



## HOOFSTUK 1 ORIËTERING TOT DIE STUDIE

### 1.1 INLEIDING

As geredeneer word dat 'n onderwyser se siening van homself, met ander woorde die beeld of identiteit wat hy van homself as onderwyser het, verander met elke nuwe ervaring of belewenis, kan geredeneer word dat mentorskap, waar die onderwyser vir 'n tydperk as mentor vir 'n onderwysstudent optree, noodwendig 'n verandering in die onderwyser se professionele identiteit gaan meebring. Hierdie navorsing handel oor die vraag of onderwysers 'n identiteit as mentor vorm, wat die kenmerke van so 'n identiteit is en indien wel, watter indikators of belewenisse bydra tot identiteitsvorming as mentoronderwyser.

In hoofstuk 1 word 'n narratief aangebied wat die agtergrond tot die probleem en motivering hoekom ek die studie onderneem, verklaar vanuit eie ervaring. Die keuse van die Nagraadse Sertifikaat vir Onderwys aan die Universiteit van Pretoria as die besondere konteks van die studie sal ook gekwalifiseer word.

Die navorsingsmetodologie en die rasionaal vir die metodologie word kortliks weergegee. Die betekenis en beperkinge van die studie word gevolg deur 'n uiteensetting van die res van die hoofstukke.

### 1.2 AGTERGROND TOT DIE STUDIE

Dit is Maart 2002 en 'n nuwe uitdaging wag – die eerste keer wat ek mentoronderwyser vir 'n onderwysstudent sou wees. Die rede? Die Universiteit van Pretoria het pas 'n nuwe onderwyseropleidingsprogram in werking gestel waar ervare onderwysers gebruik word om te help met die opleiding van onderwysstudente wat 'n nagraadse sertifikaatkursus in onderwys volg. Die skoolgebaseerde opleiding van sewe weke in elke semester vind plaas tydens 'n gestruktureerde praktiese onderwysperiode in geselekteerde skole.



Die onderwysstudent wat by my geplaas was, Cliff, het reeds 'n Honneursgraad gehad en het vir twee jaar oorsee gewerk voordat sy werkspermit verval het. Hy wou nou graag in Londen gaan werk en volgens hom sou hy maklik 'n onderwyspos kry as hy net eers 'n onderwyskwalifikasie kon verwerf.

My eerste gedagte was dat mentorskap dieselfde van my sou vereis as die gewone model van toesighouding, maar dat dit net oor 'n langer tydperk sou strek. Maar helaas - ongelukkig toe nie. Wat dit beteken om mentoronderwyser te wees, sou gaandeweg vir my duideliker word.

Ek moes die onderwysstudent touwys maak in leertaakbeplanning en hoe om werkkaarte en aktiwiteite vir assessering op te stel. Ek moes hom wys hoe om die leerders te assesseer, hoe om dissipline te handhaaf, waar hy alle toerusting en apparaat kon kry en hoe om die apparaat te gebruik. Ek moes hom inlyf in klaskamerorganisasie en -administrasie, terwyl ek steeds 'n voogklas en volle werkslading as onderwyser gehad het. Kortom, as mentoronderwyser was dit my plig om hom te leer hoe om skool te hou, saam met al my ander take en pligte!

Om hom te help was nie vir my 'n probleem nie, aangesien ek as departementshoof gewoon daaraan was om leiding aan onderwysers te gee en betrokke te wees by die induksie van nuwe onderwysers. Wat my wel bekommer het, was dat daar nie vasgestelde reëls en riglyne vir mentorskap bestaan nie. Ook was daar geen voorgestelde werksmetode of werkswyse wat sukses sou waarborg nie. Boonop het die vier onderwysstudente by ons skool baie verskil en elkeen van ons vier mentoronderwysers het 'n eie aanslag en strategie gevolg. Ons kon net ons ervaringe met mekaar deel, maar kon mekaar nie werklik met praktiese raad help nie.

Die leerders het baie van Cliff gehou en hy het pouses eerder met hulle gesels as om personeelkamer toe te kom. Verally die dogters was gevele oor sy aandag. Hulle het te familiêr met hom begin raak en dit het onmiddellik tot dissiplineprobleme gelei. Ek moes hom vra om 'n professionele afstand te handhaaf en nie té vriendelik met die dogters te wees nie. Aanvanklik het dit my ongemaklik laat



voel dat die leerders sy aandag opsoek en nie myne nie - dis tog my leerders, en hy ken hulle skaars - maar ek het ook besef dat hy net tydelik daar is, en dat die leerders dan weer na my sal kom vir aandag en hulp.

Hy het nie goed voorberei vir sy leertaakaanbiedings nie en kon dus nie altyd die voorafgestelde uitkomst bereik nie. Boonop het hy eerder vir die leerders van sy interessante ervarings oorsee vertel, in plaas van om op die leerinhoud en uitkoms van die leertaak te fokus. Ek moes hom dus vra om nie af te wyk van die beplande leertake nie en om beter voorbereiding te doen, aangesien die werk begin agterraak het. Dit het so 'n effense ongemak tussen ons veroorsaak, maar ek het begin besef dat ek myself sal moet laat geld as ek dieselfde gehalte onderrig in my klasse wou handhaaf as waaraan die leerders gewoond was.

Die ander onderwysstudente by die skool het oor Cliff begin kla. Die onderwysstudente het as groep sekere opdragte gehad om tydens hulle praktiese onderwystydperk te voltooi. Cliff het nie sy deel van die groepsopdragte gedoen nie, maar het verwag dat die res van die groep dit sou doen en aan hom gee, wat hulle aanvanklik gedoen het, maar opgehou het toe hulle agterkom dat hy nie sy deel van die ooreenkoms nakom nie. Ek het alreeds begin besef dat Cliff nie 'n baie toegewyde student was nie en die indruk is versterk deur sy houding teenoor die groepsopdragte. Dit het algaande duidelik geword dat Cliff die onderwyskwalifikasie met so min moeite as moontlik wou behaal.

Daar was nie van die onderwysstudente verwag om die hele tyd in die klaskamer teenwoordig te wees nie. Tog was die ander onderwysstudente meesal in die klasse van hulle mentoronderwysers teenwoordig. Cliff daarenteen was net in die klas wanneer hy sy leertaak moes aanbied. Dit het my laat wonder: Hy moes tog leer uit my skat van verworwe kennis en jare se ervaring, maar hoe kan ek as rolmodel vir hom dien as hy nooit in die klas was om my waar te neem terwyl ek les gee nie? Op 'n tydstip, toe ek besef het dat sy ontwikkeling as onderwysstudent nie na wense is nie, het ek reguit vir hom gesê dat ek dink hy eerder sy studies moes opskort, aangesien onderwys harde werk is en ek 'n gebrek aan toewyding by hom gewaar. Ek het die boodskap ook skriftelik aan hom



gekommunikeer met die finale verslag wat ek oor hom moes voltooi voordat hy na die ander skool is. Dit het skynbaar die gewenste uitwerking op hom gehad en hom laat nadink oor sy gedrag. Die verslae wat ek van die tweede skool oor hom ontvang het, was baie meer positief. Hy het my later spesiaal kom besoek en bedank dat ek eerlik met hom was. My harde woorde het hom laat nadink en laat besef dat hy met sy toekoms speel.

Die interaksie met Cliff het my baie laat nadink oor mentorskap en die eise wat mentorskap aan my as onderwyser gestel het. Ek moes my tyd tussen my leerders en Cliff verdeel; ek moes hom bystaan om sy onderwyspraktyk te verbeter; ek moes hom aanmoedig en berispe, maar op 'n ander wyse as die leerders – hy is tog 'n volwassene wat alreeds oor 'n graad beskik en ek kon nie op dieselfde vlak met hom kommunikeer as met die leerders nie. Ek het menigmaal vasgedruk gevoel tussen die verskillende eise wat aan my gestel is. Die feit dat daar ook nie klinkklare oplossings vir die probleme was nie, het spanning by my laat ontstaan. Dit was juis hierdie spanning, direk as gevolg van mentorskap, wat aanleiding gegee het tot baie vrae in my gemoed en wat gelei het tot hierdie studie. Vrae soos die volgende:

- Wat presies is my verantwoordelikhede as mentoronderwyser teenoor die onderwysstudent en teenoor die universiteit? Is dit werklik my taak om die onderwysstudent die fynere kunsies van leertaakbeplanning, assessering en klaskamerorganisasie te leer?
- Waar pas ek as mentoronderwyser werklik in die vennootskap tussen die universiteit en die skool in, en wat presies behels my rol as mentoronderwyser?
- Wat hou hierdie vennootskap vir my in? Kry ek iets in ruil terug of is die vennootskap eensydig tot voordeel van die universiteit?
- Hoe kan ek my aandag verdeel tussen die onderwysstudent, my leerders en my ander take sodat nie een van die partye tekortsiet nie?
- Hoe hanteer ek die ongemotiveerde onderwysstudent en hoe moedig ek hom aan? Hy is immers 'n volwassene wat tussen reg en verkeerd kan onderskei.



- Wat is die beste manier om my ervaring en verworwe kennis aan die onderwysstudent te kommunikeer?
- Hoe het dit gebeur dat onderwysers nou as mentors gebruik word om te help met die opleiding van onderwysstudente?

Die laaste vraag het my geïnspireer om die opleidingsmodel van die Nagraadse sertifikaat in Onderwys (NGSO) wat Cliff aan die Universiteit van Pretoria (UP) volg na te gaan. Ek het die volgende gevind:

Daar word na die NGSO by UP verwys as 'n innoverende skoolgebaseerde opleidingsmodel. Aan die einde van die eerste jaar waarin die program geïmplimenter is, is die program ekstern geëvalueer. In hulle verslag het Kirk en Sutherland (2002) die program beskryf as '...intellectually rigorous, professionally challenging and directly attuned to a new educational order'. Die program is vereer met 'n Onderwys-Innovasie toekenning deur die Universiteit van Pretoria. Die Raad vir Hoër Onderwys het die programontwerp in 2007 geëvalueer en die hoogste gradering volgens hulle skaal toegeken.

Die verlengde skoolpraktyk word in die skoolgebaseerde konsep begrond. Die keuse van 'n skoolgebaseerde opleiding word deur die filosofie van ervaringsleer (Dewey, 1938/1997) gemotiveer, waar die klem geplaas word op outentieke leer deur ervaring, eksperimentering, refleksie-op-aksie, refleksie-in-aksie (Schön, 1987), meta-kognisie en koöperatiewe leer. Die opleiding van die onderwysstudente is 'n holistiese geïntegreerde aanslag wat daadwerklik poog om die gaping tussen teorie en onderwyspraktyk te oorbrug. Dreyer argumenteer:

*When initial teacher training students spent more of their time in schools they get the opportunity to integrate theory of Education with what they are experiencing at first hand (1998:109).*

Korthagen (2001:49) sowel as Brouwer en Korthagen (2005:155) verwys ook na die noodsaaklikheid om teorie en praktyk te integreer sodat vaardighede bemeester kan word. Integrasie verwys hier na:



"(a) arranging competence acquisition as a gradual process in which each step forms a preparation for the next; (b) coordinating the theoretical knowledge with practice in teaching skills, and (c) arranging learning as an inquiry into one's own actions" (Brouwer & Korthagen, 2005: 158).

Dus, as die onderwysstudente nie lank genoeg blootstelling aan die praktyk kry nie, kan dit lei tot 'a washing out of the theory learned during teacher education (Korthagen, 2001: 104), want volgens Black en Halliwell (2000:104) in aansluiting by Korthagen (2001:49) is dit '...disturbing that teachers find it so difficult to apply knowledge gained through formal study to the complexities of teaching'. Dit wil dus voorkom asof daar saamgestem word dat die langer periode van skoolgebaseerde opleiding kan help om by die onderwysstudente die noodsaaklike basiese vaardighede vas te lê wat hulle kan toerus vir hulle toetrede tot die onderwysberoep.

Dit is egter nie net die langer skoolgebaseerde opleiding wat prominensie verleen aan onderwysers in die rol van mentors nie, maar veral die verwagte verandering in die tipe ondersteuning wat onderwysers in die rol van mentor moet gee. Die mentoronderwysers het in die konteks van die onderwyseropleidingsmodel verskeie belangrike funksies om te vervul: Eerstens om vir die onderwysstudente die ervaringsgeleenthede te skep, die leerproses deurlopend te ondersteun en uitdagings te skep waarbinne die onderwysstudent sin van sy leerproses kan maak. Tweedens word van die mentoronderwyser verwag om sy ervaring in die klaskamer met die onderwysstudent te deel en deurlopende assessering van die onderwysstudent se leertaakaanbiedinge binne konteks van die praktyk te doen teen die agtergrond van 'n leerfasiliteringsfilosofie en toepaslike leerteorieë.

Derdens om die onderwysstudent by te staan om die nodige kundighede van die mees onlangse onderwysfilosofie en teorieë ten opsigte van fasilitering van leer en probleemgebaseerde leer binne konteks van die ervaringsleerbenadering te



verwerf. Die mentoronderwyser word dus die bindingsfaktor tussen teorie en praktyk.

Die rol van die mentoronderwyser in die skoolgebaseerde model word dan ook deur verskeie navorsers beklemtoon (Costigan & Smith Crocco, 2004:2; Dreyer, 1998:10; Javinnen & Kohonen, in Buchner & Hay, 1999:321; Quick & Sieborger, 2005:1) met die voorbehoud dat

- die studente by bekwame mentoronderwysers geplaas word en
- daar 'n noue verhouding tussen die mentoronderwysers, die onderwysstudente en die opleidingsinstansies bestaan.

Daar word selde melding gemaak van die kardinale rol wat die mentoronderwyser kan beklee in die oorbrugging van die praktykteorie dilemma in onderwyseropleiding. Daarby skep die nuwe rol en funksie van die onderwyser as mentor ook nuwe uitdagings vir universiteite in Suid-Afrika, wat verantwoordelik is vir onderwyseropleiding en wat moet staatmaak op onderwysers om van die skoolgebaseerde opleiding 'n sukses te maak.

Mentorskap skep ook uitdagings vir die professionele onderwyser, omdat mentorskap nog 'n toevoeging tot sy bestaande onderwysstake is. Die veronderstelling waarvan vertrek word, is dat die verantwoordelikheid vir suksesvolle mentorskap lynreg verbind kan word aan die wyse waarop 'n mentoronderwyser die funksies en rolle van onderwyserwees vervul. Die aanname word dikwels gemaak dat 'n goeie onderwyser met jare ondervinding outomaties en gemaklik die mentorskapsrol sal kan hanteer. Die probleem is egter dat 'n onderwyser wat gewoon was om net in 'n toesighoudende kapasiteit by 'n onderwysstudent betrokke te wees, nou as mentoronderwyser by die opleiding van 'n jong volwassene voor andersoortige uitdagings gestel word. 'n Bykomende probleem is dat die onderwyser in Suid-Afrika die taak van mentorskap sonder finansiële vergoeding en met minimum voorligting moet vervul, maar tevrede moet wees met die moontlikheid om professionele verryking uit die werksverhouding met die onderwysstudent en die universiteit te kry. Die



vraag ontstaan hoe hanteer en belewe die mentoronderwysers hierdie andersoortige uitdagings.

