



Onderwysersopleiding in Suid-Afrika: leersame aspekte van ander stelsels

J.L. van der Walt, F.J. Potgieter & C.C. Wolhuter

Fakulteit Opvoedingswetenskappe

Potchefstroomkampus

Noordwes-Universiteit

POTCHEFSTROOM

E-pos: jlvdwalt@aerosat.co.za

Ferdinand.Potgieter@nwu.ac.za

Charl.Wolhuter@nwu.ac.za

Abstract

Teacher education in South Africa: noteworthy aspects from other systems

Teacher education in South Africa, as part of the educational system, has been subjected to radical reform since 1994, as part of the reconstruction of society and of the education system. Deliberations about this aspect of the system have resulted in a number of significant policy documents and practical changes. The question arose whether South African theory and practice, with specific reference to teacher education, could learn in any way from the systems and practices of other countries. To find an answer to this question, a comparison of the teacher education systems of ten other countries and federal states including two developing countries and federal states, was made. The comparison, based on a particular philosophical-theoretical framework, revealed that the South African teacher education system compared well in theory and practice with the other systems. The study also revealed a few lacunae in both South African and foreign theory and practice.

Opsomming

Onderwysersopleiding in Suid-Afrika: leersame aspekte van ander stelsels

Onderwysersopleiding in Suid-Afrika, as 'n onderdeel van die land se onderwysstelsel, is sedert 1994 onderworpe aan radikale hervorming, as deel van die algehele rekonstruksie van die samelewing. Beraadslaging oor hierdie faset van die stelsel het

uitgeloop op 'n aantal betekenisvolle publikasies sowel as veranderinge in die praktyk daarvan. Die vraag ontstaan egter of die Suid-Afrikaanse teorie en praktyk met betrekking tot onderwysersopleiding enigiets kan leer uit die stelsels en praktyke van ander lande. Om hierdie vraag te beantwoord, is 'n vergelykende ondersoek van stapel gestuur wat die onderwysersopleidingstelsels van tien ander lande of deelstate behels het, insluitend dié van twee ontwikkelende lande. Die vergelyking is gebaseer op 'n filosofies-teoretiese raamwerk. Die vergelyking toon dat die Suid-Afrikaanse onderwysersopleidingstelsel ten opsigte van teorie en praktyk inderdaad goed met dié van ander vergelyk, maar ook dat daar enkele leemtes in die teorie en praktyk van die Suid-Afrikaanse sowel as ander stelsels bestaan.

1. Inleidende opmerking

Die woelinge in 'n onderwysstelsel is altyd simptomaties van die politieke dinamika in 'n land. In Suid-Afrika was dit nog altyd die geval: voor die Engelse oornam in 1806 was daar heelwat woelinge aan die Kaap rondom die akkommodering van die slawe, die inheemse bevolkings en Franse (en ander) immigrante (1688); ná die oornam was daar woelinge rondom die verengelsingbeleid, die akkommodering van die swart inheemse volke en die Groot Trek; tydens die negentiende eeu was daar woelinge in die Boere-republieke en die twee Britse kolonies tot en met Uniewording in 1910; dit is gevolg deur woelinge rondom die toenemende groei in die apartheidsbenadering tussen 1910 en 1976; die toenemende verzet teen die apartheidsbenadering in die onderwys tussen 1976 en 1994; en die aanbreek van demokrasie in 1994. Die situasie in die onderwysstelsel om die tekortkomings en gebreke van die apartheidsbedeling sedertdien uit die weg te ruim, word eweneens deur allerlei woelinge gekenmerk.

Die vraag waarmee 'n mens in al hierdie sosio-ekonomies-politieke woelinge te doen kry (nie net in Suid-Afrika nie, maar ook elders), is of die onderwysstelsel nie bloot reaktief ontplooi word nie – met ander woorde, of die onderwysstelselbeplanners nie bloot reageer op 'n stelsel uit 'n vorige sosiopolitieke bedeling nie; en of die hervorming van die stelsel inderdaad bedink word op grondslag van erkende onderwysstelselbeginsels en die ervaring van die buiteland (natuurlik met verdiskontering van kontekstuele ooreenkomste en verskille tussen die eie en die verskillende ander lande). Die begryp van, evaluering en verbetering van die eie (en ook buitelandse) onderwysstelsels word beskou as een van die groot waardes van ver-

gelykend-opvoedkundige navorsing (Wolhuter, 2008:15-22). Onderwysersopleiding vorm 'n kernfaset van alle onderwysstelsels. Dit wat daar rondom besin en geïmplementeer word, is simptome van die denke en dinamika van die hele onderwysstelsel.

2. Doel van die ondersoek waarom hier verslag gedoen word

Die inhoud van hierdie artikel is die neerslag van navorsing en besinning oor die vraag of Suid-Afrikaanse onderwysersopleidingbeplanners en onderwysersopleiers moontlik kan leer uit die teorieë en praktyke aangaande onderwysersopleiding in 'n aantal ander lande of stelsels. In die proses moes ook vasgestel word of die Suid-Afrikaanse en ander stelsels uitdrukking gee aan, of as beliggaming beskou kan word van fundamentele vrae wat na aanleiding van onderwysersopleiding gestel kan word. Besinning oor hierdie aangeleentheid is tans van groot belang in die lig van die hervormings wat die totale Suid-Afrikaanse onderwysstelsel sedert 1994 ondergaan en vir die afsienbare toekoms nog sal ondergaan – ook op die terrein van onderwysersopleiding.

Onderwysersopleiding vorm slegs een onderdeel van die totale onderwysstelsel van 'n land. Dit is egter 'n belangrike onderdeel, aangesien die filosofie wat dit begrond 'n weerspieëling is van die antwoorde wat die land/stelsel/owerhede/onderwysersopleiers verskaf op die aktuele probleme waarmee 'n betrokke land en sy mense worstel. Die doel van die navorsing was dus om eers 'n filosofiese, konseptuele, teoretiese raamwerk te bou aan die hand waarvan vrae aan onderwysstelsels oor onderwysersopleiding gestel kan word, 'n aantal onderwysersopleidingstelsels van naderby te ondersoek ten einde verdiepte insigte te verkry oor hoe die filosofiese vrae beantwoord (kan) word en hoe die Suid-Afrikaanse onderwysersopleidingstelsel dan aan die hand van sulke nuwe insigte verbeter kan word.

3. Metode van ondersoek

Die bevindings van 'n vergelyking ten opsigte van die situasies in ander lande kan nie normatief gebruik word nie. Die resultate van so 'n vergelyking is hoogstens informatief – die ondersoeker stel daarmee vas hoe opvoedkundige denkers in die ander stelsels antwoorde op hulle plaaslike vergestaltungen van opvoeding en onderwys (*opvoedende onderwys*) as ontisiteit of werklikheidsgegewe gevind het. Alle kundiges van onderwysstelsels kry met hierdie ontisiteit te doen: enersyds as ontisiteit met sekere essensies of grond-

liggende werklikheidstrekke of universele eienskappe, en andersyds, as kontingente (plaaslike, hier en nou) vergestaltings van daardie ontisiteit.¹ Laasgenoemde word aangetref in 'n bepaalde gemeenskap, streek of land. Plaaslike vergestaltings word gevorm en bepaal deur kontekstuele faktore soos die geografie, demografie, sosio-ekonomiese situasie, stand van tegnologiese ontwikkeling van die samelewing, politieke sisteem en lewensopvatlik-religieuse sisteem. Omdat alle onderwysstelselkundiges met dieselfde ontisiteit te doen kry, kan hulle wel by en van mekaar leer. Omgekeerd het hulle ook te doen met die plaaslike vergestaltings van die ontisiteit en dit verklaar die verskille tussen stelsels – die uniekhede wat in stelsels aangetref word. Wanneer vergelykings getref word, moet kontekstuele ooreenkomste en verskille tussen verskillende stelsels verrekene word.

Hierdie metodologiese insig kan met 'n beeld verduidelik word: hoewel ons die bestaan van die ontisiteit *boom* erken, kan ons dit net aantref in bepaalde *soorte* bome soos dennebome of wilgerbome. Die verskynsel *boom* as sodanig bestaan nie. Hoewel ons verder die bestaan van die ontisiteit *perskeboom* erken, kan ons dit net aantref in die gedaante van 'n bepaalde perskeboom, byvoorbeeld die een wat nou hier voor my studeerkamer in my agtertuin staan (Stoker, 1967:256-257). Die enigste manier om werklik insig te verkry in boomwees is om 'n bepaalde boom in diepte te bestudeer, dit so ver moontlik met ander bome te vergelyk, en dan gevolgtrekkings oor die syn (die wese) en die sin (die betekenis) van boomwees te maak. Dieselfde geld vir insig in onderwysersopleidingstelsels. Daarom word in hierdie artikel verslag gedoen oor fasette van onderwysersopleiding in die Australiese deelstate Victoria en Nieu-Suid-Wallis, in Engeland, Skotland, ander lande in die Europese Unie (EU), die Amerikaanse deelstaat Florida, die Verenigde State van Amerika (VSA) in die algemeen asook Namibië en Botswana.

1 Die universele pool vind dikwels uitdrukking in woorde soos *eenheid, gemeenskaplikheid, generisiteit, algemeenheid, globaliteit, uniformiteit, 'n enkele "waarheid" of "idee" wat nagenoeg op dieselfde wyse op alle instansies van die bepaalde verskynsel van toepassing is, 'n algemene idee*. Die partikuliere, daarteenoor, vind uitdrukking in terme soos *diversiteit, kontingensie, lokaliteit/plaaslikheid, spesifisiteit/besonderheid, individualiteit, verskil, variasie/verskeidenheid, variante, afwisseling, relatiwiteit, die ding op sigself, 'n ding wat heeltemal anders is as alle ander dinge* (vgl. ook Van Niekerk, 2005:28-29; Woolfenden, 2008; Knight, 2008; Jansen, 2008).

