teknikons en universiteite (Parker 2001:7).

Onderwysersopleidingvoorsieners is geakkrediteerde instansies wat leerprogramme aanbied wat kulmineer in spesifieke NQF-standaarde sowel as SGB-uittree-uitkomst. By die assessering van hierdie leerprogramme behoort hierdie bepaalde standaarde sowel as uittree-uitkomst as kriteria te dien. Die voorgraadse program vir die opleiding van onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase word in hierdie studie ondersoek.

3.5 KWALITEITSVERSEKERING EN KWALITEITSONTWIKKELING IN ONDERWYSERSOPLEIDING

Kwaliteitsversekering word wêreldwyd baie belangrik geag, en die internasionale netwerk van kwaliteitsversekeringsagente in hoër onderwys het wêreldwyd lede in meer as 40 lande (Harvey 1996:203).

Kwaliteitsversekering en –ontwikkeling is 'n baie wye onderwerp en sal dus nie breedvoerig bespreek word nie. Dit is egter belangrik om vir die doel van hierdie studie sekere kernaspekte uit te lig. Kwaliteit kan soos volg omskryf word: “Quality is a complex phenomenon which entails quality of the input, quality of the process and quality of the output” (Van der Bank 2002:1).

Wat die Departement van Onderwys aanbetref, is strukture soos SAQA ingestel wat kwaliteitsversekering reguleer en moontlik maak. Die monitering van standaarde en kwaliteitsversekering geskied deur die ETQA's. Die Norms and Standards for Educators (Department of Education 2000b:8) sowel as Educators in Schooling SGB (2001:14), verduidelik dat kwaliteitsversekering die proses is waarvolgens verseker word dat die graad van uitnemendheid wat gespesifiseer is, behaal word. In die kwaliteitsversekeringsproses word klem gelê op monitering en moderering om die eenvormige toepassing van standaarde te verseker.

Kwaliteit en kwaliteitsversekering is multidimensioneel van aard (Fourie & Strydom 1999:18), en omvat gewoonlik 'n kombinasie van interne institusionele selfevaluasie en 'n eksterne hersiening en assessering van programme en prosesse (Fourie & Strydom 1999:19; Harvey 1996:207; Van der Bank 2002:1).

Interne selfevaluasie is baie belangrik, aangesien dit veral twee doelwitte het. Eerstens veronderstel dit dat die inrigting verantwoordelik optree, en tweedens dui selfevaluering op 'n behoefte om te verbeter (Fourie & Strydom 1999:18;

Harvey 1996:208). Harvey (1996:208-210) dui aan dat daar 'n verband is tussen kwaliteit en standaard, waar standaard op verskillende vlakke gemeet kan word. Selfevaluering kan op verskillende vlakke gedoen word. Programmatuur sowel as die institusionele samestelling kan beoordeel word en verbeterings kan aangebring word. Strukture, prosesse, leer materiaal en die wyses waarop personeel dit aan studente oordra, kan evalueer word (Fourie & Strydom 1999:18; Van der Bank 2002:3; Webbstock 1997:4).

Verskeie faktore dra daartoe by dat kwaliteitsversekering in hoër onderwys beklemtoon moet word. Van die belangrikste faktore is die massifikasie (Breier 2001:2-4) van hoër onderwys (Fourie & Strydom 1999:18). Die toename in getalle laat die vrees ontstaan dat standaard kan verlaag.

Hoëronderwysinstansies is daarvoor verantwoordelik om hoë standaard te handhaaf tot voordeel van hul kliënte, die studente en die gemeenskap (Fourie & Strydom 1999:18; Harvey 1996:217). Ook is daar nuwe belangstelling in hoër onderwys weens die persepsie dat beter kwalifikasies lei tot beter lewenstandaarde en gevolglik lok onderwysinstansies meer studente. Fourie en Strydom (1999:18) verwys verder na die aandrang van regerings dat hoëronderwysinstansies meer verantwoordelikheid neem vir kwaliteitsversekering in ruil vir groter outonomie (Webbstock 1997:2). Die kwaliteitsversekeringstelsel wat aanvaar word, moet aanpasbaar genoeg wees om te voldoen aan die dinamiese en diverse vereistes van funksies en dienste wat eie is aan hoëronderwysinstansies (Fourie & Strydom 1999:20; Van der Bank 2002:3; Webbstock 1997:3).

Die selfevalueringproses van 'n opleidingsinrigting moet dus 'n beplande aksie wees wat gebruik maak van prosedures en meganismes wat geskep is om kwaliteit te evalueer. Dit vind plaas by wyse van die verskillende funksies en dienste wat die inrigting aanbied, met die implikasie dat die evaluering plaasvind

met die doel om te verbeter en 'n beter diens te lewer (Fourie & Strydom 1999:21; Van der Bank 2002:1; Webbstock 1997:4).

Die daarstelling van 'n kwaliteitsversekeringstelsel vir 'n instansie sal noodwendig berus op duidelik geformuleerde beginsels (Webbstock 1997:5), soos dat personeel betrokke moet wees by die proses, en dat personeelontwikkeling deel vorm van die verbetering in kwaliteit.

Suid-Afrika benodig 'n effektiewe model vir kwaliteitsversekering op die gebied van hoër onderwys. Harvey (1996:239) definieer 'n effektiewe model as een wat 'n kwaliteitkultuur van volgehoue verbetering daarstel. 'n Effektiewe model verskuif die klem van kwaliteit vanaf eksterne ondersoeke na interne effektiewe optrede om kwaliteit te verseker (Harvey 1996:239). Dit is duidelik uit die literatuur dat kwaliteitsversekering beide opwaarts (*bottom up*) en van afwaarts (*top down*) bedryf moet word om sukses te behaal (Fourie & Strydom 1999: 18; Harvey 1996:239; Webbstock 1997:1). Kwaliteitsversekering is dus ten alle tye en op alle vlakke 'n essensiële deel van doeltreffende beplanning en dienslewering .

3.6 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING

Vroeë kinderonderwys van gehalte is in groot mate nog gefragmenteer en ontoereikend vir alle kinders in Suid-Afrika.

Witskrif 1 vir Opvoeding en Onderrig en Witskrif 5 vir Vroeë Kinderontwikkeling kan as belangrike staatspoging beskou word om voorskoolse onderwys meer toeganklik te maak vir alle kinders in Suid-Afrika. Die infasering van die ontvangsjaar as deel van die tien jaar verpligte onderwys is 'n moedige, maar miskien te stadige, poging van die Nasionale Departement van Onderwys om die gefragmenteertheid en ontoereikendheid aan te spreek.

Daar bestaan 'n groot behoefte om kwaliteit kompenserende of intervensieprogramme vir die vroeëkinderonwikkelingsfase te ontwikkel en te implementeer.

'n Verskeidenheid kurrikulumbenaderings (modelle) soos in die Head Start-programme asook verskillende ontwikkelings- en leerteorieë behoort ingesluit te word in programme vir onderwysersopleiding in die vroeëkinderonwikkeling en grondslagfase (Fischer & Rose 2001: 6-13; Wagmeister & Shifrin 2000:45-48; Westwater & Wolfe 2000:49-53).

Die belangrikheid van navorsing behoort in die onderwysersopleidingsprogram van vroeëkinderonwikkeling en grondslagfase aandag te geniet. Navorsing bevestig die belangrikheid van voorskoolse programme vir ontwikkeling en leer. Onderwysstudente behoort opgelei te word om op hoogte te bly van die nuutste navorsing in die opvoedkunde. Daar behoort in die onderwysersopleidingsprogramme voorsiening gemaak te word vir situasies om studente bloot te stel aan navorsing oor onderwysbenaderings en onderrigstrategieë. Sodoende sal hulle aanpassings maak aan hulle eie onderrigmetodes tot voordeel van die kind (Catron & Allen 1993:8; Calhoun 2002:18; Levine 2002:65 - 68). Onderwysstudente behoort ook opgelei te word om hulself as navorsers in die klaskamer te sien (*action research*) (Calhoun 2002:18-23; Willis 2002: 6 -11). Beleidsriglyne en voldoende opleidingsprogramme is noodsaaklik as kwaliteit in vroeë kinderopvoeding gehandhaaf wil word.

Goedgekwalifiseerde onderwysers maak 'n groot verskil in hoe kinders leer. In teenstelling hiermee is "...the lack of qualified teachers (as) an unspoken problem" (Evans, Stewart, Magan & Bagley 2001:200). Hierdie skrywers vra verder watter invloede kwaliteitonderwysers verseker, en lig onderwysersopleiding uit as een van die belangrikste aspekte in hierdie verband.

In Amerika het die fokus om kwaliteit te verseker binne die onderwys verskuif na die formulering van standaarde, kwaliteitsversekering en aanspreeklikheid teenoor die gemeenskap "... a qualified teacher in every classroom is essential to providing quality educational opportunities" (National Education Association 1999: 1).

'n Tekort aan onderwysers is 'n werklikheid (Jansen 2004:10; Joubert 2002:2; Steyn 2001:8). In die opleiding van onderwysers behoort aandag gegee te word aan kwantiteit sowel as kwaliteit. Ten einde kwaliteitopleiding van onderwysers in Suid-Afrika te verseker, is dit nodig om vereistes uit te lig waarvolgens onderwysersopleidingsprogramme geëvalueer kan word.

HOOFSTUK 4

DIE VERLOOPPROSES VIR DIE OPSTEL VAN PROGRAMME VIR ONDERWYSERSOPLEIDING IN DIE VROEËKINDERONTWIKKELING EN GRONDSLAGFASE

4.1 INLEIDING

Sedert die twintigste eeu is daar wêreldwyd toenemend aandag gegee aan progamevaluering en -hersiening by hoëronderwysinstansies. In die VSA het progamevaluering geleidelik ontwikkel vanaf 'n proses van interne evaluering by elke instansie, tot by die huidige situasie waar nasionale en streeksrade insae het in programme en 'n invloed uitoefen oor riglyne en kwaliteit (Conrad & Wilson 1986:1).

Instansies het al hoe meer tot die besef gekom dat hulle 'n verantwoordelikheid het teenoor ander instansies en gemeenskappe buite hulleself (Cochran-Smith 2000:163). Cochran-Smith beweer dat dit moeilik is om altyd te bepaal wat die gemeenskap bedoel wanneer hulle onderwysers wil laat oplei "...for the public good" (Cochran-Smith 2000:163; Scargall 2000:133). "The idea that program reviews should be conducted to demonstrate accountability to external constituencies is a phenomenon of the twentieth century" (Conrad & Wilson 1986:1). Progamevaluering word om 'n verskeidenheid redes gedoen, soos om die program te hersien, lewenskragtig en toepaslik te maak, te verbeter, of te hernu om te voldoen aan die vereistes van buite-instansies en die gemeenskap, en om 'n herallokering van fondse of personeel te maak (Conrad & Wilson 1986:1; Hampton 2000:124).

Die evaluering van die onderwysersopleidingsprogram kan tot gevolg hê dat die instansies besef dat onderwysersopleiding sentraal gestel behoort te word in die missie van die instansies of fakulteit, of anders behoort dit glad nie aangebied te word nie. Onderwysersopleidingsinstansies behoort verantwoordelik gehou te word vir die kwaliteit van onderwysers wat hulle oplei (Hampton 2000:123-124). Uit die voorgaande is dit dus noodsaaklik dat daar duidelike riglyne en beginsels

identifiseer moet word om onderwysersopleiding te evalueer en te verseker dat kwaliteitopleiding van onderwysers plaasvind.

Ten einde te verseker dat onderwysersopleiding in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase voldoen aan die vereistes van kwaliteit en kwantiteit, behoort sodanige opleiding gemeet te kan word aan sekere vereistes en riglyne. Hoewel vereistes en riglyne in die onderwys gewoonlik gepaard gaan met wetgewing en nasionale riglyne, kan wetgewing en riglyne nie op sigself kwaliteit in die opleiding van onderwysers verseker nie (Hampton 2000:123). Die aanwending van hierdie riglyne en die resultate wat daarmee behaal word, is die belangrike uitkoms waarop gelet moet word (Kanstoroom 2000: 131).

Kanstoroom (2000: 131-132) wys ook daarop dat daar 'n sterk ooreenkoms moet wees tussen die opleiding wat onderwysers ontvang, en hulle effektiwiteit in die klaskamer (Levine 2002:65; Scott 2002:6). Die enigste werklike maatstaf vir kwaliteitonderrig is effektiewe leer (Gore 2001:127; Kanstoroom 2000: 131-132). Meer aandag behoort in die opleiding van onderwysers gegee te word aan die kwaliteit van hulle werk, vakkennis van hulle spesialisveld, en gedemonstreerde praktiese onderwysvaardighede (National Education Association 1999:2). Hierdie bevinding in die VSA sluit aan by die riglyne vir onderwysersopleiding soos neergelê in die Norme en Standaarde vir Onderwysers in Suid-Afrika. Volgens Killen (2000:188) inkorporeer die Norme en Standaarde vir Onderwysers die idee van toegepaste en geïntegreerde bevoegdheid (*competence*). Met toegepaste bevoegdhede word bedoel die praktiese, fundamentele en reflektiewe bevoegdhede, terwyl geïntegreerde bevoegdhede verwys na die verskillende rolle wat vervul word as onderwyser (Killen 2000:188).

Die doel van hierdie studie is om ondersoek in te stel na die mate waarin kwaliteitonderwysersopleiding in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase in Suid-Afrika plaasvind. Die riglyne in die Suid-Afrikaanse Norme en Standaarde vir Onderwysers, sowel as riglyne wat in ander lande toegepas word vir die

opleiding van onderwysers word gebruik. Ten einde hierdie ondersoek te kan doen, moet riglyne geïdentifiseer word wat afgelei is van die vereistes vir die kwalifikasies vir onderwysers in Suid-Afrika sowel as internasionaal (Cole & Chan 1994:3; Gore 2001:127; Fullan & Stiegelbauer 2000:192 & 300; Hallinan & Khmelkov 2001:19; Killen 2002:1-2; Levine 2002:65; McBee & Moss 2002:61; Department of Education 2000b:9; Educators in Schooling SGB 2001:3; Wise 2000:19).

Vervolgens word gepoog om algemeen geldende riglyne en vereistes vir die opleiding van onderwysers in die literatuur te identifiseer.

4.2 DIE VERLOOPPROSES VIR DIE OPSTEL VAN KWALITEIT- ONDERWYSERSOPLEIDINGSPROGRAMME IN DIE VROEË- KINDERONTWIKKELINGS- EN DIE GRONDSLAGFASE

Die evaluering van die kwaliteit van onderwysersopleidingsprogramme word gedoen om te bepaal of die geformuleerde uitkomst vir die program behaal is. Die mate waarin die uitkomst bereik is, bepaal die sukses van die opleidingsprogram (Killen 2002; Schumacher & McMillan 1993:526). Die daarstelling van kwaliteitsversekeringsmeganismes en prosedures vir programme behoort te berus op duidelik geformuleerde beginsels of riglyne (Fourie & Strydom 1999:21; Van der Bank 2002:1; Webbstock 1997:4-5). Terselfdertyd moet in gedagte gehou word dat kwaliteitopleiding 'n aaneenlopende proses van professionele ontwikkeling is waartydens die student-onderwyser kennis, vaardighede en insig ontwikkel om 'n suksesvolle onderwyser te word (Scott 2002:6).

Vir die doel van die evaluering van die onderwysersopleidingsprogram word bepaalde riglyne en beginsels geïdentifiseer en geformuleer.

Eerstens word gestel dat daar by die beplanning van 'n kurrikulum 'n volledige situasie-analise gedoen moet word om die behoeftes van 'n moderne samelewing en die gemeenskap te bepaal, voordat 'n program vir onderwysersopleiding ontwikkel kan word. Onderwysers moet opgelei word om aan die eise en behoeftes van die samelewing te voldoen (Hallinan & Khmelkov 2001:177). Fullan en Stiegelbauer (2000:291) beweer dat huidige opleidingsprogramme in die VSA en Kanada kompleks en onduidelik is. In 2001 is die standaard vir opleidingsprogramme vir onderwysers in Suid-Afrika bekendgemaak, waarin breë riglyne vasgelê is (Educators in Schooling SGB 2001:4-15).

Die tweede riglyn vir 'n kwaliteitsonderwysersopleidingsprogram is dat hierdie opleidingsprogram moet berus op duidelik geformuleerde uitkomst (Gore 2001:127; Killen 2002). Gore (2001:127) dui verder aan dat hierdie hoëkwaliteit-uitkomst beide sosiaal en akademies verantwoordbaar behoort te wees. In Suid-Afrika is voorsiening gemaak in die uittreevlak-uitkomst vir die integrering van oorkoepelende kritieke areas, soos demokrasie en menseregte, omgewingsopvoeding, entrepreneurskap, ekonomiese vaardighede, lewensvaardighede, leerders met spesiale onderwysbehoefte en inligtings- en kommunikasietegnologie. Hierdie areas word as uitkomst geïntegreer in die fundamentele, kern- en elektiewe komponente van die kwalifikasie (Department of Education 2000b:31; Educators in Schooling SGB 2001:4 &34).

Vervolgens identifiseer die literatuur sekere belangrike hoofkomponente wat deel uitmaak van onderwysersopleidingsprogramme in verskillende lande. Hierdie hoofkomponente kan as die derde riglyn van 'n opleidingsprogram geïdentifiseer word.

Die volgende beginsels behoort in gedagte gehou te word by die samestelling van die hoofkomponente in 'n onderwysersopleidingsprogram:

Goodlad (in Fullan & Stiegelbauer 2000:299) stel die volgende vier verwagtinge as voorvereistes vir onderwysersopleidingsprogramme:

- om onderwysers in staat te stel om kinders voor te berei vir politieke demokrasie
- om onderwysers te voorsien van die nodige intellektuele werktuie en vakinhoudelike kennis
- om te verseker dat onderwysers sterk pedagogies onderlê is
- om onderwysers te voorsien van die nodige inligting en vaardighede om skole te bestuur

Fullan en Stiegelbauer (2000:192) identifiseer die volgende drie hoofkomponente in onderwysersopleiding:

- algemene opleiding in fakulteite buite die opvoedkundefakulteit, soos die sosiale wetenskappe en die natuurwetenskappe.
- metodieke en kernkursusse wat gewoonlik deur die opvoedkundefakulteit aangebied word
- Praktiese onderwys in die veld, wat gewoonlik binne skoolverband plaasvind

Killen (2002) dui aan dat onderwysersopleiding aan die Universiteit van Queensland uit die volgende komponente bestaan:

- Opvoedkunde met 'n teoretiese komponent en die sogenaamde produktiewe pedagogiek
- 'n Akademiese komponent wat 'n wye agtergrond en vakkennis behels
- Praktiese onderwys (*field practice*) wat in elke jaar van die program voorkom en kulmineer in die finale jaar in 'n internskap van tien weke

McBee en Moss (2002: 61) en Levine (2002:65) omskryf die basiskomponente van die Professional Development Schools (PDS- model) wat in Amerika en Kanada gebruik word, soos volg:

- Onderwysstudente word op verskillende maniere voorberei vir hulle taak deur praktiese onderwys, plasing in skole (*field experience/clinical practice*) en voorgraadse studie.
- Geleenthede vir onderwysers om aaneenlopend professioneel te ontwikkel deur saam te werk met universiteitspersoneel;
- Pogings om leergeleenthede te vermeerder vir onderwysstudente en leerders;
- Navorsing in die prosesse van onderrig en leer met die doel om beide te verbeter.

In Nederland is Korthagen en Kessels (1999:4-17) van mening dat hoofkomponente geïntegreer moet word en dat die onderwysersopleiding 'n kombinasie van verskillende opleidingsbenaderings behoort te bevat soos die teorie-gebaseerde, bemeesteringsleer-, reflektiewe, en die realistiese benaderings. So 'n benadering tot opleiding sal groter aanpasbaarheid tot gevolg hê, en verseker dat die program so gestruktureer word dat aanpassingsmoontlikhede voortdurend bestaan. Die volgende behoort in gedagte gehou te word by die samestelling van die opleidingsprogram:

- Die skep van gepaste leerervarings vir onderwysstudente sodat hulle geheelkonsepte kan vorm.
- Die bevordering van groter bewuswording en refleksie op die ervarings van onderwysstudente in die praktyk sodat internalisering van teorie en praktyk plaasvind.

- Die voorsiening van teorieë wat gebaseer is op empiriese navorsing sodat onderwysstudente ooreenkomste in die teorie en praktyk kan herken en uitlig.
- Die opleiding van onderwysstudente om produktief en positief in die praktyk op te tree.

In Suid-Afrika word die volgende hoofkomponente as vereistes gestel vir die opleiding van onderwysers (Educators in Schooling SGB 2001:34-38), naamlik:

- Fundamentele leer, wat te make het met die kommunikasie-, geletterdheids-, en syferdheidsvaardighede van die onderwysstudent.
- 'n Elektiewe komponent, wat te make het met die spesialisveld waarin die onderwysstudent spesialiseer. Dit sluit in die spesifieke vakkennis, metodologie en pedagogiese teorieë. In die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfaseprogram (Educators in Schooling SGB, 2001:35-36; Department of Education 2002b:29; Department of Education 2000b:27; Educators in Schooling SGB 2001:32-33) sal die volgende vereistes van toepassing wees:
 - Die drie leerprogramme, naamlik Geletterdheid met spesifieke verwysing na leesvaardighede, Gesyferdheid en Lewensvaardigheid soos voorgeskryf deur die Nasionale Kurrikulum (Uitkomsgebaseerde Onderwys) moet ingesluit wees.
 - Vakinhoud, metodologie en pedagogiese teorieë moet geïntegreerd aangebied word

Die student moet in die spesialisveld die metodieke en onderrigwyses prakties kan demonstreer en besin oor die suksesvolle aanwending daarvan. Gestruktureerde praktiese skoolervaring (*field experience*) moet in al vier jaar plaasvind (Educators in Schooling SGB, 2001:14). Die student moet praktiese skoolervaring opdoen waartydens praktykgerigte vaardighede uitgevoer en

gedemonstreer kan word. (Educators in Schooling SGB 2001:14). Teorie en praktyk moet geïntegreer word (Department of Education 2000b:32).

- 'n Kernkomponent, wat te make het met onderrig en leerprosesse, en wat ook die vaardighede insluit wat te make het met die onderwyser se professionele rol in die skool en die gemeenskap.

Uit die voorgaande modelle kan die gevolgtrekking gemaak word dat drie hoofkomponente wat al die vereistes vir doeltreffende onderwysersopleiding saamvat identifiseerbaar is, naamlik:

1. 'n Komponent wat bestaan uit die vakinhoud en kennis wat vereis word vir die rigting waarin studente hul wil bekwaam vir die spesialisveld (teorie).
2. 'n Komponent wat bestaan uit geïntegreerde onderrig- en leerteorieë en wat toegepas kan word op die spesialisveld (teorie).
3. 'n Komponent wat bestaan uit die praktiese toepassing van die teorie in die praktyk in die spesialisveld (teorie en praktyk).

Verder word die proses van assessering van die student in bogenoemde hoofkomponente uitgelig as die vierde riglyn. Hiervan sê Killen dat die opleidingsprogram wat by die Universiteit van Newcastle in Queensland (Australië) gevolg word, gerig is op die analise van assesseringsprosesse sowel as op die reaksie van studente op assesseringstake (Killen 2002:2). Gore (2001:128) beweer dat wanneer studente blootgestel word aan werk van hoë intellektuele kwaliteit, hulle betrek word by hoë-ordedenke en nie slegs by roetine-takies nie. Indien hierdie hoë-orde werk relevant en in konteks aangebied word, verminder die gapings wat tussen studente bestaan weens verskille in kulturele agtergrond. Beide Killen (2002:2-4) en Gore (2001:127-1280) beklemtoon die vier dimensies van assessering, naamlik

1. intellektuele kwaliteit
2. relevansie

3. sosiaal-ondersteunende klaskameromgewing
4. erkenning van verskille as essensiële faktore wat in berekening gebring behoort te word vir doeltreffende assessering

In die Suid-Afrikaanse konteks word assessering ook as belangrik beskou. Assessering vind geïntegreerd plaas en word omskryf as die demonstrering van toegepaste vaardighede: “Applied competence involves not only *knowing and reflecting*, which is not dependent on place or time, but also *doing*, which needs a site of practice (Department of Education 2000b:31; Educators in Schooling SGB, 2001:14). Die finale assessering toets die onderwysstudent se toegepaste vaardighede in sy of haar spesialisveld. Dit beteken dat onderwysstudente in hulle spesialisveld fundamentele, praktiese en reflektiewe vaardighede geïntegreerd moet kan toepas en demonstreer. Assessering vind plaas om vas te stel of onderwysstudente vaardig en effektief kan skoolhou in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase van Suid-Afrikaanse skole (Educators in Schooling SGB 2001:39).