### **1.3 ONTWIKKELING VAN DIE NAVORSINGSVRAAG**

Die vraag ontstaan nou in watter mate herdefinieer 'n onderwyser sy bestaande identiteit om as mentoronderwyser effektief binne hierdie besondere konteks te funksioneer. Die identiteit van die onderwyser word in navorsing beskryf as die beeld wat die onderwyser van homself sowel as van sy kennis en waardes en belangstellings het. Die gesindheid, positief of negatief, wat hy ten opsigte van werk en verandering het, speel 'n belangrike rol in die vorming van identiteit (Bullough, 2005; Barty, 2004; Franzak, 2002; Spillane, 2000; Britzman, 1991). Gaan die vorming van 'n unieke mentoridentiteit hoegenaamd 'n invloed op 'n mentoronderwyser se toewyding en verhouding met die onderwysstudent hê? Hierdie studie ondersoek in watter mate mentorskap daartoe bydra dat die onderwyser anders oor homself, sy taak en sy praktyk begin dink tydens mentorskap. Daar sal in die studie hierna verwys word as mentoridentiteitsvorming. Hierdie identiteitsvorming by die mentoronderwyser sal binne die konteks van hierdie spesifieke onderwyseropleidingsprogram se skoolgebaseerde komponent ondersoek word in 'n poging om vas te stel of daar hoegenaamd 'n mentoridentiteit bestaan en indien so, wat dit is. Daarom word die navorsingsvraag as volg geformuleer:

#### **Wat is die identiteitsbeeld van 'n mentoronderwyser?**

In die literatuur oor mentorskap kry take en handeling van 'n mentor prominente aandag, wat die vermoede laat ontstaan dat mentorhandeling moontlik indikators vir die identifisering van mentoridentiteitsvorming kan inhou. Daar sal dus in die literatuur gesoek word na mentorhandeling. Daarteenoor is die doel van die empiriese studie in hierdie navorsing om op die belewenis van die mentoronderwyser te fokus, met die gevolg dat dit nodig sal wees om ernstige oorweging aan mentorhandeling soos in die literatuur beskryf en soos in die empiriese ondersoek bevind, te skenk.





Dus, in die soeke na antwoorde op die navorsingsvraag, is dit sinvol om aandag aan die volgende aspekte van mentorskap te gee:

- Die dinamiese handeling wat moontlik 'n impak op identiteitsvorming by die mentoronderwyser kan hê; en
- Die ooreenkomste en verskille wat moontlik kan bestaan tussen die kenmerke van mentoridentiteit soos beskryf in die literatuur en soos subjektief ervaar deur die mentoronderwysers in die konteks van hierdie studie.

#### **1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

Die navorsingsontwerp word volledig bespreek en gemotiveer in Hoofstuk 3. Tog, ter wille van duidelikheid, word 'n kort oorsig oor die navorsingsmetodologie aangebied.

Die doel van hierdie studie regverdig 'n kwalitatiewe metodologie as metode van data-insameling. Die rede vir die keuse is omdat die persoonlike belewenisse van die onderwysers as mentors in hierdie navorsing van belang is. Hierdie data kan net deur persoonlike kontak ingewin word (Mason, 2002:66). Die metodologiese keuse van navorsing in hierdie studie berus dus op indiepte beskrywings van 'n beperkte aantal mentoronderwysers se belewenisse van mentorskap in 'n bepaalde konteks. Daarom is van 'n gevallestudie-aanslag gebruik gemaak. Die gevallestudie wat hierdie studie ondervang, behels 'n indiepte-analise van ses verskillende respondente om 'n gedetailleerde beskrywing van die onderwerp te kan doen (Ary, Jacobs & Razavieh, 2002:27; Bogdan & Biklen, 1992:62; McBurney, 1994:169).

Die filosofiese benadering van die studie is interpreterend van aard omdat mentorskap as 'n proses en 'n persoonlike ervaring wat beleef word, beskou kan word (Merriam, 1998:4). Die navorser se ontologiese posisie suggereer binne die interpretatiewe paradigma dat mense se kennis, begrip, interpretasie, ervarings, sienings en interaksies betekenisvol deel uitmaak van die sosiale werklikheid wat



ondersoek word. Die navorsing is dus eksploratief van aard en verteenwoordig 'n poging om toegang te verkry tot onderwysers se belewenisse ten opsigte van mentorskap en die wyse waarop mentorskap moontlik hulle bestaande onderwyseridentiteit verander het sodat daar ook sprake is van mentor-onderwyseridentiteit.

Die sterk punte en tekortkominge van die gevallestudie-ontwerp word in Hoofstuk 4 beskryf.

## **1.5 BETEKENIS VAN DIE STUDIE**

Die beskrywing en interpretering van die belewenis van 'n onderwyser wat in tye van radikale onderwysveranderinge as mentor vir 'n student in opleiding moet optree, kan moontlik 'n bydrae lewer tot die kennisveld van mentoronderwysers wat praktykopleiding van onderwysstudente hanteer. Die proses van ondersoek hou ook die moontlikheid in van die identifisering van identiteitskenmerke van 'n mentoronderwyser. 'n Konseptuele raamwerk van geïdentifiseerde identiteitskenmerke kan geskep word. So 'n konseptuele raamwerk kan moontlik ondersteunend funksioneer in die kurrikulumontwerp van 'n mentoropleidings- of intervensieprogram aan universiteite. Universiteite word nou verplig om langer skoolgebaseerde opleiding in hulle kursusse in te bou (Department of Education:2007). Die verhoudingstigting van die mentoronderwyser en ander rolspelers in die konteks van die spesifieke program sal ook ondersoek word, aangesien die mentoronderwyser in samewerking met die universiteit en die dosent binne 'n toekomsgerigte sosio-konstruktivistiese opleidingsmodel moet werk. Die dinamiek van hierdie samewerking kan moontlik invloed op mentor-identiteitsvorming hê.

Mentoronderwysers word op die huidige tydstip op lukrake wyse deur skoolhoofde en skoolbesture geïdentifiseer. 'n Keuringsinstrument, wat riglyne vir keuring verskaf, kan skoolhoofde moontlik help om meer toepaslike keuses te maak. 'n Intervensieprogram vir onderwysers betrokke in die opleidingsprogram van hierdie studie kan ontwerp word om meer sinvolle leiding aan



mentoronderwysers te verskaf. Geïdentifiseerde riglyne kan dus moontlik gebruik word vir die saamstel van 'n mentorkeuringsinstrument en 'n toepaslike intervensieprogram vir mentoronderwysers.

## 1.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Patton (Marshall & Rossman, 1999) stel dit dat daar geen perfekte navorsingsontwerp is nie. Volgens Marshall en Rossman (1999) demonstreer 'n bespreking van die studie se beperkings dat die navorser hierdie realiteit begryp. Hierdie begrip impliseer dus dat geen veralgemening gemaak kan word ten opsigte van bevindings nie. Alhoewel die studie binne 'n bepaalde teoretiese raamwerk en navorsingsontwerp plaasvind, het die teoretiese raamwerk en navorsingsontwerp ook beperkings. Deur die keuse van mentoronderwysers wat net by die NGSO-program aan die Universiteit van Pretoria betrokke is, beteken dat die bevindinge net binne die bepaalde definisie en konteks van toepassing kan wees. Die relatief klein teikengroep binne die kwalitatiewe navorsingsmetode mag ook verhoed dat daar op veralgemenings aanspraak gemaak word. Die betekenisvolheid van die studie is geleë in die bydrae wat dit kan lewer tot die kennisveld van mentorskap in die onderwys.

## 1.7 UITLEG VAN HOOFSTUKKE

Die hoofdoel van die studie is om ondersoek in te stel na die vorming van die identiteitsbeeld van 'n mentoronderwyser. Tydens die ondersoek sal gesoek word na die ooreenkomste en verskille wat moontlik tussen die kenmerke van mentoridentiteit, soos beskryf in die literatuur, bestaan. Dan volg die empiriese ondersoek om die subjektiewe belewenis van 'n mentoronderwyser in die outentieke praktyk vas te stel. Die ondersoek na die identiteitsbeeld verloop soos volg:

**Hoofstuk 2** vorm 'n teoretiese onderbou vir die studie. Die literatuur bied 'n oorsig van die bestaande navorsing op die terrein van identiteitsvorming en mentorskap wat as vertrekpunt en onderbou van hierdie studie gebruik sal word.



Die literatuurstudie kan spanningsvelde openbaar wat relevant tot identiteitsvorming is. Die moontlikheid dat ander verskuilde invloede op mentoridentiteitsvorming deur die data blootgelê kan word, kan verbandhoudend 'n betekenisvolle teoretiese moontlikheid uitlig vir verdere ondersoek. Die kompleksiteit van leer en mentorskap as menslike gebeurtenis in die onderwys is interafhanklik en onderling verbonde aan wat in die land, skool en klaskamer gebeur. Die kompleksiteit en verbondenheid kan ook spanningsvelde openbaar wat moontlik relevant tot identiteitsvorming kan wees.

**Hoofstuk 3** gee 'n volledige verslag van die navorsingsmetodologie wat gevolg is om die studie uit te voer.

**Hoofstuk 4** bied 'n beskrywing van die belewenisse van die respondente wat aan die studie deelgeneem het. In deel 1 word die data wat met die vraelyste ingesamel is, uiteengesit. In deel 2 word my eie belewenisse sowel as die belewenisse van die ses mentoronderwysers en onderwysstudente wat as respondente aan die studie deelgeneem het, saamgevat. 'n Beskrywing van die verskillende kontekste waarin die onderskeie respondente hulle bevind, word as breë agtergrond beskryf. Ervarings word sover as moontlik verbatim weergegee.

**Hoofstuk 5** bied 'n bespreking en interpretasie van respondente se belewenisse van mentorskap aan. Daar word gesoek na ooreenkomste en verskille tussen die belewenisse vir die identifisering van patroonmatigheid en ook na ervarings wat moontlik tot die vorming van 'n mentoridentiteit kan bydra.

In **Hoofstuk 6** word aanbevelings gemaak en idees vir verdere studie geïdentifiseer.



## HOOFSTUK 2

### DIE IDENTITEITSVORMING VAN MENTORONDERWYSERS: 'N SPANNINGSVELD

#### 2.1 INLEIDING

Die literatuurstudie in hierdie hoofstuk is hoofsaaklik gedoen ter ondersteuning van die navorsingsvraag: Wat is die identiteitsbeeld van die mentoronderwyser. Die interaktiewe aard van mentorskap binne hierdie bepaalde konteks laat die vermoede ontstaan dat daar moontlik spanningsvelde kan wees wat 'n positiewe of 'n negatiewe bydrae tot mentoridentiteit lewer. Vanuit die rykdom van literatuur oor mentorskap en tydens data-ontleding sal moontlike spanningsvelde geïdentifiseer word. Die moontlikheid bestaan dat die spanningsvelde die wording van 'n mentoronderwyser, met ander woorde identiteitsvorming, kan komplementeer of verhoed. Aangesien die ondersoek binne 'n veranderde konteks van onderwyseropleiding plaasvind, is dit nodig om eers die konteks van hierdie studie te beskryf.

Die verandering van opleiding van onderwysers binne die konteks van die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys (NGSO) impliseer 'n vennootskap in opleiding tussen die onderwyser as mentor en die dosente van die universiteit. Die vennootskap vereis 'n nouer samewerking met die dosente en groter verantwoordelikheid van die mentoronderwyser as in die tradisionele opleidingsprogram. In die herskepte opleidingsprogram speel die mentoronderwyser 'n belangrike rol as die bemiddelaar tussen die teorie, wat aan die universiteit geleer word en die praktyk, soos dit in die skool beoefen word. In dié besondere opleidingsprogram verwag die universiteit dat aan die onderwysstudent geleentheid gebied sal word om probleemgesentreerde leerfasilitering te doen. Die verwagting is dat die besondere rol van bemiddelaar 'n bydraende faktor tot die vorming van mentoronderwyseridentiteit kan wees, aangesien die onderwyser tydens mentorskap twee parallelle rolle vervul, naamlik dié van professionele onderwyser en mentoronderwyser.



Die NGSO-program se holisties transformerende aanslag en die besondere rol van reflektoring en selfassessering stel eise wat die mentoronderwyser nie onaangeraak laat nie. Mentorskap in dié konteks vereis meer van die onderwyser as net 'n oefening in sosialisering, beroepsoriëntering of die assessering van 'n lesaanbieding. Die omvattendheid van die taak van die mentoronderwyser moet binne die konteks van die skoolgebaseerde konstruktivistiese kurrikulum van die NGSO-program beskryf word. Dit is daarom noodsaaklik om die besondere NGSO-program te verduidelik.

## **2.2 DIE NAGRAADSE SERTIFIKAAT IN ONDERWYS (NGSO) AAN DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**

Die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys (NGSO) aan die Universiteit van Pretoria is die konteks waarbinne hierdie studie gedoen is. Die ontwerpkeuse vir die NGSO aan die Universiteit van Pretoria is 'n praktykervaringsryke program, waar mentoronderwysers vanuit hulle praktykvaardigheid en bevoegdheid insette lewer maar ook uitgedaag word om kennis te neem van die filosofie van fasilitering van leer en konstruktivistiese leerbeginsels. Die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys is 'n eenjarige program wat sedert 2002 aangebied word en gemik is op studente wat alreeds 'n ander voorgraadse kwalifikasie het en hulle vir die onderwys wil bekwaam. Die kursus se missie is om geleenthede vir die onderwysstudente te bied wat hulle in staat sal stel om onafhanklike en lewenslange leerders te word en bekwaam is om die uitdagings van die 21ste eeu te trotseer. Die benadering is toegespits op praktiese ervaring en die konstruksie van kennis deur aksie-navorsing en reflektoring om sodoende 'n eie leerfasilitering en praktykteorie te bou. Die uitkomste van die program fokus op professionalisme, leierskap, insig, begrip en lewenslange leer.

Die postmoderne filosofiese benadering waarop die program geskoei is, beskou leer as multidimensioneel en kompleks. Die leergeleenthede wat geskep word, moet tot verandering in die individu sowel as die groep lei. Hierdie transformerende benadering vereis 'n hoë kognitiewe en affektiewe ontwikkeling van die onderwysstudente. Die kurrikulum is verdeel in 'n skoolgebaseerde en 'n



universiteitsgebaseerde program. Meeste van die tyd, naamlik 60%, word aan die skoolgebaseerde program afgestaan terwyl die universiteitsgebaseerde program 40% van die tyd behels. Die Universiteit van Pretoria nader jaarliks 'n aantal skole om as vennote in opleiding op te tree en onderwysstudente vir 'n tydperk van ongeveer sewe weke per semester in hulle skole te huisves en aan elke onderwysstudent 'n mentoronderwyser toe te wys. Die praktiese onderwys-tydperk is dus verdeel in twee tydperke van ongeveer sewe weke elk. Om die doel van navorsing in hierdie studie te bereik, sal daar vasgestel word hoe beleef die mentoronderwysers die taak van mentorskap oor so 'n lang tydperk in hierdie konteks en watter spanninge en probleme binne die mentorverhouding geïdentifiseer kan word.

Die skoolgebaseerde onderwyseropleidingsmodel van die Universiteit van Pretoria stel dus die onderwysstudent bloot aan aktiewe betrokkenheid in 'n outentieke leersituasie in die klaskamer waarby die onderwyser as mentor direk betrokke is. Die program erken die noodsaaklikheid daarvan om die praktiese, refleksiewe en grondliggende vaardighede, soos in die 'Norms and Standards for Educators' (Department of Education, 2000) uiteengesit, op geïntegreerde wyse aan te leer. Wanneer die struktuur van die tradisionele kurrikulum vir onderwysersopleiding, wat vir jare in Suid-Afrika gebruik is, vergelyk word met die NGSO-model, kan die volgende verskille, soos in tabel 2.1 opgesom, opgemerk word:



**Tabel 2.1: Tradisionele opleiding versus innoverende kurrikulum**

<b>Elemente</b>	<b>Tradisionele kurrikulum</b>	<b>NGSO-kurrikulum</b>
<b>Inhoud</b>	Gebaseer op verskeie dissiplines Gefragmenteerd	Holistiese benadering, inhoud word geïntegreerd aangebied en is in lyn met generiese programuitkomstes. Konstrueer 'n praktykteorie vir leerfasilitering
<b>Wyse van oordrag</b>	Behaviouristies Losstaande vakdissiplines - Lesings - Leerfokus: transmissie en transaksionele leer	Radikaal sosiokonstruktivisties Geïntegreerde modules Leerwerkswinkels Leerfokus: transformatiewe en transendentale leer
<b>Basis</b> <b>% universiteit</b> <b>% skool</b>	80 20	40 60
<b>Verhouding</b> <b>Doel</b>	Voorsien skool vir praktiese onderwys Onderwyspraktyk	Skool word vennoot in opleiding Mentoronderwyser as vennoot Professionele ontwikkeling deur: - leerfasilitering - refleksie - aksienavorsing - konstruksie van 'n praktyk-teorie
<b>Assessering</b>	Teoretiese toetse en eksamens	Kontinue assessering Bewyse van professionele ontwikkeling gebaseer op kontinue portefeulje assessering: • aanvangsportefeulje • interimportefeulje • finale professionele ontwikkelingsportefeulje Finale assessering is individuele aanbieding van professionele ontwikkelingsportefeulje. Individuele onderhoude om praktykteorie te motiveer en professionele vaardighede te demonstreer voor 'n paneel van eksaminatore.





