



## HOOFSTUK 3

### DIE NAVORSINGSONTWERP VIR DIE VASSTELLING VAN 'N IDENTITEITSBELEWENIS VAN 'N GESELEKTEERDE GROEP MENTORONDERWYSERS

#### 3.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 het 'n konseptuele raamwerk ontvou, verbandhoudend tot die probleemstelling en navorsingsvrae. In hierdie hoofstuk fokus ek op die keuse van navorsingsontwerp, die wyse van data-insameling, die geloofwaardigheid en geldigheid van die navorsing en etiese oorwegings. Die navorsingsontwerp gee die spesifieke aanduiding van my benadering tot data-insameling, die verwerking van die data en integrasie van navorsingsbevindings.

Aangesien hierdie navorsing op bepaalde praktykbelewensisse fokus, steun die navorsing hoofsaaklik op die kwalitatiewe navorsingsmetodologie. Die kwalitatiewe benadering poog om data van verskeie aspekte van die ervaring wat ondersoek word, in te samel en herhalende temas en patrone te identifiseer. Die herhalende temas en patrone word gebruik om kategorieë te skep in 'n poging om 'n geheelbeeld van die sosiale dinamiek rondom identiteitsvorming te konstrueer, sodat die belewenis wat ondersoek word vanuit die deelnemers se perspektief verstaan kan word.

#### 3.2 METODOLOGIESE ORIËNTASIE

Kwalitatiewe navorsing het sy wortels in fenomenologie (Ary, et al., 2002:220; Babbie & Mouton, 2001:28). Die fenomenologiese benadering is 'n denkrigting waarin die studie van die mens se onmiddellike ervarings beklemtoon word en verskil van kwantitatiewe navorsing in verskeie opsigte. Kwalitatiewe navorsingsmetodes fokus op inligting wat hoofsaaklik verbaal is, waar kwantitatiewe navorsingsmetodes fokus op numeriese data (Clandinin & Connelly, 2000; De



Vos, Schurink & Strydom, 1998; Hoepfl, 1997; Lawrence-Neuman, 1997; Lemmer, 1992; Patton, 2002; Strauss & Corbin, 1990).

Alhoewel daar 'n verskeidenheid kwalitatiewe navorsingsmetodes bestaan, soos waarneming, narratiewe, onderhoude en die gebruik van dokumente en visuele materiaal, is daar tog ooreenkomste tussen die verskeidenheid omdat alle kwalitatiewe navorsingsmetodes uiteindelik gebruik maak van verbale beskrywings (Babbie & Mouton, 2001; Golafshani, 2003; McMillan & Schumacher, 2001; Merriam, 1998; Glesne & Peshkin, 1992). Die ooreenkomste sluit die volgende in:

- Die navorser is die belangrikste navorsingsinstrument vir data-insameling en analise.
- Kwalitatiewe navorsing sluit gewoonlik veldwerk in.
- 'n Induktiewe navorsingstrategie word hoofsaaklik gevolg.
- Navorsingsbevindings is gewoonlik in die vorm van deurlopende temas, patroonidentifikasie, kategorieë, tentatiewe hipotese-afleiding of -vorming.
- Kwalitatiewe navorsing is beskrywend van aard.
- Die ontwerp is buigbaar en die teikengroep word doelgerig geselekteer en is klein in getal.

Die filosofiese aanname van kwalitatiewe navorsing is volgens Merriam (1998) gebaseer op die siening dat realiteit gekonstrueer word deur individue wat met hulle sosiale wêreld in interaksie tree. Kwalitatiewe navorsers stel belang in die betekenis wat mense konstrueer, met ander woorde hoe hulle sin maak van hulle belewenisse. Kwalitatiewe navorsing is 'n oorkoepelende konsep vir verskeie vorme van ondersoek wat poog om die betekenis van sosiale fenomene te verstaan en te verduidelik. Patton (in Merriam, 1998:6) beskryf kwalitatiewe navorsing as:

... an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there. This understanding is an end in itself, so that it is not attempting to predict what may happen in



the future necessarily, but to understand the nature of that setting, what their lives are like, what's going on for them, what their meanings are. The analysis strives for depth of understanding (Patton, in Merriam, 1998:6).

In my studie beteken dit dat, hoewel elkeen van die mentoronderwysers wat aan die studie deelneem se situasies en belewenisse uniek is, elke belewenis deel vorm van die groter prent en help om insig te verwerf in die proses van mentoridentiteitsvorming.