Hierdie seleksie van stelsels omsluit dié van sowel ontwikkelde as ontwikkelende lande. Die VSA, Engeland, Skotland en die EU is gebruik omdat hulle volgens onderwysstelselkundige taksonomieë uitgesonder word as van die mees gevorderde stelsels ter wêreld (Wolhuter, 1997). Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het bowendien sterk historiese bande met sowel Engeland as Skotland, en dit deel 'n koloniale verlede met Australië. Hoewel dit verkieslik sou gewees het om meer van die stelsels van ontwikkelende lande in te sluit weens hulle kontekstuele ooreenkomste met Suid-Afrika, is dit 'n probleem dat die meeste van hierdie lande (soos Kenia, Maleisië en Indonesië) nog nie oor kwalifikasieraamwerke beskik nie – hulle werk tans aan die ontwikkeling daarvan. Sommige ander, soos Namibië, is besig om kriteria te ontwikkel aan die hand waarvan die evaluering en akkreditering van onderwysersopleidingsprogramme gedoen kan word.

'n Verdere metodologiese probleem waarmee die ondersoeker van onderwysstelsels te doen het, is die lewensbeskoulike perspektief waaruit die ondersoek geloods word. Taljaard (1976) het reeds meer as vier dekades gelede daarop gewys dat die ondersoeker deur 'n bepaalde lewensbeskoulike of filosofiese lens kyk as hy/sy die werklikheid (in hierdie geval die onderwysstelsels) ondersoek – 'n feit wat onlangs herbevestig is deur Van der Walt (2008:2). Gegewe die grondwetlike situasie in Suid-Afrika (sowel as in ander lande) is dit tans nie moontlik om 'n onderwysstelsel of 'n onderwysersopleidingsmodel op net een bepaalde lewensbeskoulike grondslag aan te beveel nie, aangesien dit sou neerkom op 'n verbreking van ander mense se grondwetlike reg tot vryheid van godsdien, oortuiging en spraak.

Om hierdie probleem die hoof te bied, het Alexander (2006:206) na vore gekom met die gedagte dat elke ondersoeker werk met 'n “view from somewhere, even if we cannot come to agreement concerning where that view is from or what vantage point it allows”. Die probleem kan, volgens Alexander, uit die weg geruim word deur die aanvaarding van 'n metodologiese standpunt, bekend as “transendentale pragmatisme”. Die *transendentale* hou verband met dit wat buite die ondersoeker se beperkte ervaringsveld lê, byvoorbeeld in sy/haar godsdienstige (religieuse) en lewensbeskoulike oortuigings – die sogenaamde “view from somewhere” (Alexander, 2006:214). Die *pragmatiese* het te doen met die bevordering van die beswil van die individu en die mensdom in die algemeen, “the best available formulation of the good, at least as we are given to understand it for now, but assuming that there could always be a better way or a

more compelling perspective" (Alexander, 2006:214). Christenopvoedkundiges huldig byvoorbeeld sekere Skrifgefundeerde opvattinge oor wat tot die beswil van die mens, die hele mensdom, die uitbouing van die koninkryk van God en die verheerliking van God sou dien. Persone met ander lewensopvattinge huldig op hulle beurt weer soortgelyke of verskillende oortuigings.

Elke onderwysstelselkundige, asook elke onderwysersopleier behoort dus die resultate wat hieronder gerapporteer word, te beoordeel in terme van die eie transendentiaal-pragmatiese standpunt.

4. Onderwysersopleiding in Suid-Afrika sedert 1994: 'n bondige historiese oorsig

Die belangrikste onlangse ontwikkeling in verband met onderwysersopleiding in Suid-Afrika is die verskuiwing daarvan in Januarie 2001 vanaf onderwyskolleges na universiteite en die daaropvolgende kontroversiële sluiting van die meeste van die kolleges. 'n Verdere ontwikkeling was die publikasie van die *Hersiene nasionale kurrikulumverklaring* in Oktober 2002 (RSA, 2002), wat die skoolvakke wat voornemende onderwysers moet onderrig omlin het. Onderwysersopleiding in Suid-Afrika word verder gereguleer deur die Grondwet van die land (Wet 108 van 1996; RSA, 1996b), die Wet op Openbare Dienste (Proklamasie 103 van 1994; RSA, 1994), die Wet op Arbeidsverhoudinge (Wet 66 van 1995; RSA, 1995a), die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieraamwerk (Wet 58 van 1995; RSA, 1995b), die Hoër Onderwyswet (Wet 101 van 1997; RSA, 1997), die Nasionale Skolewet (Wet 84 van 1996; RSA, 1996a), die Nasionale Beleid oor Godsdiens in die Onderwys (Wet 27 van 1996, soos uitgebrei op 12 September 2003; RSA, 2003), die Wet op Vaardigheidsontwikkeling (Wet 97 van 1998; RSA, 1998a), die Wet op Gelyke Indiensneming (Wet 55 van 1998; RSA, 1998b), die Wet op Indiensneming van Opvoeders (Wet 76 van 1998; RSA, 1998c), die Wet op Vaardigheidsontwikkelingsheffings (Wet 9 van 1999; RSA, 1999), die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (Augustus 2001; RSA, 2001), en dan veral die twee beleidsdokumente van die nasionale Onderwysdepartement, onderskeidelik getitel *Norms and standards for educators* ('n onderdeel van die vermeldde Wet 27 van 1996, soos uitgebrei op 4 Februarie 2000; RSA, 2000; 2003), en *A national framework for teacher education in South Africa* (16 Junie 2005, later opgedateer in die *Staatskoerant* 502(29832), 26 April 2007; RSA, 2005; 2007). Die ondersoek van die Education Labour Relations Council in 2005 oor die werkslading van Suid-Afrikaanse

onderwysers werp ook heelwat lig op die situasies waarop voornemende onderwysers voorberei moet word.

'n Ontleding van al hierdie beleidsdokumentasie toon dat Suid-Afrika oor 'n gesofistikeerde onderwysersopleidingsbeleid beskik. Suid-Afrika kan egter nog steeds by ander stelsels leer.

5. Filosofies-konseptueel-teoretiese basis van onderwyseropleiding: rasionaal van die ondersoek

Die praktyk van onderwysersopleiding aan opleidingsinstansies berus op die een of ander filosofiese basis, hetsy dit voorgeskryf is deur die owerhede (soos 'n onderwysdepartement) en blindweg-lojaal/krities-ontledend gevolg en toegepas word, óf deur die betrokke opleidingsinstansie en opleiers self ontwikkel is. Die filosofie wat 'n onderwysersopleier of 'n onderwysersopleidingsinstansie huldig, blyk uit die (tentatiewe) antwoorde wat hulle op vrae soos die volgende verstrek (vgl. Phillips, 2008:2 vir nog meer sodanige vrae):

- Waarom sou iemand hom-/haarself aanmeld vir opleiding as onderwyser? Hierdie vraag het te doen met hoe die betrokke persoon die roeping tot die beroep van onderwyser gehoor het, dit verstaan en daarop reageer. Op watter manier kan die opleidingsinstansie die voornemende onderwyser help om *uitdrukking te gee aan die geroepenheid*?
- *Hoe lank* sou dit neem om 'n persoon op te lei om bekwaam en toegerus te wees vir die doeltreffende beoefening van die beroep? Die antwoorde op hierdie vraag word bepaal deur die oogmerke wat met die beroep bereik behoort te word, sowel as die kontingente omstandighede – in 'n pioniersgeselskap kan iemand met slegs graad 8 as 'n onderwyser optree, maar in 'n hoogsontwikkelde en gesofistikeerde samelewing is dit moontlik dat vier jaar opleiding na graad 12 nie eens voldoende sal wees nie.
- Wat behoort die *spesialistaak van die onderwyser* in die skool te wees? Moet hy/sy verantwoordelikheid neem vir 'n betrokke graad, 'n bepaalde skoolfase (soos pre-primêre of sekondêre onderwys) of vir 'n bepaalde vakgebied of leerarea? Die antwoord op hierdie vraag is rigtinggewend vir: die vakinhoudelike sowel as die vakdidaktiek of -metodiek wat deur die voornemende onderwyser bemeester moet word.
- Wat behoort die *bevoegdhede, bekwaamhede en vaardighede* van die goed-opgeleide onderwyser te wees? Die antwoorde op

hierdie vraag is rigtinggewend vir die uitkomst of die vaardighede wat die voornemende onderwyser behoort te bemeester.