Die program fokus daarop om die implisiete professionele kennis waaroor 'n onderwyser behoort te beskik en die teoretiese kennis wat deel vorm van die universiteit se opleidingsprogram, te integreer sodat elke onderwysstudent 'n praktykteorie kan vorm. Die *praktyk* in praktykteorie verwys na die transformatiewe leerontwerp en die aksie van leerfasilitering in die klaskamer. Die *teorie* in praktykteorie verwys onder andere na die teoretiese kennis waarmee die onderwysstudent kennis maak in die onderskeie modules en wat sigbaar word tydens leerfasilitering in die klaskamer.

Gesitueerde leer in die outentieke leerkonteks word dan ook begrond vanuit die postmoderne konstruktivistiese leerteorie (Korthagen, Loughran & Russel, 2006; Marlowe & Page, 2005) wat 'n '*gemeenskap van betrokkenes*' betrek om die leer sinvol te maak (Brown, Collins & Duguid, 1989). Die filosofie van die model beklemtoon leer deur ervaring, aktiewe ontdekking, refleksie, meta-kognisie en samewerking in koöperatiewe leergroepe. Deur 'n holistiese benadering word die onderwysstudent se denke, gevoel, sintuie en aksies betrek (Korthagen, et al., 2006:1021; Mintrop, 2001:209). Om sukses te behaal in 'n konstruktivistiese klaskamer beteken om 'n leergesentreerde filosofiese visie te hê en in die praktyk die leerfasiliteringshandelinge van die leerfasiliteerder teoreties te motiveer (Mintrop, 2001:209). Die professionele leerfasiliteerder moet dus oor 'n uitgebreide kennisbasis beskik.

Die andersoortige verwagting wat van 'n mentoronderwyser binne hierdie bepaalde konteks gekoester word, begin nou alreeds vorm aanneem en dus kan die volgende eienskappe van die mentoronderwyser alreeds geïdentifiseer word: *Hy moet nie net weet wat goeie onderrig is nie, maar self 'n goeie onderwyser wees; sinvol oor sy onderrig kan praat en 'n uitgebreide toepaslike kennisbasis hê.* Enige eienskappe van 'n mentoronderwyser wat nog in die literatuurstudie geïdentifiseer word, sal skuinsgedruk word. Die kenmerke wat deur die literatuurstudie na vore kom, sal later vergelyk word met die identiteitsbeeld wat tydens die navorsing figureer.



Fundamentele kennis van die leefwerklikheidstoestande van moderniteit en post-moderniteit (Hargreaves, 1994b:22-92) help om die konstruktivistiese leermodel se formele strukture en filosofie te begryp. Met dié kennis as agtergrond word die pedagogiese inhoud in hanteerbare dele verdeel wat later weer kulmineer in 'n betekenisvolle geheel. Die opleidingsmodel vereis 'n klimaat waar kennis op gemeenskaplike wyse verwerf word en vaardighede aangeleer word in 'n atmosfeer van *wedersydse respek, dialoog en gedeelde kennis* (Mintrop, 2001:210). Dit blyk dus dat die tradisionele model van opleiding, waar die onderwysstudent minimum praktykopleiding ondergaan en hoofsaaklik aan teoretiese dissiplines soos psigo-pedagogiek, sosiopedagogiek en fundamentele pedagogiek blootgestel word, radikaal verskil van die konstruktivistiese transformasiese model van hierdie NGSO-model. Daarom kan die program as innoverend geklassifiseer word.

Die skoolgebaseerde opleiding berus op bepaalde *vennootskapsverhoudings*. In die gemeenskap van betrokkenes in 'n skoolgebaseerde onderwyseropleidingsmodel is die *opleidingsinstansie, die skool en die onderwysstudent* die vennote. Twee prominente verhoudings kan binne hierdie vennootskap geïdentifiseer word: *'n institusionele verhouding en 'n interpersoonlike verhouding*.

## **2.2.1 VENNOOTSKAPSVERHOUDINGS**

### **2.2.1.1 DIE INSTITUSIONELE VENNOOTSKAPSVERHOUDING**

Die institusionele vennootskapsverhouding bestaan tussen die hoëropleidingsinstansie en geselekteerde skole. Skole wat deel van die vennootskap vorm, sluit 'n onderwyseropleidingsooreenkoms met 'n hoëropleidingsinstansie. As voorbeeld van so 'n instansie gebruik ek die *Onderwyseropleidingsooreenkoms van die Fakulteit Opvoedkunde* (Universiteit van Pretoria [s.a.]:4). Die ooreenkoms bepaal die volgende:

- Skole sal *ervare* mentoronderwysers aanwys om die onderwysstudente touwys te maak, maar ook verseker dat 'n *ondersteunende* en



*stimulerende* ruimte gebied word waarbinne die onderwysstudente kan ontwikkel. Dit sluit gereelde assessering van die onderwysstudente en terugvoering aan die onderwysstudente en universiteit in. Om die mentoronderwysers te bemagtig, word induksieprogramme deur die universiteit aangebied;

- Die skole sal die betrokkenheid van die onderwysstudente by die daaglikse bedrywighede van die skool aanmoedig, ondersteun en monitor;
- Elke skool sal 'n skoolkoördineerder aanstel om die administrasie en ontwikkeling van die onderwysstudente te bestuur en te administreer;
- Die skole moet nou met die universiteit saamwerk indien daar gedrags- of akademiese probleme by die onderwysstudente ontstaan;
- Skole is verantwoordelik vir die *opstel van verslae* soos vereis asook om te verseker dat gestelde standaarde gehandhaaf word.

Die Universiteit van Pretoria se verpligtinge ten opsigte van skole in die vennootskap sluit in dat hulle die onderwysstudente by skole plaas, die assesseringsinstrumente ontwikkel en aan mentoronderwysers voorsien, akademiese personeel voorsien om die mentoronderwysers by te staan en skole te besoek, asook om induksieprogramme vir mentoronderwysers te ontwerp en te implimenteer. Hierdie tipe vennootskap word deur Callahan en Martin (2007:138) soos volg beskryf: "Coalition partnerships exist when participating organizations divide the labor in order to seek common goals". Die veronderstelling is dat probleme wat binne die vennootskappe sou ontstaan, die gedeelde verantwoordelikheid van die vennote is.

### **2.2.1.2 DIE INTERPERSOONLIKE VENNOOTSKAPSVERHOUDING**

Die interpersoonlike vennootskap is die verhoudingsooreenkoms tussen die onderwysstudent en die onderwyser by wie die onderwysstudent geplaas is. 'n Leemte in die bestaande skoolgebaseerde onderwyseropleiding is dat daar nie 'n formele skriftelike verhoudingsooreenkoms tussen die mentoronderwyser, dosent en onderwysstudent bestaan nie. Die wenslikheid van so 'n verhoudings-



ooreenkoms sal in die studie ondersoek word om sinvol ondersteuning te kan gee in die opstel van 'n funksionele formele dokument wat op die nuwe rol van die onderwyser binne die interpersoonlike vennootskapsverhouding tussen mentoronderwyser, onderwysstudent en dosent fokus.

## 2.2.2 IMPLIKASIES VIR DIE NUWE ROL AS MENTOR

Die belangrike, nuwe en noodsaaklike rol wat die onderwyser in die konteks van onderwyseropleiding moet vervul, is in die literatuur goed beskryf (Artzt, 1999; Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Wakukawa, 2003; Sundli, 2007; ten Dam & Blom, 2006; Wilson, 2006). Eenstemmigheid bestaan in die literatuur betreffende die rol en taak van die mentoronderwyser wat verantwoordelikheid vir die professionele ontwikkeling van die onderwysstudente oor 'n langer skoolpraktiktydperk moet neem. Samevattend word die volgende aanbeveel:

Die mentoronderwyser moet

- sy<sup>1</sup> klaskamerpraktyk aan die onderwysstudent *demonstreer of modelleer*,
- enige situasie wat mag opduik binne konteks van die praktyk met die onderwysstudent *bespreek en daarop reflekteer*,
- die onderwysstudent *blootstel* aan alle departementele vereistes, assesseringstrukture en dissiplinêre prosedures verbandhoudend tot die praktyk;
- die onderwysstudent *toelaat om sy eie onderwysaanslag* en -ritme te vind;
- genoeg *geleenthede* vir die onderwysstudent *bied* sodat hy kan eksperimenteer en 'n eie styl van leerfasilitering vind;
- die onderwysstudent op weeklikse basis *assesseer* en
- 'n finale *verslag saamstel* en indien.

Tydens die skoolgebaseerde komponent van die program, wat in twee tydperke van sewe weke per semester ingedeel is, word van die onderwysstudent verwag om volle verantwoordelikheid vir ten minste 40% van die mentoronderwyser se

---

<sup>1</sup> Om die verwarrende gebruik van hy/sy en hom/haar uit te skakel, word deurgaans na hy of hom verwys.



onderrigtake te neem. Hy moet sy eie leertake beplan en aanbied. Die onderwysstudent moet ook die nodige instrumente ontwikkel om die leerders se werk na te sien en te assesser. Dit word ook van die onderwysstudent verwag om behulpsaam te wees met 'n buitemuurse aktiwiteit van sy keuse. Waar moontlik behoort die onderwysstudent personeelvergaderings, indiens-opleidingsgeleenthede, oueraande en kurrikulumverwante vergaderings by te woon.

Die mentoronderwyser sal nie net kennis neem van die filosofiese en teoretiese begroning waarmee die onderwysstudent by die Universiteit van Pretoria gekonfronteer word nie, maar sal ook op direkte wyse *insette en ondersteuning* op die gebied van opleiding moet bydra. Dit is egter moontlik dat die onderwyser weerstand kan bied teen die aanvaarding van nog 'n nuwe rol bykomend tot die sewe rolle wat hy reeds as deel van onderwyserwees vervul (Adendorff, Mason, Modiba, Faragher, Kunene & Gultig, 2002:24; Forde, McMahon, McPhee & Patrick, 2006:8; Vulliamy, Kimonen, Nevalainen & Webb, 1997:97). Dit is ook moontlik dat die teoretiese onderbou tussen dit wat by die universiteit aan die student voorgehou word en dit wat die mentoronderwyser tydens sy opleiding leer, ernstig mag verskil – 'n gegewe wat moontlik 'n invloed op die nuwe rol van die onderwyser as mentor kan hê. Die vraag van belang in hierdie studie is of die onderwyser binne die interpersoonlike vennootskapsverhouding in 'n skoolgebaseerde opleidingsprogram, waar hy die rol van mentor moet vertolk, 'n identiteitsverskuiwing, -integrering of -verandering beleef. Die vraag is juis relevant omdat die onderwyser met nuwe uitdagings te doen gaan kry omdat die Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding vereis dat die voorgraadse onderwyskwalifikasies in die toekoms een jaar se praktiese ervaring in skole moet insluit (Department of Education, 2007:13). Een van die vereistes van die raamwerk is dat elke onderwysstudent in 'n gestruktureerde mentorskapsprogram onder die toesig van 'n mentoronderwyser geplaas word (Department of Education, 2007:14). Skole gaan dus verplig word om vir lang tydperke onderwysstudente in te neem.

Die veronderstelling is dat 'n literatuurstudie moontlike aanwysers vir identiteit en die vorming van professionele identiteit kan oplewer. Hierdie geïdentifiseerde



aanwysers word ondersteunend gebruik in die empiriese ondersoek. Die literatuurstudie word dus met spesifieke vrae in gedagte uitgevoer word, soos

- Wat is onderwyseridentiteit?
- Wat is mentoronderwyseridentiteit?
- Hoe word mentoronderwyseridentiteit gevorm?
- Hoe verskil mentoronderwyseridentiteit van 'n onderwyser se identiteit? Is daar hoegenaamd 'n verskil?
- Maak mentoronderwyseridentiteit hoegenaamd 'n bydrae tot mentorskap in die opleiding van die onderwysstudent?

### **2.3 WAT IS ONDERWYSERIDENTITEIT?**

Identiteit is 'n term wat oorkoepelend in sosiale wetenskappe gebruik word om 'n persoon se unieke begrip van homself te beskryf. So 'n beskrywing is verwant aan die selfbeeld van die mens, met ander woorde, die persoon se siening van homself. 'n Persoon identifiseer homself ook met 'n bepaalde groep, soos 'n nasie, geslag, familie en loopbaan, om enkeles te noem. Davis, Sumara en Luce-Kapler (2000) insinueer dat ons word wat ons doen. Daarom kan afgelei word dat die onderwyser se praktyk die vermoë het om sy identiteit te slyp. Wanneer hy boonop ervaar dat hy aan die groep behoort, ontstaan 'n gevoel van trots op die groep en begin hy gedrag openbaar, tiperend van die groep waarmee hy identifiseer (Webb, 2005).

Dit is moontlik dat 'n persoon oor meer as een identiteit op 'n gegewe tydstip binne 'n bepaalde rol en konteks kan beskik, soos ouer, huisvrou, onderwyser en student (Forde, et al., 2006:35; Fullan, 1993b:12). Hoewel die betrokke persoon met homself onderhandel oor watter identiteit op 'n bepaalde tydstip voorrang moet geniet, staan die verskillende identiteite nie apart van mekaar nie, maar is vervleg om een bepaalde identiteit te vorm. Identiteit het dus te doen met hoe die persoon homself op 'n bepaalde tydstip 'sien' en met wie hy assosieer.

In die onderwys identifiseer die onderwyser hom met sy beroep, hy assosieer met ander onderwysers en is gedurig in interaksie met leerders en ouers. Forde,



et al. (2006:9) stel dit dat "... teacher professional identity is partly formed by belonging to a group or community that is described as teachers". Wenger noem die kontekste waarin die onderwyser hom bevind 'communities of practice' (Forde, et al., 2006:9) want binne hierdie gemeenskappe het die onderwyser veelvuldige rolle en funksies soos fasilitering van leer, buite-kurrikulêre verantwoordelikhede, onderhoude met ouers, samesprekings met kollegas en vele meer. Volkman, Friedrichsen, Abell, Arbaugh en Lannin stel dit as dat:

**Professional identity exists as complex and dynamic equilibria, where personal self-image and beliefs are balanced with a variety of social roles teachers feel obliged to play (2004).**

Volkman, et al. (2004) beskryf in hierdie aanhaling die kompleksiteit van professionele identiteit. Hulle beklemtoon die belangrikheid van balans tussen selfbeeld, oortuigings (dit waarin die persoon glo) en die verskeidenheid van sosiale rolle. Die afleiding kan dus gemaak word dat meer as net tegniek en kennis belangrik is om 'n positiewe identiteit as onderwyser te vorm en sukses te behaal in die onderwys, en dat karakter en integriteit 'n sentrale rol speel. Volgens Beynon, Ilieva en Dichupa (2001) en Winslade (2003) is die onderwyser se taakpersepsie van belang in sy identiteitsvorming as onderwyser. Palmer (1998:2) motiveer:

**Teaching, like any other truly human activity, emerges from one's inwardness, for better or worse. As I teach, I project the condition of my soul onto my students, my subject, and our way of being together. The entanglements I experience in the classroom are often no more or less than in the convolutions of my inner life.**

Gesien uit hierdie oogpunt funksioneer onderwys as 'n spieël vir die wese van die onderwyser en kan dit tot selfkennis lei. Selfkennis is noodsaaklik vir goeie onderrig (Palmer, 1998:3; Doecke, 2004:208) want volgens Patterson word die totaliteit van menswees geopenbaar in die wyse waarop daar in die klaskamer met die leerders gewerk word:



“Those of us who are teachers cannot stand before a class without standing for something ... teaching is testimony” (Patterson, 1991, in Bullough, 2005:143).