Miles en Huberman (1994:1) meen kwalitatiewe data is 'n bron van ryk beskrywings en verduidelikings van prosesse binne identifiseerbare kontekste. Hulle beweer die volgende: "With qualitative data one can preserve chronological flow, see precisely which events led to which consequences, and derive fruitful explanations". In die studie beteken dit dat die chronologiese verloop van gebeure ondersoek word om vas te stel of daar enige bepaalde voorvalle is wat uitgelig kan word en waarvan sinvolle afleidings gemaak kan word in die soeke na mentoridentiteitsvorming. Volgens Labuschagne (2003:100) is kwalitatiewe navorsing "mainly concerned with the properties, the state and the character (i.e., the nature, of phenomena)". Anderson, Herr en Nihlen (1994:110) waarsku dat:

Qualitative research does not seek to generalize one study to all other similar studies, instead it seeks to explain behaviour in one setting, which, if it reminds the reader of his or her setting, has been successful.

In die beskrywing van mentoridentiteitsvorming in hierdie spesifieke gevallestudie mag daar dalk belewenisse uitgesonder word wat generies tot mentoridentiteitsvorming kan wees en verbandleggend kan word in opvolgstudies. Die hooftokus van kwalitatiewe navorsing is dus om die fenomeen te begryp vanuit die perspektief van die respondent, want



Qualitative data, with their emphasis on people's 'lived experience' are fundamentally well suited for locating the meanings people place on events, processes and structures of their lives ... and for connecting these meanings to the social world around them (Miles & Huberman, 1994:10).

'n Voordeel van kwalitatiewe navorsing is dat tegnieke aangepas kan word indien en soos wat omstandighede vereis. As navorser is ek die primêre instrument van data-insameling en analise (Wilkinson & Birmingham, 2003:59) en omdat daar nie streng en rigiede metodologiese reëls is nie, steun ek swaar op my eie vermoëns en instinkte regdeur die studie. Data kan onmiddellik geprosesseer, verduidelik en opgesom word soos die studie ontvou (Merriam, 1998).

Kwalitatiewe navorsing het egter ook beperkings. Een van die grootste struikelblokke is dat die kwalitatiewe navorser die primêre instrument vir data-insameling en analise is (Merriam, 1998). Dit beteken dus dat ek as navorser, wat self die data insamel in hierdie studie, sensitief teenoor die omgewing moet wees. Volgens Merriam (1998) is dit ook moontlik dat 'n onetiese navorser slegs dié data vanuit die beskikbare data kan selekteer wat illustreer wat hy graag geïllustreer wil hê. Die samestelling van 'n konseptuele raamwerk uit die bestaande literatuur oor mentorskap vir die identifisering, interpretering en verwerking van data is 'n maatreël wat ook tot die betroubaarheid bydra. Verdere maatreëls om betroubaarheid in hierdie studie te verseker word in paragraaf 3.5 bespreek.

### **3.2.1 'N GEVALLESTUDIE-ONTWERP**

In die ondersoek na die wyse, ontwikkeling en verloop van mentoridentiteitsvorming word die navorsingsontwerp gebaseer op 'n gevallestudiebenadering. Twee wyses van data-insamelingsmetodes word gebruik, naamlik oop-einde vraelyste en in-diepte onderhoude. Yin (1994) is van mening dat die gevallestudie die ontwerp is wat voorkeur geniet wanneer "hoe" of "waarom" vrae gevra word. Die fokus is op uitkoms en ontdekking eerder as bevestiging.



Die beskrywende data wat ingesamel is, word geïnterpreteer en gebruik om konseptuele kategorieë te ontwikkel om teoretiese aannames te illustreer, te ondersteun of te betwis (Merriam, 1998).

Van die verskillende soorte gevallestudies (Babbie & Mouton, 2001:281) is die studie van gebeure, rolle en verhoudings die gekose benadering vir my studie, wat fokus op die gedrag en verhoudings van ses respondente wat as mentor-onderwysers vir onderwysstudente optree. So veel moontlik veranderlikes, wat belangrik is in die ontwikkeling van mentoridentiteit, word ondersoek en die interaksie word beskrywend weergegee (Merriam, 1998).

Gevallestudies word nie beperk tot die studie van net een individu nie (Babbie & Mouton, 2001:281). In hierdie geval is 'n groep saamgestel uit ses onderwysers met 'n gemeenskaplike belang, naamlik mentorskap in 'n bepaalde konteks. Daarom is die studie 'n meervoudige kwalitatiewe gevallestudie (Merriam, 1998:27).