- Wat is die rol en taak van die *skool as samelewingsverband* in die betrokke samelewing waarin dit staan? Die voornemende onderwyser moet voorberei word om 'n sinvolle bydrae te kan lewer tot hierdie samelewingsrol en -taak. Waghid (2007:104) verduidelik dat die opleiding van 'n onderwyser op die een of ander manier verband hou met wat dit beteken om 'n kollektiewe identiteit te hê, ten spyte van die feit dat die samelewing verdeeld is volgens taal-, etniese en godsdienstige foutlyne. Breedweg gesproke bestaan daar tans die volgende sienings (teorieë) oor die skool, sy aard, struktuur, rol en verhoudings in die samelewing:
 - Die skool het 'n *kultuurbevestigende* rol en taak: Die doel van die skool is om die leerders voor te berei vir hulle plek, rol en funksie in die samelewing en die kulturele ontplooiing daarvan (om uitdrukking te gee aan die gedagte van die “opgevoede burger”). Kinders moet gelei word om as volwassenes hulle plek in die kultuur van die betrokke samelewing te kan inneem en vol te staan. In hierdie scenario geniet die skool die vertroue en die gebruik van die hulpbronne van die omliggende samelewing (Caldwell, 2003:4). Waghid (2007:105) verduidelik in 'n ander verband dat die doel en funksie van die skool in hierdie opset is om die gemeenskap(pe) verder uit te bou, onder meer as deel van sy burgerlike taak. Hierdie siening van die rol en taak van die skool het tot gevolg dat onderwysersopleiding ook 'n kultuurbevestigende karakter kry. Die reaksie van die Kanadese British Columbia-onderwysstelsel en -skole op die aanbevelings van die *Royal Commission on Education* van 1988 is 'n voorbeeld van hierdie benadering: die stelsel en die skole het die veranderinge in die samelewing gevolg (nuwe rol van die vrou, nuwe gesinstrukture, groter kulturele diversiteit, veranderinge in politieke en ekonomiese patrone, tegnologiese vooruitgang gepaard met kommer oor die omgewing en volhoubare ekonomiese ontwikkeling) (Grimmet & D'Amico, 2008).
 - Die skool het 'n *kultuurverbeterende* rol en taak: afgesien daarvan dat die skool dalk 'n kultuurbevestigende rol en taak het, is die skool ook die samelewingsmeganisme waarmee sekere euwels, gebreke en tekortkomings reggestel en uit die weg geruim word. Hierdie siening van die rol en taak van die skool lei daartoe dat die regstelling van sosiale euwels 'n pertinente deel van onderwysersopleiding vorm: kennis van (die bestry-

ding van) HIV en VIGS, verkeersveiligheid, agterstraatabor-sies, xenofobie, regstellende aksie, korrupsie, nepotisme en dies meer. Heelwat aspekte van hierdie benadering kan her-ken word in die *Manifesto on values, education and democracy* (2001) van die Suid-Afrikaanse Ministerie van Onderwys (RSA, 2001).

- Die skool het 'n *krities-emansipatoriese* taak: vanuit hierdie op-tiek het die skool die taak om die samelewing krities te ontleed en die ongelykhede en onregte daarin aan die kaak te stel. So byvoorbeeld moet enige vorm van klasse-ongelykheid of -on-derdrukking bestry en uit die weg geruim word. Waghid (2007: 106), 'n pleitbesorger vir 'n krities-pedagogiese geestesinstel-ling in skole, stel byvoorbeeld dat die onderwyser se verant-woordelikheid en kritiese optrede die onderliggende rasionaal bied vir sosiale geregtigheid, vir kritiese denke en op grond daarvan vir die vestiging van 'n kritiese pedagogiek in die skole. Die onderwyser, meen hy, behoort by te dra tot die kultivering van sosiale geregtigheid in die skole. Vir hierdie doel behoort onderwysers selfs blootgestel te word aan tekste wat wetenskaplik, filosofies en, in terme van die verbeelding, as subversief beskou kan word (Waghid, 2007:107). 'n Bybels-reformatoriese standpunt werp soortgelyke dog 'n heeltemal ander lig op dieselfde probleem: enige sosiale en ander on-geregtighede wat die medemens benadeel en wat nie tot die diens en uitbouing van die koninkryk van God is nie, behoort aan die kaak gestel en so ver moontlik uit die weg geruim te word – in alle samelewingskontekste, dus ook die skool. Chris-tus bring bevryding vir die menslike lewe in sy volheid, ook in die volheid van menseverhoudings. Sy versoeningswerk werk bevrydend in elke faset van die menslike lewe en verhoudings, insluitende die sosiale lewe (Fowler, 1995:153).
- Die skool word bloot as 'n *samelewingsinstrument* beskou. Wanneer die skool sodanig gesien word, is dit belangrik om 'n innoveringskultuur daarin te vestig (Caldwell, 2003:8-9). Cheng se skooltransformasieteorie, soos aangehaal deur Caldwell (2003:2), gaan van die veronderstelling uit dat die skool be-hoort te transformeer weens omgewingsfaktore soos globalise-ring, lokalisering en individualisering. Volgens Cheng kan die omgewing van die skool vereis om in die loop van die vol-gende dekade of twee sy tradisionele standplaasgebaseerde paradigma te laat vaar en nuwe paradigmatata te ontwikkel. Twee hiervan sal herskoling/voortsetting van die *status quo* in

nuwe gedaantes en daadwerklike ontskoling, deïnstitusioneering of netwerking van leergeleenthede behels (Caldwell, 2003:3, 5). Albei hierdie paradigmaveranderinge gaan 'n invloed hê op die eienskappe van die onderwysprofessie (Caldwell, 2003:4), maar onderwysers sal die ontskolingsopsie as uiters negatief ervaar, en dit kan meebring dat hulle die onderwys sal verlaat (Caldwell, 2003:6). Caldwell self is egter eerder daarvan oortuig dat die herskolingsopsie die mees waarskynlike sal wees.

- Die skool as *gefragmenteerde samelewingsverband*: Volgens Phillips (2008:4) is skole deesdae só gefragmenteerd dat dit nie meer moontlik is om enige sistemiese skoolbenadering te volg nie. Sommige van die rolspelers in die skool vervul bestuursrolle, ander vervul pastorale rolle, sommige vervul albei hierdie rolle en ander het gekombineerde rolle. Volgens haar staan die hedendaagse organisasiebeginsels van skole in die weg van goeie onderrig en leer wat dit vir die deelnemers moeilik maak om 'n holistiese benadering tot hulle werk te ontwikkel.
- Wat is die *opvoedende onderwysrol* van die onderwyser? Die onderwys, net soos ouerskap of kategeese in die kerk, is 'n geleentheid tot opvoeding van die opkomende geslag. Opvoeding is om die opkomende geslag toe te rus, te bemagtig (in staat te stel), te lei, te begelei en te dissiplineer (in die sin om dissipels, volgelinge, van die jongmense te maak). Die opvoedingsfilosofie wat deur die betrokke onderwysersopleidingsinstansie en die individuele onderwysersopleiers daarin gehuldig word, sal bepaal hoe en tot watter mate die voornemende onderwyser vir sy/haar toekomstige opvoedende onderwysrol voorberei en toegerus word. Waghid (2007:107) wys byvoorbeeld daarop dat die voornemende onderwyser toegerus en voorberei kan of behoort te word om “vir die wêreld” of die omgewing om te gee en om verantwoordelikheid vir “die wêreld” te aanvaar.
- Het die voornemende onderwyser *enige ander rol* in die skool, benewens dié van onderriggewer en opvoeder? Die opleidingsinstansie of die beleidmakers se antwoorde op hierdie vraag mag daartoe lei dat die onderwyser ook die rol van pastorale berader, beroepsvoorligter, die “plaasbekledende ouerrol” (*in loco parentis*) en dies meer ten aansien van die kind moet vervul. Moet hierdie rolle altyd dieselfde bly, of behoort hulle te verander soos (en indien) die skool getransformeer word? (Caldwell, 2003:2.)

- Word die onderwysberoep as 'n volwaardige *professie* in eie reg beskou? In sommige stelsels word dit as sodanig beskou; in ander nie, omdat dit nie (kan) voldoen aan al die eise van 'n professie nie – dit is byvoorbeeld nie outonoom nie, maar staan onder die hiel van die owerheid; die norme en standarde daarvan word deur die staatsowerheid bepaal sowel as die salarisse en vergoeding. Caldwell (2003:6) is oortuig daarvan dat die toekomstige transformering van die skool groter eise aan die professionaliteit van die onderwyser gaan stel. Ongeag hoe die professionaliteit van die onderwyser gesien word, behoort voornemende onderwysers te doen te kry met die inhoud van toepaslike etiese gedragskodes, riglyne vir professionele optrede, die tegniese aspekte van kennisbestuur, en 'n sogenaamde spesialisite-etos (Caldwell, 2003:8, 9). Nog 'n vraag waaraan deurlopend aandag bestee behoort te word, is hoe die *professionele ontwikkeling en die emosionele ondersteuning* van die onderwyser voortgesit moet word (Phillips, 2008:5-7).
- Tot watter mate moet die voornemende onderwyser opgelei en voorberei word vir sy/haar *interaksie met ander mense*? Die antwoorde op hierdie vraag bepaal of die onderwysersopleidingsinstansie opleiding insluit oor vraagstukke soos kollegialiteit en die handhawing van dissipline in die skool – veral in 'n mense-regte-omgewing.
- Tot watter mate moet die voornemende onderwyser 'n begrip hê van *die plek, rol en taak van die skool in die geheel van die betrokke land of staat se nasionale onderwysstelsel*? Die antwoord op hierdie vraag sal bepaal of onderwysersopleiding ook onderwysstelselkundige leerinhoud sal insluit en/of gebruik gemaak word van die metode van onderwysstelselvergeliking.
- Tot watter mate behoort die opvoedende onderwystaak van die onderwyser ook *ekstrakurrikulêre of buitemuurse aktiwiteite* in te sluit? Die antwoorde op hierdie vraag sal bepaal hoedanig die onderwysersopleidingsinstansie die student toerus vir sy/haar toekomstige taak as koorleier, sportafrigter of koshuistoesighouer.
- Op voetsoolvlak behoort gevra te word na die *infrastruktuur wat 'n onderwyser benodig* vir die professionele uitvoering van sy/haar taak. Dit sluit nie net die beskikbaarheid van toerusting in nie, maar ook die gebruik daarvan (Phillips, 2008:6).