Dus, die raamwerk vir die onderwyser se aksies word bepaal deur hoe hy homself definieer. Die raamwerk vir aksies is in direkte verhouding tot 'n persoon se integriteit. Integriteit word weerspieël in die onderwyser se houding en optrede teenoor ander en vorm die basis van sy identiteit as onderwyser, want "Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are" (Hamacheck, 1999:209). Dit waaraan die onderwyser glo, kwalifiseer en definieer wie hy is en kom tot uiting in die wyse waarop hy met ander verkeer. Identiteit is dus die basis van elke individu se waardigheid en outentiekheid en vorm gevolglik ook die raamwerk vir die persoonlike begroning van sy praktyk as onderwyser. Die volgende vrae is funksioneel betreffende onderwyseridentiteit: Wie is ek as onderwyser? Watter soort onderwyser is ek? en Hoe sien ek myself as onderwyser? Selfkennis staan dus sentraal in die vorming van onderwyseridentiteit. Selfkennis kom veral ter sprake wanneer die onderwyser morele besluite moet neem, soos byvoorbeeld wat is toelaatbaar en wat is nie. Die integriteit van die onderwyser word byvoorbeeld uitgedaag wanneer hy 'n leerder vir 'n bepaalde oortreding moet straf of nie straf nie. Taylor (1991:45) beweer dat identiteit gevorm word deur:

... the commitments and identifications which provide the frame or horizon within which I can try to determine from case to case what is good, or valuable, or what ought to be done, or what I endorse or oppose”.

Dus kan afgelei word dat, buiten die onderwyser se *selfbeeld*, *waardestelsel* en sy *houding* teenoor sy beroep, *beleefde ervarings* hom telkemale uitdaag om instinktief te handel en om uiters plooibaar te wees. Ervarings wissel egter en dit beteken dat die identiteit wat die onderwyser vorm, nie 'n vaste fenomeen is nie, maar oor tyd heen ontwikkel. So wys Beijaard, Meijer en Verloop (2004:107) daarop dat identiteitsvorming 'n geleidelike proses is: "Identity is not something





one has, but something that develops during one's whole life". Aangesien die identiteit oor tyd heen ontwikkel, kan die afleiding gemaak word dat die identiteit nie stabiel is nie (Britzman, 1991:11; Lawy, 2003:332; Phelan, 1996:344; Sachs, 2003:123; Wenger, 1998:15) maar gedurig verander omdat die dinamiese aard van onderwys konstant nuwe uitdagings stel - onderwysers word jaarliks aan onder andere nuwe leerders en soms nuwe leerareas en nuwe assesserings-tegnieke blootgestel.

Phelan motiveer dat sosiale kommunikasie 'n belangrike rol in identiteitsvorming vervul:

... identity is an invention, a constant social negotiation among discourses that are made available during teacher education and thereafter ... (1996:344).

Die sosiale interaksie is egter nie net beperk tot belangstelling in mekaar se doen en late nie, maar omvat ook die leer en onderrig wat in die klaskamer gebeur, soos Wenger dit stel:

... the who-we-are that develops in our own minds and in the minds of others as we interact. It includes our knowledge and experiences, but also our perceptions of others' perceptions of us that develop as we participate in communities with one another (Wenger, 1998:15).

Sy beskrywing beklemtoon bepaalde aspekte van identiteitsvorming. So byvoorbeeld dat identiteit te doen het met die denke van die mens wat poog om te interpreteer hoe ander hom tydens interaksie sien: Na watter waarde word die persoon geskat? Is die persoon 'n betekenisvolle ander? Want die kommunikasie met betekenisvolle ander kan identiteitsvorming beïnvloed (Mead, in Beijaard, et al., 2004:107; Sachs, 2003:123; Wenger, 1998:15). 'n Betekenisvolle ander word beskou as 'n persoon of persone in 'n gesagsposisie na wie daar opgesien word of wat respek afdwing (Brooks & Heath, 1993:28). Verhoudings tussen betekenisvolle andere ontstaan in 'n sosiale konteks. Mead (in Beijaard, et al.,



2004:107) meld reeds in 1934 dat identiteit net in 'n sosiale konteks kan vorm, want "self can arise only in a social setting where there is social communication". Verskille tussen mense kan egter ontstaan en dit kan spanning op verhoudings plaas, ook op die verhouding met 'n betekenisvolle ander.

Brison (2002, in Johnson, 2003:788) en Britzman (1991:2) wil beweer dat daar gedurig spanning in die onderwys ontstaan:

Enacted in every pedagogy are the tensions between knowing and being, thought and action, theory and practice, knowledge and experience, the technical and the existential, the objective and the subjective (Britzman, 1991:2).

Bo en behalwe die spanninge wat Britzman geïdentifiseer het, beleef die onderwyser in Suid-Afrika ook 'n spanning ten opsigte van die onderwysstelsel. Sistemiese spanning ontstaan hoofsaaklik as gevolg van gedurige veranderings in die onderwys wat 'n negatiewe effek op onderwyseridentiteit het (Costigan & Smith Crocco, 2004:69). Enkele sake wat spanning in die onderwys kan veroorsaak, en dus ook onderwyseridentiteit kan beïnvloed, word kortliks hieronder genoem.

Deurlopende veranderende omstandighede het 'n groot impak op die onderwyser se daaglikse professionele taak (Day, 2002; Forde, et al., 2006; Fullan, 1993a; Hargreaves, 1994a; Sachs, 2003; Van der Linde, 2002). Die transformasiebeleid in onderwys sedert 1994 (Choy & Delahaye, 2005; Pendlebury, 1998; Vulliamy, et al., 1997) het byvoorbeeld van onderwysers verwag om 'n uitkomsgebaseerde onderwysbeleid toe te pas (Adendorff, et al., 2002:24), maar onderwysers het oorwegend negatief gereageer (Parker & Adler, 2005; Review Committee on Curriculum 2005, 2000; Rodgers & Keil, 2007).



Op professionele vlak word die onderwyser blootgestel aan kwaliteits-versekeringsinisiatiewe soos 'IQMS'<sup>2</sup> en heelskoolevaluering in 'n poging om die kwaliteit van onderrig te verhoog (Robinson, 2003:21). Sosiale projekte, soos HIV/VIGS-programme en voedingskemas, neem in sommige gevalle baie van die onderwyser se tyd in beslag. Inklusiewe onderwys stel besondere eise aan die onderwyser soos om fisies- en leergestremde leerders in hoofstroomonderwys te akkommodeer (Department of Education, 2001:52). Die Suid-Afrikaanse omstandighede plaas verder druk op die professionele onderwyser om leerders toe te rus om te oorleef in 'n veeltalige samelewing en 'n land met 'n hoë werkloosheidsyfer. Daarby vereis internasionale interaktiewe tegnologiese ontwikkeling dat die onderwyser leerders moet toerus met die vermoë om inligting in 'n era van informasie-ontploffing te evalueer en te bestuur.

Salarisprobleme, rassevoorvalle by skole, tekort aan onderwys hulpmiddels, dwelmmisbruik deur leerders en geweld binne skole dra alles daartoe by om die onderwyser se gesindheid teenoor sy beroep te beïnvloed en gevolglik ook sy identiteit as onderwyser (Beijaard, et al., 2004:114-119; Day, 2002:682; Forde, et al., 2006:11; Jansen, 2004:10). Demokratiese wanpersepsies (Dean, 1998; Enslin & Pendlebury, 1998:261; Forde, et al., 2006:13; Samuel & Stephens, 2000:476; De Vries, 2005; Sundli, 2007:202) en die negatiewe beeld wat die media oor onderwysers en oor onderwys voorhou, word verder versterk deur die wangedrag van onderwysers tydens massa-aksies in arbeidsgeskille (Rademeyer, 2007). Teen hierdie agtergrond kan aangeneem word dat die professionele identiteit van die onderwyser geskaad word (Fourie, 2006:14).

Die sosio-ekonomiese status van die skool, die kulturele omgewing waarin die skool geleë is, die samestelling van die skool, die grootte van klasse en leerderprestasies kan die wyse waarop die onderwyser met sy beroep assosieer en identifiseer, beïnvloed (Beijaard, et al., 2004; Forde, et al., 2006; Harber & Serf, 2006; Notess, 2004). Omdat hierdie identifisering van die onderwyser met sy beroep gedeeltelik bydra tot die vorming van 'n professionele identiteit, kan die

---

<sup>2</sup> Staan vir 'Integrated Quality Management System'. Dit is die aaneenlopende stelsel van kwaliteitskontrole in die onderwys deur 'n ontwikkelings/ondersteuningsgroep wat deur die onderwyser self geselekteer word.



uitwerking van die afsonderlike of die gesamentlike bydrae van die verskillende aspekte wat spanning by die onderwyser kan veroorsaak, moontlik tot 'n afname in die moraal en motivering van die onderwyser lei. Dit kan weer 'n uitwerking hê op die houding wat die onderwyser teenoor sy beroep inneem (Forde, et al., 2006:50; Sachs, 2003:133; ten Dam & Blom, 2006:651). 'n Verandering in houding kan 'n verandering aan die wyse waarop die onderwyser aan homself as onderwyser dink, meebring. Onderwyseridentiteit kan dus positief of negatief wees.

Omdat houding so belangrik is in die vorming van identiteit, kan die afleiding gemaak word dat die onderwyser wat 'n positiewe professionele identiteit vorm, sy beroep in 'n positiewe lig sien en sal probeer om aan die eise van die beroep te voldoen. Hy sal ook bereid wees om sy onderwyseridentiteit te verander soos wat omstandighede vereis en aanpas by vernuwing en verandering in die onderwys.

Verskeie aspekte van onderwyseridentiteitsvorming is geïdentifiseer, onder andere die *assosiasie* met en *interpretasie* van ander, die onderwyser se *persepsies* oor sy taak, sy *karakter en integriteit* en belewenisse as onderwyser. Die vraag binne konteks van hierdie studie is nou hoe beïnvloed die identiteits-belewenis van die onderwyser mentoridentiteitsvorming. Hoe word mentor-onderwyseridentiteit gevorm? Hoe verskil die funksie en taak van die onderwyser en die mentoronderwyser? Om die vrae betekenisvol te kan beantwoord, is dit nodig om die funksies, take en die eise wat met mentorskap verband hou, na te gaan.

## **2.4 KONSEPTUALISERING VAN MENTORSKAP**

Die konsep "mentor" het sy oorsprong in die Griekse mitologie (Infante, 2005). Afgelei uit die Griekse mitologie is die taak van die mentoronderwyser intensioneel op die ontwikkeling van ander gerig deur blootstelling aan die werklikheid. Anderson & Shannon maak die afleiding uit 'Die Odiseia' se beskrywing dat:



Modelling a standard style of behaviour is a central quality of mentoring and that mentoring is an intentional, nurturing, supportive, protective process (Anderson & Shannon, 1995:5).

Hoewel die komponente hierbo genoem ook sentraal staan in die gedrag en model van onderwyser wees, beskou Anderson en Shannon (1988:39) mentorskap as 'n meer uitdagende aktiwiteit en beskryf dit as:

... one of the most complex, and developmentally important, a man can have. The mentor is ordinarily several years older, a person of greater experience and seniority....

Die mentor kan dus binne die onderwyserkonteks kwalifiseer as 'n betekenisvolle ander. Fletcher (2000:1) wys in sy navorsing daarop dat mentorskap:

... reflects the potential of a one-to-one professional relationship that can simultaneously empower and enhance practice. Mentoring is often used in the context of education to describe a combination of coaching, counselling and assessment where a classroom teacher in a school is delegated responsibility for assisting pre-service or newly qualified teachers in their professional development.

Fletcher (2000) en Tomlinson (1995) insinueer dat die een-tot-een verhouding moontlik voordele vir albei partye kan inhou. Vanuit die navorsing van Anderson en Shannon, 1995:30), Barkley (2005), Clutterbuck (1992:29), Fletcher (2000:7), Holden (2002:10), Kerry en Mayes (1995:27), Klopf en Harrison (1981:41-43), Maynard en Furlong (in Edwards & Collison, 1996:8) en Dunne en Bennett (1997:225) word daar veral van die mentoronderwyser verwag om die onervare onderwysstudent te bemagtig. Die mentoronderwyser *deel sy kennis* met die onderwysstudent, maar op voorwaarde dat mentoronderwysers "teach as they preach". Schelfhout, Dochy, Janssens, Struyven, Gielen en Sierens (2006:880) stel dit soos volg:



If they expect their students to create powerful learning environments, they should use a balanced whole of co-operative, learning- and teaching-focused approaches themselves.

Nie alleen moet die mentoronderwyser as *model* vir die onderwysstudent dien nie (Calvert & Fletcher, 1994; Field & Field, 1994; Fish, 1995; Holloway, 2001; Parsloe, 1993), maar volgens Sundli (2007:203) in staat wees om die volgende mentorstrategieë te gebruik:

... pre-supervision, meta-communication about situation and role, exemplary analysis, by attempting to show the general through the specific or special, and promote a socially secure but a professionally challenging situation.

Dit is juis hierdie take wat die mentoronderwyser uitvoer wat mentorskap besonders maak en onderskei van die model waar die onderwyser eintlik net in 'n toesighoudende hoedanigheid is en die onderwysstudent per geleentheid assessee. In die NGSO-model begin die mentoronderwyser se taak alreeds wanneer hy met die onderwysstudent in gesprek tree oor die 40% deel van die werk wat die onderwysstudent moet oorneem en die leertake wat ontwerp en beplan moet word. *Tweerigting-kommunikasie* wat kognitiewe aksies aanmoedig met die klem op refleksie en *nie voorskriftelike interaksie nie*, sal 'n vertrouensverhouding skep waarbinne die onderwysstudent hom vry voel om met verantwoordelikheid te waag. *Refleksie* is die doelbewuste denke oor afgehandelde aksies, gebeure of besluite ([http://uk.encarta.msn.com/dictionary\\_1861738558/reflection.html](http://uk.encarta.msn.com/dictionary_1861738558/reflection.html)).