Hierdie studie word volgens die induktiewe model van analise uitgevoer, aangesien nuwe teorie, wat die dinamiese ontwikkeling en verloop van identiteitsvorming by mentoronderwysers verduidelik, vanuit die versamelde data ontwikkel word (Merriam, 1998). Die studie behels egter ook deduktiewe navorsing in die opsig dat data in hierdie studie ingesamel en organiseer word volgens Gee (2000-2001:108) se vier perspektiewe van identiteit. Volgens Miles en Huberman (1994:17) word beide deduktiewe en induktiewe navorsing benodig "to pull a mass of facts and findings into a wide-ranging, coherent set of generalizations". Merriam (1998) beweer dat deduktiewe navorsers veranderlikes van 'n teoretiese of konseptuele raamwerk selekteer voor die ondersoek begin. Die konseptuele raamwerk vir hierdie navorsing is saamgestel uit die literatuurstudie soos in hoofstuk 2 uiteengesit.

Die grootste voordeel van die gevallestudie-ontwerp is dat dit 'n wyse verteenwoordig waarmee komplekse sosiale eenhede, wat uit veelvuldige veranderlikes wat potensieel belangrik is om die fenomeen te begryp, ondersoek kan word.



Gevallestudie-ontwerp verteenwoordig ook die beste plan om die dinamiese ontwikkeling en verloop van die onbewuste gedagtepatrone wat uiteindelik kulmineer in die belewenis van 'n identiteit as mentoronderwyser, te ontbloot, te beskryf en te verduidelik. Beperkings van die gevallestudie lê daarin dat die eindproduk dikwels te lank en gedetailleerd is om net so te lees en te gebruik. Guba en Lincoln (1981) meen dat gevallestudies moontlik kan neig om 'n situasie te oorvereenvoudig of te vergroot, en die leser kan dan 'n foutiewe beeld van die werklike aard van die fenomeen vorm. Lesers mag glo dat die gevallestudie die geheel verteenwoordig en nie net 'n gedeelte van die geheel nie. Vooroordele van die navorser kan ook 'n beperking plaas op kwalitatiewe gevallestudies volgens Ary, et al. (2002:440).

Omdat gevallestudies geanker is in werklike situasies het die gevallestudie 'n omvattende en holistiese beskrywing van 'n fenomeen tot gevolg. In hierdie studie bied die beskrywing insigte en verhelder betekenis wat lesers se ervaring verbreed (Merriam:1998) rondom die bepaalde gevallestudie. Die onderwyser tree as mentoronderwyser op vir 'n onderwysstudent binne 'n innoverende onderwyseropleidingsprogram, waar die onderwysstudent die verband tussen praktyk en teorie moet oorbrug deur die ontwerp van 'n praktykteorie. Die gevallestudie bied insig in die eise wat die innoverende program aan die mentoronderwyser stel en die uitwerking wat die eise op die identiteitsvorming van die mentoronderwyser het.

### **3.3 NAVORSINGSONTWERP**

#### **3.3.1 TEORETIESE RAAMWERK**

Die teoretiese begronding van hierdie empiriese navorsing word ondersteun deur die literatuurstudie. Vanuit 'n uitgebreide literatuurstudie is verskeie aspekte geïdentifiseer wat 'n rol kan speel in die verandering van onderwyseridentiteit na mentoronderwyseridentiteit. Die mees relevante aspekte is die interpersoonlike en institusionele verhoudings waarby die mentoronderwyser tydens mentorskap betrokke is, die mentorskapstake en die wyse waarop take uitgevoer word,



ervarings wat tydens mentorskap beleef word en die onderwyser se persepsie van sy taak as mentor.

Die insig wat tydens die literatuurstudie verkry is, het eerstens gehelp om insigte daar te stel wat as basis gedien het vir die validering van die vrae wat tydens onderhoude gestel is. Tweedens het die literatuurstudie my as navorser in staat gestel om die navorsingsvraag oor die tyd te hersien en te verfyn.

### **3.3.2 DATA-INSAMELINGSINSTRUMENTE**

#### **3.3.2.1 OOP-EINDE VRAELYSTE**

Die oop-einde vraelys (sien bylaag 1) verwag van die respondente om die antwoorde in eie woorde te beskryf (McBurney, 1994:194). Die doel van die oop-einde vraelys is om as vertrekpunt data in te samel om vas te stel wat die respondente onder die begrip mentor verstaan, wat hulle verwagtinge ten opsigte van mentorskap is en wat hulle as die grootste struikelblokke in die weg van suksesvolle mentorskap sien. Die vraelys is ook gebruik om 'n doelgerigte seleksie van respondente te maak. Respondente kon op die vraelyste aandui indien hulle bereid was om aan die studie deel te neem. Dit het die selektering van respondente van verskillende ouderdomme, geslagte en rasse vergemaklik.