Laastens word die belangrike aspek van kwaliteitsversekering uitgelig. Kwaliteitsversekering word wêreldwyd as baie belangrik beskou (Harvey 1996:203). Kwaliteitsversekering is ‘n komplekse proses wat deurgaans kwaliteit reguleer (Van der Bank 2002:1). Kwaliteitsversekering is multidimensioneel van aard (Fourie & Strydom 1999:19). Opleidinginstansies behoort interne institusionele selfevaluasie en ‘n eksterne hersiening en assessering van programme te implementeer (Fourie & Strydom 1999:19; Harvey 1996 :207). Die klem behoort te verskuif vanaf eksterne ondersoeke na ‘n interne selfondersoek van programmatuur en institusionele samestelling (Fourie & Strydom 1999:18; Harvey 1996:239; Van der Bank 2002:3; Webbstock 1997:1,4).

Universiteite in Suid-Afrika het tot dusver ‘n groot mate van outonomie geniet, en die enigste manier om outonomie te verseker en om befondsing te bekom, is om

geloofwaardige interne kwaliteitsversekeringsmeganismes te ontwikkel (Webbstock 1997:2).

Met die voorgaande bespreking as uitgangspunt, word die volgende fases in die verloopproses van 'n kwaliteit onderwysersopleidingsprogram (sien figuur 4.1) vir die samestelling en ontwikkeling van onderwysers- opleidingsprogramme as teoretiese raamwerk gestel:

Fase1: 'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte berus op 'n deeglike ondersoek en navorsing van die behoeftes van die samelewing en gemeenskap (situasie-analise).

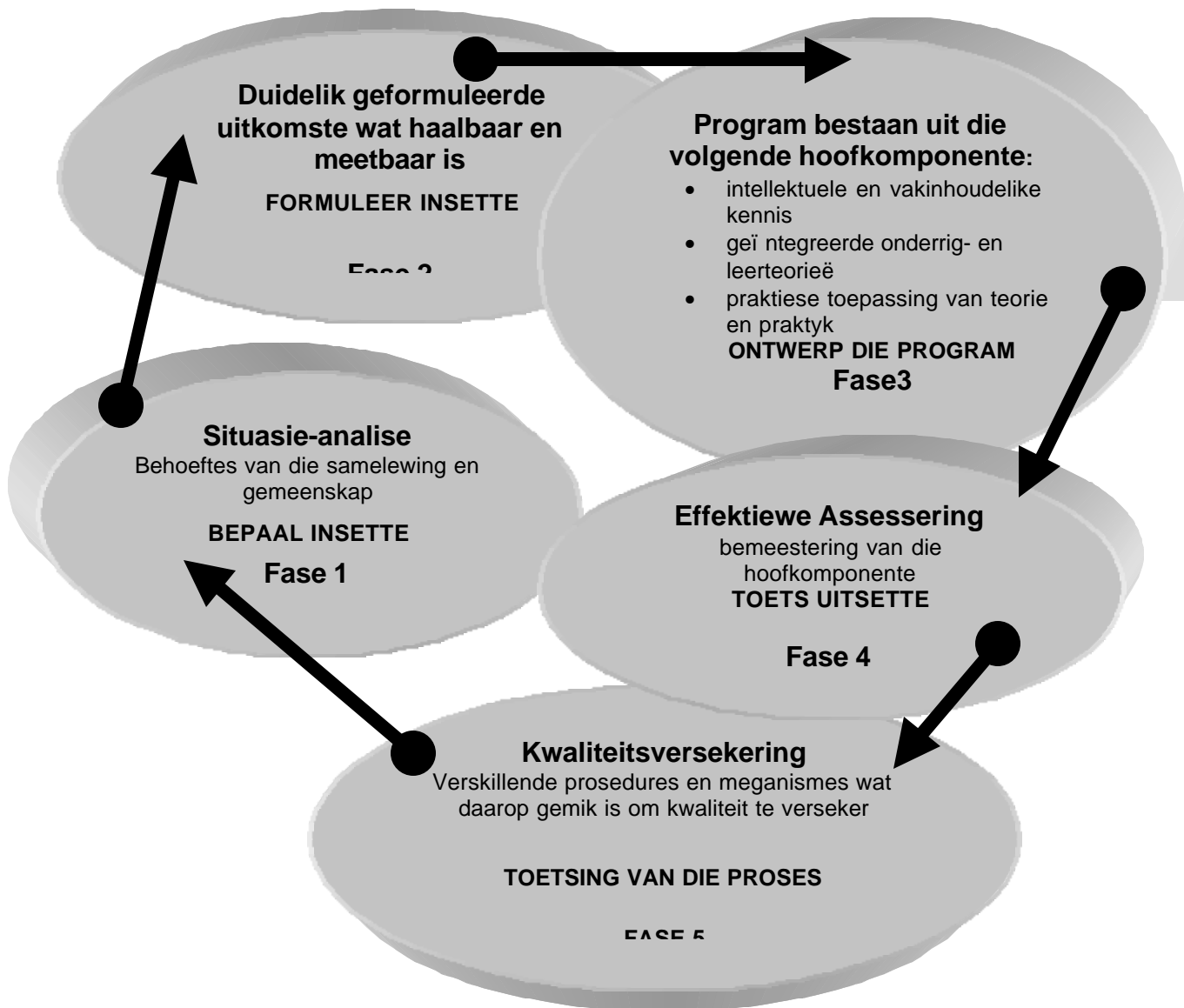
Fase 2: 'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte word gerig deur 'n stel duidelik geformuleerde uitkomste wat haalbaar en meetbaar is.

Fase 3: 'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte bestaan uit die hoofkomponente van intellektuele en vakinhoudelike kennis, geïntegreerde onderrig- en leerteorieë, en die praktiese toepassing van teorie en praktyk.

Fase 4: 'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte moet voldoen aan die vereistes van effektiewe assessering van onderwysstudente in hulle bemeestering van die hoofkomponente.

Fase 5: 'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte moet doeltreffend gebruik maak van verskillende prosedures en meganismes wat daarop gemik is om kwaliteit te verseker.

Figuur 4.1. VERLOOPPROSES VAN 'N ONDERWYERSOPLEIDINGSPROGRAM VAN GEHALTE



4.3. SAMEVATTING

Die verskillende reguleringsliggame het deur amptelike dokumente spesifieke riglyne en kriteria vasgestel vir die kwaliteitopleiding van onderwysers in Suid-Afrika. Hoewel sentrale regulering deur wetgewing uiters belangrik is vir die

vasstelling van standaarde vir kwaliteitopleiding, behoort gewaak te word teen komplekse en verwarrende riglyne wat die doel van kwaliteitopleiding sal verydel (Hampton 2000:123). Hoër-onderwysinstansies is aangewese op interne kwaliteitsversekering ten einde te verseker dat hulle hul outonomie behou en terselfdertyd befondsing kan beding.

'n Studie van die vereistes vir kwaliteitonderwysersopleiding het gelei tot die formulering van vyf fases wat die sikliese proses van programme (kurrikukum) beplanning vir onderwysersopleiding fundeer. Die geformuleerde fases word vir die doel van hierdie studie gebruik om data te verkry uit die vraelyste en om dan hierdie data te analiseer. Die data soos gereflekteer in die antwoorde van die respondente op die vraelys, asook die gegewens van die opleidingsprogramme, soos verkry uit die jaarboeke van die betrokke opleidingsinstansies sal evalueer word om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak.

HOOFSTUK 5

NAVORSINGSONTWERP

5.1 INLEIDING

Die inhoud van die voorafgaande hoofstukke word ter inleiding van hierdie hoofstuk kortliks weergegee. Hoofstuk 1 dien as inleiding van die ondersoek, en bevat die probleemstelling, doel van die navorsing en die motivering vir die navorsing. Die navorsingsontwerp en omskrywing van begrippe maak ook deel uit van hoofstuk 1.

Hoofstuk 2 gee 'n historiese oorsig van onderwysersopleiding in Suid-Afrika en dui die huidige posisie van onderwysersopleiding binne die raamwerk van hoër onderwys aan. Die rol en verantwoordelikheid van die Onderwysdepartement (DoE) en ander liggame soos SAQA en die NQF, soos verkry uit die literatuur, word bespreek.

In hoofstuk 3 word 'n oorsig gegee van die agtergrond en ontstaan van die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase in Suid-Afrika met verwysing na ooreenkomste op internasionale vlak. Verder word die beginsels en riglyne vir uitkomsgebaseerde onderwys en die invloed daarvan op die opleiding van onderwysers in die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase bespreek. Kwaliteitsversekering en kwaliteitsontwikkeling word bespreek.

Die vereistes en riglyne soos verkry uit die literatuur word omskryf binne 'n verloopproses vir die opstel van Programme vir Onderwysersopleiding in die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase. Hierdie verloopproses word verduidelik in hoofstuk 4.

Hoofstuk 5 sit die navorsingsontwerp uiteen en verduidelik die navorsingsmetodes. In die navorsing wat in drie fases plaasvind, maak die ondersoeker gebruik van 'n triangulasie van metodes.

Die vraag wat gestel word is:

Aan watter vereistes behoort 'n onderwysersopleidingsprogram in die 21ste eeu in Suid-Afrika te voldoen om kwaliteitopleiding van onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase te verseker?

5.2 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp bestaan uit twee dele. Eerstens is 'n literatuurstudie gedoen om 'n oorsig te gee van relevante inligting en tendense rondom die probleem. Hierdie literatuurstudie dien as teoretiese onderbou en as vertrekpunt vir beredenering. Die doel met die literatuurstudie is ook om riglyne en vereistes, vir kwaliteitonderwysersopleiding in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase vas te stel. Hierdie riglyne en vereistes voorsien die konseptuele raamwerk vir die empiriese ondersoek

Tweedens word 'n empiriese studie gedoen om inligting in te samel aangaande die huidige opleiding van onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase. Verskillende metodes van data insameling word in hierdie studie gebruik om die betroubaarheid en geldigheid van die navorsing te versterk. Die ontleding van al hierdie data help die ondersoeker om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die huidige stand van die kwaliteit en die toepaslikheid van onderwysersopleiding vir onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase.

Die navorsing verloop in die volgende stappe:

Stap 1: Bewuswording van die probleem en die stel van die navorsingsvraag (kyk hoofstuk 1).

- Stap 2: Die verkryging van relevante inligting deur 'n studie van die literatuur (Mouton 2001:86-87; Schumacher & McMillan 1993:139-144) (kyk hoofstukke 2 en 3).
- Stap 3: Die identifisering van riglyne en vereistes vir die daarstelling van 'n konseptuele raamwerk vir die ondersoek (kyk hoofstuk 4).
- Stap 4: Die formulering van die navorsingsontwerp in drie fases (kyk hoofstuk 5).
- Stap 5: Die identifisering van onderwysersopleidingsinstansies wat gebruik kan word om inligting in te samel (Department of Education 2002a:1-29) (kyk hoofstuk 5).
- Stap 6: Die verkryging en ontleding van dokumentasie met programinligting (jaarboeke) van die verskillende universiteite (Department of Education 2002a:1-29) (kyk hoofstuk 5).
- Stap 7: Die ontwerp, opstel, toets, verbetering en verspreiding van twee soorte vraelyste. Semi-gestruktureerde vraelyste (Schumacher & McMillan 1993:254) en waardeskaalvraelyste (Schumacher & McMillan 1993:244) word in hierdie studie gebruik vir die kwalitatiewe en kwantitatiewe insameling van data (Cohen, Manion & Morrison 2001: 102-103, 252-253; Schumacher & McMillan 1993:244-255). Hierdie metode van inligtingverkryging sluit aan by die aard van inligting wat benodig word en dit sal tyd bespaar aangesien 'n groot hoeveelheid inligting, wat moeilik anders bekom sou kon word, binne 'n kort tyd ingesamel kan word (De Witt 1990:55). Antwoorde op vrae is ook konteks-spesifiek (Mouton 2001:153). Een van die grootste nadele van die metode is dat vraelyste nie terugbesorg word aan die ondersoeker nie (De Witt

1990:56). Respondente kan nie verplig word om vraelyste te voltooi nie; hulle kan slegs sterk aangemoedig word om 'n bydrae te lewer (Cohen, Manion & Morrison 2000:245) (kyk hoofstuk 5).

Stap 8: Die versterking en bevestiging van die geldigheid en betroubaarheid van die inligting deur die gebruik van metodologiese triangulasie (Cohen, Manion & Morrison 2001:112-113) (kyk hoofstuk 5).

Stap 9: Die verwerking en die analise van die inligting (literatuur, vraelyste en relevante dokumentasie) wat verkry is (Cohen, Manion & Morrison 2001:77; Mouton 2001:108-110; Schumacher & McMillan 1993:479-493) (Kyk hoofstuk 5).

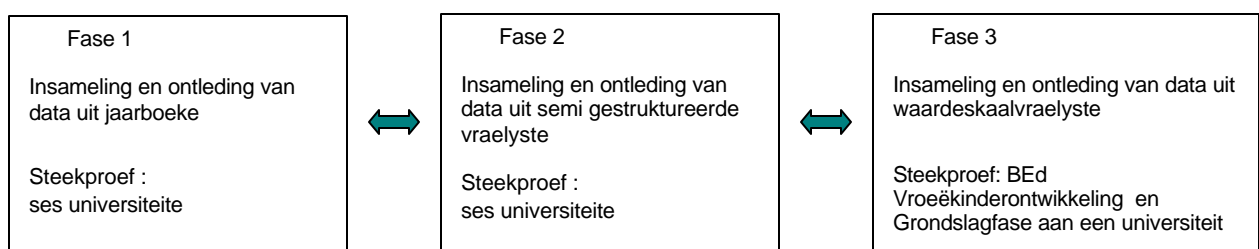
Stap 10: Bevindings van fase een, twee en drie sal bespreek word (kyk hoofstuk 6)

Stap 11: Afleidings, gevolgtrekkings en aanbevelings (Cohen, Manion & Morrison 2001: 74, 82) word gemaak (kyk hoofstuk 7).

Vervolgens verduidelik die ondersoeker die wyse waarop data ingesamel is.

5.2.1 Insameling van data

Die navorsing maak gebruik van gemengde metodes (triangulasie van metodes). Die insameling van data het in drie fases plaasgevind, en verskillende data-insamelingsmetodes is aangewend. Die volgende drie fases is gebruik:



Fases een en twee is kwalitatief, terwyl fase drie kwantitatief is. Die metode van triangulasie word aangewend vir kruis-geldigheidsmaking van die data - insamelingstrategieë (Schumacher & McMillan 1993:498-499). Die inligting in hierdie studie voldoen aan beskrywende geldigheid, omdat dit feitelik akkuraat is, en nie selektief of verdraai is nie. Die gegewens is objektief feitelik (Cohen, Manion & Morrison 2001:107). Hierdie studie voldoen ook aan inhoudsgeldigheid (Cohen, Manion & Morrison 2001:131) omdat daar verteenwoordigende dekking van programme is (inligting van ses uit agt universiteite is gebruik) en aan gesigsgeldigheid (Cohen, Manion & Morrison 2001:132) omdat dit toets wat dit veronderstel is om te toets. Fase een word nou kortliks beskryf.

5.2.2 Fase een: Ontleding van dokumente (jaarboeke)

Fase een is 'n kwalitatiewe data-analise van gegewens wat verkry is uit die jaarboeke van deelnemende universiteite. Hierdie is 'n teksanalise van gegewens (Mouton 2001:105). Die steekproefneming vir fase een is soos volg gedoen:

5.2.2.1 Steekproefneming

Vir die doel van die steekproef is al die universiteite geïdentifiseer wat die BEd vroeëkindertontwikkeling en grondslagfaseprogramme aanbied. Die lys van universiteite met interim goedgekeurde onderwysersopleidingsprogramme in die BEd Vroeëkindertontwikkeling en Grondslagfase aan universiteite in Suid-Afrika, is verkry van die Departement van Onderwys (Department of Education 2002a: 1-29).

Die steekproef is gedoen op inligting wat in hierdie universiteite se jaarboeke (2002) verskyn. Hier moet gemeld word dat agt universiteite geïdentifiseer is volgens die indeks soos verkry vanaf die Departement van Onderwys. Slegs ses universiteite het reageer op die versoek om inligting, en daar is besluit om vir die doel van hierdie ondersoek op hierdie ses universiteite te konsentreer. Vervolgens word die data-insamelingstegniek omskryf.

5.2.2.2 Data-insamelingstegniek

Die jaarboeke van die universiteite is sorgvuldig bestudeer en ontleed. Omdat die inligting in die jaarboeke in uiteenlopende formaat aangebied is, is besluit om die inligting vir die doeleindes van hierdie studie eenvormig in te deel onder vergelykbare temas (Mouton 2001:105). Hierdie metode van indeling het die analise van data vergemaklik. Die inligting van die verskillende programme is dus uit die jaarboeke ingedeel onder die volgende temas as kategorieë (Schumacher & McMillan 1993:492-494):

- programstruktuur
- kredietwaardetoekenning van die program
- programterminologie
- spesialisveld
- praktiese onderwys

Die data (kyk bylaag A) wat in die verskillende kategorieë ingedeel is, is hierna ontleed.

5.2.2.3 Data-analisetegniek

Die analise van versamelde data word gedoen aan die hand van vereistes en riglyne soos geïdentifiseer deur die voorafgaande literatuurstudie (kyk hoofstuk 4.2). Daar is 'n sterk ooreenstemming tussen die vyf verloopfases soos in hierdie studie geïdentifiseer, en die vier kriteriale vrae soos identifiseer in die projek oor die Kurrikulumherstrukturering in Hoër Onderwys (Breier 2001:48-50). Vir die doel van die data-analise word die vyf fases van die verloopproses (kyk afdeling 4.2) omskep in vyf hoofriglyne en vereistes. Hierdie hoofriglyne en vereistes is in hoofstuk 4 benoem, verfyn en omskryf. Vervolgens word die vyf hoofriglyne en vereistes (vyf fases) (kyk hoofstuk 4) kortliks beskryf:

Hoofriglyn en vereiste 1: Situasië-analise

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte berus op deeglike ondersoek en navorsing van die behoeftes van die samelewing en gemeenskap (Jacobs 1999:1; Hallinan & Khmelkov 2001:177; Van Zyl 2000:38).

Hoofriglyn en vereiste 2: Duidelik geformuleerde uitkomstë

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte word gerig deur 'n stel duidelik geformuleerde uitkomstë (Gore 2001:127; Killen 2002:1-2) wat haalbaar en meetbaar is.

Hoofriglyn en vereiste 3: Hoofkomponente van die program

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte bestaan uit die hoofkomponente van intellektuele en vakinhoudelike kennis, geïntegreerde onderrig- en leerteorieë (Korthagen & Kessels 1999:4-6), en die praktiese toepassing van teorie en praktyk (Cole & Chan (1994: 3; Freiberg 2002:57; Korthagen en Kessels 1999:4-17).

Vir die doeleindes van hierdie studie word die volgende hoofkomponente en vereistes identifiseer vir analise van die data (kyk hoofstuk 4):

- Programvereistes (intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld) (Educators in Schooling SGB 2001:34-38).
- Rekenaargeletterdheid (Mears 2000:57-61).
- Spesialisveld (teorie en praktyk) (Educators in Schooling SGB, 2001:35-36; Department of Education 2002b:29; Department of Education 2000b:27; Educators in Schooling SGB 2001:32-33; Mothata 2000:xix; Department of Education 2003:Voorwoord).
- Leer- en ontwikkelingsteorieë in die spesialisveld met spesifieke verwysing na die aanleer van lees (Caulfield, Kidd & Kocher 2000:62-67; Checkley 1997:1; Lessing & De Witt 2004:2-5; Fischer & Rose 2001:6-12; Gersten &

Geva 2003:44-49; Gordon & Browne 2000:123,162; Guskey 2002:45-51; Hardiman 2001:52-55; Meyer & Rose 2000:39-43; Pianta & La Paro 2003: 24; Scherer 2003:5; Silver, Strong & Perrini 1997:1; Shore, R. 1997:xv ; Taylor en Vinjevold 1999:158; Tell 1999:1; Westwater & Wolfe 2000:49-53; Wiechers 1991:129).

- Praktiese onderwys (die praktiese toepassing van teorie en praktyk (Hallinan & Khmelkov 2001:183-184).

Hoofriglyn en vereiste 4: Effektiewe assessering

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte moet voldoen aan die vereistes van effektiewe assessering van onderwysstudente in hulle bemeestering van hoofriglyn 3.

Hoofriglyn en vereiste 5: Kwaliteitsversekering

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte moet doeltreffend gebruik maak van verskillende prosedures en meganismes wat daarop gemik is om kwaliteit te verseker en te reguleer (Van der Bank 2002:1). Die geldigheid en betroubaarheid van die data word vervolgens bespreek.

5.2.2.4 Geldigheid en betroubaarheid/ vertrouenswaardigheid

Die geldigheid van kwalitatiewe data-insamelingstegnieke word dikwels bevraagteken. Om die geldigheid en betroubaarheid van hierdie ondersoek te verseker, het die navorser die volgende stappe gevolg. Die steekproef is versigtig gedoen en, soos beskryf, alle moontlike inligtingsbronne is ingesluit. Tydens analises is deurgaans getoets vir navorserreaktiwiteit, ook met behulp van die ondersoeker se studieleier. Die afleidings wat deur die ondersoeker gemaak is, is deur 'n buitepersoon en die ondersoeker se studieleier vergelyk met die rou data. Die analise-tegnieke is verduidelik (kyk 5.2.2.3). Die versterking en bevestiging van die geldigheid en betroubaarheid van die inligting is verkry deur die gebruik

van metodologiese triangulasie (Cohen, Manion & Morrison 2001:112-113). Die verloop van fase twee van die ondersoek word hierna beskryf.

5.2.3 Fase twee: Ontleding van die semi-gestruktureerde vraelyste

Die navorser gebruik tydens hierdie fase semi-gestruktureerde vraelyste (kyk 5.2.3.2). Vir die doeleindes van hierdie studie is 'n kwalitatiewe data-insamelingsmetode gebruik, waar die ondersoek gerig is op die inligting oor die kwaliteit van die onderwysersopleidingsprogram in die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase by verskillende universiteite (Schumacher & McMillan 1993:375).

5.2.3.1 Steekproefneming

Die steekproefneming is 'n doelbewuste steekproef om inligting oor 'n besondere aspek (onderwysersopleiding in 'n spesifieke fase) te verkry (Schumacher & McMillan 1993:378). Vir die doel van die steekproef is al die universiteite geïdentifiseer wat die BEd vroeëkindertwikkeling en grondslagfaseprogramme aanbied. Die lys van universiteite met interim goedgekeurde onderwysersopleidingsprogramme in die BEd Vroeëkindertwikkeling en Grondslagfase aan universiteite in Suid-Afrika, is verkry van die Departement van Onderwys (Department of Education 2002a: 1-29). Die data-insamelingstegniek word vervolgens bespreek.

5.2.3.2 Data-insamelingstegniek

Semi-gestruktureerde vraelyste is na agt geïdentifiseerde universiteite met interim goedgekeurde voorgraadse BEd programme in die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase gestuur. Slegs ses universiteite het reageer op die versoek om inligting.

Die vraelys is vooraf getoets in 'n loodsprojek deur dit aan proefpersone te gee wat dit moes voltooi en kommentaar moes lewer. Veranderinge is hierna aangebring. Vraagstelling is verbeter en duideliker gestel. Die formaat is beter gestruktureer.