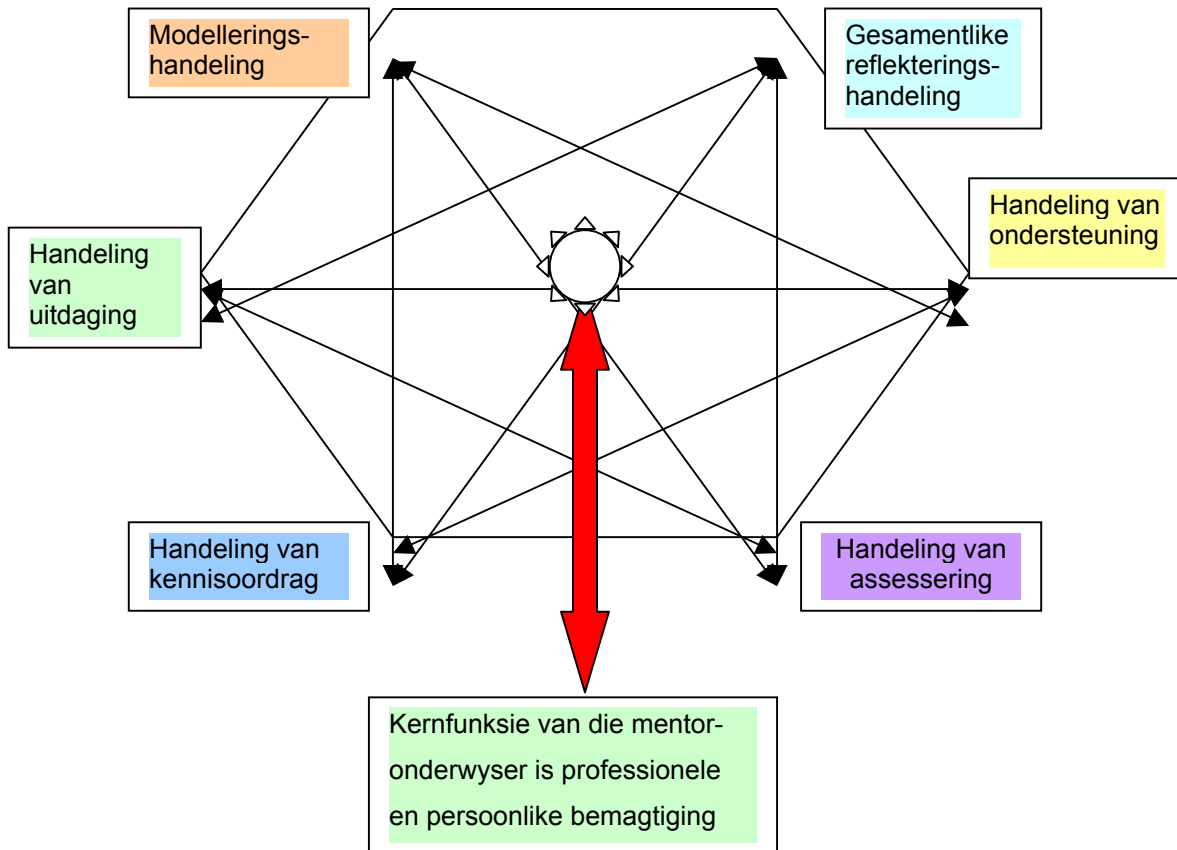
Die mentoronderwyser se taak is om die onderwysstudent uit te daag om oor sy praktyk te praat. Om sinvol te kan praat, moet die onderwysstudent oor sy aksies, soos 'n leertaak wat aangebied is, dink en en sy handeling binne konteks van die situasie assessee, teoreties begrond en met idees vir verbetering vorendag kom, of motiveer waarom hy tevrede is met die leertaak-aanbieding.



Hoewel nie een van die bestaande definisies oor mentorskap al die take wat in die NGSO van die mentoronderwyser verwag word, dek nie, word Awaya, et al. (2003:46) se definisie van mentorskap tog as belangrik vir hierdie studie beskou omdat belangrike aspekte van die mentorverhouding daarin vasgevat word: "... building an equal relationship characterised by trust, the sharing of experience, moral support, and knowing when to help and when to sit back". Die spektrum van mentordefinisies wat bestaan, is meer gerig op die handeling van die mentor en maak dit wel moontlik om kenmerke en eienskappe opsommend te identifiseer en te groepeer as mentorpraktykhandeling:

- handeling van uitdaging,
- handeling van implisiete kennisoordrag,
- modelleringshandeling,
- handeling van ondersteuning,
- gesamentlike reflekeringshandeling en
- handeling van assessering.

Die interafhanklikheid van al die handeling impakteer op die interpersoonlike verhouding tussen mentoronderwyser en onderwysstudent en word in Figuur 2.1 soos volg voorgestel:



**Figuur 2.1: Die komplekse aard van mentorskap**

In Figuur 2.1 sien ons die aard van mentorhandeling is onderling met mekaar verweef om die proses van persoonlike en professionele bemagtiging van die onderwysstudent te bevorder. Die fundamentele aard van hierdie mentorhandeling val uit as:

- affektiewe handeling van vertroue, vriendskap, verhoudingstigting, beskerming, respek, ondersteuning, aanmoediging, mediasie en berading;
- kognitiewe handeling wat denke en kreatiewe uitdaging tot gevolg kan hê soos stimulering, bespreking, reflekering, assessering, modelleer en inligtingoordrag;
- sosiale handeling wat berus op deurlopende interpersoonlike verhoudingstigting en kommunikasie met die onderwysstudent. Dit sluit sosialisering, persoonlike belangstelling en morele ondersteuning in.





Aanvaar ons dat hierdie affektiewe, kognitiewe en sosiale handelinge van mentorskap die proses van leer kan inisieer, ondersteun en assesseer, moet die moontlikheid van konflik en botsings in die verhoudings ook ondersoek word. Hierdie konflik en botsings kan as spanningsvelde getipeer word en die verwagtinge is dat so 'n spanningsveld mentoronderwyseridentiteitsvorming kan beïnvloed. Die identifisering van spanningsvelde in hierdie studie word binne die konteks van die skoolgebaseerde opleiding van die NGSO-program by die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria ondersoek.

## **2.5 DIE VORMING VAN MENTORONDERWYSERIDENTITEIT**

Om te onderrig, vereis van die onderwyser energie, kreatiwiteit, toewyding en harde werk, maar ongelukkig waarborg tegniese vaardighede as onderwyser en kennis van sy leerarea alleen nie sukses nie. Dieselfde is waar van die mentoronderwyser (Feiman-Nemser, 2001; Hudson, 2005). Gee voorspel dat 'n onderwyser soos 'n mentor sal moet begin optree as hy as mentor erkenning wil kry: "When any human begin acts and interacts in a given context, others recognise that person as acting and interacting as a certain kind of person..." (2000-2001:99). In die konteks van hierdie studie beteken dit dat ander 'n mentoronderwyser as sulks sal herken uit die beeld wat hy skep deur sy daede en interaksie met die onderwysstudent. Dit is juis na hierdie erkenning as "a certain kind of person" waarna ek in die studie verwys as mentoronderwyseridentiteit.

Om 'n oorgang van onderwyser na mentor te maak, vereis 'n hoogs bewuste en geleidelike proses van organisering en herorganisering van dit waarin die onderwyser glo, wat hy verstaan van leer en van sy bestaande kennis en vaardighede - met ander woorde van sy praktyk as onderwyser (Orland-Barak, 2001:53). Feiman-Nemser (2001:94) verwys hierna as "...think about learning to mentor as learning to teach at a new conceptual level or, putting differently, as learning a second language of teaching". 'n Belangrike vraag is dus hoe verstaan mentoronderwysers hulle rolle en hulle verantwoordelikhede. Daar moet onthou word dat mentorskap binne die onderwyspraktyk 'n interpersoonlike verhouding tussen 'n onderwysstudent en die mentoronderwyser as 'n betekenisvolle ander



behels. Tog kan verwag word dat daar ook bepaalde spanningsvelde in die verhouding teenwoordig sal wees wat moontlik op mentoridentiteitsvorming kan impakteer en teenstrydig is met die mees algemene veronderstelling dat onderwyseridentiteit sonder meer ook mentoridentiteit is. Om vas te stel wat die uitwerking van die spanningsvelde op mentoridentiteitsvorming is, sal spanningsvelde, wat moontlik identiteitsvorming by die mentoronderwyser kan beïnvloed, geïdentifiseer en geanaliseer word.

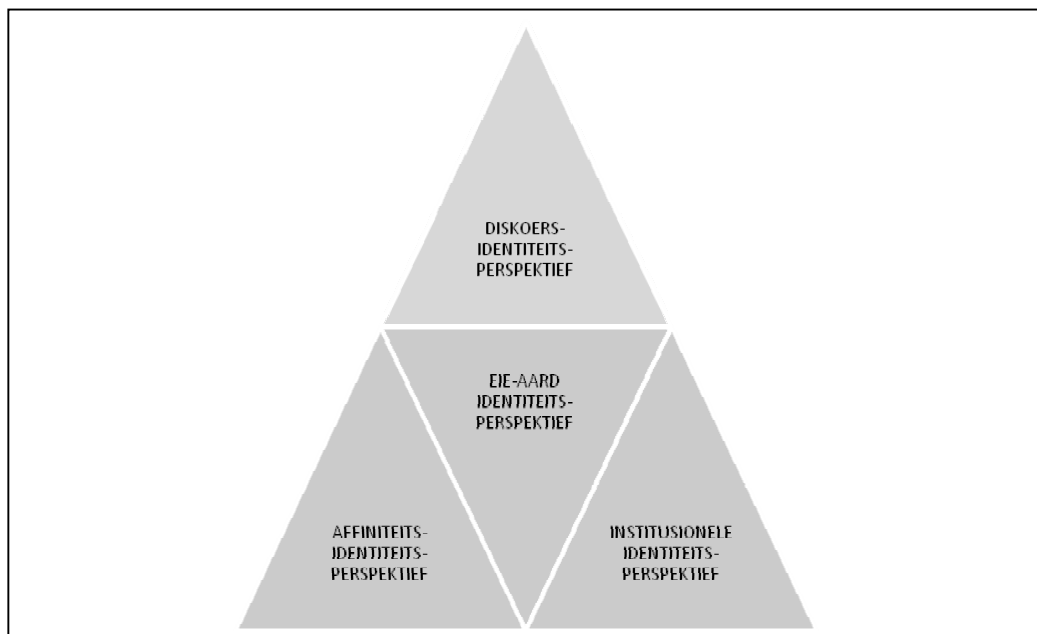
Unieke spanningsvelde kan in die spesifieke konteks van mentorskap in die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys verwag word, eerstens omdat die rol van mentoronderwyser dikwels sonder keuse aan die onderwyser opgedring word en tweedens omdat die onderwyser deur die onderwysstudent gekonfronteer word met die andersoortigheid van die postmoderne onderwysdenke waaraan hulle teoreties en prakties blootgestel word. Derdens word van die mentoronderwyser verwag om 'n "agent of change" te word deur 'n omgewing van samewerking en gedeelde ondersoek te stig (Hudson, 2005). Indien die mentoronderwyser die verantwoordelikheid vir die onderwysstudent aanvaar teen die agtergrond van 'n veranderende professie en leefwerklikheid (Fullan, 1993a), word hy gekonfronteer met deurlopende selfassessering en reflektoring. Die mentoronderwyser moet dus ingestel wees op die deurlopende interaksie tussen die interafhanklike rolspelers: die mentoronderwyser, onderwysstudent en spesialisvakdosent.

In 'n poging om sin te maak van die wyse waarop die dinamiese mentorhandelinge en moontlike spanningsvelde die identiteit van die mentoronderwyser kan verander of beïnvloed, gebruik ek Gee (2000:2001) se vier perspektiewe van identiteit. Gee (2000-2001:108) voer aan dat feitlik enige identiteitshandeling begryp kan word teen die agtergrond van vier perspektiewe, soos in tabel 2.2 uiteengesit word:

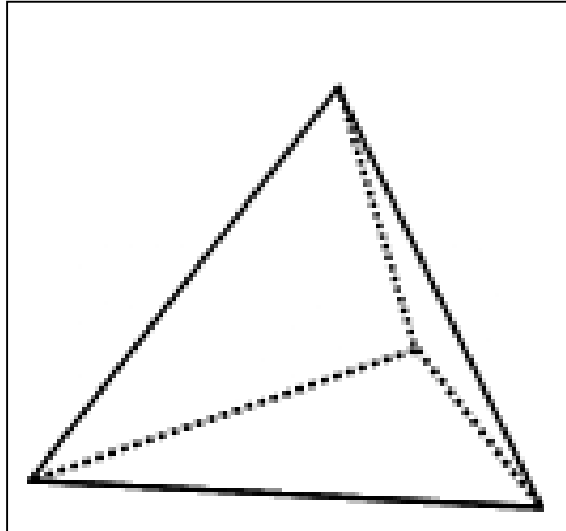
**Tabel 2.2: Perspektiewe van identiteit (vertaal uit Gee, 2000-2001:100)**

Proses	Vormingskrag	Bron van vormingskrag
Eie-aard identiteitsperspektief: 'n toestand - ontwikkel deur ...	Verskeidenheid van invloede – ontologies en gesitueerd	Die eie-aard (natuur) van die mens
Institusionele identiteitsperspektief: 'n posisie – gemagtig deur ...	Gesagsfigure	Organisasies
Diskoers-identiteitsperspektief: 'n individuele eienskap - erken deur ...	Diskoers / dialoog / gesprek	Rasionele individue
Affiniteits-identiteitsperspektief : belewenisse – gevorm deur ...	Groepalliansie	Affiniteit

Die vier perspektiewe staan nie los van mekaar nie, maar is teoreties en prakties op verskillende en komplekse wyses ineengevleg om aan te dui hoe identiteit op 'n gegewe stadium binne 'n bepaalde konteks funksioneer. In figuur 2.2 stel elke driehoek 'n identiteitsperspektief voor, maar wanneer dit op die wit lyne gevou word, vorm dit 'n driehoekige voorwerp.



**Figuur 2.2: Voorstelling van interafhanklikheid van identiteitsperspektiewe**



**Figuur 2.3: Driehoekige voorwerp**

Net soos wat elke kant noodsaaklik is om die driehoekige voorwerp te vorm, net so is elkeen van die perspektiewe nodig om die individu se identiteit te vorm. Hoewel een identiteitsperspektief op 'n bepaalde tydstop kan domineer, kan al vier identiteite ook inmekaar geweef en sigbaar wees, afhangende van hoe omstandighede en situasies van oomblik tot oomblik of van konteks tot konteks verander. Hiervolgens het alle mense veelvuldige identiteite, wat onder andere bepaal word deur hulle prestasies in die samelewing en die rol wat hulle op 'n bepaalde tydstop vervul. Gee (2000-2001:101) se postmoderne interpretasie van veelvuldige identiteite wat deur transformerende interaksie gevorm word, kan dus funksioneel as konseptuele raamwerk dien om die vorming van identiteit by mentoronderwysers te ondersoek. Die konseptuele raamwerk verteenwoordig verskillende geïdentifiseerde eienskappe en spanningsvelde, wat uniek aan mentorskap en die moontlike vorming van mentoridentiteit is. Elkeen van die identiteitsperspektiewe word nou afsonderlik bespreek. Die verskillende handelinge van mentorskap word onder die bepaalde identiteitsperspektief waar dit inpas, bespreek omdat die handelinge identiteitsvorming kan beïnvloed.

### **2.5.1 EIE-AARD IDENTITEITSPERSPEKTIEF**

Die eie-aard identiteitsperspektief het te doen met die dinge wat ontologies is soos die natuur van elke mens met geboorte en waaroor die mens geen beheer



het nie (Gee, 2000-2001). Dit sluit aspekte in soos voorkoms, velkleur, haarkleur, geslag en ouderdom, maar ook die geaardheid van die mens, sy intrinsieke lewensgesteldheid, gemotiveerdheid en waaghouding. Die gesitueerdheid van die mens bepaal affiniteitsgroepe en beïnvloed ook die eie-aard identiteitskenmerke soos byvoorbeeld familie, kultuur, etnisiteit, sosiaal-ekonomiese omstandighede, historiese tydvak en die land. Eie-aard identiteitskenmerke word sigbaar deur die interaksie en dialoog met affiniteitsgroepe, ook binne 'n bepaalde konteks soos byvoorbeeld in 'n werksituasie. Die eienskappe kan eers 'n bydrae tot identiteitsvorming lewer wanneer dit deur die persoon self of deur ander persone opgemerk word, byvoorbeeld wanneer jy tydens 'n gesprek bewus word van etniese verskille, kultuurverskille of kultuurooreenkomstes tussen jouself en 'n ander persoon.

Die betekenis wat ons heg aan ons eie-aard identiteitseienskappe is afhanklik van verhoudings met ander. Die eie-aard identiteit is 'n fundamentele vormingskrag wat telkemale in die ander drie perspektiewe van identiteit sigbaar word. Daarom is dit nodig dat mens bewustelik kennis moet neem van die rol wat eie-aard identiteitskenmerke in identiteitsvorming speel, want die weet wie jy is, dra by tot selfaanvaarding. Volgens Hostetler, Macintyre Latta en Sarroub (2007: 231) vorm die vrae 'wie is ek, hoe beleef ek myself en hoe aanvaar ek myself' die primêre fokus van die onderwyser se denke en aksies. Selfaanvaarding en eie-aard identiteit van die onderwyser kan hier direk in verband gebring word met Heidegger (1962) se "mens-in-die-wêreld" wees asook die ontologiese "gesitueerde" aard van menswees:

*As "beings-in-the-world" we can never escape our cultural situations; we are caught in the "hermeneutic circle" of having our culture and language define us just as we define our culture and language (in Doll, 1993:135).*

Tog waarsku Heidegger (1962:194-195):



But if we see this [hermeneutic] circle as a vicious one and look out for ways of avoiding it ... then the act of understanding has been misunderstood from the ground up ... What is decisive is not to get out of the circle but to come into it in the right way ... In the circle is hidden a positive possibility of the most primordial kind of knowing (in Doll, 1993:152).