Die onderwysstudente van 2005 het ook 'n oop-einde vraelys tydens Maart 2005 voor die aanvang van die praktiese opleidingstydperk ingevul (Bylaag 2). Die doel van hierdie oop-einde vraelys is om hulle persepsies en verwagtinge van die praktiese onderwystydperk ten opsigte van mentorskap vas te stel. Die inligting van die vraelyste kan dan met die bevindings van die onderhoude wat met die mentoronderwysers gevoer is, vergelyk word om vas te stel of daar aan die verwagtings voldoen is.

#### **3.3.2.2 IN-DIEPTE ONDERHOUDE**

Powney en Watts (1984, in Verma & Mallick, 1999) definieer 'n onderhoud as:



... a conversation between two or more people where one or more of the participants takes the responsibility for reporting the substance of what is said (Powney & Watts, 1984, in Verma & Mallick, 1999:122).

Die rede hoekom ek in-diepte onderhoude (sien bylaag 3) as data-insamelingsmetode gebruik, is omdat onderhoude bepaalde voordele inhou, soos deur Ely, Anzul, Friedman, Garner en McCormack Steinmetz gemotiveer word:

....they seek the words of the people we are studying, the richer the better, so we can understand their situations with increasing clarity (1991:58).

Ten minste twee in-diepte onderhoude is met elke geselekteerde respondent gevoer word. As onderhoudvoerder is ek self aanspreeklik vir die volledigheid en akkuraatheid van die data. Voordelig is die feit dat dit my in staat stel om meer te "hoor" as wat die respondente vertel, omdat liggaamstaal en stemtoon ook betekenisdraend is. Kernvrae is voor die tyd geformuleer, sodat tyd beter benut kon word en ook om seker te maak dat die data wat ingesamel is, relevant tot die tema is (Kacen & Chaitin, 2006:223; Verma & Mallick, 1999:124). Die kernvrae is aangevul met bykomende vrae soos elke unieke situasie vereis het (Brown & Dowling, 2001; Glesne & Peshkin, 1992; Wilkinson & Birmingham, 2003). Aandag is ook gegee word aan die aanpassing van die bewoording van kernvrae by die verskillende respondente. Intervensie om respondente aan te moedig om te praat is tot die minimum beperk (Creswell, 1994). Intervensievrae is beperk tot die fokusterrein van identiteit en mentorskap. Onderhoude is met vooraf toestemming van die respondente op kasset opgeneem. Deur van kassette gebruik te maak, het aan my as navorser die voordeel gegee van gelyktydig luister en waarneem. Met die beplanning vir die afneem van die in-diepte onderhoude moes ek in ag neem dat sodanige onderhoude tydrowend en duur is (Swann & Pratt, 2003:190) en my volle aandag verg (Verma & Mallick, 1999:122) en die transkribering van data arbeidsintensief is (Bogdan & Biklen, 1992:131). Spesiale aandag is gegee aan die inbou van moontlike meganismes om te





verseker dat die inligting betroubaar is, soos om die getranskribeerde data aan die respondente voor te lê vir hulle goedkeuring.

### 3.3.3 RESPONDENTE

Die onderwysers wat gedurende die twee semesters van 2005 en die eerste semester van 2006 as mentoronderwysers vir die onderwysstudente in die Nagraadse Sertifikaatprogram opgetree het, is versoek om 'n oop-einde vraelys met hulle eerste besoek aan die Universiteit van Pretoria te voltooi. Die teikengroep van ses mentoronderwysers is uit die populasie van die drie groepe mentoronderwysers gekies.

In kwantitatiewe navorsing waar die bevindinge veralgemeen word na die groter populasie, word vereis dat die deelnemers deur toevallige toewysing gekies word. Omdat die doel in 'n kwalitatiewe ondersoek is om die belewenis te beskryf eerder as kenmerke van 'n groep wat die belewenis ervaar het, is gemiddelde en standaardafwykings nie 'n vereiste nie (Polkinghorne, 2005:137). Die aantal deelnemers wat vir fenomenologiese studies gekies word, wissel grootliks en die keuse van deelnemers berus daarop om ryk beskrywings van 'n belewenis te verkry en nie statistiese veralgemenings te maak nie.