Hierdie vraelys is 'n ondersoek bestaande uit onderwysersopleiding en is gerig op die insameling van toepaslike data. Om die identiteit van elke inrigting te beskerm sal die naam van elke inrigting anoniem bly en is die universiteite genommer van een tot ses. Die semi-gestruktureerde vraelys bestaan uit geslote (*closed form*) vrae (Schumacher & McMillan 1993: 243) en oop vrae (Schumacher & McMillan 1993:243,251) wat ingedeel is onder ge-identifiseerde temas as kategorieë (Schumacher & McMillan 1993:492-494). Die volgende vrae is in die semi-gestruktureerde vraelys aan departementshoofde of programkoördineerders gestel:

ALGEMENE INLIGTING

- Naam van Inrigting.
- Naam van Departement waaronder programme aangebied word.
- Naam van program wat aangebied word (byvoorbeeld: BEd:Grondslagfase of BEd:Preprimêr en Grondslagfase).
- Aantal dosente betrokke by hierdie program.
- Aantal studente per studiejaar ingeskryf in die program
 - Eerste studiejaar
 - Tweede studiejaar
 - Derde studiejaar
 - Vierde studiejaar

PROGRAMINLIGTING

- Wat beoog u inrigting met die opleiding van onderwysers in hierdie program?
- In watter mate voldoen u program aan die voorskrifte van die Norme en Standaarde vir die opleiding van onderwysers? Motiveer asseblief.
- Na u mening, wat is die sterk punte van u program soos dit tans bestaan? Motiveer asseblief.
- Na u mening, wat is die swak punte van u program soos dit tans bestaan? Motiveer asseblief.
- Watter veranderings sou u aan u program wou aanbring?
- Is u van mening dat daar in u program voldoende voorsiening gemaak word vir die volgende komponente soos voorgeskryf vir die Grondslagfase? Motiveer asseblief.
 - Geletterdheid
 - Gesyferdheid
 - Lewensvaardigheid
- In watter mate geniet die onderrig van lees voldoende tyd en belangrikheid? Motiveer asseblief.
- In watter mate word uitkomsgebaseerde onderrig (UGO) in u program geïmplementeer? Motiveer asseblief.
- Indien onderwysersopleiding in die preprimêre fase (0-5 jaar) in u program ingesluit is, dui kortliks aan hoe u daarvoor in die program voorsiening maak.

KWALITEITSVERSEKERING

- Watter kwaliteitsversekeringsmeganismes pas u in hierdie program toe?
- Watter probleme beleef u met die kwaliteitsversekering van hierdie program?
- Hoe sou u die kwaliteitsversekeringsmeganismes wou verander?
- Watter veranderings sou u wou aanbring om die kwaliteit van u program te verbeter?

ASSESSERING

- Verduidelik hoe u assessering toepas om die vordering van studente te meet.
- Watter probleme beleef u met die assessering van studente?
- Hoe sou u assessering meer effektief wou maak?

PRAKTIESE ONDERWYS

- Omskryf kortliks:
 - a) Hoe maak u voorsiening vir praktiese onderwys in u program?
 - b) Wanneer vind praktiese onderwys in u program plaas?
- Watter probleme beleef u met praktiese onderwys in u program?
- Watter veranderings sou u aan die praktiese onderwys in u program wou aanbring?
- Watter metode(s) word gebruik vir die plasing van studente by skole vir praktiese onderwys?
- Watter vennootskap bestaan daar tussen u inrigting en skole ten opsigte van die praktiese opleiding van studente?
- Watter terugvoer word oor praktiese onderwys vanaf skole verwag?
- Hoe word die assessering van die praktiese vaardigheidsvlak van studente gedoen?
- In watter mate vul die teorie en die praktyk in u program mekaar aan? Motiveer u antwoord kortliks.

Die data wat verkry is van respondente is hierna geanaliseer.

5.2.3.3 Data-analisetegniek

Hierdie data is aan die hand van die geformuleerde riglyne en beginsels (kyk 5.2.2.3), soos verkry uit die literatuur (kyk afdeling 4.2), ontleed en vergelyk met die data verkry in fase 1.

5.2.3.4 Geldigheid en betroubaarheid

Die intensiewe vlak van betrokkenheid van die navorser en die in diepte beantwoording van vrae deur respondente verseker die geldigheid van dataversameling, veral wanneer die versamelde data verteenwoordigend is van die veld wat ondersoek word (Cohen, Manion & Morrison 2000:107). Tydens analises is deurgaans getoets vir navorserreaktiwiteit, ook met behulp van die ondersoeker se studieleier. Die afleidings wat deur die ondersoeker gemaak is, is deur 'n buitepersoon en die ondersoeker se studieleier vergelyk met die rou data. Waar die navorser onseker was oor inligting, is respondente weer gekontak. Die analise tegnieke is verduidelik (kyk 5.2.2.3). Die versterking en bevestiging van die geldigheid en betroubaarheid van die inligting is verkry deur die gebruik van metodologiese triangulasie (Cohen, Manion & Morrison 2001:112-113). Die verloop van fase drie van die ondersoek word hierna beskryf

5.2.4 Fase drie

Die benadering van die ondersoeker tydens die verloop van fase drie is dat gebruik gemaak word van kwantitatiewe navorsing. Verder gebruik die navorser beskrywende statistiek om die data saam te voeg en te organiseer (Cohen, Manion & Morrison 2001:252-253; Schumacher & McMillan 1993:192).

5.2.4.1 Steekproefneming

Tydens hierdie fase is 'n gerieflikheids- (*convenience*) steekproef aan een van die ses universiteite gebruik (Cohen, Manion & Morrison 2001: 102-103). Hierdie steekproef is gedoen aangesien die studente-respondente geredelik beskikbaar was, en die navorser alreeds by 'n wyer navorsingsprojek betrokke was met dieselfde groepe studente. By hierdie universiteit is die hele populasie tweede en derdejaarstudente in die BEd Vroeëkindertontwikkeling en

Grondslagfaseprogram gebruik. Waardeskaalvraelyste is in 2003 aan 237 tweede- en derdejaar onderwysstudente gegee.

5.2.4.2 Data-insamelingstegniek

Waardeskaalvraelyste (sien bylaag C) is aan studente van hierdie universiteit gegee. Die vraelys is oorspronklik opgestel om inligting te verkry vir al die voorgraadse onderwysersopleidingprogramme by die universiteit. Die vraelys is opgestel deur 'n paneel van 5 dosente, waarvan die navorser een was. Die navorser het met die toestemming van die ander vier persone op die paneel, die resultate wat betrekking het op die BEd Vroeëkindertontwikkeling en Grondslagfaseprogram, gebruik vir hierdie navorsing. Die vraelys is eers in 'n loodsprojek aan 'n groep van 10 studente gegee om te voltooi voordat dit gebruik is. Daarna is veranderings aangebring. Sommige vrae het onduidelik geles en is verander. Hierdie vraelys is ook aan twee buitepersone gegee vir hulle insette. Die veranderings wat hulle aanbeveel het, het gegaan oor die duidelike stel van vrae. Ook hierdie veranderings is aangebring.

Die vraelys is saamgestel volgens 'n vier punt Likertskaal, naamlik Ontoereikend, Bevredigend, Goed, Uitstekend, of Redelik Laag, Gemiddeld, Bogemiddeld, Redelik Hoog. Aangesien hierdie skaal voorsiening maak vir redelik akkurate assessering van menings en die intensiteit van opinies (Cohen, Manion & Morrison 2001:252-253; Schumacher & McMillan 1993:244-255).

237 tweede- en derdejaar onderwysstudente in die BEd Vroeëkindertontwikkeling en Grondslagfaseprogram by universiteit 2 is in 2003 by hierdie ondersoek betrek. Toestemming om die vraelyste aan die studente te gee is van die dekaan van die fakulteit opvoedkunde aan hierdie universiteit verkry.

Die data-analise tegniek word vervolgens uiteengesit.

5.2.4.3 Data-analise tegniek

Die menings van studente oor die program en die invloed daarvan op praktiese onderwys is aan die hand van die geformuleerde vereistes en riglyne gemeet (kyk afdeling 4.2). Hierdie inligting is verkry uit die gerieflikheidssteekproef wat by universiteit 2 uitgevoer is, en maak deel uit van die metode van triangulasie wat alreeds bespreek is (kyk 5.2.4.1).

Vir die doeleinde van die studie word hoofriglyne drie en vier gebruik om die studente se terugvoer te bespreek. Die rede vir die gebruik van hierdie hoofriglyne is dat hierdie hoofriglyne binne die terrein van die onderwysstudente se opleidingsprogram val. Sekere afleidings sal egter wel gemaak kan word ten opsigte van die hoofriglyne een en twee en vyf (kyk figuur 4.1). Die vraelys toets die mening van die studente oor hoe die program na hulle mening hulle teorie-praktykvorming beïnvloed het (Levine 2002:66). Volgens Levine moet onderwysers hulle eie teorie-praktyk ontwikkel, en die gaping tussen universiteit en skool kan oorbrug (kyk 3.3).

Die waardeskaalvraelys (kyk bylaag C) het die volgende onderafdelings bevat

- Skoolorganisasie. Hierdie onderafdeling bestaan uit 4 items.
- Studente se professionele ontwikkeling. Hierdie onderafdeling bestaan uit 30 items.
- Studente se studieprogram. Hierdie onderafdeling bestaan uit 8 items.
- Organisasie van praktiese onderwys deur die universiteit. Hierdie onderafdeling bestaan uit 10 items.

- Refleksie van eie vermoëns en vaardighede. Hierdie onderafdeling bestaan uit 7 items.

Die geldigheid en betroubaarheid van gegewens word vervolgens bespreek.

5.2.4.4 Geldigheid en betroubaarheid

Aangesien die navorser nie beplan om die vraelys te standaardiseer nie, is die fokus nie op konstruktiewe geldigheid nie. Kriteriumverwante geldigheid is ook nie ter sake nie. Die fokus is op inhoudsgeldigheid (Cohen, Manion & Morrison 2001:131) omdat daar verteenwoordigende dekking van programme is. Verder word gefokus op gesigsgeldigheid (Cohen, Manion & Morrison 2001:132) omdat dit toets wat dit veronderstel is om te toets. Die ondersoeker is wat gesigsgeldigheid betref, gekontroleer deur haar studieleier. Na die eerste ontleding het die studieleier gevoel dat die ondersoeker meer krities en objektief moet wees in haar analyses. Hierdie verandering is aangebring. Die betroubaarheid van die items in elke afdeling van die waardeskaalvraelys is bepaal deur Cronbach alpha korrelasie koëffisiënt vir interne konstantheid (Schumacher & McMillan 1993:230). Die Cronbach alpha korrelasie koëffisiënt sal aangedui word by die resultate.

5.3 SAMEVATTING

In hoofstuk 5 is 'n logiese en chronologiese uiteensetting gegee van die navorsingsontwerp. Die drie fases van data insameling is verduidelik, en die triangulasie van metodes is bespreek. Verder is die data analise tegnieke uiteengesit. Verder is die geldigheid en betroubaarheid van elke fase bespreek en gemotiveer.

In hoofstuk 6 sal die resultate van die navorsing bespreek word en vergelyk word met die bevindings van die literatuurstudie.

HOOFSTUK 6

RESULTATE EN BESPREKING

6.1 INLEIDING

Hoofstuk 6 word gewy aan die weergee van die navorsingsresultate en 'n bespreking van hierdie resultate deur dit te vergelyk met die bevindings van die literatuurstudie.

Eerstens word die bevindinge van fase een en twee geïntegreer. Hierna sal die resultate van fase drie krities bespreek word, gevolg deur 'n sintese en samevatting van die navorsingsresultate. Aansluiting sal gevind word by die navorsingsvraag wat soos volg lui:

Aan watter vereistes behoort 'n onderwysersopleidingsprogram in die 21ste eeu in Suid-Afrika te voldoen om kwaliteitopleiding van onderwysers in die Vroeëkindertwikkelings en Grondslagfase te verseker?

Die bevindings van die data-insamelingsfases een en twee sal vervolgens weergegee word.

6.2 BEVINDINGS VAN FASES EEN EN TWEE

Vir die doel van die data-analise word die vyf fases van die verloopproses (kyk afdeling 4.2) omskep in vyf hoofriglyne en vereistes. Hierdie hoofriglyne en vereistes is in hoofstuk 4 benoem, verfyn en omskryf. Vervolgens word die vyf hoofriglyne en vereistes (vyf fases) (kyk hoofstuk 4) weer kortliks genoem.

Hoofriglyn en vereiste 1: Situasië-analise

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte berus op deeglike ondersoek en navorsing van die behoeftes van die samelewing en gemeenskap (Jacobs 1999:1; Hallinan & Khmelkov 2001:177; Van Zyl 2000:38).

Hoofriglyn en vereiste 2: Duidelik geformuleerde uitkomst

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte word gerig deur 'n stel duidelik geformuleerde uitkomst (Gore 2001:127; Killen 2002) wat haalbaar en meetbaar is.

Hoofriglyn en vereiste 3: Hoofkomponente van die program

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte bestaan uit die hoofkomponente van intellektuele en vakinhoudelike kennis, geïntegreerde onderrig- en leerteorieë (Korthagen & Kessels 1999:4-6), en die praktiese toepassing van teorie en praktyk (Cole & Chan 1994: 3; Freiberg 2002:57; Korthagen & Kessels 1999:4-17).

Hoofriglyn en vereiste 4: Effektiewe Assessering

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte moet voldoen aan die vereistes van effektiewe assessering van onderwysstudente in hulle bemeestering van hoofriglyn 3.

Hoofriglyn en vereiste 5: Kwaliteitsversekering

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte moet doeltreffend gebruik maak van verskillende prosedures en meganismes wat daarop gemik is om kwaliteit te verseker en te reguleer (Van der Bank 2002:1).

Vervolgens word die inligting van die jaarboeke en die vraelyste van elke universiteit ontleed aan die hand van die riglyne en vereistes soos hierbo uiteengesit. Die jaarboek en die respons op die semi-gestruktureerde vraelys van elke universiteit word aangewend om afleidings te maak om vas te stel in watter

mate die genoemde riglyne en vereistes in die program van hierdie universiteit waarneembaar is. Die inligting wat verkrygbaar is uit die jaarboek, vul die inligting aan wat in die vraelys verskaf is. Sodoende word 'n meer volledige beeld verkry van die situasie by elke universiteit. Die jaarboek is gebruik omdat dit as bron van inligting dien vir voornemende studente, terwyl die vraelys meer aanvullende inligting oor die program verstrek. Die data wat by elke universiteit verkry is, is vooraf gereduseer en daarna gestruktureer volgens temas as kategorieë (kyk bylaag B).

Die gegewens soos verstrek deur universiteit 1 word hierna in tabelvorm weergegee. Die afleidings en bespreking van elke tabel volg daarna.

6.2.1 Universiteit 1

Tabel 1. Data van Universiteit 1 soos verkry uit die jaarboek en semi gestruktureerde vraelys gekategoriseer aan die hand van hoofriglyne en vereistes.

Hoofriglyn en vereiste:	'n Analise van die jaarboek en vraelys van Universiteit 1 dui op die volgende:
1. Situasië-analise	<p>Daar is aanduidings van 'n deeglike situasie-analise, soos blyk uit die volgende aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die program is interim geregistreer by DoE, SAQA en goeagekeur deur die CHE. • Die doel van die program is om " Suid-Afrika te voorsien van bevoegde gegraduateerde onderwysers met kennis, vaardighede en waardes vir die grondslagfase ", wat "hulle plek in die arbeidsmag suksesvol kan vol staan". • Die aard en samestelling van die program is "gemik op internasionale standaarde wat dit ook beskikbaar maak vir studente in die buiteland".
2. Duidelik geformuleerde uitkomst	<ul style="list-style-type: none"> • Uitkomsgebaseerde terminologie word nie eksplisiet gebruik by die beskrywing van die program in die jaarboek nie. Die universiteit maak in die jaarboek gebruik van terme soos "kinderliteratuur", "lees, skryf en spel" wat wel op die begrip 'geletterdheid' dui. Die term "wiskunde onderrig" word vir "gesyferdheid" gebruik. • Die program bestaan uit 40 modules van 12 krediete elk, soos vereis deur die Norme en Standaarde. Alle modules het dieselfde kredietwaarde, met 'n totaal van 480 krediete. • Daar is geen aanduidings in die jaarboek van 'n moduleverdeling in fundamentele, kern en elektiewe komponente nie. <p>Die ondersoeker veronderstel dat die universiteit in sy aansoek ter aanvaarding van sy programme en die toekenning van interim registrasie gebruik maak van die uitkomsgerigte benadering.</p>

<p>3. Hoofkomponente van die program</p> <p>☑ Programvereistes:</p> <p>☑ Rekenaargeletterdheid:</p> <p>☑ Spesialisveld</p> <p>☑ Leer- en ontwikkelingsteorieë:</p> <p>☑ Praktiese onderwys:</p>	<p>☑ Programvereistes. (intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld).</p> <p>Die program bestaan uit 3 indelings nl: Opvoedkundige temas (120 krediete), Professionele Studies (180 krediete), en 'n studie van 'n minimum van 3 goedgekeurde skoolvakke, waarvan twee amptelike tale moet wees. (180 krediete). Voorsiening word in hierdie program gemaak vir intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld.</p> <p>☑ Rekenaargeletterdheid.</p> <p>'n Rekenaargeletterdheidsmodule is by die program ingesluit.</p> <p>☑ Spesialisveld (teorie en praktyk)</p> <p>Uit die analise kan die afleiding gemaak word dat die spesialisveld binne die professionele studieskomponent aangedui word. Volgens hierdie afleiding uit die jaarboek wil dit voorkom of daar 'n totaal van 188 krediete aan die spesialisveld toegeken is. Die respondent dui aan dat die program "voldoende voorsiening maak vir die studie van die drie leerprogramme" (geletterdheid, gesyferdheid en lewensvaardigheid). Verder word verduidelik dat "alhoewel die Universiteit internasionaal oplei, word studente volledig ingelig oor die nuutste dokumente oor C2005 (hersien). Dit wordas "studiemateriaal aan alle studente" gestuur. Die program strek oor die hele spektrum van leerders van geboorte tot graad 3. Die student is dus opgelei om in die pre-primêre skool sowel as in die primêre skool, (grondslagfase) skool te hou.</p> <p>☑ Leer en ontwikkelingsteorieë in die spesialisveld (die aanleer van lees).</p> <p>Twee modules (Kinderontwikkeling en Die jong kind en leer) is spesifiek toegespits op leer- en ontwikkelingsteorie. 'n Ontleding van die program dui op 'n geïntegreerde benadering. Twee volle modules word aan lees afgestaan. "Die mees moderne benaderings word aan die studente oorgedra en die nuutste literatuur is tot beskikking van studente".</p> <p>☑ Praktiese onderwys (die praktiese toepassing van teorie en praktyk).</p> <p>Die universiteit maak voorsiening vir praktiese onderwys ("4x 5 = 20 weke praktiese onderwys is verpligtend"). Weens die aard van die universiteitsopset maak die meeste studente gebruik van "internskappe". Tydens praktiese onderwys word "volledige werkboeke en portefeuljes" ingedien en "deeglike voorbereiding word van studente verwag". Mentors word gebruik om studente te kontroleer. Praktiese onderwys vind plaas: "wanneer dit die student pas". Die universiteit ondervind dat daar " Soms 'n gebrek aan 'n goeie skool in die omgewing is waar die student moet prakties doen", veral omdat studente "self 'n skool vir praktiese onderwys" moet vind. Die universiteit voel die noodsaak vir "modelskole" en 'n sterk vennootskap tussen skool en universiteit. In hierdie opsig is dit voordelig dat "skole na jare se ondervinding bewus is van die universiteit se werkwyse". Die universiteit hou skole op hoogte van reëlins deur "n intense korrespondensie met skole waar praktyk gedoen word". Volledige terugvoer van alle aanbiedings deur die student word gedoen asook 'n "evaluering van die praktyk deur die mentor en die skoolhoof". Die is van mening dat " die teorie en praktyk (word) ten volle geïntegreer" word in hulle program.</p>
<p>4: Effektiewe assessering</p>	<p>Assessering van hierdie program word gedoen deur " die skryf van vraestelle", en die "voorbereiding van portefeuljes". Waar praktiese onderwys getoets word, vind assessering deur die "mentor " plaas, en "deur besoeke van dosente waar moontlik". Die respondent noem dat assessering "baie nasienwerk" vereis, en dat "take en portefeuljes 'n intensiewe werkklading" meebring. Verder is assessering deur skoolhoofde en mentors "soms nie objektief genoeg nie". Die respondent verduidelik verder dat besoeke aan studente "tydrowend en duur" is.</p>
<p>5. Kwaliteitsversekering</p>	<p>Die universiteit het effektiewe interne en eksterne kwaliteitsversekeringsmeganismes in plek. Daar is " deurlopende empiriese navorsing" en personeel bring op gereelde grondslag "besoeke aan buitelandse opleidingsinstansies", terwyl " internasionale kwaliteitsversekering deur 'n VSA Liggaam vir akkreditering" gedoen word. Daar word gebruik gemaak van " moderators" en die "voortdurende opleiding van personeel in die nuutste benaderings". Wat kwaliteitversekering by die praktiese onderwys van studente betref, word studente besoek "waar hulle in diens is", en daar is terugvoer van "mentors en skoolhoofde oor hul behoeftes". Die respondent voel die "model werk goed" en daarom sal daar "nie veranderings aan(ge)bring (word) nie", hoewel daar terselfdertyd aangedui word dat 'n uitbreiding van personeel die model selfs meer effektief sal maak en sal help "om meer kwaliteit aandag aan programontwikkeling te gee". Die respondent is verder van mening dat die "voorbereiding van gedrukte studiemateriaal eis baie van dosente".</p>

Afleidings en bespreking van tabel 1

Die universiteit het 'n deeglike situasie-analise gedoen van die omstandighede waarin dit as tersiêre instansie funksioneer, asook van die vereiste riglyne waarvolgens gekurrikuleer moet word. Die universiteit het aangedui dat die program “nuut ontwerp” is en “ten volle goedgekeur is deur SAQA en CHE”. Verder het die universiteit sy teikengroepe binne Suid-Afrika en ook in die buiteland duidelik geïdentifiseer. Hoewel die universiteit nie gebruik maak van uitkomsgebaseerde terminologie by die beskrywing van die program in die jaarboek nie, is dit duidelik dat die kurrikuleerders wel deeglik uitkomst vir hulle studente in gedagte het. Uitkomst vir die program is onder meer om “Suid-Afrika te voorsien van bevoegde gegradueerde onderwysers met kennis, vaardighede en waardes vir die grondslagfase“, wat “hulle plek in die arbeidsmag suksesvol kan vol staan”. Die program maak voorsiening vir die bekendstelling van die intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld aan studente. Daar word aanvaar dat die program die voldoende aantal krediete in die spesialisveld bevat. Voorsiening word gemaak vir die opleiding van studente in sowel die pre-primêre fase as die grondslagfase. Die leer- en ontwikkelingsteorieë word geïntegreerd aangebied. Moderne benaderings ten opsigte van leesonderrig en leerteorieë word aan die studente oorgedra. Voorsiening word vir rekenaargeletterdheid gemaak. Wat praktiese onderwys aanbetref, is die universiteit baie goed voorberei om studente te lei om teorie en praktyk geïntegreerd te laat plaasvind tydens die 20 weke praktiese onderwys. Assessering van die program is deeglik en behels verskeie assesseringsmetodes. Probleme wat met assessering ondervind word, word veroorsaak deur die werklading, wat tydrowend is. Die universiteit het effektiewe interne en eksterne kwaliteits-versekeringsmeganismes in plek. Die deurlopende empiriese navorsing en gereelde besoeke van personeel aan buitelandse opleidingsinstansies sowel as samewerking met 'n Liggaam in die VSA vir akkreditering verseker die kwaliteit van die program. Kwaliteit word verder verseker deur die gebruik van moderators en die voortdurende opleiding van

personeel in die nuutste benaderings. Die inligting veskaf deur universiteit 2 word nou verstrek.

6.2.2 Universiteit 2

Tabel 2. Data van Universiteit 2 soos verkry uit die jaarboek en semi-gestruktureerde vraelys gekategoriseer aan die hand van hoofriglyne en vereistes.