Bogenoemde is 'n bondige oorsig van die vrae wat onderwysersopleidingsinstansies asook nasionale onderwysstelsels hulself afvra en probeer beantwoord met die oog op die ontwikkeling van 'n

nasionale onderwysersopleidingsfilosofie. Elke land/stelsel/instansie gee uiteraard sy eie antwoorde op hierdie vrae en probleme. Omdat daar egter in alle lande met *mense* in die onderwysstelsel en onderwysersopleiding gewerk word, kan verwag word dat daar sekere universele ooreenkomste tussen die antwoorde in verskillende lande/stelsels/instansies sal wees, want die mens bly *mens* in alle omstandighede. Daar behoort egter ook sekere kontingente (kontekstuele) verskille tussen die stelsels te wees, aangesien mense geneig is om op nasionale vlak antwoorde te gee wat bepaal word deur die unieke omstandighede wat in daardie omgewing/land geld. 'n Oorsig van die antwoorde wat deur 'n aantal nasionale/staats-/provinsiale onderwysersopleidingstelsels gebied word, bied met ander woorde interessante insigte in die determinante wat die aard van die betrokke stelsels beheer. 'n Verdere uitvloeisel van so 'n oorsig is dat stelsels bymekaar kan leer. So 'n oefening is van belang in 'n land soos Suid-Afrika wat tans in 'n proses van nadenke en besinning oor die aard van onderwysersopleiding verkeer. Dit is ook van groot belang vir individuele onderwysersopleidingsinstansies (te wete die fakulteite van opvoeding/onderwys aan Suid-Afrikaanse universiteite).

6. Die antwoorde wat 'n ontleding van die tien onderwysersopleidingstelsels oplewer

'n Ontleding van die onderwysstelsels van die vermelde lande het getoon dat antwoorde soos volg op bogenoemde reeks vrae gegee is. Omdat nie al bovermelde aspekte in elke beleidsdokument hanteer word nie, kan daar nie oor elke aspek ten opsigte van elke stelsel gerapporteer word nie.

6.1 Uitdrukking gee aan die onderwyser se geroepenheid

'n Mens vind relatief min verwysings in beleidsdokumente oor hierdie aspek van onderwysersopleiding. In elk geval kom die term *roeping* nie voor nie. Die General Teaching Council of Scotland (2000:7) praat wel van professionele waardes en 'n persoonlike verbintenis (*commitment*) wat by die voornemende onderwyser tuisgebring behoort te word. In Suid-Afrikaanse beleidsdokumente (RSA, 2000; 2006; 2007) word daar wel melding gemaak van die rolle wat die onderwyser in die samelewing moet vervul, maar van die onderwyser en onderwysprofessie binne die verhouding van geroepenheid (gedefinieer deur Van Rensburg *et al.* (1979:61) as "... iets of iemand buite die mens wat hom aanspreek en oproep tot gehoorsaamheid") is daar geen sprake nie.

6.2 Die duur van inisiële onderwysersopleiding

In die Australiese deelstate Victoria en Nieu-Suid-Wallis vind onderwysersopleiding plaas deur middel van 'n drie- of vierjaar-baccalaureusgraad wat sowel akademiese as professionele opleiding insluit, of 'n akademiese baccalaureusgraad gevolg deur 'n nagraadse onderwysertifikaat (King, 2006).

In die EU wissel die duur van programme vanaf kort kursusse (byvoorbeeld inisiële onderwysersopleiding vir beroeps-, handels- en tegniese skole) tot programme van vyf jaar en langer (byvoorbeeld in Frankryk, Duitsland en Spanje). Met enkele uitsonderings duur alle programme tans 'n minimum van drie jaar.

Ander EU-stelsels hanteer 'n enkel- of dubbelfase-opleiding:

- die suksesvolle deurloping van die enkelfase-opleidingsmodel stel die voornemende onderwyser in staat om aansoek te doen vir 'n onderwyspos;
- in die tweefase-model moet die voornemende onderwyser eers (hoofsaaklik) teoretiese studie aan 'n onderwysersopleidingsinstelling deurloop (fase 1), gevolg deur 'n tweede fase wat praktykopleiding behels. Voorbeelde hiervan is die Duitse *Vorbereitungsdienst* en die Oostenrykse *Unterrichtspraktikum*. In hierdie stelsels eindig die tweede fase met 'n staatseksamen (*Staatsprüfung*).

Die Bologna-verklaring en die Lissabon-doelstellings wat in 2007 deur die lidlande van die EU onderteken is en waarmee hulle hulle tot 'n ooreengekome eenvormige stelsel van hoërsonderwys verbind, het tot gevolg gehad dat alle sekondêreskoolonderwysers oor 'n magistergraad met 60 ECTS (*European Credit Transfer System*) moet beskik (dus vyf jaar tersiêre opleiding, naamlik 'n vierjaar-baccalaureusgraad, gevolg deur 'n eenjaarmeestersgraad) (Egido, 2009; Kilimci, 2009).

In Namibië duur die baccalaureuskursus in Opvoedkunde vier jaar. 'n Tweede roete wat studente kan volg, is 'n driejaar-baccalaureusgraad (met twee skoolvakke tot op derdejaarsvlak) gevolg deur 'n eenjaar-nagraadse sertifikaat in Opvoedkunde. Die vier onderwyskolleges lei onderwysers vir grade 1 tot 10 op deur middel van 'n driejaar-diploma in Basiese Onderwys (Nyambe, 2001).

In Botswana lei die Universiteit van Botswana onderwysers op deur middel van 'n vierjaar-baccalaureusgraad in primêre onderwys.

Voornemende sekondêreskoolonderwysers deurloop 'n eenjaar-na-graadse onderwysdiploma na die voltooiing van 'n driejaar-baccalaureusgraad. Primêre- en juniorsekondêreskoolonderwysers kan ook hulle opleiding deurloop deur middel van 'n driejaar-onderwysdiploma by een van die ses onderwyskolleges in die land (Ndwapi, 2009).

In Suid-Afrika is die opleidingstydperk vir onderwysers tans vier jaar (wat 'n vierjaar-B.Ed.-graad of 'n driejaar-B.-graad, gevolg deur 'n nagraadse diploma in onderwys kan wees). In die Minister van Onderwys se jongste beleidsverklaring word verklaar dat hierdie reëling onveranderd moet bly (RSA, 2006:23). Uit die vergelyking met ander stelsels hierbo, blyk dit dat die opleidingsduur van onderwysers in Suid-Afrika nie so lank is soos dié van ontwikkelde lande nie, maar dat dit langer is as dié van ontwikkelende lande wat by die studie betrek is. Suid-Afrika en Zimbabwe is die enigste lande in Sub-Sahara Afrika waar *alle* onderwysers met graadkursusse aan universiteite opgelei word (Smith & Motivans, 2007:371).

6.3 Die spesialistaak van die onderwyser

In die Australiese deelstaat Victoria, soos ook in feitlik alle ander stelsels wat ontleed is, word nadruk geplaas op vakkennis/kennis van die sleutelleerareas as die primêre of spesialistaak van die onderwyser. Die vakinhoudelike moet bemeester word en daarnaas ook die metode of metodiek van onderrig en die tegnologie wat daarby ter sprake kom – alles binne die opvoedkundige, etiese, professionele en organisatoriese konteks van die onderrig (Standards Council of the Teaching Profession, Victoria, 2003:5-5; 7-9). Die Australiese deelstaat Nieu-Suid-Wallis lê eweneens nadruk op vakkennis en daarnaas professionele kennis en vaardighede (vgl. die verskillende elemente in New South Wales, 2006:203).

Weens die aard van onderwys en onderwysersopleiding hoef dit 'n mens nie te verbaas nie dat dit ook die geval is in Skotland (General Teaching Council of Scotland, 2000:7), die Europese Unie (Buchberger *et al.*, 2000 – vgl. die ondervermelde TNTEE), Florida (waar vakgebiede, algemene kennis en professionele opleiding pertinent genoem word; Florida Department of Education, 2006), die VSA (in die “Voorwaardes 2 en 3”, word spesifiek verwys na die vakke wat onderrig word en die metode waarmee dit gedoen moet word en dat onderwysers ook verantwoordelik is vir effektiewe leer deur die leerders; National Board for Professional Teaching Standards, 2006b), Namibië (University of Namibia, 2006) en Botswana (University of Botswana, 2006).

In Suid-Afrika word die spesialistaak van die onderwyser omskryf in die volgende sewe rolle wat die onderwyser moet kan vervul: fasiliteerder van leer; interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en -materiaal; leier, administrateur en bestuurder; leerder en lewenslange navorser; gemeenskaps-, burgerlike en pastorale rol; assessor; en leerarea-/vak-/fase-spesialis. Soos in die buitelandse stelsels, omvat hierdie sewe rolle vakkennis en professionele kennis. Die etiese aspek kan egter nie duidelik geïdentifiseer word nie. Dit is bepaald 'n tekortkoming in die Suid-Afrikaanse onderwysersopleiding dat die etiese raamwerk waarbinne die onderwyser sy spesialistaak moet verrig, nie eksplisiet aangetoon word nie.