Daar is redes waarom kwalitatiewe teikengroepe gewoonlik klein is. Eerstens, indien die data behoorlik geanaliseer word, bereik die navorser 'n punt waar weinig nuwe inligting opgelewer word (Ritchie & Lewis, 2003:83). Tweedens is geen statistiese veranderlikes van belang in die studie nie en derdens is die inligting wat tydens kwalitatiewe studies ingesamel word, ryk aan detail. In hierdie studie is dit nie die aantal respondente wat van groot belang is nie, maar die kwaliteit van die inligting wat ingesamel is. Merriam (1998:208) stel dit dat:

... in qualitative research, a single case or a small non random sample is selected precisely because the researcher wishes to understand the particular in depth, not to find out what is generally true of the many.



Die keuse van mentoronderwysers was hoofsaaklik 'n gerieflikheidsteekproef (McMillan & Schumacher, 2001:178; McBurney, 1994:203; Ritchie & Lewis, 2003:81). Tog is die volgende kriteria in ag geneem: Die seleksie is so gedoen dat dit vir my moontlik was om op gereelde basis met die mentoronderwysers kontak te maak, dus moes hulle maklik bereikbaar, beskikbaar en gewillig wees. Mentoronderwysers is egter ook so gekies dat daar verteenwoordiging van verskillende geslagte, rasse en ouderdomsgroepe was.

Die onderhoude met die ses respondente is by hulle onderskeie skole gevoer, behalwe in een geval waar die mentoronderwyser versoek het dat die onderhoude by haar huis gevoer word omdat sy twee klein kindertjies het. Volgens Hoepfl (1997), McMillan en Schumacher (2001:16) en Bogdan en Biklen (1992:27) is een van die kenmerke van kwalitatiewe navorsing juis die feit dat die omgewing die menslike aksies beïnvloed. Die sosiale aksie of stelling kan dus nie geskei word van die omgewing waarbinne dit plaasvind nie en daarom kan menslike gedrag beter verstaan word binne die konteks waar dit plaasvind. Omdat ek die skole en die klaskamers gesien het waar die respondente werk, het ek beter insig wanneer hulle na hulle skole of klaskamers verwys. Dit is veral belangrik omdat die skole baie van mekaar verskil ten opsigte van leerder- en personeelsamestelling en ook wat ras en taal aanbetref.

Die respondente is ingelig ten opsigte van die doel van die studie en het mondelinge toestemming gegee dat die inligting wat verkry is vanuit die onderhoudsessies vir die navorsing gebruik kan word (sien bylaag 4). Die identiteit van die deelnemers word beskerm deur pseudonieme te gebruik (Goodwin & O'Connor, 2006: 376; Brown & Dowling, 2001:68).

Die onderwysstudent wat by elke respondent geplaas is, neem ook aan die studie deel. Dit beteken dat ses onderwysstudent-respondente aan die ondersoek deelneem. Die doel van die onderwysstudente se deelname is hoofsaaklik ter wille van verifiëring van inligting. Onderhoude is twee keer gedurende die praktiese onderwystydperk met hulle gevoer (sien bylaag 5).



My eie belewenisse van mentorskap gedurende 2006 word as narratiewe voorgehou aan die begin van die aanbieding van die data.

### **3.4 PROSEDURE**

#### **3.4 1 DIE INSAMELING VAN DATA**

Die insameling van data vanuit 'n fenomenologiese perspektief behels die insameling van eenvoudige beskrywings van die belewenis wat ondersoek word. As navorser het ek dus die mededelings van die belewenisse soos wat dit in die deelnemers se bewuste voorgekom het, benodig en die beste metode waarmee ek die verlangde data kon insamel, was deur vraelyste en in-diepte onderhoude.