Hoofriglyn en vereiste:	'n Analise van die jaarboek en vraelys van Universiteit 2 dui op die volgende:
1. Situasië-analise	<p>Daar is aanduidings van 'n deeglike situasië-analise, soos blyk uit die volgende aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die program is interim geregistreer by DoE en SAQA. • Die universiteit het aangedui dat die program "relevant en reser" is, en "voldoen aan die vereistes van die Norme en Standaard". • Die doel van die program is om "Onderwysers op te lei wat in staat is om kwaliteitonderrig te gee aan leerders van 0-9 jaar".
2. Duidelik geformuleerde uitkomst	<ul style="list-style-type: none"> • Die uitkomsgebaseerde terminologie soos aangedui deur SAQA kom in die jaarboek voor. • Die program bestaan uit 66 modules met 'n totale kredietwaarde van 497. Die kredietwaardes van modules verskil (sommige is "12kt" en ander is "6 kt"). • Daar is in die jaarboek 'n duidelike verdeling van modules binne die fundamentele, kern en elektiewe komponente soos vereis. Daar is 'n duidelike verdeling van krediete binne hierdie drie komponente.
3. Hoofkomponente van die program 📎 Programvereistes:	<p>📎 Programvereistes (intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld). Die universiteit voorsien in die vereistes van die program. Die program word duidelik verdeel in fundamentele, kern en elektiewe of keusemodules waarin voorsiening gemaak is vir intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld.</p>
📎 Rekenaargeletterdheid:	<p>📎 Rekenaargeletterdheid. Daar is in die eerste jaar van studie voorsiening gemaak vir vier rekenaarsgeletterdheidsmodules.</p>
📎 Spesialisveld	<p>📎 Spesialisveld (teorie en praktyk). Die spesialisveld kom voor as 'n verpligte elektief met 'n toekenning van 216 krediete. Verder kan studente 'n keuse uitoefen tussen "Vroeëkinderrontwikkelingstudie" en "Spesiale Onderwysbehoefes" wat oor al vier jaar versprei is. Daar word voorsiening gemaak vir "geletterdheid, gesyferdheid en lewensvaardigheid" in ses modules. Daar word aangedui dat studente toegerus word met 'n "sterk teoretiese onderbou" in die spesialisveld. Die "beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig word in die eerste semester" in een module gedoen. Verder word "alle ander modules" volgens "uitkomsgebaseerde vereistes" aangebied. Studente word opgelei om die "basiese kennis van Pre-primêre onderwys" te gebruik. Studente kan verder ook 'n elektief kies om "4 jaar (te) spesialiseer in die pre-primêre fase".</p>
📎 Leer- en ontwikkelingsteorieë:	<p>📎 Leer en ontwikkelingsteorieë in die spesialisveld (die aanleer van lees). Twee modules (Kinderontwikkeling en Leermodelle en Lewenslange Leer) is spesifiek toegespits op leer en ontwikkelingsteorie. Lees word as "belangrik beskou" en "kry baie tyd". Byvoorbeeld in "voorbereidende lees" kom in die "vroeë geletterdheid" en "ontvangsjaarmodules" voor. Die onderrig van lees kom voor in die "geletterdheidsmodule".</p>
📎 Praktiese onderwys:	<p>📎 Praktiese onderwys (die praktiese toepassing van teorie en praktyk). Praktiese onderwys is ingedeel in die kernkomponent. Die vier modules praktiese onderwys word gedurende die laaste drie studiejaar afgehandel. "Die eerste ervaring vind plaas aan die begin van die tweede jaar (3 weke)." Die tweede praktiese onderwyservaring "vind plaas aan die begin van die derde jaar (3 weke)." Studente moet gedurende die eerste twee tydperke van praktiese onderwys "onderrig en leeraktiwiteite waarneem, teorie en praktyk toepas, en leeraktiwiteite aanbied". Die derde en vierde tydperke van praktiese onderwyservaring vind plaas gedurende die tweede en derde kwartale van die vierde jaar en word as 'n "internskapprogram" beskryf. Studente het dus in hulle vierde jaar 9 weke by 'n primêreskool (gr 1-3), gevolg deur 'n periode van terugrapportering (een week). Dan volg 'n verdere 9 weke by 'n skool van eie keuse. Wat hulle verpligtinge aanbetref, die volgende: "Studente moet onderrig en leeraktiwiteite waarneem, teorie en praktyk toepas, en leeraktiwiteite aanbied. Hulle is verder verantwoordelik om aksienavorsing te doen vir 'n navorsingsartikel". Probleme wat ondervind word is "praktiese onderwys by kleuterskole is riskant" omdat "kleuterskoolonderwysers nie gekwalifiseer" is nie, wat assessering bemoelilik. Studente plaas hulleself by skole. Die universiteit beskou die skole as belangrike rolspelers by die praktiese opleiding van studente en praat van "die vennootskap tussen die inrigting en skole". Die wyse waarop skole deel word van die onderwyspraktyk is belangrik, aangesien "skole kies (vrywillig) om deel te wees van praktiese onderwys". Sover dit die verband tussen teorie</p>

	en praktyk betref, is die modules so ontwerp dat studente goed onderlê is in teorie, en deur die praktiese ervaringsgeleenthede aan skole word die teoretiese komponent van die program as onderbou gebruik "om die praktyk sinvol te maak".
4: Effektiewe assessering	Assessering van die program word gedoen deur van "deurlopende assessering" gebruik te maak". Hierdie assessering "sluit demonstrasies en skriftelike komponente", sowel as 'n "skriftelike eksamen" in. Die respondente voel die "groot aantal studente maak assessering tydrowend", maar dat die aanstel van assistente verligting kan bring. Tydens praktiese onderwys is skole behulpsaam met assessering. Kommunikasie met skole word op verskillende maniere gedoen. Skole stuur verslae en assesseringsresultate terug aan die universiteit.
5. Kwaliteitsversekering	Die respondente van hierdie universiteit het aangedui dat daar alreeds verskillende kwaliteitsversekeringsmeganismes in plek is. Die meganismes sluit "studenteterugvoer deur vorms en vraelyste", "prestasiebestuursonderhoude deur die dekaan", en die gebruik van "eksterne moderators" in. Die proses is "nuut en besig om geïmplementeer te word". Verdere verbeterings sluit in "internasionale samewerkingsooreenkomste" en "eenvormigheid tov. van werksvolume en werksverdeling. "Groter deursigtigheid oor wat dosente doen", is 'n volgende belangrike aspek. Dit blyk dat daar kwaliteitsversekeringsmeganismes by universiteit 2 in plek is, en "verbeterings word voortdurend aangebring".

Afleidings en bespreking van tabel 2





Daar is aanduidings van 'n deeglike situasie-analise, soos blyk uit die aanduiding dat die program geregistreer is en dat die universiteit aandui dat die program "relevant en reserant" is, en "voldoen aan die vereistes van die Norme en Standaarde". Die universiteit maak in sy program gebruik van uitkomsgebaseerde terminologie. Die ondersoeker veronderstel dat die universiteit in sy aansoek ter aanvaarding van sy programme en die toekenning van interim-registrasie gebruik maak van die uitkomsgerigte benadering. Wat die program self aanbetref, stel die universiteit as uitkoms vir studente wat dit voltooi dat hulle "onderwysers sal wees wat in staat is om kwaliteitonderrig te gee aan leerders van 0-9 jaar". Die universiteit voldoen aan die programvereistes. Die program word duidelik verdeel in fundamentele, kern en elektiewe of keusemodules waarin voorsiening gemaak word vir die intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld. Rekenaargeletterdheid word verseker deur die insluiting van vier modules. Die spesialisveld word volgens vereistes gedek en bevat 216 krediete. Studente word opgelei in die pre-primêre fase en die grondslagfase, en kan kies om te spesialiseer in die pre-primêre fase. Twee modules word gewy aan leer en ontwikkelingsteorie. Lees word as "belangrik beskou" en "kry baie tyd". Voorbereidende lees en die onderrig van lees word aangebied. Praktiese onderwys word oor 'n tydperk van 24 weke

gedurende die laaste drie jaar van studie gedoen. Wat betref die verband tussen teorie en praktyk, is die modules so ontwerp dat studente die teoretiese komponent van die program tydens praktiese onderwys as onderbou gebruik. Sodoende beleef studente die praktyk as sinvol. Assessering word gedoen deur sowel deurlopende assesseringstegnieke as eksamens te gebruik. Soos in die geval van universiteit 1, dui universiteit 2 aan dat assessering weens die groot getalle studente tydrowend is. Die universiteit het effektiewe interne en eksterne kwaliteitsversekeringsmeganismes in plek. Hierdie meganismes sluit in studenteterugvoer, interne en eksterne moderators, en internasionale samewerkingsooreenkomste. Kwaliteitsversekeringsmeganismes word deurlopend hersien en verbeter.

Vervolgens word die inligting verstrek deur universiteit 3 weergegee.

6.2.3 Universiteit 3

Tabel 3. Data van Universiteit 3 soos verkry uit die jaarboek en semi-gestruktureerde vraelys gekategoriseer aan die hand van hoofriglyne en vereistes.

Hoofriglyn en vereiste:	'n Analise van die jaarboek en vraelys van Universiteit 3 dui op die volgende:
1. Situasië-analise	<p>Daar is aanduidings van 'n deeglike situasië-analise, soos blyk uit die volgende aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die program is interim geregistreer by DoE en SAQA. • Die universiteit het aangedui dat die program volgens die vereistes van die "Norme en Standaarde" saamgestel is. • Die doel van die program is om " studente te kwalifiseer om onderwys te gee vanaf graad R-3".
2. Duidelik geformuleerde uitkomst	<ul style="list-style-type: none"> • Die uitkomstgebaseerde terminologie soos aangedui deur SAQA word gebruik. Terme soos "grondslagfasestudies en gesyferdheid kom voor. • Dit was nie moontlik om die aantal modules of die kredietwaardes vir die program vas te stel uit die gegewens in die jaarboek nie. • Daar is geen duidelike verdeling van modules binne die fundamentele, kern en elektiewe komponente soos vereis, in die jaarboek nie. <p>Die ondersoeker veronderstel dat die universiteit in sy aansoek ter aanvaarding van sy programme en die toekenning van interim registrasie gebruik maak van die uitkomstgerigte benadering.</p>
3. Hoofkomponente van die program  Programvereistes:	<p> Programvereistes (intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld). Die Kurrikulum vir die B Ed. Grondslagfase is ingedeel in 4 jaarvlakke. Algemene modules word aangedui. Keuses in die volgende kom voor: Tale bv. Afrikaans of Hollands, Engels of Praktiese Engels, IsiXhosa. Geskiedenis of Aardrykskunde. Daar is geen duidelike aanduiding van die verdeling van die kurrikulum in fundamentele, kern en elektiewe komponente nie. 'n Beskrywing van die inhoud van modules kom nie in die jaarboek voor nie. Die kurrikulum dui wel aan dat daar opvoedkunde, tale, en grondslagfasestudies aangebied word. Dit is moeilik om vas te stel of die program werklik voldoen aan die vereistes wat gestel is vir die spesialisveld.</p> <p> Rekenaargeletterdheid. Die universiteit maak voorsiening vir een module vir rekenaargeletterdheid in die eerste studiejaar.</p>
 Rekenaargeletterdheid:	

<p>⌈ Spesialisveld</p> <p>⊖ Leer- en ontwikkelingsteorieë:</p> <p>⊖ Praktiese onderwys:</p>	<p>⌈ Spesialisveld (teorie en praktyk).</p> <p>Opmerking: Aangesien geen kredietwaardes toegeken is nie, kan geen afleidings gemaak word oor die vereiste aantal krediete vir die spesialisveld nie. Verder is daar geen inligting verstrek oor die inhoud van modules nie. Daar is wel melding van modules soos “ontvangsjaar”, “Grondslagfasestudies”, “Geswyferdheidsprogram” en “Leerareastudies”. Die vereistes vir UGO word nagekom.</p> <p>⊖ Leer en ontwikkelingsteorieë in die spesialisveld (die aanleer van lees).</p> <p>Aangesien daar geen moduleverklarings in die jaarboek voorkom nie, kan daar geen duidelike aanduiding gevind word of leerteorie behandel word in die opvoedkundemodules of die res van die program nie. In die antwoorde in die semi gestruktureerde vraelys word wel aangedui dat “Generiese vaardighede is geïntegreer binne die geletterdheid, geswyferdheid en lewensvaardighedsprogram”. Verder word aangedui dat die opvoedkundemodules “relevant tot die grondslagfase” is.</p> <p>Die pre-primêre fase (0-5 jaar) maak nie deel uit van die program nie.</p> <p>⊖ Praktiese onderwys (die praktiese toepassing van teorie en praktyk).</p> <p>Die universiteit dui aan dat daar voorsiening gemaak word vir 20 weke praktiese onderwys. Die praktiese onderwys word vereis in al die jare behalwe jaar een van die studie: “Praktiese onderwys kom in die tweede, derde en vierde jaar van studie voor”.</p>
<p>4: Effektiewe assessering</p>	<p>Assessering van die program word deur middel van “aaneenlopende assessering” gedoen. Hierdie assessering sluit die volgende in: “ eksamen”, “(peer & self assessment) word volgens evalueringskale (rating scales) gedoen”. “Portefeulje assessering” sowel as “assessering van praktiese onderwys” word gedoen. Die respondent dui aan dat “aaneenlopende assessering vereis dat genoeg tyd en personeel beskikbaar moet wees om take te verrig”.</p>
<p>5. Kwaliteitsversekering</p>	<p>Daar is Interne en eksterne kwaliteitsversekeringsmeganismes in plek. Die universiteit modereer “alle vraestelle op uittreevlak”. Verdere verbeterings sou insluit ’n “vermeerdering van personeel” en ’n “meer praktykgerigte program”.</p>

Afleidings en bespreking van tabel 3







Daar is aanduidings van ’n deeglike situasie-analise, soos blyk uit die aanduiding dat die program geregistreer is en dat die universiteit aandui dat die program “volgens die vereistes van die Norme en Standaarde saamgestel is”. Die universiteit gebruik uitkomsgebaseerde terminologie soos voorgeskryf deur SAQA. Die universiteit stel as doel vir die program om “studente te kwalifiseer om onderwys te gee vanaf graad R-3”. Wat betref die hoofkomponente van die program, was dit nie moontlik om die kredietwaardes en die indeling van modules binne fundamenteel, kern en elektiewe komponente te onderskei nie. Die universiteit maak wel voorsiening vir een module rekenaargeletterdheid in die eerste jaar van studie. Hoewel die spesialisveld aangebied word, kan geen afleidings gemaak word oor die aantal krediete wat die universiteit aan die spesialisveld toeken nie. Verder is daar geen inligting verstrek oor die inhoud van modules nie. Aangesien die respondent van die universiteit in die vraelys aandui dat die opvoedkundemodules “relevant tot die grondslagfase” is, word aanvaar dat leer en ontwikkelingsteorieë, en die aanleer van lees geïntegreerd aangebied

word. Die pre-primêre fase word nie aangebied nie. Wat praktiese onderwys aanbetref, word voorsiening gemaak vir 20 weke gedurende die laaste drie jaar van studie. Assessering word deeglik gedoen met behulp van “deurlopende” assesseringstegnieke sowel as eksamen, en hierdie metodes van assessering vereis dat genoeg tyd en personeel beskikbaar moet wees. Kwaliteitsversekering word as belangrik beskou. Die universiteit dui aan dat voldoende interne en eksterne kwaliteitsversekeringsmeganismes in plek is, en dat verdere verbeterings bykomende personeel sou vereis.

’n Bespreking van die gegewens soos verstrek deur universiteit 4 volg hieronder.

6.2.4 Universiteit 4

Tabel 4 Data van Universiteit 4 soos verkry uit die jaarboek en semi-gestruktureerde vraelys gekategoriseer aan die hand van hoofriglyne en vereistes.

Hoofriglyn en vereiste:	’n Analise van die jaarboek en vraelys van Universiteit 4 dui op die volgende:
1. Situasië-analise	<p>Daar is aanduidings van ’n deeglike situasië-analise, soos blyk uit die volgende aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die program is interim geregistreer by DoE en SAQA. • Die universiteit het aangedui dat die program “voldoen volledig aan die vereistes soos neergelê vir die opleiding van onderwysers in die grondslagfase”. Die universiteit dui aan dat hulle opleiding ook leerders van 3-5 jaar insluit, maar dat die “Norme en Standaarde spreek nie die opleiding van onderwysers vir kinders jonger as 5 jaar aan nie”. • Die doel van die program is om “bekwame onderwysers te lewer” wat “kinders tussen die ouderdomme van 3-9 jaar doeltreffend onderrig” vir ’n “veranderende samelewing”.
2. Duidelik geformuleerde uitkomst	<ul style="list-style-type: none"> • Die uitkomsgebaseerde terminologie word gebruik, soos byvoorbeeld “grondslagfase en lewensvaardigheidsprogram”. Daar is duidelike aanduidings dat die ou COTEP riglyne en terminologie (“professionele studies”, “metodologie van Afrikaans” “opvoedkunde”, “wiskunde”) in gebruik gebly het. • Kredietwaardes van modules word nie in die jaarboek aangedui nie. • Daar is geen duidelike verdeling van modules binne die drie komponente (fundamentele, kern en elektiewe) in die jaarboek nie. <p>Die ondersoeker veronderstel dat die universiteit in sy aansoek ter aanvaarding van sy programme en die toekenning van interim registrasie gebruik maak van die uitkomsgerigte benadering.</p>
3. Hoofkomponente van die program  Programvereistes:  Rekenaargeletterdheid:  Spesialisveld	<p> Programvereistes (intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld). Die program bestaan uit Tale, Professionele Studies en Praktiese Onderwys wat in elke jaar van studie voorkom. Opvoedkunde kom in die 2de tot 4de jaar van studie voor. Geen spesialisveldstudies word in die eerste jaar aangetref nie. Die analise van gegewens in die jaarboek dui daarop dat die program voldoende voorsiening maak vir die uitbou van die intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld.</p> <p> Rekenaargeletterdheid. Die universiteit maak voorsiening vir ’n module in rekenaargeletterdheid (een module in die eerste jaar).</p> <p> Spesialisveld (teorie en praktyk). Opmerking: Aangesien geen kredietwaardes toegeken is nie, kan geen afleidings gemaak word oor die vereiste aantal krediete vir die spesialisveld nie. Die afleiding kan gemaak word dat die spesialisveld aangetref word in die professionele studiemodules van die tweede, derde en vierde jaar, byvoorbeeld: “Grondslagfase: Metodologie in Afrikaans en Engels”, “Metodologie in die lewensvaardigheidsprogram”, “Metodologie in wiskunde”, en “Metodologie in kuns, musiek, beweging en drama”. Die universiteit maak voorsiening vir die aanbieding van die drie leerprogramme (Geletterdheid, gesyferdheid</p>

<p>⊙ Leer- en ontwikkelingsteorieë:</p> <p>⊖ Praktiese onderwys:</p>	<p>en lewensvaardigheid) en “voldoende tyd (word) aan al drie die komponente”, toegestaan en “ ’n geïntegreerde benadering waardeur die leerareas geanaliseer word en in die drie leerprogramme ingevoeg word” gebruik. Uitkomsgebaseerde onderrig (UGO) is “ ten volle geïmplementeer” en die hersiene kurrikulum is in gebruik. Hoewel die respondente in die vraelys aandui dat die Pre-primêre fase (0-5) deel uitmaak van die gekombineerde program, “gekombineerde kursus fokus op hierdie fase, terwyl daar ook ’n kursus bestaan vir die Grondslagfase”, is daar geen aanduiding daarvan in die jaarboek nie.</p> <p>⊙ Leer en ontwikkelingsteorieë in die spesialisveld (die aanleer van lees). Die universiteit maak voorsiening vir leer- en ontwikkelingsteorieë in die opvoedkundemodules. Lees word as baie belangrik beskou. Die universiteit “ gee aandag aan voorbereidende lees en die opleiding van onderwysers om kinders suksesvol te leer lees”.</p> <p>⊖ Praktiese onderwys (die praktiese toepassing van teorie en praktyk). Die universiteit maak voorsiening vir ses weke praktiese onderwys per jaar (2 keer vir 3 weke) tydens “eerste en tweede semester elke jaar vir 4 jaar”. Probleme wat ondervind word wissel van “ gebrek aan goeie voorskoolse inrigtings waar studente goeie voorbeelde kan kry”, tot “oningeligte onderwysers bemoeilik studente se taak”. “Onderwysers weet nie wat van studente verwag word nie en dit bemoeilik evaluering”. Verder bemoeilik die skoolkurrikulum die “uitvoer van take deur (soos) die universiteit voorgeskryf”. “Probleemskole” bemoeilik die universiteit se poging om onderwyspraktyk suksesvol te laat verloop. Die universiteit kies “skole wat (die universiteit se) opleidingsbenadering volg” en skole wat “onderneem om aan die universiteit se vereistes te voldoen”. Die studente word vir onderwyspraktyk geplaas in areas waar hulle woon. Die universiteit poog om oplossings vir bovermelde probleme te kry deur geskikte “demonstrasieskole” te identifiseer “wat aan opleidingsverwagtings voldoen”. Vennootskappe word met hierdie demonstrasieskole aangegaan. Ten opsigte van die teorie-praktykvorming van studente, dui die universiteit aan dat studente hulle “ beplanning en metodologie op teoretiese kennis” baseer.</p>
<p>4: Effektiewe assessering</p>	<p>Kontinue assessering word “deurlopend toegepas” op alle leeraktiwiteite van die studente. Studente word geassesseer tydens praktiese take en uitstallings. Wat die teorie aanbetref, vind assessering plaas “vir toetse, geskrewe take, mondelinge aanbiedings, en individuele en groepwerk”. Assessering (peer & self) word volgens evalueringsskale (rating scales) gedoen. Daar is ook ’n “formele eksamen”. Aassessering tydens praktiese onderwys is gegrond op die terugvoer van skole, asook “direkte observasie van lesse en aktiwiteite” deur dosente en klasonderwysers. Studente word “twee tot driekeer” deur die dosent ge-assesseer. Die respondente dui aan dat assessering tydrowend is, en beveel aan dat die oplossing lê in “ meer kort take wat deur ’n tutor assesseer word” en “nouer samewerking met skole sodat assessering meer gestandaardiseer kan wees”. Die respondente beveel verder aan dat “meer een-tot-een werk met studente” tydens die merk van take gedoen word, om die effektiwiteit van assessering sal verhoog.</p>
<p>5. Kwaliteitsversekering</p>	<p>Die universiteit maak gebruik van verskillende kwaliteitsversekerings-meganismes, modules voldoen aan “moduleuitkomste en assesseringprosedures “. Studente “evalueer die kursus en dosente”, en “eksterne moderering van eksamen en interne hersieningsprosedures word toegepas”. Die respondente voel dat daar ’n behoefte bestaan aan “meer samesprekings oor gemeenskaplike sake” van soortgelyke programme ” by ander inrigtings” (nasionaal) en “internasionaal”.</p>

Afleidings en bespreking van tabel 4

Daar is aanduidings van ’n deeglike situasie-analise, soos blyk uit die feit dat die program interim geregistreer is by DoE en SAQA. Die universiteit dui aan dat die program “volledig voldoen aan die vereistes soos neergelê vir die opleiding van onderwysers in die grondslagfase”. Die universiteit formuleer as uitkoms dat die doel van die program is om “bekwame onderwysers te lewer” wat “kinders tussen die ouderdomme van 3-9 jaar doeltreffend onderrig” vir ’n “veranderende

samelewing”. Wat die programvereistes aanbetref, maak die program voldoende voorsiening vir die uitbou van die vakinhoudelike en intellektuele kennis van die spesialisveld. Rekenaargeletterdheid maak deel uit van een module in die eerste jaar van studie. Soos hierbo aangedui, kan geen afleidings gemaak word oor die vereiste aantal krediete wat die universiteit toeken aan die spesialisveld nie. Die afleiding kan egter gemaak word dat die inhoude vir die spesialisveld aangetref word in die professionele studiemodules van die tweede, derde en vierde jaar. Die universiteit maak voorsiening vir die aanbieding van die drie leerprogramme, volgens die vereistes van uitkomsgebaseerde onderwys. Beide die pre-primêre fase en die grondslagfase word aangebied. Die aanbieding van leer en ontwikkelingsteorieë word in die opvoedkundemodules aangetref. Die onderrig van lees word as baie belangrik beskou en studente word opgelei in voorbereidende lees en leesmetodes. Praktiese onderwys word in al vier jaar van studie aangebied. Studente besoek skole tweekeer per jaar vir ’n tydperk van drie weke (24 weke). Probleme wat ondervind word met praktiese onderwys wissel van ’n gebrek aan “goeie demonstrasieskole” tot “oningeligte onderwysers”. Daar word gepoog om hierdie probleme op te los deur vennootskappe met geskikte demonstrasieskole. Ten opsigte van die teorie-praktykvorming van studente, dui die universiteit aan dat studente hulle “beplanning en metodologie op teoretiese kennis” baseer. Assessering vind plaas deur ’n verskeidenheid aaneenlopende assesseringsmetodes sowel as ’n formele eksamen. Dosente en onderwysers assesseer studente tydens praktiese onderwys. Assessering is tydrowend en die aanbeveling is dat tutors gebruik word. Assessering deur onderwysers is ongestandaardiseerd, en nouer samewerking met skole moet bewerkstellig word. Kwaliteitversekeringsmeganismes soos interne en eksterne moderering, en studente-evaluering van modules en dosente word aangewend.