Die mentoronderwyser se eie-aard identiteit van sy in die wêreld wees, die persoonlike gesitueerdheid van eie kultuur en taal moet aanvaar word, maar nooit ten koste van die ander in die verhouding nie.

Die volgende indikatore vir eie-aard identiteit word vir hierdie studie, waar onderrig en leer prominent in menslike gebeure staan, geïdentifiseer en bespreek:

- Taalverskille;
- Geslagsverskille;
- Ouderdomsverskille;
- Kultuurverskille;
- Etniese verskille.

Vooropgestelde persepsies kan 'n belangrike rol speel in die sukses van die samewerking tussen mentoronderwyser en onderwysstudent. 'n Gebrek aan kennis of die handhaaf van vooropgestelde persepsies oor byvoorbeeld kultuur of ras kan die mentorverhouding versuur (Kamler & Reid, in Peeler & Jane, 2003). Seah en Bishop argumenteer:

Culturally different viewpoints affect one's relationships and group affinities and influence one's interpretations of self and other. Degrees of acceptance and contestation are negotiated as one presents self as a particular type of person, while others interpret the presentation according to their own cultural understanding (in Peeler & Jane, 2003).



'n Vertrouensverhouding is 'n voorvereiste vir 'n geslaagde verhouding tussen onderwysstudent en mentoronderwyser. Hierdie vertrouenshouding kan geskaad word wanneer perseptuele verskille subtiel konflikterend die interaksie beïnvloed.

Verskille tussen geslagte het ook die moontlikheid om wrywing te veroorsaak (Fletcher, 1998:115; Kamler & Reid, in Peeler & Jane, 2003). Daar word aanvaar dat die vroulike geslag meer intuïtief optree en daarom kan verhoudings tussen verskillende en dieselfde geslagte elkeen sy eie bepaalde karaktertrekke hê. Manlike en vroulike onderwysers kan ook verskillende opvattinge oor die onderwys as beroep huldig, en dit kan die interaksie tussen die mentoronderwyser en onderwysstudent karakteriseer (Fletcher, 1998:115). Mentorskap tussen dieselfde en verskillende geslagte sal tydens die studie ondersoek word om vas te stel of die verhouding tussen dieselfde en verskillende geslagte 'n bepalende invloed op identiteitsvorming by die mentoronderwyser het.

In teenstelling met die tradisionele opvatting dat die mentoronderwysers ouer, wyser en meer ervare as die onderwysstudente is, is dit moontlik dat die ouderdomsgaping kleiner kan wees, veral in die konteks waarin hierdie studie plaasvind. Dit is omdat sommige onderwysstudente moontlik eers ander beroepe beklee het of oorsee gewerk het. Hoewel die ouderdomsverskil irrelevant kan wees, mag 'n wêreldwyse houding spanning tussen mentoronderwyser en onderwysstudent laat ontstaan (Fletcher, 1998:113). Al is gesindheid eerder as ouderdom 'n kritieke faktor, kan dit nie ontken word dat 'n groot of klein ouderdomsverskil wel probleme kan veroorsaak nie (Fletcher, 1998:114). Dit kan veral die geval wees as die mentoronderwyser nog jonk is en moontlik nog nie genoeg ervaring het nie of nog nie "honger" vir nuwe onderrigtegnieke en kennis is nie (Clinard & Ariav, 1998:96).

Die indikatore van eie-aard identiteit wat hierbo bespreek is en in tabel 2.2 weergegee word, dui aan waarna opgelet moet word om vas te stel of daar in die konteks van die studie enigsins mentoridentiteitsvorming was.



Aan die einde van die onderskeie besprekings van die identiteitsperspektiewe word die geïdentifiseerde indikators wat daaronder pas, in 'n tabel saamgevat. Omdat daar identiteitsperspektiewe is wat oorvleuel, word die indikators wat in direkte verband tot die identiteitsperspektief onder bespreking val, as identiteit 1 aangebied. Waar ander identiteite ook deur die indikators geraak word, word dit as identiteit 2 aangebied.

**Tabel 2.3: Indikators van die eie-aard identiteitsperspektief**

<b>EIE-AARD</b>	<b>INDIKATORS</b>
<b>IDENTITEITS-PERSPEKTIEF</b>	<b>Identiteit 1</b> <b>ONTOLOGIESE EIE-AARD INDIKATORS</b> Taalverskille Ouderdomsverskille Geslagsverskille Kultuurverskille Etniese verskille <b>INHERENTE NATUUR VAN DIE MENS</b> Intrinsieke lewensingesteldheid: positief of negatief Intrinsieke gemotiveerdheid Intrinsieke waaghouding
	<b>Identiteit 2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Affiniteitsidentiteit – verskillende perspektiewe as gevolg van verskille tussen rasse, geslagte, ouderdom, kultuur en etnisiteite beïnvloed affiniteit.</li><li>• Diskoersidentiteit – identiteit word gevorm deur diskoers; verskillende perspektiewe beïnvloed diskoers</li></ul>

Hierdie indikators is in die keuse van die respondente en die ontleding van die data in ag geneem.

## **2.5.2 INSTITUSIONELE IDENTITEITSPERSPEKTIEF**

Institusionele identiteit het te doen met die werksomgewing en sluit aspekte in soos die posisie wat 'n persoon in sy werk beklee. In 'n skool is daar byvoorbeeld 'n skoolhoof, departementshoofde en onderwysers. Elkeen het verantwoordelik-





hede, regte en pligte wat deur skoolbeheerliggame, vakbonde, ouerverenigings, onderwyserunies en ander liggame bepaal is. Elkeen van die liggame stel sekere voorwaardes en eise wat bepaal watter soort persoon 'n onderwyser behoort te wees en watter handeling as onderwys behoort te geld (Bullough, 2005:146). Die mate van passie waarmee die onderwyser aan hierdie eise voldoen en sy take uitvoer, bepaal sy institusionele identiteit. Gee (2000-2001:103) redeneer dat institusionele identiteit as 'n roeping of 'n straf gesien kan word, afhangende van hoe aktief of passief iemand teenoor sy beroep staan.

Institusionele identiteit het in die konteks van hierdie studie met twee vennootskappe, wat altwee eise stel, te doen – dié tussen die skool en die Fakulteit van Opvoedkunde en dié tussen die onderwysstudent en die mentoronderwyser.

Die samewerking tussen die skool en die universiteit skep ruimte vir spanning omdat dit twee aparte wêreldes illustreer (Lopez-Real & Kwan, 2005:21). Die eise van die universiteit wat die graad toeken en die eise van die skool waar die onderwysstudente hulle eerste ervarings in die praktyk opdoen, kan verskil. Skole en universiteite beklemtoon verskillende ideale en waardes – die universiteit is dalk meer idealisties aangesien die fokus op die opvoedingstaak van 'n professionele onderwyser is, terwyl die skool dalk gerig is op die letterlike uitvoering van die voorgeskrewe departementele beleide soos assesseringsvereistes, klaskamerpraktyk en die handhawing van dissipline (Dunne & Bennett, 1997:228; Watson & Fullan, 1992, in Bascia & Hargreaves, 2000:218). Hoewel die spanning nie noodwendig negatief is nie en deel vorm van professionele ontwikkeling en groei (Rodgers & Keil, 2007:76), kan dit 'n invloed op mentoridentiteitsvorming hê.

Die taak van die mentoronderwyser is om 'n fasiliteerder van leer te wees wat moet *uitdaag, ondersteun, onderhandel en assessee* om 'n bydrae tot die professionele ontwikkeling van die onderwysstudent te lewer. In teenstelling met die onderwyser in die klaskamer, wat 'n leerarearaamwerk en 'n werkskedule het wat aan hom die nodige leiding gee, bestaan daar geen formele "mentorskap-



sillabus" nie. Die "sillabus" word deur die behoeftes van die onderwysstudent bepaal. Omdat die onderwysstudent se behoeftes verskil, kan daar nie vooraf besluit word watter aspekte van mentorskap die meeste aandag behoort te kry nie (Feiman-Nemser, 2001:64). Die behoeftes van die onderwysstudent sal heelwaarskynlik ook verskil tussen die eerste tydperk van praktiese onderwys in die eerste semester en die tweede tydperk van praktiese onderwys in die tweede semester. Aangesien die mentoronderwyser eers saam met die onderwysstudent moet werk om te weet hoeveel energie hy sal moet insit, bestaan die moontlikheid dat onsekerheid oor die take wat hy sal moet uitvoer, spanning by hom kan veroorsaak.

Hoewel die onderwysstudent in die konteks van hierdie studie 40% van die mentoronderwyser se onderrigtaak oorneem, neem die *gesamentlike beplanning* van die onderwysstudent se leertake, *post-leertaak analise* en hulp met take soos die handhaaf van dissipline baie van die mentoronderwyser se tyd in beslag (Duquette, 1998:178). Omdat beplanning nie in klastyd kan geskied nie, moet dit in administratiewe periodes of anders in die namiddae geskied. Hoewel die mentoronderwyser se aantal periodes onderrig vir die praktiese onderwystydperk verminder, verminder sy take nie en kan hy ervaar dat mentorskap eerder nog werk meebring (Margerum-Leys & Marx, 2000: 40).

Die sosio-konstruktivistiese kurrikulum wat die NGSO-program begrond, vereis dat die mentoronderwyser geleenthede vir die onderwysstudent moet skep om self deur ervaring te leer. Dit beteken dat die mentoronderwyser 'n wye reeks van onderrigstrategieë moet kan aktiveer en oor 'n gesofistikeerde oordeel moet beskik om gedissiplineerde eksperimentering aan te moedig. Insigvolle interpretasie en assessering, wat op kontinue refleksie berus en waar wederkerige erkenning gegee word aan die ervaring, kennis en linguïstiese kapitaal wat elkeen van die twee partye na die onderrigproses bring, is verdere vereistes (Darling-Hammond & Snyder, 2000:523; Harrison, Dymoke & Pell, 2006:1056). Ongelukkig waarborg tegniese vaardigheid en kennis van sy leerarea alleen nie sukses as mentoronderwyser nie (Feiman-Nemser, 2001:1033). Dit vereis ook passie, energie, kreatiwiteit en 'n meta-teoretiese aanslag.



Meta-teoreties binne hierdie konteks beteken *kritiese analise* van 'n leertaak-aanbieding teen die agtergrond van die jongste gesaghebbende onderwysteorieë oor onderrig en leer wat deur die universiteit vir die onderwysstudent aangebied word. Die onderwyser in die klaskamer word deur die onderwysstudent gekonfronteer met begrippe soos 'praktykteorie' en 'transendentiaal' en met nuwe onderwys- en wêreldbeskouings wat andersoortige onderwys en leer tot gevolg sal hê. Hierdie konfrontasie kan aanleiding gee tot 'n negatiewe spanningsveld waar die onderwyser dit wat die student van die universiteit in die klas inbring, afmaak, verbied of verwerp. Daarteenoor kan dit 'n positiewe spanningsveld word waarin beide partye uitgedaag word om sinvol konstruktief in die lewenslange leermodus te opereer. Hoewel die aksies as deel van die institusionele identiteitsperspektief geklassifiseer word, oorvleuel dit ook met diskoersidentiteit omdat die mentoronderwyser en onderwysstudent in gesprek met mekaar tree terwyl hulle hierdie aksies uitvoer.

Die onderwysstudent kan wel voordeel trek uit die lang praktiese onderwys-tydperk, maar net as hy by 'n bekwame onderwyser geplaas word wat hom kan help om te ontwikkel. Die onderwysstudent se ontwikkeling sowel as die mentor-onderwyser se identiteitsvorming kan nadelig geraak word indien hy by 'n onderwyser geplaas word wat hom gaan misbruik vir administratiewe take en rompslomp. Die langer tydperk kan egter baie voordelig vir die mentor-onderwyser wees indien hy en die onderwysstudent soos 'n span saamwerk en die onderwysstudent as vennoot in die klaskamer beskou word. So 'n situasie kan positief bydra tot mentoridentiteitsvorming. Verskeie navorsers het juis al geskryf oor die ideale tydsduur van die praktiese onderwystydperk (Caruso, 1998:123; Dreyer, 1998:109; Furlong & Maynard, 1995:70; Quick & Sieborger, 2005:1). Te lang of te kort tydperke het skynbaar albei nadele. Indien die tydperk te kort is, is dit moontlik dat gestelde doelwitte nie bereik gaan word nie (Caruso, 1998:123) en dat mentoronderwysers aan hulle vermoë om sukses te behaal, kan begin twyfel (Fletcher, 1998:113; Martin & Rippon, 2003:149; Musanti, 2004:20). Mentoronderwysers, dosente en onderwysstudente kan spanning en teleurstelling ervaar as daar nie aan verwagtinge voldoen word nie (Harber & Serf, 2006:995; Samuel & Stephens, 2000:477). Die tydsduur van die praktiese

onderwystydperk kan dus affektief impakteer op mentoridentiteit en die onderwyser moontlik onwillig maak om die mentortaak in die toekoms op te neem.

By die samestelling van die konseptuele raamwerk ter ondersteuning van die empiriese navorsing sal die prominensie van *praktykteoretiese binding*, die wyse waarop die mentoronderwyser sy taak uitvoer asook die *tydsduur* van die onderwyspraktyk in ag geneem moet word. Tabel 2.4 bevat die belangrikste geïdentifiseerde indikatort van die institusionele identiteitsperspektief vanuit die vennootskappe binne hierdie studie.

**Tabel 2.4: Indikatort van die institusionele identiteitsperspektief**

INSTITUSIONELE	INDIKATORS
<b>IDENTITEITS-PERSPEKTIEF</b>	<p><b>Identiteit 1</b></p> <p><b>Skool as instituut</b></p> <p>Aanwys van mentor</p> <p>Eise ten opsigte van skoolregulasies, dissipline hantering, kurrikulum, leerders, onderwyserbelading</p> <p>Posisie en status van die onderwyser</p> <p>Ervaring van die onderwyser</p> <p>Onderwyser se aanpasbaarheid</p> <p><b>UP as instituut</b></p> <p>Eise van NGSO-kurrikulum</p> <p>Tydsduur van praktiese onderwys</p> <p>Deurlopende kontak tussen UP/mentoronderwyser</p> <p>Praktykteoretiese binding</p> <p>Andragogiese binding</p> <p><b>Onderwysdepartement as instituut</b></p> <p>Beleide</p> <p>Hersiene Nasionale Kurrikulum</p> <p>Assesseringsprotokol</p> <p>Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding</p>
	<p><b>Identiteit 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Affiniteitsidentiteit – as gevolg van aard van verhouding</li> <li>• Diskoersidentiteit – diskoers noodsaaklike voorvereiste in uitvoering van pligte</li> </ul>



### 2.5.3 DISKOERSIDENTITEITSPERSPEKTIEF

Iemand kan vriendelik wees en baie praat, of vriendelik wees en min praat. Sodra die persoon wat daarvan hou om baie te praat tussen ander mense is, begin hy om te gesels. Omdat hy tussen ander mense moet wees om te gesels, kan ons aflei dat diskoersidentiteit deur interaksie, diskoers of dialoog met ander tot uiting kom (Gee, 2000-2001:105). Die interaksie, diskoers of dialoog is dus die krag wat bepaal hoe en wat die persoon is.

Skole leun sterk op diskoerspraktyke om institusionele identiteit te vorm en te onderhou. Reëlins word gekommunikeer en besluite aan almal bekend gemaak. Die skool moet dus sorg dat die verlangde diskoerspraktyke, dialoë en interaksie plaasvind om die institusionele identiteit te onderhou. In dié studie het diskoers egter hoofsaaklik met die kommunikatiewe interaksie tussen mentoronderwyser en onderwysstudent te doen. Die taakgerigte diskoers kan losweg in drie fases ingedeel word, naamlik die pre-observasie gesprek, die leertaakwaarneming en assessering en laastens die refleksie en terugvoer na die leertaak aangehoor is.