As navorser het ek self die vraelyste aan die deelnemers geadministreer tydens die mentorinligtingsessies. Dit het die voordeel ingehou dat vraelyste volledig ingevul is deur al die mentoronderwysers teenwoordig. Vraelyste is dus 'n ekonomiese en vinnige manier om inligting op 'n onbevooroordeelde wyse te versamel (Babbie & Mouton, 2001:266). Die antwoorde op die vraelyste is ook deur myself as navorser verwerk en aangeteken. Tabel 3.1 (aangepas uit Rogan, 2005) bied 'n bondige oorsig van die oorwegings wat in ag geneem moet word wanneer data ingesamel word:

**Tabel 3.1: Groepering van gekose navorsingsmetodes**  
(Aangepas uit Rogan, 2005)

GROEPERING	METODE	FUNKSIONELE DOMEIN (Insette)	ANALITIESE DOMEIN (Moontlike uitkomst)	VERWYSINGS
Kwalitatief	Oop-einde vraelyste	Vasgestelde vrae vooraf voorberei  Geen opsies om vanuit te kies  Antwoorde onvoorspelbaar  Logiese vloei van vrae	Antwoord in eie woorde in narratiewe vorm  Veelvuldige weergawes van realiteit	Ary, et al.  Babbie & Mouton  De Vos, Schurink & Strydom  Lincoln & Guba  Clandinin & Connelly
	In-diepte onderhoude	Luister sonder beoordeel  Identifiseer betekenisvolle episodes  Benadering gerig op gesprekvoering  Kontroleer inhoud	Veelvuldige weergawes van realiteit  Verteller beheer inhoud  Onbeheerbare gebruik van taal  Stories en vertellings van ervarings kom voor.	McBurney  Strauss & Corbin  McMillan & Schumacher  Merriam  Milles & Huberman

Onderhoude het gemiddeld tussen vyftig minute en 'n uur geduur. Die onderhoude is op band opgeneem en woord-vir-woord getranskribeer om gebruik te vergemaklik. Die transkriberings is na elke onderhoud gedoen. Die getranskribeerde onderhoude is ook gebruik om die volgende in-diepte onderhoude te verbeter deur te soek vir leemtes wat moontlik kon bestaan (Cresswell & Miller, 2000; Henning, 2004; Miles & Huberman, 1994).

### 3.4.2 DATA-ANALISE

Data-analise behels die proses waardeur rou ingesamelde data gesif, gereduseer en geïnterpreteer word (Basse, 2002:43). Poggenpoel (in De Vos,



Strydom, Fouche & Delpont, 1998) is van mening dat daar in fenomenologiese navorsing nie 'n regte of verkeerde manier is om data-analise te doen nie:

The important issue is that a researcher should be able to logically account for stages in data analysis and that the final conclusions be based on generated data (1998:344).

Die doel van analise is om belangrike beskrywings van die belewenisse uit die rou data te verkry. Volgens Ary, et al. (2002) moet algemene temas, konsepte en interaksiepatrone, wat veralgemeen kan word vanuit die studie, uitgeken word. Daar is geen vasgestelde skema of reëls vir die identifikasie van temas nie. Kvale (1996) in Ritchie en Lewis (2003:201) het drie verskillende kontekste geïdentifiseer wat van toepassing is op interpretasie van kwalitatiewe analise en wat help om die data te interpreteer: my selfbegrip as navorser wanneer ek die data interpreteer om dit wat die deelnemers bedoel, te identifiseer; kritiese algemene kennis waar die konteks waarin die studie gedoen word, gebruik word om die stellings te interpreteer en dan ook die teoretiese begrip waar die interpretasie binne die breër teoretiese perspektief geplaas word. Tabel 3.2 wat volg, gee 'n oorsigtelike groepering van die metodes van analise wat gevolg is.

**Tabel 3.2: Groepering van analitiese metodes**

(Aangepas uit Rogan, 2005)

GROEPERING	METODE	FUNKSIONELE DOMEIN (Insette)	ANALITIESE DOMEIN (Moontlike uitkomst)	VERWYSINGS
Strukturele analise	Analise van heel teks: <ul style="list-style-type: none"> <li>• inhoud</li> <li>• diskoers</li> </ul>	Eksterne ondersoek van algemene onderwerpe  Analise van lang uittreksels  Kategoriseer inligting onder bepaalde temas	Inhoud-afhanklik  Interpretasie van globale betekenis van teks	Ary, et al.  Polkinghorne  Wilkinson & Birmingham  Merriam  Morse & Field
	Analise van individuele woorde: <ul style="list-style-type: none"> <li>• betekenis binne konteks</li> <li>• sintaks</li> <li>• semantiek</li> <li>• taal</li> </ul>	Interne ondersoek van spesifieke respondentkeuses van taal  Identifiseer woordpatrone, woordkeuses en intensifeerders.  Analiseer tegniese en meganiese aspekte van taal	Versamel detail van bewyse om interpretasie van globale betekenis te ondersteun  Betekenis verskuil in taal kom na vore	O'Donoghue & Punch  Bogdan & Biklen
Literêre kritiese analise	Individuele woorde <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuurlike taal</li> </ul> Analiseer simboliese en abstrakte taal	Identifiseer individuele voorbeelde van figuurlike taal, metafore, vergelykings en voorbeelde.	Dra gebeurtenisse oor met behulp van taal	Marshall & Rossman  Lincoln & Guba  Merriam
	Hele teksgedeeltes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas</li> <li>• Sinne met betekenisvolle gebeurtenisse</li> </ul>	Identifiseer gevalle wat herhaaldelik voorkom en identifiseer klein insidente.  Identifiseer en maak konneksies tussen gebeure wat mekaar logies opvolg.  Kontroleer gebeure.	Navorsing genereer temas na aanleiding van herhaling van gebeure  Gevaar van waninterpretasie	