Vervolgens word die gegewens soos verstrek deur universiteit 5 weergegee.

6.2.5 Universiteit 5

Tabel 5. Data van Universiteit 5 soos verkry uit die jaarboek en semi gestruktureerde vraelys gekategoriseer aan die hand van hoofriglyne en vereistes.

Hoofriglyn en vereiste:	'n Analise van die jaarboek en vraelys van Universiteit 5 dui op die volgende:
1. Situasië-analise	<p>Daar is aanduidings van 'n deeglike situasië-analise, soos blyk uit die volgende aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die program is interim geregistreer by DoE en SAQA. • Die universiteit het aangedui dat die voorskrifte van die Norme en Standaarde "ingebou (is) in die program". • "Onnodige modules is verwyder". • Die doel van die program is om "kennis, gesindheid en vaardigheid ten opsigte van die grondslagfase (gr.R-3) by studente te vestig", en "om studente praktykgerig op te lei".
2. Duidelik geformuleerde uitkomst	<ul style="list-style-type: none"> • Die uitkomstgebaseerde terminologie word skraps gebruik. Die term "voorbereidende wiskunde" word gebruik ipv. "Vroeë gesyferdheid". Waar die terme "gesyferdheid" en "gesyferdheidsonderwys" gebruik word, is die betekenis van die terme onduidelik. • Die program bestaan uit 63 modules met 'n totale kredietwaarde van 522. Geen kredietwaardes is toegeken vir praktiese onderwys nie, en kredietwaardes vir praktiese onderwys is dus nie bygereken by die totaal nie. Die kredietwaardes van modules verskil. • Daar is geen aanduiding van 'n verdeling van modules binne die drie komponente (fundamentele, kern en elektiewe) in die jaarboek nie. Studente mag keuses uitoefen vanaf die lys van modules binne 'n semester. <p>Die ondersoeker veronderstel dat die universiteit in sy aansoek ter aanvaarding van sy programme en die toekenning van interim registrasie gebruik maak van die uitkomstgerigte benadering.</p>
<p>3. Hoofkomponente van die program</p> <p>📎 Programvereistes:</p> <p>📎 Rekenaargeletterdheid:</p> <p>📎 Spesialisveld</p> <p>📎 Leer- en ontwikkelingsteorieë:</p> <p>📎 Praktiese onderwys:</p>	<p>📎 Programvereistes (intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld). Die inhoud van modules word nie in die jaarboek omskryf nie. Dit blyk dat die program voorsiening maak vir die uitbou van die intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld.</p> <p>📎 Rekenaargeletterdheid. Die universiteit maak voorsiening vir rekenaargeletterdheid met een module in die vierde jaar van studie.</p> <p>📎 Spesialisveld (teorie en praktyk). Modules in die spesialisveld is nie in die jaarboek as sulks aangedui nie, en dus moes die ondersoeker afleidings maak van watter modules binne die spesialisveld sou kon resorteer. 'n Totaal van 200 krediete is binne die spesialisveld identifiseer na 'n ontleding volgens modulename, bv. "Vorbereidende Wiskunde (8 kt)", en "Vorbereidende Skrif (8 kt)". Dit is moontlik dat daar verdere on-identifiseerbare spesialisveld modules is. Voorsiening word gemaak vir geletterdheid, gesyferdheid en lewensvaardigheid. Verder voel die respondente dat uitkomstgebaseerde onderrig (UGO) "baie goed" gedoen word, en dat "Studente UGO opleiding ontvang wat hulle in die leerprogramme toepas". Geen spesifieke modules is vir die Pre-primêre fase (0-5) gekurrikuleer nie; "opleiding is geïntegreer".</p> <p>📎 Leer en ontwikkelingsteorieë in die spesialisveld (die aanleer van lees). Hoewel die universiteit geen eksplisiete aanduiding verskaf oor leer en ontwikkelingsteorieë nie, word veronderstel dat die leerstof geïntegreerd aangebied word. Hoewel daar voorsiening gemaak word vir lesonderrig, voel die respondente dat "te min tyd toegestaan is vir lees".</p> <p>📎 Praktiese onderwys (die praktiese toepassing van teorie en praktyk). Praktiese onderwys kom in elke jaar van studie voor. Geen kredietwaarde word in die jaarboek aan praktiese onderwys toegeken nie. Van studente word verwag om twee keer per jaar (10 dae per keer) skole te besoek vir praktiese onderwys gedurende die eerste drie jaar van onderrig. Studente kry volgens die respondente ondervinding deur die "aanbieding van eksperimentele klasse in mikro-onderrig", "opdragte in onderwyspraktyk", en voltooi 'n "portefeulje wat oor drie jaar saamgestel word en in die 4^{de} jaar ingehandig word". Gedurende die vierde jaar word studente "toegewys aan bepaalde skole en dosente sal hierdie skole op 'n rotasiebasis besoek om onderrigaanbiedings deur hulle te assesseer". Die respondente wys op die volgende probleme wat gedurende praktiese onderwys ondervind word: "onderwysers wil nie studente in die klas hê nie", hulle "beskou dit as 'n vermorsing van tyd" en "vertel vir studente dat hulpmiddels onnodig is aangesien dit nie in die praktyk moontlik is om alles te maak nie". Die respondente voel dat 'n moontlike oplossing lê in die instelling van 'n "Internskap met goedkeuring van die Departement", waar "studente moet betaal word". Die respondente dui ten opsigte van die toepassing van teorie en praktyk aan dat "studente ontvang teorie en saam daarmee word die praktyk in die praktyks-leerperiode toegepas".</p>

4. Effektiewe assessering	Die universiteit maak volgens die respondente gebruik van 'n verskeidenheid assesseringsmetodes, soos "groeps en individuele assessering, projekte, voordragte, hulpmiddels, toetse en werksopdragte". Die respondente voel dat deurlopende assessering "essensieel maar tydrowend is". Dit blyk dat 'n tekort aan personeel deurlopende assessering nadelig beïnvloed. Die universiteit maak verder ook gebruik van groeps (peer) evaluering, maar die respondente voel dat "Studente nie altyd eerlik in die groepsassessering (peer assessment) is nie". Verder sukkel "sommige studente om hulleself te assesseer- verkeerde waardestelsels, assesseer hulself te hoog!". Wat die assessering van praktiese onderwys aanbetref, het die universiteit "goeie samewerking met skole". Terugvoer vanaf skole word gedoen deur die voogonderwyseres, wat twee lesse assesseer. Verder voltooi die onderwyseres " 'n algemene assesseringsvorm", en "bedien studente met raad". Volgens die respondente "assesseer dosente net in (die) finale jaar".
5. Kwaliteitsversekering	Die universiteit maak gebruik van 'n "vraelys saam met die module-assessering". Die probleem met die vraelys wat deur studente ingevul word, is dat "studente raak onbetrokke oor die invul van dieselfde vraelys, en doen dit nie met erns nie". Die respondente beweer verder dat "geen terugvoer word vanaf Universiteit ontvang nie", en beveel aan dat meer terugvoer noodsaaklik is. Wat studente evaluering aanbetref, voel die respondente dat "studente moet (die) dosent eenmalig maar deeglik evalueer". Ten laaste maak die respondente die bewering dat "meer hulp en meer permanente personeel definitief kwaliteit sal verhoog".

Afleidings en bespreking van tabel 5

Daar is aanduidings van 'n deeglike situasie-analise by universiteit 5, aangesien die program interim geregistreer is by die DoE, en die aanduiding dat die voorskrifte van die Norme en Standaarde " ingebou (is) in die program". Uitkomsgebaseerde terminologie is skraps gebruik. Die universiteit stel as uitkoms vir die program die vestiging van "kennis, gesindheid en vaardigheid ten opsigte van die grondslagfase by studente. Wat die programvereistes betref, word die inhoud van modules nie in die jaarboek aangedui nie, maar kan daar aangeneem word dat die program voorsiening maak vir die intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld, aangesien geletterdheid, gesyferdheid en lewensvaardigheid aangespreek word. Geen spesifieke modules is ingesluit vir die pre-primêre fase nie. Daar kon nie uit die jaarboekinligting vasgestel word of daar voorsiening gemaak is vir leer- en ontwikkelingsteorieë nie. Hoewel leesonderrig ingesluit is by die program, voel die respondente dat te min tyd aan lees gewy word. Wat praktiese onderwys betref, word studente 16 weke lank oor 'n tydperk van 4 jaar na skole gestuur, waar die onderwyser twee lesse assesseer. Assessering deur dosente vind slegs in die vierde jaar plaas wanneer studente ook 'n portefeulje moet inlewer. Studente bied ook mikro-klasse aan by die universiteit. Probleme wat ondervind word met praktiese

onderwys dui op 'n gebrek aan samewerking deur onderwysers wat voel dat praktiese onderwys en die maak van hulpmiddels 'n mors van tyd is. Sommige onderwysers wil die studente nie in hulle klas hê nie. 'n Moontlike oplossing is 'n internskap wat deur die staat gefinansier word, waar studente betaal word. Teorie-praktykvorming vind plaas in die mikroklasse by die universiteit. Ten opsigte van assessering, verklaar die universiteit dat deurlopend assesseeer word. Assessering word beskou as essensieel, maar tydrowend. Personeeltekorte benadeel effektiewe assessering. Die groepsassessering en selfassessering van studente wat gebruik word, is oneffektief, omdat studente nie altyd eerlik is nie.

Die kwaliteitsversekeringsmeganisme wat gebruik word, naamlik studente terugvoer oor modules, is nie effektief nie, omdat studente onbetrokke is. Die respondent is van mening dat meer personeel 'n invloed op kwaliteitsversekering sal hê.

Vervolgens word die gegewens soos verstrekk deur universiteit 6 weergegee.

6.2.6 Universiteit 6

Tabel 6. Data van Universiteit 6 soos verkry uit die jaarboek en semi gestruktureerde vraelys aan gekategoriseer die hand van hoofriglyne en vereistes.

Hoofriglyn en vereiste:	'n Analise van die jaarboek en vraelys van Universiteit 6 dui op die volgende:
1. Situasië-analise	<p>Daar is aanduidings van 'n deeglike situasië-analise, soos blyk uit die volgende aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die program is interim geregistreer by DoE en SAQA. • Die universiteit het aangedui dat die Norme en Standaarde "riglyne verskaf vir die ontwerp en samestelling van die kursusstruktuur en vir die inhoud van die modules". • Die doel van die program is om " studente toe te rus met die nodige kennis, vaardighede, waardes en norme om suksesvolle en gesogte" (goeie) Grondslagfase onderwysers te wees.
2. Duidelik geformuleerde uitkomst	<ul style="list-style-type: none"> • Die uitkomsgebaseerde terminologie word gebruik. Terme soos "gesyferdheid", "geletterdheid", "grondslagfase en lewensvaardigheidsprogram" kom in die jaarboek voor. Verder is "studiegedise gebaseer op uitkomsgebaseerde beginsels". • Die uitkomst van die Norme en Standaarde word aangedui as "algemene en spesifieke uitreevlakuitkomst". • Die rolle van die onderwyser word ook in die jaarboek aangedui. • Die program bestaan uit 51 modules met 'n totale kredietwaarde van 510. Die kredietwaardes van modules verskil. Daar is geen toekenning van krediete vir praktiese onderwys gemaak nie. • Daar is geen duidelike verdeling van modules binne die drie komponente (fundamentele, kern en elektiewe) in die jaarboek nie. <p>Die ondersoeker veronderstel dat die universiteit in sy aansoek ter aanvaarding van sy programme en die toekenning van interim registrasie gebruik maak van die uitkomsgerigte benadering.</p>

<p>3. Hoofkomponente van die program</p> <p>☞ Programvereistes:</p> <p>☞ Rekenaargeletterdheid:</p> <p>⌞ Spesialisveld</p> <p>④ Leer- en ontwikkelingsteorieë:</p> <p>⊖ Praktiese onderwys:</p>	<p>☞ Programvereistes (intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld). Daar is geen aanduiding deur modulename waardeur die ondersoeker die grondslagfase kurrikulum in die jaarboek kan identifiseer nie. Daar bestaan verder geen duidelike struktuur soos voorgeskryf deur Norme en Standaarde nie, en die gebruik van kodes bemoeilik interpretasie van die gegewens. Die uiteensetting van die program lees geweldig moeilik, aangesien slegs kodes aangedui word. Hierdie kodes moet dan elders opgesoek word in 'n alfabetiese lys van modules met inhoudsbeskrywing. Programaanduidings kom wel in die inhoudsopgawe voor. Die program bestaan uit verpligte modules en kernmodules wat die keusemodules is. Die totale program kredietwaarde is 510 kt, wat geen kredietwaardes vir praktiese onderwys insluit nie. Ten spyte van die bogenoemde probleme in die analise van gegewens in die jaarboek, blyk dit dat die program voldoende voorsiening maak vir die uitbou van die intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld.</p> <p>☞ Rekenaargeletterdheid. Die universiteit maak in die eerste jaar van studie voorsiening vir rekenaargeletterdheid as 'n keusemodule (1 van agt keuses).</p> <p>⌞ Spesialisveld (teorie en praktyk). Die inligting verskaf in die jaarboek is moeilik ontsluitbaar. Die kodes word agter in die jaarboek omskryf. Geletterdheid, gesyferdheid, en lewensvaardigheid is ingesluit. Die navorser het modules identifiseer wat binne die spesialisveld val deur kodes na te slaan en modulebeskrywings en inhoudbeskrywings te analiseer. Die totale kredietwaarde van die spesialisveld wat deur hierdie proses vasgestel kon word, is 152 krediete. Dit is moontlik dat daar nog meer ongeïdentifiseerde spesialisveld modules mag wees. Voorsiening word gemaak vir die Pre-primêre fase (0-5), maar slegs met 'n " module in die 4e jaar vir almal".</p> <p>Die respondent voel egter dat die "studente stel net belang daarin om gewone Junior Primêre (gr1-3)" onderwysers te wees. Die respondent voel dat 'n moontlike oplossing vir die probleem sal wees "om 'n keuse in die 4e jaar te bied vir studente wat net Pre-primêr wil doen".</p> <p>④ Leer en ontwikkelingsteorieë in die spesialisveld (die aanleer van lees). Die universiteit bied die leer en ontwikkelingsteorieë aan in 'n module genaamd "Vroeëkindertontwikkeling". In die spesialisveld kom die onderwerp geïntegreerd voor. Volgens die respondent word "baie tyd spandeer" aan leesonderrig; en die leesonderrig "dek voorbereidende lees, leesprosesse, leesmetodes en remediërende lees". 'n Analise van die jaarboek dui aan dat "Leer- en Leesontwikkeling" aangebied word as 'n belangrike module met 'n kredietwaarde van 16.</p> <p>⊖ Praktiese onderwys (die praktiese toepassing van teorie en praktyk). 'n Analise van die jaarboek toon geen verwysing na die organisasie van praktiese onderwys in die programstruktuur en die modulebeskrywing nie. Die respondent dui egter in die vraelys aan dat studente "gaan in Augustus vir 3 weke op praktiese onderwys (1-3 jaar) en die 4e jaars gaan tweekeer uit vir 3 weke op 'n slag". Verder dui die respondent aan dat "te min tyd" aan praktiese onderwys gegee word. ('n totaal van 15 weke vir die 4 jaar is bereken. Die universiteit in samewerking met studente reël die plasing van studente. Daar is 'n "dame wat verantwoordelik is vir plasing. Die studente reël self en bevestig met haar. Sy voorsien dokumentasie. Sy reël dosentebesoeke". Skole is oor die algemeen "goedgesind en hulpvaardig en evalueer lesse". Wat die toepassing van teorie op die praktyk betref, voel die respondent dat "praktykblootstelling tans te min" is. Volgens die respondent is daar geen melding van of vereistes vir praktiese onderwys in amptelike dokumente nie.</p>
<p>4: Effektiewe assessering</p>	<p>Die universiteit maak gebruik van aaneenlopende assessering "kontinue assessering gedurende semester modules. (5-6 geleenthede)". Die respondent voel egter dat "groot groepe maak kontinue assessering moeilik". Assistentie word aangestel om vraestelle te merk. Wat praktiese onderwys aanbetref, word "assessering van die praktiese vaardigheidsvlak gemeet deur 'n voorgeskrewe evalueringsvorm" wat deur die skool ingevul word.</p>
<p>5. Kwaliteitsversekering</p>	<p>Die universiteit maak gebruik van verskillende soorte kwaliteitsversekeringsmeganismes, soos " registrasie by die NKR (NQF), eksterne kwaliteitsversekering deur twee oorsese instansies, kontinue evaluering van programme, en die moderering van vraestelle, memoranda en vraestelle". Probleme wat ondervind word, is "toenemende verminderde kontaktyd wat die "oordrag van vaardighede bemoeilik." Die respondent voel ook dat "interaktiewe studiegidse maak dat studente klasbywoning nie as belangrik beskou nie". Ten slotte voel die respondent dat "geen veranderings aan kwaliteit van die program nodig is nie, maar dat studente "meer praktykblootstelling vir die direkte toepassing van vakdidaktieke" nodig het.</p>

Afleidings en bespreking van tabel 6

Daar is aanduidings dat Universiteit 6 wel deeglik 'n situasie-analise gedoen het, aangesien die program interim geregistreer is by die DoE. Verder dui die universiteit aan dat die Norme en Standaarde vir Onderwysers “riglyne verskaf vir die ontwerp en samestelling van die kursusstruktuur en vir die inhoude van die modules”. Die universiteit maak gebruik van uitkomsgebaseerde terminologie. Die universiteit stel as uitkoms vir die program die doel om studente toe te rus met die nodige kennis, vaardighede, waardes en norme om suksesvolle en gesogte (goeie) Grondslagfase-fasiliteerders te wees in die praktyk. Wat die programvereistes aanbetref was dit moeilik om die inligting uit die jaarboek vas te stel, omdat inligting moeilik ontsluitbaar was. Ten spyte hiervan, blyk dit na ondersoek tog dat die intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld wel in die modules voorkom. Voorsiening word gemaak vir geletterdheid, gesyferdheid en lewensvaardigheid. Daar word ten opsigte van rekenaargeletterdheid in die eerste jaar van studie voorsiening gemaak as 'n keusemodule. Pre-primêre opleiding word in die vierde jaar aangebied. Leer- en ontwikkelingsteorie word in een module aangebied. Voldoende aandag word geskenk aan die onderrig van lees. Studente besoek skole vir altesaam 15 weke oor die periode van 4 jaar. Skole word ervaar as goedgesind en behulpsaam met praktiese onderwys. Wat betref die teorie-praktyk, voel die respondent dat praktykblootstelling tans te min is. Die universiteit dui geen kredietwaarde vir praktiese onderwys aan nie. Die universiteit maak gebruik van deurlopende assessering, wat bemoeilik word deur groot groepe, sowel as die eksamen. Vraestelle word deur assistente nagesien. Wat betref kwaliteitsversekering, is verskeie meganismes in plek. Eksterne en interne moderering en programmevaluering word gedoen.

6.2.7 Samevattende bespreking

Die ondersoeker sal poog om die inligting wat versamel is uit die jaarboeke en semi-gestruktureerde vraelyste van al ses universiteite, saam te vat onder die indelings van die hoofriglyne.

Hoofriglyn en vereiste 1: Situasië-analise

Onder hierdie hoofriglyn poog die ondersoeker om samevattend vas te stel of die situasië-analise soos dit voorkom in die data voorsien deur die ses universiteite voldoen aan die vereistes soos vasgestel (kyk 4.1). In hoofsaak word gekonsentreer op die behoeftes en vereistes van die samelewing, globaal en nasionaal. Die literatuurstudie beklemtoon die belangrikheid van goed opgeleide en vaardige onderwysers en vroeëkindertontwikkelings programme van gehalte (kyk 1.1.1; 1.1.2; 1.2 en 3.1). Dit wil voorkom asof die meerderheid universiteite beplan het om te voldoen aan die behoeftes en vereistes van die samelewing, naamlik om kwaliteitopleiding te verskaf aan onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase. Hier kan gestel word dat nie al die universiteite pre-primêre onderwys aanbied, of as belangrik beskou nie. Slegs drie van die universiteite wat in die ondersoek ingesluit is, het pre-primêre onderwys volwaardig aangebied. 'n Moontlike rede waarom universiteite nie gekurrikuleer het vir pre-primêre onderwysersopleiding nie, is dat dit nie ingesluit is in die Norme en Standaarde nie, en ook dat dit nie deel van verpligte onderwys is nie. Hierdie fase word ook nie deur die staat gefinansier nie. Een van die universiteite sê in hierdie verband dat die “Norme en Standaarde spreek nie die opleiding van onderwysers vir kinders jonger as 5 jaar aan nie” (kyk 6.2.4 tabel 4).

Hoofriglyn en vereiste 2: Duidelik geformuleerde uitkomst

Onder hierdie hoofriglyn poog die ondersoeker om samevattend vas te stel of die universiteite in hulle programsamestelling voldoen aan die riglyne van die duidelik geformuleerde uitkomst soos vereis deur die Norme en Standaarde en die NQF (kyk 2.3, 2.4 en 2.5).

Nie een van die universiteite se programme het dieselfde struktuur nie. Hoewel die voorskrifte soos neergelê deur SAQA en die Norme en Standaarde uiters voorskriftelik was ten opsigte van strukturele formaat en terminologie, verskil die 6 programme ooglopend van mekaar.

Twee universiteite dui geen kredietwaardetoekenning aan vir die totale program of individuele modules nie. Die vier universiteite wat wel kredietwaardes aandui, verskil almal van mekaar. Die volgende verskille is bereken: Slegs een universiteit vereis 480 krediete, terwyl die ander drie se krediete wissel tussen 497, 510 en 522. Die twee universiteite wat meer as 500 krediete vir die program vereis, het geen krediete vir praktiese onderwys aangedui nie. Subsidie vir die aanbieding van bykomende krediete (meer as 480) kan 'n probleem raak vir universiteite, aangesien die staat slegs subsidieer tot met 480 krediete. Wat betref die aantal modules in die program, word 'n wyd-uiteenlopende aantal modules, wisselend in aantal tussen 22, 40, 41, 51, 63 en 66, aangebied by die verskillende inrigtings.

Hoewel al die respondente van die universiteite vermeld het dat hulle gebruik maak van uitkomsgebaseerde terminologie en die vereistes van die "Norme en Standaarde", is die volgende bevind uit die jaarboeke:

- Twee universiteite (universiteit 2 en 6) gebruik in groot mate die terminologie in die beskrywing van modules binne die spesialisveld.

- Drie universiteite (universiteit 3, 4 en 5) gebruik die terminologie by geleentheid.
- Een universiteit (universiteit 1) gebruik nie die terminologie nie, hoewel afleidings gemaak kan word dat die module-inhoude die indruk skep dat die terminologie implisiet wel herken sou kon word, byvoorbeeld dat kinderlektuur in die geletterdheidsprogram voorkom. Verder kan afgelei word dat wiskunde-onderrig gesyferdheid verteenwoordig. Terme soos tale, professionele studies en opvoedkunde kom ook in beskrywings voor.

Dit blyk dus asof die riglyne soos neergelê vir die program (kyk 4.2) uiteenlopend geïnterpreteer is deur die universiteite en dat universiteite outonoom besluit het op die struktuur van hulle programme.

Hoofriglyn en vereiste 3: Hoofkomponente van die program

Onder hierdie hoofriglyn poog die ondersoeker om samevattend vas te stel of die universiteite voldoen aan die vereistes wat gestel is, deur die insluiting van die hoofkomponente van intellektuele en vakinhoudelike kennis, geïntegreerde onderrig- en leerteorieë, en die praktiese toepassing van teorie en praktyk. In die verband sal samevattend verwys word na die volgende aspekte:

- Programvereistes (intellektuele en vakinhoudelike kennis van die spesialisveld).

Hoewel die ses universiteite van mekaar verskil het ten opsigte van programstruktuur, aantal modules en kredietwaarde, voldoen almal aan die insluiting van al die hoofkomponente (kyk 4.2). Die inhoude en benaming van modules verskil grootliks. Terwyl hierdie verskynsel die outonomie van die universiteite ten opsigte van kurrikulering van programme versterk, veroorsaak dit dat horisontale en vertikale mobiliteit ernstig bemoeilik word.