6.4 Die kompetensies en uitkomst wat met onderwysersopleiding bereik moet word

Die vergelyking met ander stelsels toon dat opleiding nie meer geskied rondom sekere vakgebiede of leerinhoude wat belangrik geag word nie, maar dat dit eerder gerig is op die bereiking van die kompetensies of vaardighede waarvoor professionele onderwysers behoort te beskik (Altbach, 1991:492; Schweisfurth, 1999:93). Dit is byvoorbeeld die geval in die Australiese deelstaat Victoria (vgl. die vereistes gestel deur die Standards Council of the Teaching Profession, op gesag van die Education Standards Act, 1997; Standards Council of the Teaching Profession, Victoria, 2003:7-9). Net soos Victoria, verwys die beleidsraamwerk in Nieu-Suid-Wallis nie na die "rolle" van die bevoegde onderwyser nie, maar na "elemente" waaraan opleiding reg moet laat geskied (New South Wales, 2006:2-3). Die Engelse stelsel stel 'n aantal "vereistes" waaraan die opleiding moet voldoen (Training and Development Agency for Schools, 2006a:63). Dieselfde geld die beleid aangaande onderwysersopleiding in Skotland (vgl. die General Teaching Council of Scotland se beleidsdokument getitel *Standard for Initial Teacher Education*; General Teaching Council of Scotland, 2000:7).

In die VSA-deelstaat Florida vereis die amptelike publikasie, *Competencies and skills required for teacher certification*, eweneens 'n uitgebreide lys vaardighede en kennis op die gebiede van professionele onderwys, algemene kennis en vakkennis (Florida Department of Education, 2006). Dieselfde geld die VSA se National Board of Professional Teaching Standards, wat onderwysers bemagtig om in enige deelstaat tot die onderwysprofessie toe te tree: vyf "kernstandaarde" word gestel vir die akkreditasie van onderwysersopleidingsprogramme (National Board for Professional Teaching Standards, 2006a).

Namibië en Botswana het nog nie nasionale kwalifikasieraamwerke nie. Hulle owerhede het ook nog nie norme en standaarde vir onderwysersopleiding vasgestel nie. Dus word voorlopig slegs die vakke genoem wat 'n voornemende onderwyser behoort te slaag (University of Namibia, 2006; University of Botswana, 2006).

In die lande wat ondersoek is, word gewoonlik van onderwysers die volgende stel kennis en vaardighede vereis:

- akademiese kennis van die vakke wat hulle beoog om te onderrig;
- kennis van die onderrigmetodiek;
- kennis van die opvoedkundenavorsingsmetodologie; en
- professionele etiek.

Hierdie neiging merk 'n mens ook in die Suid-Afrikaanse stelsel. Onderwysersopleiding moet geskied aan die hand van die sewe sentrale rolle wat 'n toekomstige onderwyser behoort te vervul (Brunton *et al.*, 2003). Ruimte laat nie toe dat al die rolle en kompetensies volledig in hierdie artikel bespreek word nie. Indien hierdie aspek met die buitelandse stelsels vergelyk word, staan die leemte van professionele etiek in die Suid-Afrikaanse onderwysersopleiding weereens uit.

6.5 Hoe die skool as samelewingsagent gesien word

'n Ontleding van die dokumentasie oor onderwysersopleiding toon dat hierdie "filosofiese" aangeleentheid nie sistematies aan die orde gestel word nie. Daar is egter wel hier en daar tekens van 'n bewustheid van die feit dat oor die rol van die skool besin behoort te word. Die onderwysersopleidingsbeleid van die Australiese deelstaat Nieu-Suid-Wallis toon byvoorbeeld dat die beleidmakers 'n kultuurbevestigende benadering tot die rol, taak en plek van die skool huldig. Onderwysersopleiding moet geskied volgens die standaarde van die New South Wales Framework of Professional Teaching Standards, soos goedgekeur deur die Minister met die oog op akkreditering om in die deelstaat skool te hou (King, 2006). Hierdie *Raamwerk* beskryf drie onderwysdomeine en sewe elemente, waarvan die sewende betekenisvol is vir hierdie aspek van onderwysersopleiding, naamlik dat onderwysers aktiewe en betrokke lede moet wees van hulle professie asook van hulle skool en die breë gemeenskap (New South Wales, 2006:2-3). Die Skotse stelsel vereis ook van die voornemende onderwyser om verbind te wees tot

die gemeenskappe waarbinne hulle eendag gaan werk en woon (General Teaching Council of Scotland, 2000:7).

In die EU word skynbaar 'n soortgelyke benadering gevolg. Engeland se Training and Development Agency for Schools (2006b:17) stel byvoorbeeld kortweg dat aspirantonderwysers nie tot die beroep kan toetree indien hulle 'n misdaadrekord het wat hulle ongeskik sou maak vir werk met kinders en jongmense nie. In Duitsland word die voornemende onderwyser vir sy/haar werk in die skole en die gemeenskap toegerus deur middel van die vak *Bereichsdidaktik*. Dit behels die metodiek van kruiskurrikulêre leerareas soos multikulturele onderwys, vredesonderwys, besigheidsadministrasie en omgewingsopvoeding (Buchberger *et al.*, 2000:95).

Soos vermeld, is die Kanadese British Columbia-onderwysersopleidingstelsel ook 'n voorbeeld hiervan. Op grond van die aanbevelings van die Royal Commission on Education van 1988 moes voornemende onderwysers, soos alle onderwysers, bewus gemaak word van die veranderings in die samelewing (die rol van die vrou, die nuwe struktuur van die gesin, groter multikulturaliteit, politieke en ekonomiese veranderings, en groter besorgdheid oor die omgewing; Grimmet & D'Amico, 2008). Die General Teaching Council of Scotland (2000:7) vereis iets soortgelyks wanneer dit stel dat die onderwyser daartoe verbind behoort te wees ("show commitment") om die gemeenskappe waarbinne hulle werk, te waardeer en te eerbiedig.

In die geval van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word ten opsigte van die omskrywing van die onderwyser se gemeenskaps-, burgerlike en pastorale rolle gestel dat die onderwysstudent opgelei moet word om binne en buite die skool die waardes en bepalings van die Grondwet te kan uitleef. In die omskrywing van die onderwyser se rol as bestuurder, leier en administrateur word ook gespesifiseer dat die onderwysstudent toegerus moet word om dié rol op 'n demokratiese wyse te vervul (RSA, 2000).

6.6 Hoe die opvoedende onderwysrol van die onderwyser gesien word

'n Ontleding van beleidsdokumente van die verskillende stelsels toon dat daar nie veel besinning plaasvind oor die *opvoedende* rol van die onderwyser nie. Die klem is feitlik deurgaans op die *onderwysende* rol, oftewel op die aspirantonderwyser se bemeestering van 'n bepaalde vakgebied, leerarea of leerinhoud; vergelyk byvoorbeeld die R-2-vereiste gestel in die Training and Development Agency for Schools (2006b:17) van die Australiese deelstaat

Victoria. Vergelyk ook die Standards Council of the Teaching Profession, Victoria, Australië (2003:6). Die Australiese staat Nieu-Suid-Wallis se Institute of Teachers (New South Wales, 2006:2-3) stel egter duidelik ook die eis dat die onderwyser, benewens professionele kennis van die skoolvak/leerinhoud, kennis van die pedagogie/opvoeding moet besit. In terme van die hieronder vermelde sewe elemente van onderwysersopleiding, behoort 'n onderwyser kennis en insig te besit van die kulturele en sosio-ekonomiese omstandighede van die leerders en hoe hierdie omstandighede op die leerhandeling inwerk. Hulle moet ook die ontwikkelingseienskappe van kinders ken, kinders se benaderings tot die leerhandeling asook hulle besondere behoeftes verstaan. Verder behoort hulle ook effektief met hulle leerlinge te kan kommunikeer.

In die EU, by name Duitsland, word pertinent 'n studie in die opvoedkunde en die opvoedingsfilosofie vereis in die inisiële opleiding van onderwysers (Buchberger *et al.*, 2000:95). Volgens die VSA se National Board for Professional Teaching Standards (2006:2) word dieselfde regoor die hele VSA vereis: 'n voornemende onderwyser moet 'n deeglike kennis van die geskiedenis, die filosofie en die sosiologie van die opvoeding besit. Verder is een van die “kernproposisies” waaraan onderwysersopleiding moet voldoen, die eis dat onderwysers hulle leerders en die verskille tussen hulle moet ken, en hulle onderrig dienoreenkomstig moet kan inrig. Onderwysers moet ook leer om nou met ouers in die opvoeding en onderwys van die kinders saam te werk.

In die Namibiese onderwysersopleidingstelsel word die opvoedende faset van die onderwyser se professie nie pertinent genoem nie, hoewel daar in die verbygaan verwys word na “pedagogiese strategieë gerig op onafhanklike denke en probleemoplossing” (Nyambe, 2001:72). Die Botswana-onderwysersopleidingsprogram sluit ook kennis van die opvoedingsfilosofie, -geskiedenis en -sosiologie in, asook kennis van kontemporêre probleme soos mishandeling, toegang vir almal, gelykheid, gender en billikheid (University of Botswana, 2006).

In Suid-Afrika word eweneens in die gemelde voorskrifte vir onderwysersopleiding niks vermeld oor die opvoedende rol van die onderwyser nie – nie eens in die indirekte (en onvoldoende) mate soos in Botswana of die VSA nie. Hierdie is tans 'n groot tekortkoming in onderwysersopleiding wêreldwyd.