Tydens die pre-observasie diskoers word *saam beplan* en verskillende idees vir die leertaakaanbieding *gebreinspoel*. Die pre-observasie diskoers is veral van belang om te verseker dat die onderwysstudent op die hoogte is van watter leerstof hanteer moet word en wat die leeruitkomste moet wees ([http://teachermentor.chester.ac.uk/tutorials/asses\\_tutorialS.php](http://teachermentor.chester.ac.uk/tutorials/asses_tutorialS.php)).

Wanneer *onderrigstrategieë bespreek* word, is dit die ideale geleentheid vir die mentoronderwyser om sy implisiete, gekontekstualiseerde en professionele *kennis* met die onderwysstudent te *deel* (Sanford & Hopper, 2000; Zanting, Verloop, Vermunt & Van Driel, 1998; Whitaker, 1995) en *wenke* aan te bied (Artzt, 1999:147), maar met die veronderstelling dat die onderwysstudent self sin maak uit die wenke wat hy kry (ten Dam & Blom, 2006:651). Volgens verskeie navorsers kan mentoronderwysers as gevolg van hulle ervaring *tegniese ondersteuning* verskaf (Pajak, 2001) en die onderwysstudente *help* om hulle eie onderrigstyl te ontwikkel (Black & Halliwell, 2000; Clarke, 2006; Cooper &



Carpenter, 2003; Flores, 2005; Pajak, 2001). Dit is egter moontlik dat die mentoronderwyser en die onderwysstudent se benaderings mag verskil (ten Dam & Blom, 2006:648), onder andere omdat die bestaande konseptuele vlak wat die onderwysstudente van onderwys koester, gevorm is deur die blootstelling wat hulle aan onderwys gekry het terwyl hulle nog op skool was. Hiebert, Morris, Berk en Jansen (2007:47) motiveer:

Prior experience, acquired during years in classrooms as students, heavily influenced how prospective teachers interpret what they are learning....

Die moontlikheid bestaan dat die onderwysstudent kan onderrig soos wat hy op skool onderrig is. Die mentoronderwyser het dan die uitdaging om verandering te help teweegbring. Om nuwe kennis te konstrueer en verandering teweeg te bring, is *betekenisvolle gesprekke* tussen mentoronderwyser en onderwysstudent nodig (Powell & Wilkins-Carter, 2001; Rolfe, 2007). Die gesprekke kan aangepas word by die behoeftes van die onderwysstudent (Caruso, 2000; Fairbanks, Friedman & Kahn, 2000). Een van die indikatore van mentoridentiteit waarna in die studie gesoek word, is die mentoronderwyser se vermoë om betekenisvolle gesprekke met die onderwysstudent te voer. Betekenisvolle gesprekke word gekenmerk deur die *gesamentlike analisering van leertake*. Die aksie van gesamentlike analisering help om die bespreking te fokus (Rodgers & Keil, 2007:71; Whitehead & Fitzgerald, 2006:40). Tickle (1987:59) motiveer dat terloopse opmerkings nie veel bydra tot leer nie:

Dialogue needs systematic support, within partnership, in ways that enable students' learning to be actively pursued by them. This also means enabling initiative and responsibility to be adopted for increasingly complex commitments in teaching, and in reflection upon teaching.

Tydens die waarnemingsfase *luister* die mentoronderwyser na die leertaak-aanbieding met die doel van assessering en terugvoer in gedagte, sonder om in



te gryp in die les (Moseley, Ramsey & Ruff, 2004:2). 'n *Assesseringsvorm* word *ingevul* tydens die waarneming. Die assesseringsvorm verskaf waardevolle bewyse wat tydens terugvoer gebruik kan word.

Tydens die post-observasie diskoers vind *wedersydse dialoog* plaas waar die onderwysstudent blootgestel behoort te word aan metaleer. Metaleer sluit vrae in oor beplanning en leertaakuitkomst. Die onderwysstudent analiseer en regverdig sy aksies. Die mentoronderwyser *bied ook sy waarneming* van die les aan (Chalies, Ria, Bertone, Trohel & Durand, 2004). Die doel van die post-observasie diskoers is om by te dra tot die ontwikkeling van die onderwysstudent se professionele kennis en om hom in staat te stel om sy praktyk te ondersoek deur refleksie en nuwe kennis te konstrueer deur die vorming van 'n praktyk-teorie (Fairbanks, et al., 2000; Sanford & Hopper, 2000; Tomlinson, 1995).

Diskoers vorm deel van 'n proses van kontinue monitering, kritiese analise en die verbetering van praktyk en kan help om die onderwysstudent van 'n onervare nuweling na 'n meer ervare beginneronderwyser te ontwikkel (Butler, 1996). Diskoers bekleë 'n sentrale komponent tydens refleksie (Moore, 1998; Zeichner & Liston, 1996). Tydens refleksie dink die onderwysstudent oor sy leertaakaanbieding en analiseer sy leertaakaanbieding om vas te stel waar hy kan verbeter of wat skeef geloop het (Powell & Wilkins-Carter, 2001; Schön, 1987). Die selfondersoek, of refleksie, moet 'n uitwerking op een of meer van die volgende elemente hê: die denkproses, die houdings of gevoelens en die gedrag van die onderwysstudent. Forde, et al. beskryf refleksie in die onderwys as:

*Thinking consciously about their practice to move them towards deeper levels of awareness not just about what they do but about why they do it (2006:66).*

Die dieper bewuswording kan lei tot persoonlike insigte wat weer daartoe aanleiding kan gee dat die onderwysstudent die situasie herdink en homself evalueer en sodoende sy eie foute ontdek (Costigan & Smith Crocco, 2004:89;



Flores, 2005:491; Forde, et al., 2006:66; Hopkins, in Slick, 1995:1; Rarieya, 2005:314). Die selfkennis wat opgedoen word, kan lei tot verandering in gevoel of houding, wat weer kan lei tot 'n verandering in gedrag, omdat die onderwysstudent, deur die proses van metakognisie, doelbewus dink oor sy aksies en dan ingeligte besluite neem. Metakognisie verwys na kennis oor die eie kognitiewe aksies en die aktiewe monitering en beheer van daardie aksies in die proses om 'n doelwit te bereik (Graham & Phelps, 2003; Pask, 1975). Die onderwysstudent word dus nie net gedwing om oor sy praktyk te dink nie, maar ook om sy aksies te motiveer. Sodoende doen die onderwysstudent nie net kennis en begrip van die vak wat hy onderrig op nie, maar ook kennis oor hoe om die inhoud te onderrig (Sherin, 2002:119; Black & Halliwell, 2000:105; Forde, et al., 2006:66; Freiberg, in Slick, 1995:25; Larrivee, 2000:296; Rarieya, 2005:314). Costigan en Smith Crocco (2004:89) vat die waarde van refleksie met die vraag vas: "How else can you figure out what you are doing right and wrong every day?" Tydens refleksie word die verband tussen die teorie aan die universiteit geleer en die praktiese ervaring opgedoen in die skool, vasgelê. Die onderwyser kan help deur "*connecting exemplary behaviour with theory*" (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007:592). Volgens Ruddick lê die waarde van 'n teorie van die praktyk daarin dat:

Such theories can help teachers to improve their practice by transforming the ways in which practice is experienced and understood; but the transformation depends on teachers' capacity for critical reflection (Ruddick, in Calderhead, 1988:206).

'n Praktykteorie help dus om die ontwikkeling van kennis by die onderwysstudent te ondersoek en die gaping tussen teorie en praktyk te oorbrug deur sy denke en begrip van die klaskamersituasie te ondersoek (Chappell, Rhodes, Solomon, Tennant & Yates, 2003:5; Fletcher, 1998:114; Musanti, 2004:17; Jones & Straker, 2006:166; Whitehead & Fitzgerald, 2006:38). Jones en Straker (2006:166) plaas baie klem op teoretisering as 'n integrale element van die leerproses:





Constructive feedback, followed by critical discussion, is a typical example of how theorising forms a key component in the construction, deconstruction and reconstruction of professional knowledge for both mentors and mentees alike.

Leer vind eers plaas wanneer die onderwysstudent sy eie betekenis aan kennis heg (Anagnostopoulos, Smith & Basmadjian, 2007; Huang, 2006; Schon, 1987; Whitaker, 1995). Korthagen (2001:80) waarsku egter dat onderwysstudente geneig is om meer te fokus op die omgewing waarin onderrig plaasvind, soos die klaskamer, die leerders en hulle gedrag en die probleme in hulle klasse en die vraag hoe om die probleme te hanteer, en nie op die onderrig as sodanig nie. 'n Voorvereiste is dus dat die mentoronderwyser die *behoefes* van die onderwysstudent, in samewerking met die onderwysstudent, moet kan *identifiseer* (Harrison, et al., 2006:1057). Daarom beskou Jones en Straker (2006:166) refleksie trouens as een van die moeilikste take wat die mentoronderwyser het om te vervul, omdat hy eerstens moet besluit watter professionele kennis die onderwysstudent benodig en tweedens hoe hy die professionele kennis waaroor hy beskik, vir die onderwysstudent toeganklik gaan maak. In die proses doen die mentoronderwyser ook meer as wat hy met die leerders in sy klaskamer sou doen. Die mentoronderwyser vind nuwe wyses om *oor sy eie onderwyspraktik te dink en te praat* (Doecke, 2004:204). Hierdie aksie van dink en praat oor sy eie praktik rig 'n uitdaging aan sy bestaande onderwyseridentiteit, veral omdat Korthagen (2004:92) bevind het dat dit vir onderwysers baie moeilik is om die proses van refleksie te ondersteun.

Onderwysstudente benodig kennis wat situasie-spesifiek is en verwant is aan die konteks waar hulle die probleem ervaar, met ander woorde, kennis wat hulle bestaande subjektiewe persepsies van persoonlike relevante klaskamersituasies een tree verder kan neem. Hierdie tipe kennis staan bekend as *fronese* (*phronese*) (Korthagen & Kessels, 1999:7). *Fronesiese* kennis in die onderrig-situasie sluit die vermoë in om sekere kenmerke van 'n situasie in die klaskamer te identifiseer, wat weer aandui hoe om op die situasie in die klaskamer te reageer. *Fronesiese* kennis staan in noue verband met refleksie en deur refleksie



word mentorskap ook vir die mentoronderwyser 'n vrugbare leerervaring wat kan bydra tot sy professionele ontwikkeling (Clinard & Ariav, 1997; Huling & Resta, 2001; Chalies, et al., 2004). 'n Dinamiese professionele ontwikkeling kan beskryf word as die proses waardeur die onderwyser nuwe kennis en vaardighede bekom om sy praktyk te verbeter (Gravani, 2007:689), bestaande kennis en vaardighede aan te vul of deurlopend bewustelik sy bestaande praktyk opnuut krities te ondersoek om hom in staat te stel om as onderwyser leerders te motiveer tot kwaliteit leer (<http://www.pd-how2.org/6>).

Die Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding (Department of Education, 2007) het juis nuwe riglyne neergelê vir die professionele ontwikkeling van onderwysers. Daarvolgens word verwag dat onderwysers in die toekoms bewys sal lewer van professionele ontwikkeling in die vorm van professionele ontwikkelingspunte. Die Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding verwys ook eksplisiet na die belangrike rol van mentoronderwysers in die skool-gebaseerde deel van die voorgestelde nuwe kwalifikasies vir onderwysers, waar bepaal word dat onderwysstudente 'n jaar praktiese ervaring onder die leiding van ervare mentoronderwysers moet doen voordat hulle as onderwysers kan kwalifiseer (Department of Education, 2007:23). Die leiding wat die mentoronderwysers aan die onderwysstudente bied, kan as deel van hulle professionele ontwikkeling tel. Die mentorvennootskap kan as gevolg van hierdie leiding wat verskaf word, moontlik bydra tot identiteitsvorming, omdat:

**Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations. To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities (Wenger, in Lave & Wenger, 1991:53).**

Hoewel Wenger se definisie van leer (in Lave & Wenger, 1991:53) impliseer dat leer veranderinge, hetsy kognitief en/of affektief, meebring, kan dit egter gebeur dat gevalle voorkom waar die onderwysstudente meer hulp benodig om verandering of vordering te toon. So 'n onderwysstudent stel groter uitdagings aan die mentoronderwyser. Die mentoronderwyser moet dan soms meer tyd aan



die onderwysstudent afstaan. Dit kan ook gebeur dat die mentoronderwyser nie die nodige vaardighede het om aan die onderwysstudent die regte soort ondersteuning te bied nie. Sundli (2007:202) beklemtoon juis: "To be a good mentor there must be personal and professional engagement". Dit kan egter ook wees dat die fout by die onderwysstudent lê, byvoorbeeld as gevolg van 'n gebrek aan toewyding of die ontduiking van pligte (Flesch, 2005:70; Fletcher, 2000:8). Fullan redeneer weer dat:

*Mastery is obviously necessary for effectiveness, but it is also a means for achieving deeper understanding. New mind-sets arise from mastery as much as the reverse. It has long been known that expertise is central to successful change (1993:13).*

Hieruit lei ek af dat Fullan (1993b:13) impliseer dat die uitdagings wat aan die mentoronderwyser gestel word, moontlik kan lei tot verandering, hetsy positief of negatief. Positiewe belewenisse kan die mentoronderwyser motiveer en dit kan suksesvol inwerk op mentoridentiteitsvorming. Negatiewe belewenisse kan die teenoorgestelde uitwerking hê en die mentoronderwyser ontmoedig, wat negatiewe identiteitsvorming teweeg kan bring, of dalk moedig dit die mentoronderwyser aan om harder te probeer om sukses te behaal. Fullan (1993b:13) suggereer dat ervaring ook belangrik is vir suksesvolle mentorskap.

By die samestelling van die konseptuele raamwerk word die aandag veral gefokus op indikatore soos die pre-observasie gesprek, die leertaakwaarneming en assessering en die refleksie en terugvoer in die kommunikatiewe interaksie tussen die onderwysstudent en die mentoronderwyser. Tabel 2.5 bevat al die moontlike indikatore vir die diskoersidentiteit.

**Tabel 2.5: Indikators van die diskoers-identiteitsperspektief**

DISKOERS- IDENTITEITS- PERSPEKTIEF	INDIKATORS
	<p><b>Identiteit 1</b></p> <p>Pre-observasie diskoers – gesamentlike beplanning; Uitdaging; kennisoordrag</p> <p>Leertaakwaarneming en assessering vir leer</p> <p>Post-observasiediskoers - Refleksie en terugvoer; wedersydse dialoog; metakognisie; kreatiewe uitdaging</p> <p>Blootlegging van mentoronderwyser se professionele ingesteldheid</p> <hr/> <p><b>Identiteit 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Institusionele identiteit - Uitvoering van pligte/skep van sosio-konstruktivistiese kurrikulum; Modelling in klaskamerpraktyk</li><li>• Affiniteitsidentiteit – houding en behoeftes van onderwysstudent of mentoronderwyser</li></ul>

#### **2.5.4 AFFINITEITSIDENTITEITPERSPEKTIEF**

Affiniteit word gevorm deur gedeelde belewenisse. Die bron van die belewenisse is nie eie-aard of institusioneel nie, en ook nie diskoers of dialoog nie, maar 'n affiniteitsgroep. 'n Affiniteitsgroep deel dieselfde belange of neem aan dieselfde aktiwiteite deel. Hulle affiniteit met mekaar word gevorm deur die belangstelligs of belewenisse wat hulle deel. 'n Affiniteitsgroep kan ook gevorm word deur mense wat dieselfde kultuur of gewoontes deel en daarom oorleuel die indikators ook met die eie-aard identiteitsperspektief. Hoewel Bullough (2005:146) dit stel dat 'n mens gewoonlik jou affiniteitsgroepe kies, kan dit gebeur dat jy as gevolg van omstandighede in 'n bepaalde affiniteitsgroep beland sonder dat jy 'n keuse het. Die mentoronderwyser het byvoorbeeld geen keuse in die onderwysstudent wat by hom geplaas word nie. Affiniteitsidentiteit en institusionele identiteit oorleuel dus hier, omdat die gedeelde belewenisse die wyse waarop die mentoronderwyser en die onderwysstudent saamwerk, kan beïnvloed en 'n gevoel van samehorigheid of afkerigheid kan laat ontstaan. Dit is hierdie emosies wat ervaar word wat help om 'n affiniteitsidentiteit te vestig. Indien die mentoronderwyser positiewe emosies ervaar, kan dit daartoe bydra dat hy 'n pro-aktiewe deelnemer word in die leerervaring van die



onderwysstudent en verantwoordelik voel vir die ontwikkeling van die onderwysstudent.