- Rekenaargeletterdheid.
Rekenaargeletterdheid is by al die universiteite ingesluit in die program, hoewel sommige meer aandag hieraan gee as ander (kyk 1.1.1; 1.1.2 en 4.2).
- Spesialisveld (teorie en praktyk).
Al die universiteite maak voorsiening vir die insluiting van modules in die spesialisveld (kyk 4.2). Die vereiste kredietwaardetoekenning van 204 krediete aan modules in die spesialisveld verskil egter tussen universiteite. Aangesien sekere universiteite geen kredietwaardetoekenning aangedui het nie, is dit nie moontlik om vas te stel of die vereiste aantal krediete toegeken is nie (kyk 3.3; 4.2). Die universiteite dui almal aan dat hulle die riglyne van Kurrikulum 2005 (Uitkomsgebaseerde onderwys) ingesluit het in hulle programme (kyk 3.2).
- Leer en ontwikkelingsteorieë in die spesialisveld met spesifieke verwysing na die aanleer van lees (kyk 3.3).
Al die universiteite maak voorsiening vir modules waarin die leer- en ontwikkelingsteorieë in die spesialisveld ingesluit word. Al ses die universiteite beskou die onderrig van lees (kyk 1.1.3 en 4.2) as baie belangrik en maak spesifiek voorsiening daarvoor in die program. Volgens die vereistes van die Norme en Standaarde behoort vakinhoud, metodologie en pedagogiese teorieë geïntegreerd aangebied te word (kyk 4.2). Hierdie vereiste maak dit moeilik om te bepaal hoeveel aandag aan leer en ontwikkelingsteorieë in die programme gegee word.
- Die voorsiening van preprimêre (0-5 jaar) onderwysersopleiding in die programme van die universiteite.
Twee universiteite het aangedui dat hulle voldoende aandag gee aan die preprimêre fase. Twee universiteite bied dit geïntegreerd aan, terwyl een

universiteit daarvoor voorsiening maak in een module. Een universiteit maak gladnie voorsiening vir die preprimêre fase nie.

- **Praktiese onderwys (die praktiese toepassing van teorie en praktyk).**
Gestruktureerde praktiese onderwyservaring word beskou as baie belangrik en moet in al vier jaar plaasvind (Educators in Schooling SGB 2001:14). 'n Studie van die literatuur beskou die integrering van teorie en praktyk as essensieel vir suksesvolle onderwysersopleiding (kyk 4.2). Al ses universiteite maak voorsiening vir praktiese onderwys, hoewel almal dit nie in die jaarboek beskryf nie. Die tydperk toegeken aan praktiese onderwys wissel tussen 15 weke tot 24 weke, terwyl 'n minimum van 30 weke in die literatuurstudie as vereiste gestel word vir effektiewe opleiding om plaas te vind (kyk 3.3). Sommige universiteite vereis dat studente in al vier jaar skole besoek, terwyl ander die vereiste tydperk vir praktiese onderwys in die laaste drie jaar inpas.

Universiteite maak melding van die probleme wat ondervind word om geskikte skole as vennote in die opleiding van onderwysstudente te identifiseer. Studente kry nie altyd goeie rolmodelle om na te volg nie.

Al ses universiteite het aangedui dat hulle die vennootskap met skole in die opleiding van onderwysers as baie belangrik beskou, hoewel sommige gekla het oor die mate van samewerking en die effektiwiteit van onderwyserhulp in party skole. Die literatuurstudie oor die verhouding tussen skool en opleidingsinstansie toon ook dat noue samewerking die gaping tussen teorie en praktyk doeltreffend oorbrug (kyk 3.3).

Hoofriglyn en vereiste 4: Effektiewe Assessering

Ten opsigte van effektiewe assessering in die modules van die program, gebruik al ses universiteite 'n verskeidenheid assesseringsmetodes, waaronder eksamen, toetsing, praktiese take, projekte, voordragte en portefeuljes.

Assessering word deurlopend gedoen. Universiteite het melding gemaak van die werkklas wat intensiewe assessering meebring.

'n Kwaliteit onderwysersopleidingsprogram moet verder ook voldoen aan die vereistes van effektiewe assessering van onderwysstudente.

Universiteite gebruik 'n verskeidenheid metodes van assessering tydens praktiese onderwys, wat verskil van een universiteit tot 'n ander. Hoewel die skool deur al die universiteite aangewend word om te help met assessering, speel die skool nie dieselfde rol by almal nie. Sommige universiteite gebruik byvoorbeeld onderwysers as mentors en vereis portefeuljes, terwyl ander slegs die onderwyser gebruik om aanbiedings te evalueer.

Universiteite dui aan dat assessering by praktiese onderwys beskou word as die meting van toegepaste vaardighede (4.2). Die universiteite dui almal aan dat die teorie en praktyk geïntegreer word met praktiese onderwys, maar dat praktiese onderwys tydrowend is en meer personeel vereis.

Hoofriglyn en vereiste 5: Kwaliteitsversekering

'n Onderwysersopleidingsprogram van gehalte moet doeltreffend gebruik maak van verskillende prosedures en meganismes wat daarop gemik is om kwaliteit te verseker en te reguleer (Kyk 3.5 en 4.2; Van der Bank 2002:1).

Hoewel al ses universiteite die noodsaaklikheid en belangrikheid van kwaliteitsversekering aandui, verskil die aanwending van kwaliteitsversekeringsmeganismes tussen universiteite. Wat die gebruik van eksterne eksaminators vir eksamen aanbetref, dui vyf universiteite aan dat hulle van eksterne eksaminators gebruik maak. Drie universiteite dui aan dat hulle van internasionale kwaliteitsversekeringsliggame gebruik maak. Vier universiteite noem dat hulle terugvoer van studente vereis oor die gehalte van modules en dosente-aanbiedings. Slegs een universiteit dui aan dat hulle gebruik maak van deurlopende empiriese navorsing om die kwaliteit van programme te verseker.

Twee universiteite noem personeelopleiding as deel van hulle kwaliteitversekering. Vier universiteite dui aan dat die aanstelling van meer personeel die kwaliteit van die program aan hulle universiteit sal verbeter.

Dit is dus duidelik dat hoewel universiteite verskil in hulle aanpak van die belangrike hoofriglyn van kwaliteitversekering, hulle almal aandag daaraan gee.

Vervolgens bespreek die navorser die resultate van die waardeskaalvraelys.

6.3 RESULTATE VAN FASE DRIE (WAARDESKAALVRAELYS)

Aangesien die data-insamelingstegniek en die data-analisetegniek vir hierdie vraelys reeds bespreek is (kyk 5.2.4.2 en 5.2.4.3) word slegs inleidend daarna verwys.

Waardeskaalvraelyste is aan 237 tweede- en derdejaaronderwys-studente gegee. Vir die doeleindes van hierdie studie het 130 tweedejaars- en 107 derdejaarstudente anoniem en vrywillig die waardeskaalvraelyste ingevul. Die derdejaarstudente was die eerste groep en tweedejaarstudente was die tweede groep wat vir die nuut gekurrikuleerde BEd vroeëkindertontwikkeling en grondslagfaseprogram aan die betrokke universiteit (kyk 5.2.4.2 en 5.2.4.3) ingeskrif het. Die groep studente bestaan slegs uit dames.

Hierdie waardeskaalvraelyste is ingevul nadat die studente hulle praktiese onderwyservaring aan die begin van 2003 voltooi het. Tweedejaarstudente het in 2003 'n Pre-primêreskool besoek terwyl die derdejaargroep 'n preprimêreskool in 2002 en 'n primêreskool (Graad 1-3) in 2003 besoek het. Tweedejaarstudente moes waarneming doen, 'n waarnemingstaak voltooi en aktiwiteite (lesse) beplan en aanbied. Hierdie studente is deur die onderwysers geassesseer. Die derdejaargroep het reeds die tweedejaar ervaring van die preprimêreskool voltooi

en moes in hulle derde jaar aktiwiteite (lesse) beplan en aanbied vir graad 1 tot 3. Hierdie studente is geassesseer deur die onderwysers en 'n dosent.

Vir die doel van die studie word hoofriglyne drie en vier gebruik om die studente se terugvoer te bespreek. Die vraelys toets die mening van die studente oor hoe die program na hulle mening hulle eie teorie-praktykvorming beïnvloed het.

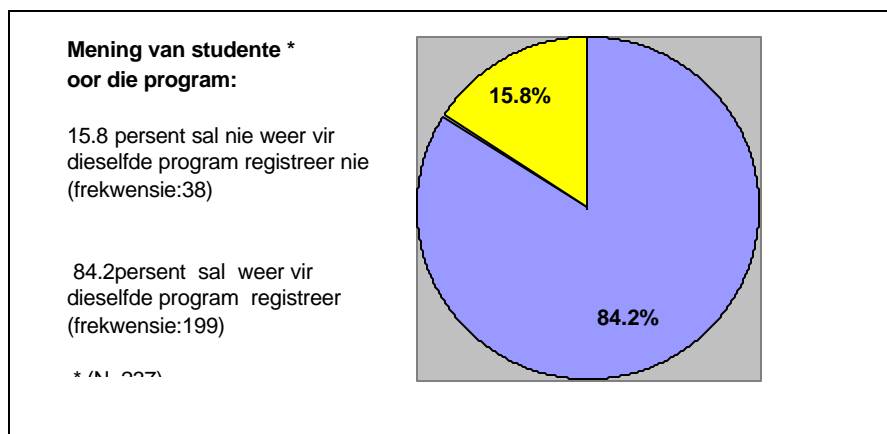
Die vraelys is ingedeel in hooftemas met onderafdelings. Die vraelys het antwoorde volgens 'n vier punt Likert skaal vereis. Verder is die onderafdelings in die vraelys vir die doeleindes van ontleding onder die verskillende hoofriglyne ingedeel.

Vervolgens sal die data wat onder hoofriglyn 3 ressorteer, in tabelle gereflekteer en geanaliseer word.

6.3.1 Hoofriglyn en vereiste 3: Hoofkomponente van die program

6.3.1.1 Studente se mening oor die program

Grafiek 1: Studente in die steekproef se mening oor die program



Cronbach alpha betroubaarheidskoeffisient is .7328 (1 item uit studente se studieprogram).

N = 237

Uit die respons van die studente in grafiek 1 kan afgelei word dat die meerderheid (84.2%) positief voel oor die program en dit weer sou kies. Daar is egter (15.8%) studente wat nie weer die program sal kies nie. Die navorser voel dat 15.8 persent baie hoog is en dat navorsing gedoen behoort te word om die redes vir die uitval vas te stel.

6.3.1.2 Die mate waarin die program studente toerus vir praktiese onderwys.

Tabel 7: Studente se mening oor die mate waarin die program hulle toerus vir praktiese onderwys sowel as die kwaliteit en standaard van die modules in die program.

Bepaal die waarde van die volgende:	Redelik laag	Gemiddeld	Bogemiddeld	Hoog
Die mate waarin die program u toerus vir praktiese onderwys	3%	28.6%	54.7%	13.7%
Die algemene kwaliteit van die modules in die program met betrekking tot praktiese onderwys	7.2%	36.6%	43.0%	13.2%
Die intellektuele uitdaging van die program	11.9%	34%	35.7%	18.4%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .7328 (3 items uit studente se studieprogram).
N = 237

Die meerderheid studente (68.4%) voel dat die program hulle bogemiddeld tot hoog toerus vir praktiese onderwys, 28.6 persent studente voel dat hulle gemiddeld toegerus word vir praktiese onderwys. Slegs 3 persent van al die respondente voel dat hulle onvoldoende voorberei is vir praktiese onderwys. Die afleiding kan dus gemaak word dat die studente redelik goed voorberei word vir praktiese onderwys. Dieselfde afleiding kan gemaak word ten opsigte van die studente se respons teenoor die kwaliteit van modules in die program met betrekking tot praktiese onderwys. Meer as die helfte (56.2%) van die

respondente het aangedui dat die kwaliteit van modules in die program wat te make het met praktiese onderwys, bogemiddeld tot hoog is, terwyl 43.8 persent van die studente gevoel het dat die standaard gemiddeld tot redelik laag is. Wat die intellektuele uitdaging van die program aanbetref, blyk die volgende: 11.9 persent van die studente het aangedui dat die uitdaging redelik laag is, terwyl 34 persent die program as gemiddeld, 35.7 persent dit as bogemiddeld en 18.4 persent die program as hoog beoordeel het.

Indien die gemiddelde persentasie ten opsigte van die drie items bereken word, is die volgende afleiding te maak: slegs 59.5 persent voel dat die program hulle bogemiddeld tot hoog toerus, terwyl 40.5 persent voel dat die program hulle gemiddeld tot redelik laag toerus. Aangesien 'n groot aantal studente dus voel dat hulle slegs gemiddeld tot redelik laag toegerus word, voel die navorser dat verdere ondersoek ingestel behoort te word om vas te stel watter modules verbeter moet word ten einde die kwaliteit van die program te verbeter.

6.3.1.3 Die belangrikheid van die universiteit (program) vir die voorbereiding van praktiese onderwys

Tabel 8: Studente se mening oor die belangrikheid van die universiteit se voorbereiding van studente vir praktiese onderwys.

Dui die belangrikheid van elk van die volgende:	Redelik laag	Gemiddeld	Bogemiddeld	Redelik hoog
Emosionele voorbereiding (van studente) vir praktiese onderwys	5.1%	23.9%	35.5%	35.5%
Algemene voorbereiding vir die eerste dag by die skool	6.9%	20.6%	33.9%	38.6%
Vorbereiding vir samewerking met hoof en onderwysers	1.3%	9%	36.7%	53%
Vorbereiding vir daaglikse beplanning	.9%	6.8%	37.6%	54.7%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .8618 (4 items uit organisasie van praktiese onderwys deur die universiteit). N = 237

Die voorbereiding van studente vir praktiese onderwys speel 'n groot rol in die positiewe of negatiewe ervarings wat studente by skole het. Studente toon in hulle respons dat emosionele voorbereiding as baie belangrik beskou word. Slegs 29 persent dui aan dat emosionele voorbereiding laag tot gemiddeld aangeslaan word, terwyl 71 persent dit as bogemiddeld tot redelik hoog aanslaan.

Dieselfde resultaat geld ten opsigte van die studente se voorbereiding vir die eerste dag by die skool. Die respondente dui daarop dat algemene voorbereiding vir die eerste dag by die skool baie belangrik is (72.5% bogemiddeld tot redelik hoog, teenoor 27.5 persent gemiddeld tot redelik laag). Die navorser voel dat ondersoek ingestel behoort te word na die oorsake vir die hoë syfer van 27.5 persent sodat meer studente goed voorberei kan wees vir die eerste dag.

Studente dui ook in hulle respons aan dat voorbereiding vir samewerking met die hoof en onderwysers voldoende is. Daar is 89.7 persent wat hierdie voorbereiding as bogemiddeld tot redelik hoog ag. Die navorser voel dat hierdie persentasie op voldoende voorbereiding dui dui, hoewel aandag geskenk behoort te word aan die 10.3 persent studente wat voel dat hulle gemiddeld tot redelik laag voorberei is.

Die respondente dui verder aan hulle redelik goed voorberei is om hulle daaglikse beplanning by die skool te doen. Baie (92.3%) van die respondente voel dat hulle bogemiddeld tot redelik hoog voorberei is terwyl 7.7 persent van die respondente voel dat hulle gemiddeld tot redelik laag voorberei is. Die studente voel dus dat die program kan verbeter wat betref hulle emosionele en algemene voorbereiding vir die eerste dag. Wat die samewerking met die hoof en voorbereiding vir daaglikse beplanning aanbetref, voel die studente dat hulle

beter voorbereid is. Slegs 9 persent van die respondente voel dat hulle gemiddeld tot redelik laag voorberei is.

6.3.1.4 Die program se bydrae tot studente se kennis en begrip van intellektuele en vakinhoudelike kennis, en geïntegreerde onderrig- en leerteorieë

Tabel 9: Studente se mening oor hulle kennis en begrip van intellektuele en vakinhoudelike kennis, en geïntegreerde onderrig- en leerteorieë.

Bepaal jou kennis en begrip van die volgende:	Ontoereikend	Bevredigend	Goed	Uitstekend
Leerders met spesiale behoeftes	8.5%	23.3%	42.8%	25.4%
Kinderontwikkeling	.4%	10.2%	61%	28.4%
Multikulturele kwessies	3.4%	21.6%	51.3%	23.7%
Leerteorieë	2.1%	25.8%	56.4%	15.7%
Klaskamerbestuur	4.7%	25.8%	52.6%	16.9%
Onderrig van leerprogramme	.8%	11.4%	56.5%	31.3%
Opvoedkundige konsepte en teorieë	1.7%	31.2%	55.7%	11.4%
Klaskamernavorsing	3.8%	33.9%	53%	9.3%
Onlangse opvoedkundige navorsing	9.7%	39.2%	44.5%	6.4%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .9144 (9 items uit studente se persoonlike ontwikkeling). N = 237

Volgens die respons van studente wat deelgeneem het aan die steekproef, blyk dit dat studente voel dat hulle teoreties en vakkundig goed tot uitstekend toegerus is deur die program wat hulle volg. Dit is opmerklik dat kennis en begrip

van die leerstof in modules waarin kinderonwikkeling (89.4%), die onderrig van leerprogramme (87.8%) en multikulturele kwessies (75%) oorgedra word, baie goed tot uitstekend bemeester is. Aspekte wat aandag verg, is opvoedkundige navorsing, waar 45.5 persent van die respondente geantwoord het dat hulle kennis en begrip ontoereikend tot bevredigend is, klaskamernavorsing (37.7%), opvoedkundige konsepte en teorieë (32.5%), leerders met spesiale behoeftes (31.8%), klaskamerbestuur (30.5%). Leerteorieë (29%) en multikulturele kwessies (25%).

Die afleidings wat gemaak kan word, is die volgende: Eerstens is die kennis van die verskillende aspekte in verskillende modules vervat. Baie van hierdie modules val binne die domein van opvoedkundige temas, en ondersoek behoort gedoen te word na die leemtes wat studente ervaar in hierdie modules. Tweedens moet daarop gewys word dat studente aan die begin van hulle tweede- en derdejaarstudie was toe hulle die vraelys ingevul het en op daardie stadium nog nie sekere modules voltooi of geneem het nie. Dit beteken dat toekomstige vraelyste meer studiejaargespesifiseerd behoort te wees. Jaarlikse module-evaluering behoort ook gedoen te word om meer spesifieke leemtes te identifiseer.

6.3.1.5 Studente se bedrewendheid in spesifieke vaardighede

Tabel 10: Studente se mening oor hulle bedrewenheid in die volgende vaardighede.

Bepaal jou bedrewenheid ten opsigte van die volgende vaardighede	Redelik swak	Bevredigend	Goed	Redelik sterk
Beplanning van stimulerende leeraktiwiteite	1.7%	13.6%	62.7%	22%
Motivering van leerders/kinders tot deelname in klasaktiwiteite	.4%	8.1%	57.2%	34.3%
Onderrig van kennis en vaardighede	0%	8.9%	55.2%	35.9%
Onderrig van probleemoplossing en hoër orde denke	1.7%	31.9%	52.8%	13.6%
Ontwikkeling van samewerking onder leerders/kinders	1.3%	16.5%	55.2%	27%
Kruis-kurrikulêre onderrig (Integrering van leerareas)	.8%	16%	53.6%	29.6%
Hantering van begaafde/talentvolle leerders	3.4%	23.7%	50.4%	22.5%
Onderrig van leerders met spesiale behoeftes	10.8%	26.4%	40.4%	22.4%
Effektiewe onderrig vir leerders uit diverse omstandighede en agtergronde	4.2%	19.9%	58.5%	17.4%%
Die gebruik van verskillende assesseringspraktyke	5.2%	37.8%	41.2%	15.8%
Die gebruik van koöperatiewe leer	.9%	31.9%	54%	13.2%
Hantering van ontwrigtende leerdergedrag	3.8%	21.9%	56.6%	17.7%%
Die ontwerp van leeraktiwiteite vir veelvuldige leerstyle	1.7%	24.5%	54.4%	19.4%%
Die gebruik van refleksie om onderrig te verbeter	.8%	8.1%	57.6%	33.5%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .9144 (14 items uit studente se persoonlike ontwikkeling). N = 237

Die respons van die studente wat aan die steekproef deelgeneem het, was baie positief ten opsigte van die vaardighede wat hulle alreeds gedurende hulle

studies bemeester het. 'n Hoë persentasie (91.5%) van die respondente voel dat hulle goed tot redelik sterk bedrewe is in die motivering van leerders tot deelname in klasaktiwiteite. Hierdie syfer stem ooreen met die persentasies van die onderrig van kennis en vaardighede (91.1%), en die gebruik van refleksie om onderrig te verbeter (91.1%). Minder as 10 persent van respondente het gevoel dat hulle nie bedrewe is in hierdie vaardighede nie. Wat betref die vaardighede om stimulerende leeraktiwiteite (84.7%) te beplan, en om leerareas te integreer (83.2%), voel studente dat hulle goed tot redelik sterk onderlê is. Net meer as 15 persent van die respondente voel dat hulle redelik swak tot bevredigend vaar in hierdie vaardighede. Die ontwikkeling van samewerking onder leerders word ook beskou as 'n vaardigheid waarin die respondente goed onderlê is (82.2%). Daar is dus 'n sterk korrelasie tussen die bemeesting van vaardighede en die studente se vermoë om die leerders tydens praktiese onderwys te motiveer en te onderrig. Die respondente dui verder aan dat hulle vaardigheid om leerders met ontwrigtende gedrag te hanteer, goed (74.3%) is. Hierdie persentasie dui daarop dat studente die vaardighede ontwikkel het om suksesvol leeraktiwiteite vir veelvuldige leerstyle van leerders te ontwikkel (73.8%), asook om leerders uit diverse omstandighede en agtergronde goed tot redelik sterk te onderrig (75.9%). Daar moet in gedagte gehou word dat die meerderheid van die respondente op tweedejaarsvlak is, en nog net een praktiese onderwyservaring van drie weke gehad het.

Die resultate van die items oor die bemeesting van vaardighede soos aangedui in tabel 10 dui daarop dat minder as 10 persent van die respondente voel dat hulle die vaardighede redelik swak bemeester het. Die vaardigheid wat aangedui word as die een wat die swakste bemeester is, is die onderrig van leerders met spesiale behoeftes, waar 37.2 persent van die respondente aangedui het dat hulle redelik swak tot bevredigend voorberei voel. In hierdie opsig dui 62.8 persent van die respondente aan dat hulle goed tot redelik sterk voorberei is om leerders met spesiale behoeftes te onderrig.

Wat betref vaardigheid in die gebruik van assesseringspraktyke, is die persentasie betreklik laag. Slegs 57 persent van die respondente voel dat hulle goed tot redelik sterk voorberei is. Van die studente voel (43%) dat bedrewenheid in hierdie vaardigheid bevredigend tot redelik swak ontwikkel is. Studente is ook onseker oor die gebruik van koöperatiewe leer, waar slegs 67.2 persent van die respondente voel dat hulle hierdie vaardigheid goed tot redelik sterk bemeester het, terwyl 32.8 persent redelik swak tot bevredigend vaar. Dit is interessant dat die vaardigheidspersentasies vir die onderrig van probleemoplossing en hoërdedenke (66.4%) en die gebruik van koöperatiewe leer (67.2%) ooreenstem.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die vaardighede van studente soos uiteengesit in tabel 10, wissel na gelang van die ervaring wat die studente alreeds opgedoen het.

6.3.1.6 Die belangrikheid van lesvoorbereidingsaspekte

Tabel 11: Studente se menings oor die belangrikheid van lesvoorbereidingsaspekte tydens praktiese onderwys

Bepaal die belangrikheid van die volgende lesvoorbereidingsaspekte tydens praktiese onderwys	Redelik laag	Gemiddeld	Bo-gemiddeld	Redelik hoog
Inhoud	.8%	7.2%	43.7%	48.3%
Tegnieke en strategieë	1.3%	11.5%	40.8%	46.4%
Geskrewe voorbereiding	3.8%	15.7%	45.8%	34.7%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .7895) (3 items uit Refleksie van eie vermoëns en vaardighede) N = 237

Tabel 11 toon dat die respondente van mening is dat die verskillende lesvoorbereidingsaspekte soos aangedui, bogemiddeld tot redelik belangrik is.