6.7 Hoe enige ander rolle van die onderwyser gesien word

Omdat onderwysers as skoolgebaseerde *opvoeders* gesien word, is dit in al tien die bestudeerde onderwysersopleidingstelsels die geval dat daar aan onderwysers rolle en take toegeken word wat as sekondêr tot die professionele onderrig van 'n bepaalde vak of spesialisleerarea *in die klaskamer* gereken kan word. In Botswana moet onderwysers byvoorbeeld kennis dra van die hantering van samelewingsprobleme soos HIV en VIGS, mishandeling, billike toegang en geslagsvraagstukke (University of Botswana, 2006). Dit is 'n aanduiding dat die skole en die onderwys in 'n mate gesien word as instansies waar samelewingseuwels bestry kan word, soos ook blyk uit die bespreking van die doel van die skool hierbo. In Namibië moet die onderwyser ook kennis hê van kuratiewe (gesondheidsbevorderende) ingrepe, inklusiewe onderwys, opvoedkundige navorsing en statistiek (University of Namibia, 2006). In die VSA moet onderwysers toegerus wees om die hulpbronne in die gemeenskap raak te sien en te kan benut (National Board for Professional Teaching Standards, 2006a:1), terwyl die Australiese deelstaat Victoria vereis dat onderwysers selfs in staat moet wees om die geletterdheids-leerbehoefte van die leerders te hanteer (Standards Council of the Teaching Profession, Victoria, 2003:7-9).

In die lig van voorgaande is dit ironies dat politici, openbare meningsvormers, koerantredakteurs, samelewingsleiers en die breë publiek (in die buiteland sowel as in Suid-Afrika) ernstig na die onderwys opsien as 'n hoofinstrument om die ideale samelewing te skep en as 'n panasee vir die totale samelewingsproblematiek (vgl. Stromquist, 2005) – dit terwyl daar in die belangrike komponent van die onderwysstelsel, naamlik die voorskrifte vir onderwysersopleiding, niks van hierdie kultuurverbeterende taak van die onderwys in Suid-Afrika voorkom nie. Betreklik min kom ook in die buiteland voor, ondanks die sterk geloof in die samelewingsverheffende potensiaal van onderwys en skole.

6.8 Die professionele status van die onderwysberoep

Die opleiding van die voornemende onderwyser vorm 'n belangrike deel van die uitbouing van die professie. Hoewel die onderwys dikwels nie as 'n “egte” professie beskou word nie (weens oorwegings wat nie hier bespreek hoef te word nie), skyn dit asof onderwysersopleiers en -instansies oor die algemeen geneig is om die onderwyser as 'n professionele persoon te beskou en om hom/haar vir die beoefening van daardie professie voor te berei. In die Australiese deelstaat Victoria bepaal die Standards Council of the

Teaching Profession (op gesag van die Education (Standards Council) Act van 1997) byvoorbeeld die professionele bevoegdheid om skool te hou. Hierdie Raad verwag dat die voornemende onderwyser die profiel van 'n professionele beoefenaar van die beroep sal vertoon. Dit sluit in dat die student nie net opleiding in die betrokke akademiese skoolvak sal ondergaan nie, maar ook professionele opleiding om die vak in skole te kan onderrig. In die Australiese deelstaat Nieu-Suid-Wallis word hierdie vereistes eweneens deur die Framework of Professional Teaching Standards (King, 2006) gestel. Element 6 van hierdie raamwerk vereis dat onderwysers self sal sorg vir die verdere ontwikkeling van hulle professionele bekwaamhede. Volgens element 7 is hulle gedrag ook aan 'n professionele gedrags- en etiese kode onderworpe.

In Engeland word soortgelyke riglyne vir die opleiding, verdere opleiding en etiese gedrag van die onderwyser as professionele beoefenaar van die onderwysberoep gegee in die *Handbook of guidance* (Training and Development Agency for Schools, 2006a) en die dokument *Qualifying to teach: professional status and requirements for initial teacher training* (Training and Development Agency for Schools, 2006b) wat daarmee geassosieer word. Voornemende onderwysers moet die professionele kode van die General Teaching Council van Engeland handhaaf. Hierdie dokumente laat geen twyfel nie dat 'n onderwyser as 'n professionele beroepsbeoefenaar gesien word: die klem is voortdurend op professionele kennis, ontwikkeling, begrip, vaardighede, vermoëns, persoonlike waardes en persoonlike toewyding. Dieselfde merk 'n mens in die dokumentasie van die General Teaching Council of Scotland (2000), in die verslag van die EU-studie, *Thematic network on teacher education in Europe (TNTEE)* (Buchberger et al., 2000), in die VSA-deelstaat Florida se dokument, *Competencies and skills required for teaching certification in Florida* (11de weergawe, 18 April 2006), en in die VSA se Federale Raad se National Board for Professional Teaching Standards (2006). Laasgenoemde dek die professionele veld aan die hand van vyf kernstellings (*core propositions*) waaruit afgelei kan word dat die professionele status van die onderwysberoep bo enige twyfel staan.

In Suid-Afrika se buurlande staan die besinning oor hierdie aanleentheid nog nie sterk op die voorgrond nie (Kaimu, 2006). 'n Analise van Namibië se opleidingsprogramme (University of Namibia, 2006; Dahlström, 1999; Nyambe, 2001:72; Swarts, 2000) toon min tekens daarvan dat die professionaliteit van die onderwyser tans

op die voorgrond staan. Dieselfde skyn die geval te wees in Botswana (University of Botswana, 2006).

In die Suid-Afrikaanse onderwysersopleidingvoorskrifte word daar ook nie melding gemaak dat die opleiding van 'n persoon tot die bou van die profiel van 'n professionele persoon behoort te lei nie.

6.9 Hoe die onderwyser voorberei word vir interaksie met ander belanghebbendes (kollegialiteit, en so meer)

Volgens die Standards Council of the Teaching Profession, Victoria (1998:3) behoort voornemende onderwysers positief gemotiveerd te wees om kinders en adolessente te help leer en om hulle persoonlikhede te ontwikkel. In Nieu-Suid-Wallis moet die voornemende onderwyser kennis en eerbied hê vir die diverse sosiale, kulturele, etniese en godsdienstige agtergronde van die kinders, en ook weet hoe hierdie sake op die onderwys inspeel. Die behoeftes van die kinders moet vir die voornemende onderwyser sentraal staan, en hulle moet goed met hulle leerlinge kan kommunikeer (King, 2006). Dieselfde geld vir die Skotse stelsel (General Teaching Council of Scotland, 2000:7). Die Skotse stelsel vereis ook van die voornemende onderwyser om tot sosiale geregtigheid en inklusiwiteit verbind te wees, en om toegewyd te wees aan die gemeenskappe waarin hulle werk. Die Floridastelsel vereis van die voornemende onderwyser kennis van kulturele, taal- en leerstylverskille (Florida Department of Education, 2006).

Dit is opvallend dat die meeste stelsels die voornemende onderwyser se aandag vestig op goeie verhoudings met die leerlinge, met die ouers en met die gemeenskappe waarin hulle praktiseer (vgl. New South Wales, 2006:2-3), en nie eksplisiet op verhoudings met byvoorbeeld oorgesiktes en kollegas nie.

In die formulering van die sewe rolle in Suid-Afrika, is die aangeleentheid van kollegialiteit en interaksie met ondergesiktes en oorgesiktes oor die hoof gesien.

6.10 Hoe kennis van die onderwysstelsel bygebring word

In al tien die stelsels wat bestudeer is, is daar enersyds 'n bewustheid dat onderwysersopleiding 'n kernfaset van die onderwysstelsel is. Daar is egter nie by almal die aandrag dat die voornemende onderwyser enige kennis behoort te dra van die stelsel waarin hy/sy werk nie. In die Skotse stelsel word die eis gestel dat die voornemende onderwyser kennis moet dra van die hooftrekke

van die Skotse sowel as ander onderwysstelsels en van die onderwyser se professionele verantwoordelikhede daarin (General Teaching Council of Scotland, 2000:7). Buchberger *et al.* (2000:95) dui aan dat die voornemende onderwyser in Pole die stelsel sodanig behoort te ken dat hy/sy kan weet op watter plek in die stelsel gestudeer kan word om 'n onderwyser te word – die verskillende plekke het 'n verskil in status. In Botswana word verwag dat die voornemende onderwyser die plaaslike onderwysstelsel deeglik moet ken (University of Botswana, 2006).

In die geval van Suid-Afrika is die vraagstuk van kennis aangaande die hele onderwysstelsel ook oor die hoof gesien met die opstel van die sewe rolle waarvoor die onderwysstudent opgelei behoort te word.

6.11 Hoe die onderwyser vir ekstrakurrikulêre aktiwiteite toegerus word

Die vergelyking bring feitlik niks na vore in hierdie verband nie. Een verklaring hiervoor is dat dit gewoonlik nie as deel van die professionele pligsuitvoering van onderwysers beskou word nie. Hierdie verklaring klop met die bevindings van die Suid-Afrikaanse Education and Labour Relations Council se ondersoek in 2005 oor die werkslading van onderwysers. In die verslag (ELRC, 2005:166 e.v.) word byvoorbeeld aangedui dat onderwysers by buite- en ko-kurrikulêre aktiwiteite en fondsinsameling betrokke is, maar daar word nie gemeld hoeveel tyd onderwysers *buite* die normale onderrigtyd aan hierdie aktiwiteite bestee nie. In sommige gevalle word tot 43% van die onderrigtyd daaraan bestee – wat die formele onderrigtyd aansienlik inkort. Dieselfde geld vir fondsinsameling: tot 19% van onderrigtyd word in skole hieraan bestee. Melding word nie gemaak van tydsbesteding buite die onderrigtyd nie, wat die vermoede laat ontstaan dat die ELRC ook nie ekstrakurrikulêre aktiwiteite as deel van die onderwyser se professionele take beskou nie.