Affiniteitsgroepe kan selfs oor die hele wêreld versprei wees. Die sosiale aktiwiteite wat uit die belewenisse spruit, vorm die groepalliansie en skep en onderhou die identiteit, eerder as diskoers of institusionele dialoog. Die affiniteit kan eindig as die aktiwiteit ophou of wanneer iemand doelbewus onttrek uit die aktiwiteite (Gee, 2000-2001:107). In die geval van mentorskap word affiniteit gevorm deur die belewenisse van die mentoronderwyser en die onderwysstudent as *mekaar se betekenisvolle ander*. Daar moet egter 'n interpretatiewe stelsel bestaan om die identiteit te herken. Die stelsel kan die wyse wees waarop die mentoronderwyser funksioneer of dit kan standarde of affektiewe komponente soos dieselfde *waardes, houdings en gesindhede* wees. Al die genoemde komponente speel 'n belangrike rol in die vorming van affiniteitsidentiteit in die konteks van mentorskap omdat die mentoronderwyser en onderwysstudent so nou met mekaar saamwerk.

Waardes verwys na "the moral principles or accepted standards of a person or group" (Collins Concise Dictionary, 2004:1663). Die feit dat die mentoronderwyser die taak het om die onderwysstudent in sy ontwikkeling te ondersteun, impliseer dat die mentoronderwyser in 'n sekere verhouding met die onderwysstudent staan "...which means engaging with their values, motives and feelings" (Tomlinson, in Fletcher, 1998:110). Hawkey voer aan dat hierdie verhouding kompleks kan wees as gevolg van verskillende oortuigings en waardes:

.... because mentors and students bring many individual sets of beliefs, orientations, concerns and pressures to their shared enterprise, this will ensure that the mentoring relationships are extremely complex (1997, in Johnson, 2003:788).

Waardes beïnvloed mentorgedrag want mentoronderwysers handel volgens 'n persoonlike waardestelsel (Fullan, 1993b:12; Sundli, 2007:205; Harber & Serf,



2006:991-992; Orland-Barak, 2003:490). Lopez-Real en Kwan (2005:16), Awaya, et al. (2003:50), Erasmus en Van der Westhuizen (1996:197-204) en Tomlinson (in Fletcher, 1998:110) noem dat wanneer die mentoronderwyser hom bereid verklaar om deel van die mentoropleidingsprogram te wees, die verwagting geskep kan word dat die onderwyser oor *waardes soos toewyding tot mentorskap, integriteit, respek, hulpvaardigheid, eerlikheid en intrinsieke motivering* sal beskik. Jukes en Dosaj (2006) voeg waardes soos sorgvuldigheid, bedagsaamheid, nederigheid, kritiese ingesteldheid, ontvanklikheid, weet wanneer om terug te tree, moed en kalmte by. Daar kan dus afgelei word dat die waardes wat die onderwysers as individue uitleef, 'n positiewe of negatiewe invloed op die mentorskapsverhouding kan uitoefen. Wanneer waardestelsels verskil, kan dit lei tot onenigheid, en dit kan destruktief op die kwaliteit van die verhouding tussen mentoronderwyser en onderwysstudent inwerk (Fletcher, 1998:114). Daarom beveel verskeie navorsers (Taylor, in Bullough, 2005:144; Bullough, 2005:146; Fullan, 1993b:14-16) aan dat daar alreeds na hierdie waardes in onderwysers gesoek word wanneer keuses van moontlike mentoronderwysers gemaak word.

Met gesindheid word bedoel " the way a person views something or tend to behave towards it" (Collins Concise Dictionary, 2004:89). 'n Gesindheid is dus die geneigdheid om *vanuit 'n bepaalde perspektief te dink*, te kommunikeer en te reageer en weerspieël 'n persoon se houding of ingesteldheid teenoor 'n taak (Daresh & Playko, 1990:50; Knoche & Zamboanga, 2006:139), byvoorbeeld *entoesiasties en belangstellend* of *onentoesiasties en onbelangstellend*. Hargreaves vat saam:

It is not just a matter of knowing one's subject, being efficient, having the correct competences, or learning all the right techniques. Good teachers are not just well oiled machines. They are emotional, passionate beings ... (1998:835).

Die onderwyser se gesindheid teenoor sy werk en professionele ontwikkeling behoort dus 'n belangrike oorweging te wees wanneer mentoronderwysers



aangewys word (Fletcher, 1998:113). Mentorskap kan die geleentheid vir ervare onderwysers, wat nie in bevordering belangstel nie, bied om steeds beroepsbevrediging te ervaar, met voorbehoud dat hulle entoesiasties oor hulle eie praktyk is en mentorskap as geleentheid vir professionele ontwikkeling beskou.

Soms aanvaar die leerders die onderwysstudente sonder voorbehoud omdat hulle jonk is en met hulle ervarings en probleme kan identifiseer. Gevolglik kan die mentoronderwyser jaloers voel op die verhouding wat tussen die leerders en die onderwysstudent ontstaan (Caruso, 1998:122). As die onervare onderwysstudent nog nie weet hoe om 'n professionele afstand te handhaaf nie, kan dissiplineprobleme ontstaan. Die mentoronderwyser moet dus die korrekte magsbalans vind om te weet wanneer om te laat gaan en wanneer om eise aan die onderwysstudent te stel.

Die affiniteit jeens mekaar word op verskillende wyses oorgedra: deur *interpersoonlike kommunikasie*, verkieslik waar albei aan die gesprekke deelneem (Pearson & Nelson, 1994:6) of deur *intrapersoonlike kommunikasie*, waar emosies en gedagtes nie in woorde uitgespreek word nie. Indien die mentoronderwyser en onderwysstudent nie dieselfde begrip aan gesprekke heg nie, kan negatiewe emosies ervaar word. Negatiewe emosies of gewaarwordinge kan veral lei tot intrapersoonlike kommunikasie (Hamilton, 1997:133; Brooks & Heath, 1993:12). Die doel van intrapersoonlike kommunikasie word beskryf as "...the process of understanding and sharing meaning within the self" (Pearson & Nelson, 1994:16). Intrapersoonlike kommunikasie is daarom 'n komplekse, dinamiese en doelgerigte proses en veral belangrik in mentorskap omdat dit die basis van alle ander kommunikasie vorm:

... involves only the self, and it must be clearly understood by the self, because it contributes to the basis for all other communication (Pearson & Nelson, 1994:16).



Die mentoronderwyser moet veral bewus wees van sy vermoë om die nie-tasbare dinge in woorde uit te spreek of sy handeling te regverdig (Tickle, 1987:53). Fletcher identifiseer die kuns van mentorskap as:

... in recognising which mistakes are acceptable, which are not and where a trainee with problems is failing and, with that, the skill of knowing how to advise a failed trainee to leave. On the other hand, a mentor needs to learn how and when to praise (Fletcher, 2000:8).

Hoewel intrapsoonlike kommunikasie die mentoronderwyser kan help om sin te maak van die mentorproses, bestaan die moontlikheid dat die onderwysstudent verkeerde afleidings kan maak uit die stilswye of uit nie-verbale leidrade soos lyftaal, stemtoon en oogkontak (Martin & Rippon, 2003:151; Zeuschner, 1997:139). Wenger (1998:15) voer aan dat wanopvattinge kan ontstaan wat aanleiding kan gee tot selfopgestelde persepsies. Sulke selfopgestelde persepsies kan 'n krisis in die verhoudingstigting tussen die mentoronderwyser en die onderwysstudent word, omdat die *vertrouensverhouding* tussen die twee partye negatief daardeur geraak word. Indien die vertrouensverhouding geskaad word, raak dit die bereidwilligheid van die onderwysstudent om te waag en plaas ook 'n demper op die kritiese analitiese denke oor eie leertake. Affiniteitsidentiteit oorvleuel hier met diskoersidentiteit, aangesien die wyse waarop terugvoering gegee word, kan help om affiniteitsidentiteit te versterk. Eerlike outentieke terugvoer kan help om teleurstelling te verwerk en kan as aansporing dien terwyl afbrekende kommentaar destruktief op die verhouding inwerk. Die mentoronderwyser moet dus in staat wees om 'n fyn balans tussen solidariteit en outoriteit te handhaaf, soos Johnson motiveer:

... between being "allies" with the students while simultaneously retaining the kind of authority that will allow students to respect us and treat us seriously (Johnson, 2003:789).

Affiniteitsidentiteit kan belemmer word as die onderwyser probleme ondervind om aan te pas by die rol van mentor. Franzak (2002:265) verwys daarna as "...





the tension between being oneself and fitting into a role". Waar sommige mentoronderwysers probleme kan ondervind om die regte balans tussen outoriteit en solidariteit te vind, kan ander dit moeilik vind om die onderwysstudent te konfronteer of aan te spreek (Parsloe, 1993:43), veral omdat die volwasse leerder in hierdie konteks alreeds 'n graad het en heelwaarskynlik bewus is van die mees resente navorsing op die gebied van transformerende pedagogiek. Wanneer die onderwyser tydens mentorskap met leerders en ander onderwysers bly identifiseer, en nie met mentoronderwysers en onderwysstudente nie, ontstaan die gevaar dat onderwyseropleiding deur onderwysers net 'n swak oefening in beroepsosialisering bly (Bullough, 2005:144).

Die voorspelling kan gemaak word dat die mentoronderwyser, wanneer hy met die onderwysstudent werk, sy pedagogiese aanslag sal moet verander na 'n *andragogiese aanslag* (Kajs, Alaniz, Willman, Maier, Brott & Gomez, 2001; Knowles, 1980). Andragogiek beskou volwassenes as selfgerigte en intrinsiek-gemotiveerde leerders. Selfgerigte leer word beskou as 'n proses waar die individu die primêre verantwoordelikheid het vir sy eie ontwikkeling en vir die uitvoer van sy leeraktiwiteite (Jackson, 1996; Knowles, 1984). Die implikasie binne die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys is dat die onderwysstudent sy eie leerbehoefte moet kan identifiseer en beplan. Die mentoronderwyser skep die ondersteunende leeromgewing waarbinne hy die rol van kritiese analis, stimuleerder van kritiese refleksie en die uitdager van aannames aanneem (Brookfield, 1987:38). Die rolle vereis egter van die mentoronderwyser om 'n sosio-konstruktivistiese leeromgewing te skep, waar hy tegelyk leerder en onderwyser is, want hy vervul nie die mentorrol passief nie, maar as *aktiewe deelnemer* deur die gebruik van bestaande kennis en die skep van nuwe kennis. Dit is veral hierdie aktiewe deelname wat kan help met die vestiging van 'n identiteit as mentoronderwyser, juis omdat daar 'n verandering by die onderwyser intree en hy anders begin dink oor sy take. Ons kan dus verwag dat die onderwyser, om sukses as mentor te ervaar, 'n *denkskuif* behoort te ondergaan waar die klem van sy fasilitering verskuif van die onvolwasse leerder na die volwasse onderwysstudent. Juis daarom is Feiman-Nemser (1996) se koppeling van die keuse van mentoronderwysers aan 'n begrip van hoe leer by



volwassenes plaasvind asook 'n ondersteunende en professionele kultuur by die skool wat samewerking en navorsing ondersteun, belangrik. Die verantwoordelikhede en verwagtinge wat gestel word, kan meebring dat die mentoronderwyser op 'n nuwe manier aan homself begin dink en op 'n nuwe manier oor sy beroep praat. Fletcher (2000:8) het egter ervaar dat nie alle onderwysers oor hierdie bepaalde vaardighede, waardes, gesindheid, kennis en aksies wat mentorskap vereis, beskik nie. Dit impliseer dat aandag aan die onderwyser se waardestelsel en gesindheid gegee sal moet word wanneer mentoronderwysers geselekteer word, aangesien vaardighede nog aangeleer kan word, terwyl waardes en gesindheid nie maklik verander kan word nie.

In tabel 2.6 word die vernaamste indikaturs van 'n affiniteits-identiteitsperspektief weergegee.

**Tabel 2.6: Indikaturs van die affiniteits-identiteitsperspektief**

AFFINITEITS- IDENTITEITS- PERSPEKTIEF	INDIKATORS
	<p><b>Identiteit 1</b></p> <p>Aard van verhouding – betekenisvolle ander en wedersydse vertroue</p> <p>Waardes</p> <p>Gesindheid</p> <p>Aktiewe betrokkenheid</p> <p>Kennis</p> <p>Inter- en intrakommunikasie</p> <p>Oop ingesteldheid – kan denkskuif maak; kan verskillende perspektiewe akkommodeer</p> <p>Andragogiese aanslag</p> <p>Affektiewe komponente – passie en entoesiasme</p> <hr/> <p><b>Identiteit 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Eie-aard identiteit – moontlike verskille in ras, taal, geslag, kultuur, etnisiteit</li><li>• Diskoersidentiteit – aard van sosiale kommunikasie</li><li>• Institusionele identiteit – aanpassing by rol van mentor</li><li>• Aanvaarding en erkenning deur rolspelers</li></ul>



Uit die verskillende perspektiewe, soos van toepassing op die vorming van mentoridentiteit, verteenwoordig tabel 2.3, 2.4, 2.5 en 2.6 'n konseptuele raamwerk wat as riglyn vir data-insameling en data-analise gebruik kan word. Waar van toepassing word die mentorhandelinge aangedui, want dit is veral die institusionele en diskoersidentiteite wat na vore kom in die uitvoering van die verskillende mentortake en –handelinge, maar onlosmaaklik ook verbind is aan eie-aard en affiniteitsidentiteit. Die verskillende handelinge van mentorskap het in die literatuurstudie uitgeval in kategorieë van affektiewe, sosiale en kognitiewe handelinge.

## **2.6 SAMEVATTING**

Die konteks waarin en agtergrond waarteen die studie in die hoofstuk gedoen is, naamlik die Nagraadse Sertifikaat vir Onderwys aan die Universiteit van Pretoria, is verduidelik. Kennis is geneem van die institusionele en die interpersoonlike vennootskapsverhoudings wat uniek is aan mentorskap binne die konteks van hierdie studie en wat aanleiding kan gee tot die identifisering van spanningsvelde. Binne hierdie verhoudings het die onderwyser as mentor 'n nuwe en meer komplekse rol om te vervul. Hierdie nuwe rol kan moontlik aanleiding daartoe gee dat die onderwyser sy professionele identiteit moet aanpas of verander om ook die identiteit van mentor in te sluit. Om te onderskei tussen onderwyseridentiteit en mentoridentiteit moes eers vasgestel word wat onder onderwyseridentiteit verstaan word voordat die moontlikheid van die bestaan van mentoridentiteit ondersoek kan word.

Raamwerke van die verskillende indikatore wat 'n rol speel in die vorming en verandering van die onderwyser se identiteit, is bespreek en gemotiveer. Gee se vier perspektiewe van identiteitsvorming is as basis gebruik om struktuur te gee. Die raamwerke sal dan uiteindelik funksioneel aangewend kan word in data-analise en interpretering in hoofstuk 4 en 5.



Die navorsingsplan wat gevolg word om data in te samel om hierdie identiteitsvorming en -verandering te ondersoek, word noukeurig in hoofstuk 3 uiteengesit.