Die voorbereiding van inhoud vir 'n les is volgens 92 persent van die respondente belangrik (bogemiddeld tot redelik hoog). Tegnieke en strategieë as voorbereidingsaspekte word ook as belangrik (87.2%) aangedui, terwyl 80.5% van die respondente aandui dat geskrewe voorbereiding belangrik is. Gemiddeld minder as 8 persent van die respondente dui aan dat hulle dink die lesvoorbereidingsaspekte is nie so belangrik nie (gemiddeld tot redelik laag).

Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat studente van oordeel is dat dit belangrik is om goed voorberei te wees ten opsigte van inhoud, tegnieke en strategieë, en geskrewe voorbereiding.

6.3.1.7 Studente se siening van hulle sukses as onderwysers

Tabel 12: Studente se siening oor die sukses wat hulle behaal het as onderwysers.

Bepaal die mate waartoe:	Redelik laag	Gemiddeld	Bo-gemiddeld	Redelik hoog
Leerders jou respekteer as onderwyseres	1.7%	8.5%	41.5%	48.3%
Leerders leer wat jy onderrig	1.3%	8.8%	49.6%	40.3%
Leerders eiewaarde en selfvertroue in die klas verwerf	.4%	7.6%	48.7%	43.3%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .7895 (3 items uit Refleksie van eie vermoëns en vaardighede)
N = 237

Die bevindings in tabel 12 kan gesien word as 'n uitvloeisel van die houdings en gesindheid van respondente soos geïllustreer in 11, aangesien die respek wat leerders in die leersituasie toon, afhanklik is van die student se goeie voorbereiding en onderrigvaardighede. Gemiddeld 10 persent van die respondente sien hulle sukses as gemiddeld tot redelik laag, terwyl 89.8 persent van die respondente voel dat leerders hulle respekteer, en dat leerders leer wat hulle onderrig (89.9%).

Die tabel toon dus dat die meerderheid van respondente bogemiddeld tot redelik hoog tevrede is met hulle sukses as onderwysers ten opsigte van die respek van leerders, die feit dat leerders leer wat die onderwyser onderrig, en die eiewaarde en selfvertroue wat leerders in die klas verwerf.

6.3.1.8 Die skool se bydrae tot studente se professionele ontwikkeling

Tabel 13: Studente se mening oor die skool se bydrae tot hulle professionele ontwikkeling.

Bepaal in watter mate:	Selde	Soms	Gereeld	Amper altyd
Die klasonderwyseres jou met jou onderrigtaak gehelp het	23%	36.6%	24.7%	15.7%
Jy die klasonderwyseres as rolmodel beskou het	8.9%	23.4%	34.1%	33.6%
Die skool toegewy was om jou professioneel te ontwikkel	8.1%	19.9%	33%	39%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .7 (3 items uit skoolorganisasie)

N = 237

Wat die respondente se gevoel teenoor die bydrae van die skool tot hulle professionele ontwikkeling betref, die volgende. Die respondente (36.6%) dui aan dat die klasonderwyseres soms hulp verleen met die onderrigtaak; 40.4 persent dui aan dat onderwysers gereeld tot amper altyd hulp verleen met die onderrigtaak; 67,6 persent van die respondente sien die onderwyseres gereeld of amper altyd as 'n rolmodel, terwyl 72 persent van die respondente van mening is dat die skool gereeld of amper altyd toegewy is om hulle professioneel te ontwikkel. Hierdie persentasies dui op die belangrikheid van die skool as vennoot in die voorbereiding van studente as onderwysers in hulle teorie-praktykvorming. Hoewel die persentasies redelik hoog (72%) is ten opsigte van die skool se bydrae tot die professionele ontwikkeling van studente en die onderwyseres as rolmodel (67,6%), is dit interessant dat die studente aandui dat die onderwyser se gereelde hulp en bystand slegs 42.4 persent is. Die gevolgtrekking wat uit die gegewens van tabel 13 gemaak kan word, is dat die skool 'n groot rolspeler en vennoot in die opleiding van onderwysstudente is, en dat onderwysers as

mentors 'n belangrike rol kan speel. Dit is egter onrusbarend dat studente aantoon dat die skool nie ten volle toegewy is om as vennoot van die universiteit op te tree in die begeleiding van onderwysstudente nie. Hierdie tendens is ook vermeld in die bespreking van praktiese onderwys in fase twee (kyk 6.2.7).

6.3.1.9 Die rol van waarneming en gedeelde refleksie in die verbetering van onderwysvaardighede

Tabel 14: Studente se mening oor die rol van waarneming en gedeelde refleksie in die verbetering van onderwysvaardighede.

Bepaal die waarde van die volgende aktiwiteite om van jou 'n beter onderwyseres te maak:	Redelik laag	Gemiddeld	Bo-gemiddeld	Redelik hoog
Waarneming deur jousef van die onderwyser/s se onderrig en gedeelde refleksie	1.7%	23.4%	46%	28.9%
Waarneming van medestudente (deur jousef) se onderrig en gedeelde refleksie	6.5%	33.3%	42.9%	17.3%
Waarneming van jousef deur die onderwyser/s van jou onderrig en gedeelde refleksie	1.3%	17.9%	53%	27.8%
Waarneming van jousef deur medestudente van jou onderrig en gedeelde refleksie	6.9%	35.9%	40.3%	16.9%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .7328 (4 items uit studente se studieprogram) N = 237

Die inligting deur respondente verskaf in tabel 14 dui op die rol van waarneming en die gebruik van die tegniek van refleksie in die verbetering van onderwyspraktyk. Dit blyk dat die respondente hoër waarde (74.9 en 80.8 persent respektiewelik) heg aan die rol wat die onderwyser speel in die waarneming van onderrig en gedeelde refleksie, as aan die rol van hulle medestudente (60.2% en 57.2% respektiewelik).

Die respondente beskou die rol van waarneming en gedeelde refleksie in die verbetering van onderwysvaardighede as bogemiddeld tot redelik hoog (68.2%).

Min (31.8%) van die respondente dink dat die waarde van waarneming en gedeelde refleksie van onderwysers en medestudente gemiddeld tot redelik laag, en dus nie belangrik is nie.

Dit is belangrik om daarop te let dat 42.8 persent van die respondente voel dat die aandeel van medestudente se refleksie op hulle onderrig laag is.

6.3.1.10 Studente se interaksie met die verskillende rolspelers tydens praktiese onderwys

Tabel 15: Studente se mening oor interaksie met die verskillende rolspelers tydens praktiese onderwys.

Bepaal jou interaksie ten opsigte van:	Ontoereikend	Bevredigend	Goed	Uitstekend
Die Hoof	9.5%	22.4%	32.3%	35.8%
Die Onderwyseres	1.3%	11.4%	34.6%	52.7%
Medestudente	2.9%	3.4%	32.7%	61%
Leerders/kinders	0%	2.1%	25%	72.9%
Terugvoer van die onderwyseres	2.1%	6.8%	43.2%	47.9%
Terugvoer van die dosente	5.1%	12.6%	50.2%	32.1%
Jou eie sukses met betrekking tot al die rolspelers tydens Januarie 2003 praktiese onderwys	.8%	5.5%	49.6%	44.1%
Jou siening van jouself as onderwyser/es	0%	5 %	53.6%	41.4%
Die mate waartoe jou siening van die professionele rolle en verantwoordelikhede van die onderwyser verander het tydens praktiese onderwys	1.7%	13.6	60%	24.7%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .9144 (9 items uit studente se persoonlike ontwikkeling) N = 237

Die respondente voel dat hulle goed oor die weg kom met die verskillende rolspelers met wie hulle gedurende praktiese onderwys moet saamwerk. In die klaskamer beskou 87.3 persent van die respondente hulle interaksie met die onderwyser/es as goed tot uitstekend, terwyl 'n groot aantal (97.9%) aandui dat interaksie met die leerders goed tot uitstekend is. Ten opsigte van interaksie met dosente, dui 82.3 persent van die respondente aan dat interaksie goed tot uitstekend plaasvind. Interaksie met die hoof van die skool is die laagste (68.1%), maar hierdie syfer kan toegeskryf word aan die rol van die hoof en die aard van die kontak wat studente met hom of haar het.

Hoewel studente voel dat hulle 'n goeie interaksie het met medestudente (93.7%), wil hulle nie toelaat dat medestudente hulle waarneem en reflekteer op hulle onderrig nie (kyk tabel 14).

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat studente tydens praktiese onderwys 'n hoë frekwensie van interaksie het met rolspelers, soos aangedui in tabel 15. Respondente (93.7%) voel dus dat hulle verhoudings met die rolspelers suksesvol was (goed tot uitstekend) tydens praktiese onderwys. Die respondente het ook 'n hoë siening van hulleself as onderwysers. Geen respondent het hom of haarself as ontoereikend beskou nie, 5 persent sien hulleself as bevredigend, terwyl 95 persent van die respondente hulleself as goed tot uitstekend beskou. Respondente dui verder aan dat hulle siening van die professionele rolle en verantwoordelikhede van die onderwyser positief verander het tydens praktiese onderwys (84.7%). Slegs 15.3 persent van die respondente dui aan dat praktiese onderwys bevredigend tot ontoereikend was om hulle siening te verander. Die respondente voel dus dat hulle tydens praktiese onderwys 'n positiewe interaksie met alle rolspelers het.

6.3.1.11 Die studente se algemene selfvertroue, professionele gedrag en die algemene kwaliteit van die praktiese onderwystydperk

Tabel 16: Studente se mening oor hulle algemene selfvertroue en professionele gedrag, asook oor die algemene kwaliteit van die praktiese onderwystydperk.

Beoordeel elkeen van die volgende aspekte:	Ontoereikend	Bevredigend	Goed	Uitstekend
Jou algemene selfvertroue met betrekking tot die praktiese onderwystydperk	2.6%	16.6%	55.3%	25.5%
Jou algemene professionele gedrag by die skool	0%	1.3%	39%	59.7%
Die algemene kwaliteit van die praktiese onderwystydperk	.9%	10.7%	55.6%	32.8%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .9144 (3 items uit studente se persoonlike ontwikkeling) N = 237

Studente het met selfvertroue die praktiese onderwystydperk deurloop. Baie (80.8%) van die respondente dui aan dat hulle selfvertroue goed tot uitstekend was tydens praktiese onderwys, terwyl slegs 19.2 persent van die respondente voel dat hulle selfvertroue ontoereikend tot bevredigend was. Al die respondente voel dat hulle algemene professionele gedrag tydens praktiese onderwys by die skool bevredigend tot uitstekend was. Slegs 11.6 persent van die respondente voel dat die kwaliteit van die praktiese onderwystydperk bevredigend tot ontoereikend was, terwyl 88.4 persent voel dat die praktiese onderwystydperk goed tot uitstekend was.

Hoewel studente gevoel het dat hulle selfvertroue kan verbeter, kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat hierdie aspek sal verbeter namate hulle met hul studies vorder en vierdejaarstudente is en namate hulle meer ondervinding in die klaskamer opdoen.

Vervolgens word die respondente se antwoorde oor assessering tydens praktiese onderwys, ontleed.

6.3.2 Hoofriglyn en vereiste 4: Effektiewe Assessering

6.3.2.1 Die effektiwiteit van dokumentasie wat tydens praktiese onderwys gebruik is vir beplanning en assessering.

Tabel 17: Studente se mening oor die effektiwiteit van dokumentasie wat tydens praktiese onderwys gebruik is vir beplanning en assessering.

Bepaal die effektiwiteit van die dokumentasie vir:	Redelik laag	Gemiddeld	Bo-gemiddeld	Redelik hoog
Die lesbeplanningsformaat vir praktiese onderwys	2.6%	20.9%	43.6%	32.9%
Die assesseringsvorm wat die skool en die universiteit (dosente) gebruik	4.3%	18.7%	47.4%	29.6%
Die praktiese onderwys verslagvorm wat deur die skool voltooi word	2.6%	15.4%	51.3%	30.7%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .8618 (3 items uit organisasie van praktiese onderwys deur die universiteit) N = 237

Die lesbeplanningsformaat vir praktiese onderwys word deur die studente wat aan die steekproef deelgeneem het, as effektief beskou. Van die respondente dui 76.5 persent aan dat die effektiwiteit van die lesbeplanningsformaat bogemiddeld tot redelik hoog was. Die assesseringsvorm wat gebruik is deur die skool en die universiteit, word ook as effektief beskou. Hoewel 23 persent van die respondente aandui dat die effektiwiteit van hierdie vorm gemiddeld tot redelik laag is, dui 77 persent van die respondente aan dat die effektiwiteit van die vorm bogemiddeld tot redelik hoog is. Die respondente dui aan dat die verslagvorm vir praktiese onderwys wat deur die skool voltooi word, effektief is. Baie (82.%) voel dat die effektiwiteit van hierdie vorm bogemiddeld tot redelik hoog is.

Dit blyk dus dat die assesseringsvorms wat tydens praktiese onderwys gebruik is, volgens die mening van die respondente redelik effektief was.

6.3.2.2 Die waarde van die take, onderwysjoernaal en gedragkode tydens praktiese onderwys

Tabel 18: Studente se mening oor die waarde van die take, onderwysjoernaal en gedragkode wat tydens praktiese onderwys van hulle verwag word.

Bepaal die waarde van:	Redelik laag	Gemiddeld	Bo-gemiddeld	Redelik hoog
Die tweedejaarswaarnemingstaak	8.2%	35.6%	34.3%	21.9%
Die praktiese onderwysjoernaal	4.3%	19.3%	49.8%	26.6%
'n Algemene gedragkode (vir studente) by die skool	2.1%	17.6%	46.4%	33.9%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .8618 (3 items uit organisasie van praktiese onderwys deur die universiteit) N = 237

Slegs 56.2 persent van die respondente wat die vraag oor die tweedejaarswaarnemingstaak voltooi het, dui aan dat die waarde van die taak bogemiddeld tot redelik hoog was, terwyl 43.8 persent van die respondente voel dat die waarde van die taak redelik laag tot gemiddeld was. Die waarde van die praktiese onderwysjoernaal word deur respondente hoër geag. Terwyl 23.6 persent die waarde van die praktiese onderwysjoernaal as redelik laag tot gemiddeld beskou, voel 76.4 persent van die respondente dat die waarde bogemiddeld tot redelik hoog is. Wat die algemene gedragkode aanbetref, voel 'n beduidende aantal respondente (80.3%) dat die waarde van die algemene gedragkode vir studente bogemiddeld tot redelik hoog is.

Die inligting wat in tabel 18 deur respondente verskaf is, dui daarop dat die tweedejaarswaarnemingstaak herevalueer behoort te word.

6.3.2.3 Die assessering van die skool en die universiteit tydens praktiese onderwys.

Tabel 19: Studente se mening oor die assessering van die skool en die universiteit tydens praktiese onderwys.

Hoe het jy gevoel oor die assessering van:	Ontoereikend	Bevredigend	Goed	Uitstekend
Die hoof en die onderwyseres	5.1%	14.9%	43.4%	36.6%
Die dosent	6.4%	15.7%	53.4%	24.5%

Cronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt is .9144 (2 items uit studente se persoonlike ontwikkeling) N = 237

Assessering deur die skool en die universiteit is belangrik vir die waardebeplanning van die onderwysstudent se vordering, en dit dien ook as terugvoer van die insette wat die universiteit en die skool lewer. Om hierdie rede is die respons van die studente belangrik. Wat die terugvoer van die respondente oor die assessering van die hoof en onderwyser/es aanbetref, voel 80 persent van die respondente dat die assessering goed tot uitstekend is, en slegs 20 persent van die respondente voel dat die assessering bevredigend tot ontoereikend is.

Wat die assessering van die dosent aanbetref, voel 77.9 persent van die respondente dat die assessering goed tot uitstekend is, terwyl 22.1 persent van die respondente dit as bevredigend tot ontoereikend beskou.

Die meerderheid van respondente voel dus dat assessering tydens praktiese onderwys goed tot uitstekend gedoen is.

Die inligting wat verkry is uit die respons van studente en die analise van inligting wat uit die respons voortvloei, word as waardevol beskou vir die versekering van kwaliteit. Hierdie afleidings geld vir beide die teoretiese program en die praktiese onderwys.

Vervolgens word gepoog om hoofdensense uit te wys en om sekere gevolgtrekkings te maak uit die inligting in fase drie van data-insameling en -ontleding.

6.4 SINTESE

Die inligting wat verkry is uit die terugvoer van die studente as respondente word deur die navorser beskou as deel van die situasie-analise waar studente as kliënte hul mening uitspreek. As sodanig word hierdie terugvoer deel van die kwaliteitsversekeringsmeganisme van die universiteit. Verder dien hierdie fase ook as deel van die triangulasie van metodes en gegewens, en verskaf dit 'n unieke invalshoek van gegewens. Aangesien die vraelys slegs by een universiteit gebruik is, kan die uitslae van gegewens nie veralgemeen word nie en dus nie van toepassing gemaak word op ander universiteite nie. Alle universiteite behoort egter op een of ander wyse vas te stel of hulle kliënte tevrede is en voel dat hulle waarde vir hulle geld kry. Die inligting wat verkry is, kan dus wel deur ander instansies getoets word en uitgebrei word. Die universiteit waar die vraelys gebruik is, kan ook verdere navorsing doen. Vervolgens volg 'n kort samevatting van die inligting wat verkry is, en vergelykings met literatuurverwysings.

Wat betref die mate waarin die onderwysersopleidingsprogram die studente voorberei vir hulle taak as onderwysers, kan die volgende gesê word:

6.4.1 Die waarde van die onderwysersopleidingsprogram soos gereflekteer in die waardeskaalvraelys

Die sintese word gedoen onder die hoofopskrifte soos hieronder aangetoon, teneinde die verskillende temas te ondervang.

6.4.1.1 Studente se studieprogram

Wat die terugvoering van die onderwysstudente in die gerieflikheidsteekproef betref, dui die meerderheid studente aan dat hulle teoretiese en vakkundige opleiding toereikend tot uitstekend is. Daar is in die literatuur min empiriese data beskikbaar om die waarde en impak van akademiese komponente sowel as die vakmetodieke en kernkursusse van opleidingsprogramme te ondersteun (kyk 3.3). Korthagen (kyk 3.3) beweer dat 'n program so gestruktureer moet word dat aanpassingsmoontlikhede bestaan. Die literatuur toon dat studente dikwels nie voldoende geleentheid kry om die teorie op die praktyk toe te pas nie. Wanneer hulle wel die geleentheid kry, is die praktiese onderwystydperk gewoonlik te kort (kyk 3.3).

6.4.1.2 Studente se professionele ontwikkeling

Die kennis en begrippe en vaardighede wat studente verwerf in die spesialisveld, soos inligting oor kinderontwikkeling (kyk tabel 9) word deur studente ervaar as dat hulle daardie vaardighede goed tot uitstekend bemeester het.

Studente voel dat hulle bedrewenheid en vaardigheid in die beplanning van stimulerende leeraktiwiteite hoog is. Gevolglik slaag hulle daarin om leerders te stimuleer tot deelname in die klaskamer. Volgens die literatuur is professionele ontwikkeling praktykgebonde en 'n aaneenlopende proses (kyk 3.3). Studente behoort om hierdie rede hulle praktykvaardighede voortdurend te verbeter en te verskerp. Kennis van ontwikkelings- en leerteorieë dra by tot die ontwikkeling van 'n professionele identiteit en 'n onderwysfilosofie (Gordon & Browne 2000:162).

Die gegewens vervat in tabel 12 bevestig die sukses wat studente ervaar in die klaskamer as gevolg van hulle professionele ontwikkeling.

6.4.1.3 Die skool as vennoot

“n Groot aantal studente in die steekproef het die hulp van die onderwyser/es in die klaskamer as ontoereikend beleef. Volgens Levine (2002:66) kan die praktyk as opleidingservaring baie goed of uiters swak wees. Sommige studente het die onderwyser/es as 'n goeie rolmodel beskou, en was van mening dat die skool 'n rol speel in hulle professionele ontwikkeling (kyk tabel 13). Indien dit waar is dat die skool 'n vennoot van die universiteit is in die lewering van kwaliteitonderwysers, is hierdie gegewens onrusbarend. Die gebrek aan insig en helderheid oor die rol van die skool en die universiteit as vennote in hulle gesamentlike doel as opleiers lei daartoe dat opleiding gefragmenteer word (kyk 3.3). Die feit dat sekere skole nie as vennote in die opleiding van onderwysstudente beskou word nie, word ook gemeld deur die universiteite in fase twee. Die literatuur beklemtoon die waarde van noue samewerking en die sterk verbintenis wat behoort te bestaan tussen skool en universiteit (kyk 3.3). Een van die probleme in die weg van noue samewerking tussen skool en universiteit, is die feit dat die twee instansies radikaal van mekaar verskil (kyk 3.3).

Die mening van die studente oor hulle interaksie met rolspelers by die skool is oor die algemeen positief. Hoewel studente beweer dat die onderwyser/es hulle nie voldoende help nie, ondervind hulle die terugvoer van die onderwyser as baie goed (kyk tabel 15).

Studente se mening oor hulle algemene selfvertroue, hulle professionele gedrag en die algemene kwaliteit van die praktiese onderwys tydperk was baie hoog (kyk tabel 16). Fullan en Stiegelbauer (2000:294) beweer dat studente praktiese onderwys dikwels subjektief beleef (kyk 3.3).

6.4.1.4 Die organisasie van praktiese onderwys deur die universiteit

Studente beskou die lesvoorbereidingsaspekte tydens praktiese onderwys as baie belangrik (kyk tabel 11). Terugvoer van dosente gedurende praktiese onderwys word as redelik belangrik beskou (kyk tabel 15). Hulle beskou ook die assessering deur dosente as effektief (kyk tabel 19). Die universiteite dui aan dat hulle nie eenvormig assessering toepas tydens praktiese onderwys nie. Wat betref die studente se mening oor die effektiwiteit van dokumentasie wat tydens praktiese onderwys gebruik word vir beplanning en assessering, voel studente dat dit in 'n mate effektief is (kyk tabel 17). Studente voel dat die waarnemingstaak in die tweede jaar nie so effektief is nie (kyk tabel 18). Die literatuur bevestig dat studente noukeurig en doeltreffend voorberei moet word vir praktiese onderwys. Daar behoort 'n goed gedefiniëerde en duidelik omskrewe konseptuele raamwerk voorberei te word vir studente (Buzzelli, Chafel & McMullen 2000:4-5). Onderwysstudente moet op verskillende maniere voorberei word vir hulle taak deur praktiese onderwys, plasing in skole, en voorgraadse studie (McBee & Moss 2002:61).

Wat betref vaardigheid in die gebruik van assesseringspraktyke, is die persentasie betreklik laag. Slegs 57 persent van die respondente voel dat hulle goed tot redelik sterk voorberei is vir assessering. Van die respondente voel 43 persent dat hulle bedrewenheid in hierdie vaardigheid bevredigend tot redelik swak ontwikkel is. Studente is ook onseker oor die gebruik van koöperatiewe leer, waar slegs 67.2 persent van die respondente voel dat hulle hierdie vaardigheid goed tot redelik sterk bemeester het, terwyl 32.8 persent redelik swak tot bevredigend vaar. Dit is interessant dat die vaardigheidspersentasies vir die onderrig van probleemoplossing en hoërordedenkprosesse (66.4%) en die gebruik van koöperatiewe leer (67.2%) ooreenstem.

6.4.1.5 Die refleksie van studente se eie vermoëns en vaardighede

Die resultate van die items oor die bemeestering van vaardighede soos aangedui in tabel 10 dui daarop dat die meerderheid van die respondente voel dat hulle reflektiewe vaardighede goed tot redelik sterk bemeester het. In hierdie verband dui die literatuur daarop dat die voorsiening van goeie onderrig noodsaaklik is vir die ontwikkeling van doeltreffende teorie praktykvorming (kyk 3.3).

Killen (2002:2) beweer dat leerders dieper insig kry wanneer hulle gebruik maak van hoërdedenkprosesse en van metataal. Die refleksiebenadering het tot gevolg dat die bevordering van groter bewuswording en refleksie op die ervarings van onderwysstudente in die praktyk lei tot die internalisering van teorie en praktyk (Korthagen & Kessler 1999:4-17).

6.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsresultate van fases een en twee uiteengesit en samevattend bespreek deur dit te vergelyk met die literatuurstudie. Hierna is die resultate van die navorsing in fase drie in tabelvorm weergegee en samevattend bespreek aan die hand van die literatuurstudie wat vroeër gedoen is.

Vervolgens word die gevolgtrekkings en aanbevelings in hoofstuk 7 bespreek.