Gesien in die lig van die groot hoeveelheid tyd van die onderwyser wat hierdie aktiwiteite in beslag neem, is dit onbegryplik dat geen voorsiening hoegenaamd hiervoor in onderwysersopleidingsvoorskrifte gemaak word nie.

6.12 Hoe die onderwyser toegerus word om infrastruktuur en toerusting kundig te gebruik

Die Nieu-Suid-Walliese stelsel maak eksplisiete melding van kennis en opleiding in die inligtings- en kommunikasietegnologie (New

South Wales, 2006:2-3). In Engeland word onderrig in die gebruik van onderwys hulpbronne pertinent as 'n professionele vaardigheid genoem (Training and Development Agency for Schools, 2006b:17). Die VSA se National Board for Professional Teaching Standards (2006) se vereistes in hierdie verband is van die mees eksplisiete: die onderwyser moet gebruik kan maak van assesseringsportefeuljes, videobande, DVD's en ander hulpmiddels. Onderwysersopleiding in Namibië behels ook die beheersing van statistiek en rekenaargeletterdheid (University of Namibia, 2006). In Botswana se stelsel word opleiding in onderrigmateriaal vir primêre skole uitdruklik vermeld (University of Botswana, 2006).

Die feit dat hierdie aspek in sommige lande se beleidsdokumente nie vermeld word nie, kan moontlik toegeskryf word aan die vanselfsprekendheid daarvan as deel van die onderwyser se professionele mondering.

In die geval van Suid-Afrika word in die omlýning van die rolle van die onderwyser as leerfasiliteerder en ontwerper en interpreteerder van leerprogramme en -materiaal die verantwoordbare eis gestel dat die (Suid-Afrikaanse) onderwyser konteksrelevante strategieë, hulpbronne en metodes moet kan gebruik.

7. Bespreking van die resultate van die ondersoek

Die ontleding van die twaalf onderwysstelsels (dus insluitend dié van Suid-Afrika en British Columbia) bring 'n aantal gesigspunte na vore. Ten eerste is dit duidelik dat die besinning oor die aard, omvang en duur van onderwysersopleiding nooit 'n afgehandelde saak is nie. Daar is voortdurende besinning en die gepaardgaande publikasie van beleidsdokumente aan die hand waarvan onderwysersopleiding behoort te geskied. Ten tweede is dit duidelik dat onderwysersopleiding 'n funksie is van 'n groot verskeidenheid veranderlikes of determinante. Hiervan is die onderliggende onderwysfilosofie en beskouing oor die skool en sy taak in die samelewing, asook die sosio-ekonomiese en politieke klimaat in die land of deelstaat van die belangrikstes. Ook die aard, struktuur en doel van die omvattende onderwysstelsel is 'n belangrike determinant. Dieselfde geld vir die aard van die samelewing in 'n land. Anders gestel, die partikuliere, kontingente of kontekstuele gegewenhede waarmee onderwysersopleiers te kampe het, vind uitdrukking in hoe hulle plaaslik vergestaltung gee aan universaliteite.

Dit het in die derde plek geblyk dat onderwysersopleiding in alle stelsels 'n hoë mate van ooreenkoms toon. Dit hoef 'n mens nie te

verbaas nie, aangesien die mens (beleidmakers, onderwysers, onderwysopleiers, leerders, ouers, die breë gemeenskap) 'n antropologiese konstante is en die onderwys op sigself 'n ontologiese konstante of universaliteit is. Verder bly die werklikheid (wat die inhoud van die kurrikulum en die aard van die infrastruktuur bepaal) 'n ontologies-kosmologiese konstante wat op naastenby dieselfde manier deur almal ervaar word (afgesien van plaaslike of kontingente variasies en variante wat mag voorkom). Ook bly menslike samelewings (wat die gemeenskap, en die skool as gemeenskap omsluit) konstantes, hoewel daar ook verskille op plaaslike vlak ervaar kan word.

In die vierde plek val dit op dat daar nie in een van die stelsels juis diepgaande “filosofiese” of lewensopvatlike besinning is oor die doel, aard en struktuur van die onderwysstelsel en van die skool nie. As gevolg hiervan ook nie van onderwysersopleiding wat as funksie van die stelsel en die skool beskou kan word nie. Waar daar wel tekens daarvan is, kom dit voor asof die skool en gevolglik die onderwysersopleidingstelsel kultuurbevestigend of kultuurhervormend gesien word. Wat hierdie twaalf stelsels betref, is daar nie juis sprake van krities-emansipatoriese onderwysstelselkundige denke nie. Daar is ook nie veel tekens van die siening dat die skool, weens nuwe tegnologiese en samelewingsontwikkelings, besig is om 'n gefragmenteerde samelewingsverband te word nie. Weens die alombekende traagheidsfaktor rondom skoolwese is dit nie verbasend nie: die skool as samelewingsverband het in die afgelope vier of vyf eeue nie noemenswaardig in struktuur en werking verander nie – en die kanse dat dit in die afsienbare tyd gaan gebeur, is waarskynlik gering.

Die opleiding van onderwysers sal nietemin toenemend moet rekening hou met die verwagte fragmentasie van die skool. Dit sluit verskynsels in soos tuisskoling, afstandsonderrig, skiktydonderrig, skoolgaan in die raamwerk van ander samelewingsverbande soos nywerhede en winkelsentrums, individuele onderrig, die groter inskakeling van tegnologie soos E-leer, virtuele skole, demografiese verskuiwings, invoering van biogenetika, globale mededinging, die herdefiniëring van uitnemendheid, effektiwiteit en kwaliteit, groter individualisering gepaardgaande met groter gemeenskapsbetrokkenheid, gedeïnstitusionele onderwys (onafhanklik van 'n bepaalde plek, tyd, of vakinhoudelike), mobiele leer, koöperatiewe en kollaboratiewe leer en dies meer. Die onderwysers van die toekoms sal dalk ander en meer rolle as tans moet beklee.

Vyfdens is dit duidelik dat in al hierdie stelsels, dus ook die Suid-Afrikaanse stelsel, onderwysersopleiding om drie kernelemente wentel, naamlik gespesialiseerde kennis van die skoolvak of leerarea wat onderrig moet word, gespesialiseerde kennis van die metodiek of didaktiek van daardie vak of leerarea, en die vorming tot 'n professionele persoon (in die mate wat die onderwys as 'n professie beskou kan word). Ander aspekte wat meer periferaal is, maar 'n belangrike ondersteunende rol vervul, is die gebruik van infrastruktuur, ander rolle wat die onderwyser moet vervul, kollegialiteit, en dies meer. Hierdie fasette verskil van stelsel tot stelsel.

Dit is, in die laaste plek, kommerwekkend dat nie een van die twaalf stelsels wat ontleed is pertinent aandag gee aan die geroepenheid van die onderwyser nie. Die vraag wat 'n mens jouself afvra, is waarom iemand sou aanmeld vir hierdie beroep wat deesdae so veeleisend is – vergelyk in hierdie verband 2005 se verslag van die ELRC oor die werkslading van 'n onderwyser in Suid-Afrika, asook die stortvloed van mediaberigte oor die onaangename werkstoestand wat onderwysers moet verduur, insluitend die swak leerderdisipline. Die antwoord is waarskynlik dat so 'n persoon *geroepe* moet voel tot die professie. In die lig hiervan sou 'n mens verwag dat besinning oor onderwysersopleiding ook nadenke oor geroepenheid sou insluit, maar dit is nie die geval nie. Dit is ook kommerwekkend dat nie een van die twaalf stelsels, Suid-Afrika ingesluit, in hulle voorskrifte van onderwysersopleiding erkenning gee aan die *opvoedende* rol van die onderwyser nie.

8. Slotsom

Die navorsing waarop die inhoud van hierdie artikel berus, het aan die lig gebring dat die Suid-Afrikaanse onderwysersopleidingstelsel op papier – dus beleidsmatig en in teorie – gunstig vergelyk met dié van ander lande en deelstate waarmee dit vergelyk is. In sommige gevalle (as dit byvoorbeeld met dié van buurlande vergelyk word) is dit selfs meer gesofistikeerd. Opvolgnavorsing is nodig om vas te stel of hierdie status ook in die praktyk geld. Die feit dat die produkte van Suid-Afrikaanse onderwysersopleiding deur ander lande opge-raap word (soos Manik (2007) en Waghid, (2007) in hulle ondersoeke bevind het), is 'n aanduiding dat dit bes moontlik die geval mag wees.

Die vergelyking van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel met onderwysstelsels in die buiteland en in buurlande was nuttig, al was dit net om aan te toon dat die plaaslike stelsel nie noodwendig veel van ander kan leer wat inhoud en omvang betref nie en ook dat daar

sekere leemtes in al die stelsels bestaan. In die Suid-Afrikaanse onderwysersopleidingsvoorskrifte bestaan daar byvoorbeeld duidelike leemtes met betrekking tot die onderwyser as professionele persoon, professionele etiek, opleiding ten opsigte van kollegialiteit en interaksie met ondergeskiktes en oorgeskiktes, asook kennis van die onderwysstelsel. In sowel die Suid-Afrikaanse as in die buitenlandse stelsels bestaan leemtes wat betref voorskrifte rakende die voornemende onderwyser se geroepenheid tot die onderwys as professie, die opvoedende rol van die onderwyser en die bybring van 'n groter gevoeligheid (in onderwysersopleidingsprogramme) vir die kultuurverbeterende en selfs krities-emansipatoriese taak van die onderwys en van die skool.