Ek het gebruik gemaak van induktiewe analise in die vorm van redenering om orde, struktuur en betekenis aan die groot hoeveelhede data wat ingesamel is, te verleen.

Ek het begin deur die vraelyste en transkripsies sorgvuldig te lees om 'n algehele indruk van die deelnemers se wêreld te verkry: "... the first major task in analysing interview data is to become extremely familiar with the data" (Morse & Field, 1996:107). Die transkripsies sluit al die verbale materiaal wat deur die deelnemers gebied is, in. Die bandopnames is herhaaldelik gespeel om akkuraatheid van die inligting te bevestig. Terwyl ek besig was om te transkribeer, het ek alreeds met die analitiese proses begin deur vir sleutelwoorde in die deelnemers se opmerkings te soek. Temas is geïdentifiseer en uittreksels van die onderhoude en vraelyste is gebruik om die geïdentifiseerde temas te ondersteun (O'Donoghue & Punch, 2003:47; Morse & Field, 1996:103).

Bogdan en Biglen (1992:153) beskryf data-analise as:

... the process of systematically searching and arranging the interview transcripts, fieldnotes, and other materials that you accumulate to increase your own understanding of them and to enable you to present what you have discovered to others.

Twee vorms van analise, wat ek as formeel en informeel kan beskryf, het voorgekom. Informele analise was in die vorm van gedagtes en gewaarwordings wat alreeds tydens data-insameling by my as navorser opgekom het. Aanvanklike insigte en interpretasies wat deur my gemaak is, word bevestig of gekorrigeer soos wat die data-insameling vorder.

### **3.4.3 TEMATISERING**

Nadat die data uit die onderhoude getranskribeer is, is dit verskeie kere deurgelees en daar is alreeds begin om aantekeninge te maak van moontlike temas. Die analise van die data het 'n proses van kristallisasie gevolg, deels om



die vertroubaarheid van die data te verhoog, maar ook om die veelvuldig gekonstrueerde realiteit binne die interpretatiewe benadering op 'n holistiese wyse te bestudeer. Kristallisasie verwys na die proses van intense bemoeienis met die data waartydens daar na patrone gesoek word en kategorieë gevorm word. Die maksimum hoeveelheid data word geanaliseer terwyl 'n proses van intensiewe refleksie oor elke respondent se belewenis.

Tydens die lees van data het ek alreeds bewus geraak van voorlopige idees oor temas en verhoudings vanuit 'n proses van induktiewe ondersoek. Nadat data gelees is, is dit in 'eenhede van betekenis' verdeel (Marshall & Rossman, 1999). Die eenhede van betekenis is dan gebruik as basis waarop meer betekenisvolle temas gebou kon word. Dit was belangrik dat elke betekenseenheid op sigself verstaan word sonder enige bykomende inligting, en nie afhanklik is van die kennis wat die navorser oor die ondersoek het nie. Nadat die data in afsonderlike eenhede verdeel is, kon ek die eenhede kodeer en tematiseer. Die program Atlas TI is as hulpmiddel gebruik vir data-analise.

Hierna is belangrike ervarings, idees, konsepte of temas in die data geïdentifiseer. Die data is versigtig gelees en woorde, konsepte, frases en temas wat herhaaldelik voorkom, is geïdentifiseer. Soos wat elke nuwe betekenseenheid gekies is, het ek dit vergelyk met al die ander betekenseenhede. Indien daar nie soortgelyke betekenseenhede was nie, is 'n nuwe tema gevorm. Die proses het voortdurende verfyning meegebring, waar oorspronklike temas verander, saamgevoeg of uitgelaat is en nuwe temas gevorm is en nuwe verbande ontdek is. Dit het ook gebeur dat sommige betekenseenhede by meer as een tema gepas het.