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

In hierdie studie is aangedui dat onderwysersopleidingsprogramme in Suid-Afrika verander en aangepas moet word om te voldoen aan die vereistes van kwaliteitonderwys en relevante onderwysersopleiding in 'n veranderende samelewing. Die eise wat gestel word aan kwaliteitonderwys en kwaliteitonderwysersopleiding word beïnvloed deur veranderings in die Suid-Afrikaanse samelewing en die aansprake van globalisering. Tydens hierdie studie word spesifiek ondersoek ingestel na die kwaliteit van opleidingsprogramme vir onderwysers in die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase. Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n samevatting te gee van die navorsing wat gedoen is. Dit is belangrik om kortliks te verwys na die probleemstelling, die doel van die studie en die ondersoekmetodes.

Die resultate (kyk hoofstuk 6) wat verkry is uit die literatuurstudie sowel as die empiriese ondersoek sal samevattend uiteengesit word, met voortspruitende bevindings en aanbevelings.

7.2 PROBLEEMSTELLING

Die vraag wat in hierdie ondersoek beantwoord moet word is die volgende: aan watter riglyne en vereistes behoort 'n onderwysersopleidingsprogram in die 21ste eeu in Suid-Afrika te voldoen om kwaliteitopleiding van onderwysers in die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase te verseker?

7.3 DOEL VAN HIERDIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om riglyne en vereistes vir kwaliteitonderwysersopleiding in die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase te

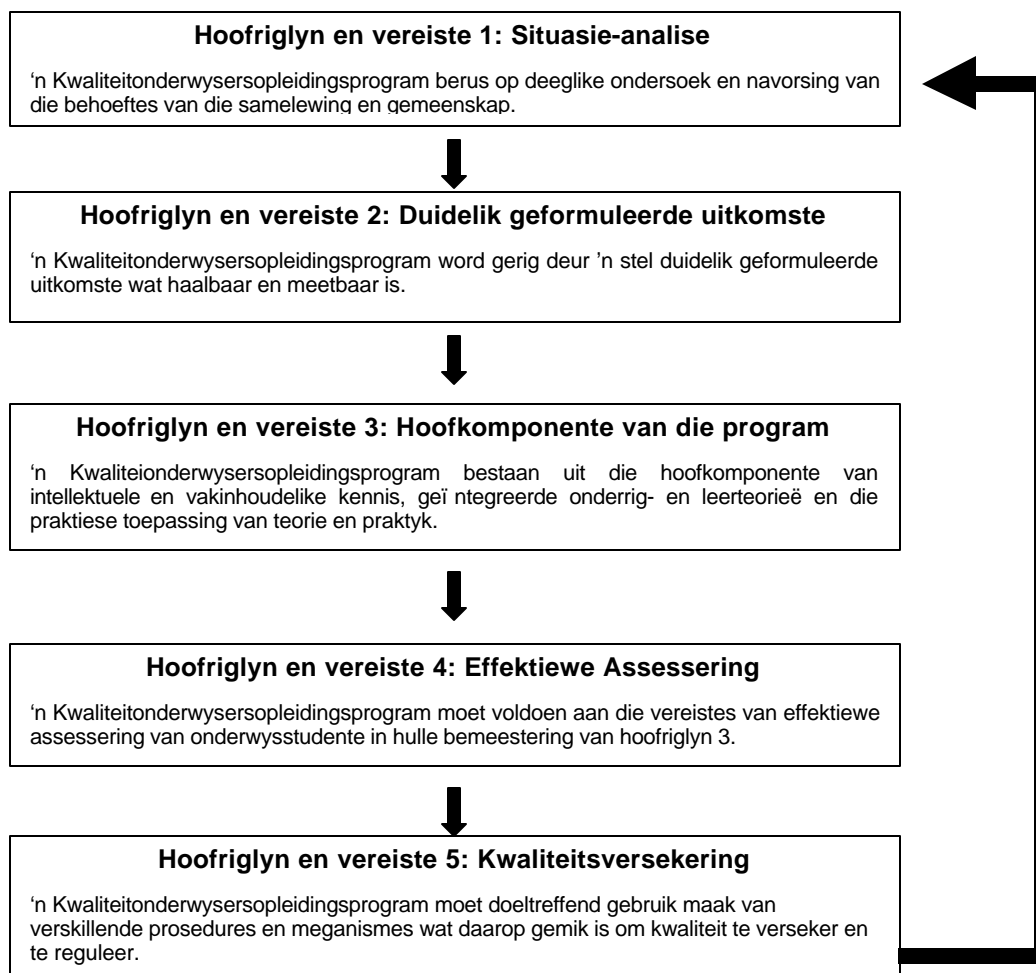
bepaal en te formuleer. 'n Verdere doel is om die kwaliteit van onderwysersopleiding in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase in Suid-Afrika te ondersoek.

7.4 DIE ONDERSOEK

Die ondersoek bestaan uit twee dele. Eerstens is 'n literatuurstudie oor die probleem gedoen. Hierdie literatuurstudie dien as teoretiese onderbou en is as vertrekpunt vir beredenering gebruik. Die literatuurstudie (kyk hoofstuk 2 en 3) dien verder as bron om riglyne en vereistes vir kwaliteitonderwysersopleiding te formuleer. Hierdie riglyne en vereistes is as konseptuele raamwerk vir die ondersoek gebruik (kyk hoofstuk 4 en 5).

Figuur 7.1

Die voorgestelde hoofriglyne en vereistes vir onderwysersopleiding



Gemengde metodes is tydens die empiriese studie gebruik. Die triangulasie van metodes is aangewend deurdat die gegewens in die jaarboeke van die universiteite, die semi-gestruktureerde vraelyste aan die universiteite, en die waardeskaalvraelyste aan een universiteit (steekproef) gebruik is vir kruis-geldigheidsmaking van die data. Hierdie triangulasie van metodes is aangewend om data in te samel oor die huidige opleiding van onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase. Daar is van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingmetodes gebruik gemaak om die teorie te verifieer.

Die inligting wat op die literatuurstudie berus en die empiriese ondersoek het die volgende bevindings opgelewer, wat lei tot bepaalde aanbevelings.

7.5 BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

Die samevattende bevindings en aanbevelings word vervolgens gemaak.

Bevinding 1: Eenvormigheid van programme en die invloed daarvan op horisontale en vertikale mobiliteit.

'n Analise van die huidige programme aan die betrokke universiteite toon dat mobiliteit moeilik haalbaar is weens die uiteenlopende strukture, kredietwaardes en programinhoud.

Dit is reeds duidelik gestel dat 'n kwaliteitonderwysersopleidingsprogram berus op deeglike ondersoek na en navorsing oor die behoeftes van die samelewing en gemeenskap (kyk 5.2.2.3 Hoofriglyn en vereiste 1). Die huidige BEd vroeëkindertontwikkeling en grondslagfaseprogram vir onderwyseropleiding is daargestel deur die DoE, met behulp van SAQA en die NQF, met die doel om 'n meer eenvormige stelsel vir die opleiding van onderwysers te skep. Hierdie program moet ook verseker dat horisontale en vertikale mobiliteit tussen

inrigtings vergemaklik word deur vergelykbare modules, inhoude en kredietwaardes vir sodanige modules.

Dit word gestel dat universiteite die voordele van eenvormigheid in programstrukture en materiaal inboet ter wille van die behoud van outonomie en akademiese vryheid (Malherbe & Berkhout 2001:71). Die verskillende rolspelers sal moet besluit watter benaderingswyse sal lei tot uniformiteit in die kwaliteit van opleiding aan onderwysers tot voordeel van Suid-Afrika.

Aanbeveling

Daar word aanbeveel dat verdere navorsing gedoen word oor die struktuur en samestelling van onderwysersopleidingprogramme sodat 'n meer eenvormige stelsel vir die opleiding van onderwysers geskep kan word. Hierdie struktuur en samestelling moet ook verseker dat horisontale en vertikale mobiliteit tussen inrigtings vergemaklik word deur vergelykbare modules, inhoude en kredietwaardes van die verskillende modules.

Bevinding 2: Die eise van die moderne samelewing in Suid-Afrika as 'n ontwikkelende land.

Daar bestaan 'n behoefte om onderwysers en leerders voor te berei vir die eise van die moderne samelewing. Die eise van globalisering en die behoefte aan die ontwikkeling van 'n nasionale identiteit moet versoen word in 'n werkbare model.

Uit die literatuurstudie is dit duidelik dat onderwysers en leerders voorberei moet word vir die eise en uitdagings van die moderne samelewing. Die eise van globalisering en massifikasie is ook hier ter sprake. In Suid-Afrika heers konflik tussen die eise van globalisering en die druk van die ideaal om 'n nasionale identiteit te ontwikkel in plek van die eens gefragmenteerde onderwysstelsel wat bestaan het as gevolg van apartheid. Een so 'n twispunt is die probleem van die 11 tale waarin onderrig kan word (huistaalonderrig), met die finansiële en ander

implikasies daaraan verbonde, teenoor die toenemende gebruik van Engels as globale kontaktaal. Die gebruik van Engels in plaas van huistaalonderrig het 'n invloed op die aanleer van lees- en basiese wiskunde (gesyferdheid) vaardighede.

Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat huistaalonderrig en die eise van globalisering en massifikasie uitgelig word as 'n knelpunt in die voorsiening van kwaliteitonderrig in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfase. Die navorsing behoort te fokus op die beskikbaarheid van gekwalifiseerde onderwysers om lees en basiese vaardighede in die leerders se huistaal te onderrig.

Bevinding 3: Die belangrikheid van die vroeëkindertontwikkelingsfase in Suid-Afrika as ontwikkelende land.

Die vroeëkindertontwikkelingsfase (0-5 jaar) kom nie ten volle tot sy reg in die opleiding van onderwysers in die vroeëkindertontwikkeling en grondslagfaseprogramme nie.

Die literatuurstudie (kyk hoofstuk 1) beklemtoon die belangrikheid van die vroeëkindertontwikkelingsfase en tydige intervensie deur vroeëkindertontwikkelingsprogramme van gehalte. Uit die navorsing is dit duidelik dat hierdie belangrike ontwikkelingsfase van die kind nie tot sy reg kom in die oorhoofse beplanning van onderwysowerhede nie (kyk 6.2.7). Dringende optrede in die vorm van duidelike riglyne en geldelike hulp vir onderwysersopleiding is vir hierdie fase nodig.

Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat daar kennis geneem moet word van die belangrikheid van vroeëkindertontwikkeling (0-5 jaar). Dringende optrede in die vorm van

kurrikulumbepanning vir hierdie fase en die voorsiening van subsidies vir onderwyseropleiding is nodig. Die insluiting van veral die aspekte van ontwikkelings- en leerteorieë, en die bemeestering van toepaslike onderrigtegnieke en strategieë moet aandag geniet. Vroeëkindertwikkeling (0-5 jaar) word tans nie in die Norme en Standaard aangespreek nie, ten spyte daarvan dat hierdie fase van ontwikkeling van die kind in die brandpunt staan. Toepaslike riglyne vir die opleiding van onderwysers in hierdie fase behoort ook in die Norme en Standaard ingesluit te word.

Bevinding 4: Programkurrikulering en module-inhoud.

Hoewel die universiteite die breë riglyne van die Norme en Standaard volg in hulle programme en module-inhoude, is verskille duidelik merkbaar. Hierdie verskille het verreikende implikasies. Studente-reaksie op die programinhoud is belangrik en behoort deeglik opgevolg te word.

Die program bestaan uit die intellektuele en vakinhoudelike kennis wat vereis word, geïntegreerde onderrig- en leerteorieë, en die praktiese toepassing van teorie en praktyk (kyk Figuur 4.1. en 5.2.2.3 Hoofriglyn en vereiste 3). Die verskille by die universiteite in die strukture van die programme en die module-inhoude kan toegeskryf word aan die outonomie van elke inrigting en die interpretasie van die riglyne. Die implikasie hiervan is dat horisontale en vertikale mobiliteit tussen inrigtings bemoeilik word. Die triangulasie van metodes wat gebruik is, was insiggewend en die bevindings word kortliks weergegee. Dit is belangrik om daarop te let dat die studente-steekproef slegs een universiteit betrek het, en dus nie algemeen van toepassing gemaak kan word nie. Die gegewens behoort verder ook nie sonder deeglike ondersoek geïnterpreteer te word nie. Die volgende aspekte in die program wat die studente uitgelig het, verdien aandag:

- Hoewel die meerderheid (84.2%) studente positief is oor die program en dit weer sou kies, het 15.8 persent aangedui dat hulle die program nie weer sou kies nie.
- Wat betref die program se bydrae tot die studente se kennis en begrip van intellektuele en vakinhoudelike kennis, was die volgende merkbaar.

Studente het aangedui dat sekere aspekte ontoereikend tot bevredigend was (teenoor goed tot uitstekend, kyk 6.3). Aspekte soos opvoedkundige navorsing (45.5%), klaskamernavorsing (37.7%), opvoedkundige konsepte en teorieë (32.5%), spesiale onderwysbehoefte (31.8%), klaskamerbestuur (30.5%), leerteorieë (29%), kooperatiewe leer (32.8%), en multikulturele kwessies (25%), is deur studente aangedui as areas waarin hulle voel dat hulle nog nie voldoende vaardighede bemeester het nie. Ander aspekte soos die onderrig van kennis en vaardighede (91.1%) en die vaardighede om stimulerende aktiwiteite te beplan (92%), was bevredigend. Dit is belangrik om daarop te let dat hierdie studente tydens die steekproef aan die begin van hulle tweede en derde jaar van studie was, en dus nog nie volledig opgelei was nie. Hierdie aspek behoort meer breedvoerig ondersoek te word.

Aanbevelings:

Daar word aanbeveel dat:

- alle universiteite genooi word om aan 'n nasionale kurrikulumstudie vir onderwysersopleiding deel te neem met die doel om kwaliteitonderwysersopleiding in Suid-Afrika te bewerkstellig
- ondersoek ingestel word na maniere en werkwyses om horisontale en vertikale mobiliteit tussen inrigtings te vergemaklik
- die verskillende aspekte en probleemareas wat studente in die steekproef uitgewys het, indringend ondersoek word

Bevinding 5: Teorie-praktyk-vorming (Praktiese onderwys)

Hoewel praktiese onderwys as baie belangrik beskou word vir die vorming van suksesvolle onderwysers, blyk die navorsing aan te toon dat die integrering van teorie en praktyk, en die vennootskap met skole waar onderwysers as rolmodelle moet optree, nie altyd suksesvol is nie.

Die literatuur dui aan dat studente noukeurig en doeltreffend voorberei moet word vir praktiese onderwys deur 'n goed gedefinieerde en duidelik omskrewe konseptuele raamwerk (kyk 3.3). Die programvereistes moet geïntegreerd aangebied word sodat studente teorie en praktyk kan verbind en internaliseer. Die gevaar van die fragmentasie van teorie en praktyk is wesenlik, veral wanneer praktiese onderwys onvoldoende hanteer word. Hoewel die skool en die universiteit inrigtings van uiteenlopende aard is, word hulle vennote in die opleiding van kwaliteitonderwysers en beskou studente onderwysers as mentors by wie hulle kan leer.

Uit die vraelys aan universiteite blyk dit dat die hoeveelheid tyd wat universiteite aan praktiese onderwys toestaan, verskil. Die tydperk toegeken wissel tussen 15 tot 24 weke, terwyl 'n minimum van 30 weke in die literatuur as vereiste gestel word (kyk 3.3 en 6.2.7). Universiteite dui ook aan dat dit moeilik is om geskikte skole te identifiseer. Hoewel universiteite die vennootskap met skole as belangrik beskou, is dit moeilik om onderwysers as goeie rolmodelle te identifiseer. Ook is die mate van samewerking en die effektiwiteit van hulp van onderwysers nie altyd toereikend nie.

In die triangulasie van metodes het studente die volgende terugvoering gegee. Wat betref gereelde hulp en bystand deur onderwysers, het slegs 42.4 persent van die studente aangedui dat hulle gereelde hulp en bystand ontvang het. Slegs 68.1 persent het gereelde interaksie met die hoof gehad. 43.8 persent van die studente het verder aangedui dat die program hulle laag tot gemiddeld toegerus

het vir praktiese onderwys. Van die studente voel 11.6 persent dat die kwaliteit van praktiese onderwys bevredigend tot ontoereikend is. In die lig van bostaande gegewens word die volgende aanbevelings gemaak:

Aanbevelings:

Daar word aanbeveel dat:

- navorsing gedoen word met die doel om 'n doeltreffende, werkbare praktiese onderwysersopleidingmodel tot stand te bring. In die lig van die vennootskap tussen die skool en die universiteit, en in belang van die opleiding van kwaliteitonderwysers, word aanbeveel dat navorsing gedoen word oor die noue samewerking tussen skool en universiteit as vennote in onderwysersopleiding.
- navorsing gedoen word oor die effektiewe opleiding van onderwysers as mentors, selfs met bykomende betaling (kyk 3.3 en 6.2.7). Tans is die model waarvolgens praktiese onderwys beoefen word, onbevredigend en verskil die toepassing daarvan van een universiteit tot 'n ander. Onderwysers neem dikwels halfhartig deel aan praktiese onderwys en beskou dit as 'n ekstra lading by hulle reeds oorvol lys van verpligtinge (kyk 6.2.4, tabel 4). Hierdie saak verdien dringende aandag.
- navorsing gedoen word oor effektiewe metodes om die verhouding tussen teorie en praktyk op 'n geïntegreerde wyse aan te pak, sodat dit voldoen aan die vereistes van uitkomsgebaseerde onderwys. Volgens die terugvoer van die universiteite word studente te min blootgestel aan praktiese onderwys, en kry hulle dus nie kans om teorie en praktyk met insig te kombineer nie. Praktiese onderwys behoort 'n meer prominente plek in te neem in die opleiding van onderwysers.
- verdere navorsing gedoen behoort te word by die universiteit wat gebruik is vir die steekproef ten opsigte van die bydrae van die opleidingsprogram tot praktiese onderwys. Verder behoort take en navorsingsopdragte aan studente so beplan te word dat hulle dit as sinvol beleef en dat dit

funksioneel bydra tot refleksie en die oordrag van teorie na praktyk (kyk 6.3.2.2).

Bevinding 6: Assessering bestaan uit 'n groot aantal fasette en is multifunksioneel van aard.

Assessering word aangewend in die effektiewe evaluering van studente in die modules van die program. Assessering is multidimensioneel en deurlopend. Assessering vind ook plaas tydens praktiese onderwys, waar dit beskou word as die meting van toegepaste vaardighede. Deurlopende assessering is tyds- en arbeidsintensief.

Assessering is 'n belangrike komponent van 'n kwaliteitsonderwysersopleidingsprogram. Nie alleen toets dit die mate waartoe- en die wyse waarop die student die inhoud en praktyk van die program bemeester het nie, maar die dissipline van assessering is van groot belang in die vormingsproses waarby studente en dosente betrokke is. Daar is 'n groot behoefte aan die ontwerp van doeltreffende assesseringsmetodes en benaderings vir uitkomsgebaseerde onderwys, veral waar assessering raakpunte met kwaliteitversekering het. Die opvatting bestaan dat assessering wesenlik maar tydrowend is. Die groepsassessering en selfassessering wat gedoen word om tyd te spaar, is oneffektief omdat die resultate daarvan onbetroubaar is.

In die triangulasie van metodes is bevind dat wat assessering betref, gemiddeld 22 persent van die studente gevoel het dat die assesseringsvorm, die waarde van die joernaal en die assessering deur rolspelers bevredigend tot ontoereikend was.

Aanbevelings:

Daar word aanbeveel dat:

- ondersoek ingestel word na die werkslading wat veroorsaak word deur uitkomsgebaseerde onderrig en assessering, en die moontlike effek daarvan op personeeltoekennings by sowel skole as universiteite. Die aanstelling van meer personeel sal hopelik bydra tot meer doeltreffende assessering, aangesien personeel nie oorlaai sal wees nie
- verdere navorsing gedoen word by die universiteit wat gebruik is vir die steekproef ten opsigte van die bydrae van die assesseringsmetodes tydens praktiese onderwys

Bevinding 7: Kwaliteitsversekering is fundamenteel tot kwaliteit-onderwysersopleiding

'n Kwaliteitonderwysersopleidingsprogram moet doeltreffend gebruik maak van verskillende prosedures en meganismes wat daarop gemik is om die kwaliteit van die program en 'n effektiewe werkswyse te verseker en te reguleer.

Die kwaliteit van die program kan op verskeie wyses verseker word. Dit is noodsaaklik dat 'n program nie in isolasie bedryf word nie, maar blootgestel word aan ander inrigtings en insette deur alle rolspelers. Die module- en progamevaluering deur studente speel ook 'n belangrike rol in hierdie verband. Dit is ook nodig dat gebruik gemaak word van beide interne en eksterne moderators, en dat alle moontlike kwaliteitsversekeringsmeganismes in werking gestel word vir al die komponente van die program. Hoewel al ses universiteite die noodsaaklikheid en belangrikheid van kwaliteitsversekering aandui, verskil die aanwending van kwaliteitsversekeringsmeganismes tussen universiteite (kyk 6.2.7).

Aanbevelings:

Daar word aanbeveel dat:

- navorsing gedoen word oor die mees effektiewe getalsverhouding tussen dosent en studente in 'n program, en die gevolglike werkslading wat voortspruit uit die verskillende fasette van uitkomsgebaseerde onderrig, deurlopende assessering en navorsing. Die aanstelling van meer personeel sal hopelik bydra tot beter kwaliteitversekering aangesien personeel nie oorlaai sal wees nie. Meer aandag sal ook op universiteitsvlak gegee kan word aan die uiters noodsaaklike element van navorsing.
- universiteite aandag gee aan die interne en eksterne evaluering van modules en programme met die oog op doeltreffende kwaliteitsversekering en die opgradering van programme

7.6 LEEMTES

Ten slotte word gewys op die volgende aspekte wat as leemtes in die navorsingsmetodes by fases een, twee en drie beskou kan word:

Die volgende beperkings van fase een en twee word erken:

- Die studie was beperk tot ses universiteite.
- Hoewel die vraelys aan universiteite vooraf getoets is, is die vraelys slegs gebruik vir die doeleindes van hierdie ondersoek.
- Verskillende navorsers kan moontlik die inligting wat verkry is, verskillend interpreteer.
- Die proses waardeur jaarboekverandering aan universiteite aangebring word, is tydsaam (voorlegging en goedkeuring deur fakulteitsrade en die senaat). Die 2002-jaarboeke is gebruik en dit kan moontlik wees dat alle

veranderinge soos voorgestel deur die Norme en Standaarde nog nie in die jaarboeke gereflekteer is nie.

- Die volgende beperkings word erken vir fase drie:
- Die studie was beperk tot een universiteit. Die programme van die verskillende universiteite verskil, en daarom kan afleidings nie veralgemeen word nie. Tendense wat ooreenstem met die data-analise uit die vorige fase is uitgelig.
- Hierdie vraelyste is tydens 'n loodsprojek getoets en aangevul voordat dit aan die studente gegee is. Die 4-punt-Likertskaalvraelys maak voorsiening vir redelik akkurate assessering van menings en die intensiteit van opinies (Cohen, Manion & Morrison 2001:252-253; Schumacher & McMillan 1993:244-255). Hoewel aangeneem kan word dat die data redelik akkuraat is, is daar egter geen waarborg dat dit respondente se ware opinie en mening is nie. (Cohen, Manion & Morrison 2001:254)
- Verskillende navorsers kan moontlik die inligting verskillend interpreteer.

7.7 SLOTOPMERKING

Onderwysersopleiding in Suid-Afrika het gedurende die afgelope dekade ingrypende veranderings ondergaan. Die sosiaal-politieke veranderings in Suid-Afrika en die eise van globalisering werk mee om steeds groter verwagtinge te stel aan die kind en die samelewing waarin ons ons bevind.

Hierdie verwagtinge word ook gestel aan die skool en die universiteit, wat verantwoordelik is vir die voorsiening van onderwysers van hoogstaande gehalte. Daar is by die navorser geen twyfel dat die sukses van Suid-Afrika as 'n ryke, diverse gemeenskap lê in die opleiding van bekwame onderwysers wat die uitdagings van die volgende dekades suksesvol die hoof sal kan bied.

Die riglyne en vereistes vir die kwaliteit van opleiding aan onderwysers, sowel as die bevindings en aanbevelings van hierdie studie, kan dien as vertrekpunt vir die

daarstelling van 'n kwaliteitonderwysersopleidingsprogram vir die 21ste eeu in Suid-Afrika vir die vroeëkindertwikkeling en grondslagfase.