Geraadpleegde bronne

- ALEXANDER, H.A. 2006. A view from somewhere: explaining the paradigms of educational research. *Journal of philosophy of education*, 40(2):205-221.
- ALTBACH, P.G. 1991. Trends in comparative education. *Comparative education review*, 35:491-507.
- BRUNTON, C. et al. 2003. Policy handbook for education. s.l.: Education Labour Relations Council.
- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B.P., KALLOS, D. & STEPHENSON, J. 2000. Green Paper on Teacher Education in Europe: high quality teacher education for high quality education and training. Umeå: Thematic Network on Teacher Education in Europe Office. <http://tntee.vmu.se/publications/greenpaper.htm> Date of access: 20 May 2006.
- CALDWELL, B.J. 2003. Mission impossible? A strategic view of efforts to lead the transformation of schools. Melbourne: University of Melbourne. www.edfact.unimelb.edu.au/dean/docs/ICP_Edinburgh.pdf Date of access: 5 Dec. 2008.
- DAHLSTRÖM, L. 1999. The BETD – an innovated teacher education project under attack: the continuation of the struggle. *Reform forum*, 2(3):37-42, Sept.
- EDUCATION AND LABOUR RELATIONS COUNCIL. 2005. Educator workload in South Africa. Report prepared by the Human Sciences Research Council, August.
- EGIDO, I. 2009. Teacher's training in Spain. (In Karras, K.G. & Wolhuter, C.C., eds. International handbook of teacher training. Nicosia: University of Nicosia Press. Forthcoming.)
- ELRC
see EDUCATION AND LABOUR RELATIONS COUNCIL
- FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION. 2006. Competencies and skills required for teacher certification in Florida. <http://www.firn.edu/eduldoe/sas/ftce/ftecomp.htm> Date of access: 24 May 2006.
- FOWLER, S. 1995. The oppression and liberation of modern Africa. Potchefstroom: PU for CHE.

- GENERAL TEACHING COUNCIL OF SCOTLAND. 2000. The standard for initial teacher education in Scotland: benchmark information. www.scotland.gov.uk Date of access: 18 May 2006.
- GRIMMET, P.P. & D'AMICO, L. 2008. Do British Columbia's recent policy changes enhance professionalism among teachers? *Canadian journal of educational administration and policy*, 78, Jul.
- JANSEN, L. 2008. Het verband tussen verbondenheid, verscheidenheid en verdraagzaamheid: onderwijsfilosofische concepties van een Canadees, Elmer J. Thiessen. *DRS magazine*, 36(1):14-16.
- KAIMU, H. 2006. Namibian qualifications framework office. E-mail communication to authors, 23 May 2006.
- KILIMCI, S. 2009. Teacher education in Sweden and Turkey. (In Popov, N.P., Wolhuter, C.C., Leutwyler, B., Kysilka, M. & Ogunleye, J., eds. Comparative education, teacher training, education policy and social inclusion. Vol. 7. Forthcoming)
- KING, R. 2006. Senior policy officer, initial teacher education, New South Wales, Australia. E-mail communication to authors, 19 April 2006.
- KNIGHT, K. 2008. Universals. Catholic encyclopedia. <http://www.newadvent.org/cathen/15182a.htm> Date of access: 26 Dec. 2008.
- MANIK, S. 2007. To greener pastures: transnational teacher migration from South Africa. *Perspectives in education*, 25(2):55-65.
- NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS. 2006a. About NBPTS: five core propositions: what teachers should know and be able to do. <http://www.nbpts.org/about/coreprops.cfm> Date of access: 25 May 2006.
- NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS. 2006b. Standards & National Board Certification/Standards. <http://www.nbpts.org/standards/stds.cfm> Date of access: 25 May 2006.
- NDWAPI, G. 2009. Teacher training in Botswana. (In Karras, K.G. & Wolhuter, C.C., eds. International handbook of teacher training. Nicosia: University of Nicosia Press. Forthcoming.)
- NEW SOUTH WALES. Institute of Teachers. 2006. Framework of professional teaching standards. <http://www.nswteachers.nsw.edu/2u> Date of access: 1 Jun. 2008.
- NYAMBE, J. 2001. Teacher education under siege: the case of the basic education teacher's diploma. *NERA journal*, 2001:72-84.
- PHILLIPS, P. 2008. Professional development as a critical component of continuing teacher quality. *Australian journal of teacher education*, 33(1):1-9.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1994. Act on Public Services (Proclamation 103 of 1994). Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1995a. Labour Relations Act (Act 66 of 1995). Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1995b. Act on the South Africa National Qualifications Framework (Act 58 of 1995). Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1996a. South African Schools Act (Act 84 of 1996). Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1996b. The Constitution of the Republic of South Africa (Act 108 of 1996). Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1997. Higher Education Act (Act 101 of 1997). Pretoria: Government Printer.

- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1998a. Skills Development Act (Act 97 of 1998). Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1998b. Equal Employment Act (Act 55 of 1998). Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1998c. Act on the Employment of Educators (Act 76 of 1998). Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1999. Skills Development Levy Act (Act 9 of 1999). Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 2000. Norms and Standards for Educators. Pretoria: Department of Education.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 2001. Manifesto on Values, Education and Democracy. Pretoria: Department of Education.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 2002. Department of education: revised national curriculum statement. Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 2003. National education policy act (Act 27 of 1996). Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 2005. Department of education: the national policy framework for teacher education and development in South Africa. Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 2006. Department of education: the national policy framework for teacher education and development in South Africa. Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 2007. Department of education: the national policy framework for teacher education and development in South Africa. Pretoria: Government Printer.
- RSA
see REPUBLIC OF SOUTH AFRICA
- SCHWEISFURTH, M. 1999. Resilience, resistance and responsiveness: comparative and international education at United Kingdom universities. (In Alexander, R., Broadfoot, P. & Philips, D. Learning from comparing: new directions in comparative educational research: contexts, classrooms and outcomes, Vol. 1. Oxford: Symposium Books. p. 89-102.)
- SMITH, T. & MOTIVANS, A. 2007. Teacher quality and education for all in Sub-Saharan Africa. (In Baker, D.P. & Wiseman, A.W., eds. Education for all: global promises, national promises. Amsterdam: Elsevier. p. 363-394.)
- STANDARDS COUNCIL OF THE TEACHING PROFESSION, VICTORIA, AUSTRALIA. 1998. Guidelines for the evaluation of teacher education courses. www.vit.vic.edu.au Date of access: 4 Apr. 2006.
- STANDARDS COUNCIL OF THE TEACHING PROFESSION, VICTORIA, AUSTRALIA. 2003. Guidelines for the evaluation of teacher education courses. www.vit.vic.edu.au Date of access: 4 Apr. 2006.
- STOKER, H.G. 1967. Oorsprong en rigting. Bd. 2. Kaapstad: Tafelberg.
- STROMQUIST, N.P. 2005. Comparative and international education: a journey toward equity and equality. *Harvard educational review*, 75(1):89-111.
- SWARTS, P. 2000. Perspectives on recent developments in teacher-education in Namibia. (In Dahlström, L.O., ed. Perspectives on teacher education and transformation in Namibia. Windhoek: Macmillan. p. 4-15.)
- TALJAARD, J.A.L. 1976. Polished lenses. Potchefstroom: Pro Rege.

- TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS (ENGLAND). 2006a. Handbook of guidance. 2006 ed. http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/handbook_of_guidance_2006.pdf Date of access: 24 April 2006.
- TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS (ENGLAND). 2006b. Qualifying to teach: professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training. http://www.tda.gov.uk/upload/resources/q/qualifying_to_teach.pdf Date of access: 24 Apr. 2006.
- UNIVERSITY OF BOTSWANA. 2006. Academic programmes. <http://www.ub.bw/departments/common/programsall.cfm> Date of access: 26 May 2006.
- UNIVERSITY OF NAMIBIA. 2006. Bachelor of education (senior secondary). [http://www.unam.na/faculties/education/programmes/B_edu\(sec\)study.htm](http://www.unam.na/faculties/education/programmes/B_edu(sec)study.htm) Date of access: 26 May 2006.
- VAN DER WALT, B.J. 2008. The eye is the lamp of the body: worldviews and their impact. Potchefstroom: Institute for Contemporary Christianity in Africa.
- VAN NIEKERK, A. 2005. Contingency and universality in the Habermas-Rorty debate. *Acta academica supplementum*, 2005(2):21-41.
- VAN RENSBURG, C.J.J., KILIAN, C.J.G. & LANDMAN, W.A. 1979. Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaringe: 'n inleidende oriëntering. Pretoria: NG Kerkboekhandel.
- WAGHID, Y. 2007. Teacher mobility: a loss to South African schools? *Perspectives in education*, 25(2):101-108.
- WOLHUTER, C.C. 1997. Classification of national education systems: a multivariate approach. *Comparative education review*, 41(3):161-179.
- WOLHUTER, C.C. 2008. Aims, uses and significance of comparative education. (In Wolhuter, C.C., Lemmer, E.M. & De Wet, N.C., eds. *Comparative education: education systems and contemporary issues*. Pretoria: Van Schaik. p 13- 24.)
- WOOLFENDEN, 2008. Review of universals by Donald E. Brown. www.lshkbooks.com Date of access: 26 Dec. 2008.

Kernbegrippe:

onderwysersopleiding
onderwysstelsel
vergelykende opvoedkunde

Key concepts:

comparative education
education system
teacher education