Nadat die verskeie betekenseenhede, soortgelyk in kenmerk en eienskap, toegeskryf is aan 'n identifiserende tema, is 'n reël vir insluiting vir daardie spesifieke tema bepaal (Lincoln & Guba, 1985). In die voortdurende proses van analise is elke betekenseenheid weer gelees en vergelyk, maar hierdie keer met die reël van insluiting van die tema waaronder dit toegeskryf is, in gedagte. Indien nodig is eenhede hertoegeskryf aan ander of nuwe temas. Die belangrike





taak van die koderingsproses was om daardie eenhede van betekenis wat met dieselfde inhoud ooreenstem, in die voorlopige temas saam te voeg (Lincoln & Guba, 1985). Die temas en reëls vir insluiting is nou met mekaar vergelyk om verbande en patrone oor temas te identifiseer. Waar dit nodig en moontlik was, is konsepte met mekaar verbind. Die hele tyd moes ek in gedagte hou dat kategorieë of temas die doel van die studie moes reflekteer en moes help om die navorsingsvraag te beantwoord (Merriam, 1998).

Temas wat in hierdie studie van toepassing is, word onder die vier perspektiewe van Gee georganiseer, naamlik *eie aard identiteit*, *institusionele identiteit*, *diskoersidentiteit* en *affiniteitsidentiteit*. Temas sluit onder andere die volgende in: pligte van mentoronderwysers; waardes en gesindhede van toepassing op mentorskap; persepsies; vaardighede; kommunikasie; spanningsvolle situasies; ouderdom, ervaring; refleksie en het almal te doen met die handeling wat die mentoronderwyser uitgevoer het..

Met die bespreking van die resultate val die fokus op spesifieke en ooreenstemmende temas en hierdie temas word dan vergelyk met die bevindinge wat in die literatuurondersoek gemaak is. Polkinghorne (2005) stel dit dat daar geen regte manier is om data neer te skryf nie, maar dat die ondersoeker in fenomenologiese navorsing die vryheid het om bevindinge op verskillende wyses oor te dra.

### **3.5 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE BEVINDINGS**

As navorser moet ek deurentyd bewus wees van etiese kwessies, aangesien die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe data in 'n groot mate afhang van die metodologiese vaardighede van die persoon wat die data insamel (Cohen & Manion, 2002; Henning, 2004; Labuschagne, 2003; Merriam, 1998). Geldigheid verwys na die "appropriateness, meaningfulness and usefulness of the interferences researchers make based on the data they collect" (Fraenkel & Wallen, 1993:400).



Betroubaarheid verwys na die mate waarin navorsingsbevindinge gerepliseer kan word (Merriam, 1998). Joppe definieer betroubaarheid as "... the extent to which results are consistent over time and an accurate representation of the total population under study..." (2000:1). Guba en Lincoln (1985:288) redeneer dat daar in kwalitatiewe navorsing eerder gedink moet word in terme van die bestendigheid van resultate. Dus, eerder as om te vereis dat eksterne navorsers dieselfde resultate verkry, sou ek as navorser eerder wou hê dat eksterne navorsers moet saamstem dat, gegewe die ingesamelde data, die resultate sin maak. Volgens Merriam (1998:207) verseker die volgende tegnieke dat resultate betroubaar is:

- Aannames en teorieë onderliggend aan die studie en die rol van die navorser in die studie, steekproefneming en data-insameling moet duidelik uiteengesit wees.
- Triangulering versterk die betroubaarheid asook die interne geldigheid van die studie, veral in terme van die gebruik van meervoudige metodes van data-insameling en analise. In hierdie studie is triangulering deur twee metodes van data-insameling, naamlik oop-einde vraelyste en onderhoude, bereik. Triangulering verseker ook 'n dieper en meer gedetailleerde beeld in die navorsingsfenomeen (Mathison, 1998:14). Die inhoud van onderhoude is met die deelnemers vergelyk en geverifieer (Cresswell & Miller, 2000; Henning, 2004; Mertens, 1998).
- Onafhanklike beoordelaars moet in staat wees om die bevindinge van die studie te verifieer deur die roete wat die navorser gebruik het, te volg. Merriam (1998) verwys na die roete as die "audit trail". Die roete in hierdie studie word beskryf deur te verwys na hoe data ingesamel is en hoe besluite geneem is regdeur die ondersoek. Die beskrywings van die gevallestudies soos in hoofstuk 4 uiteengesit met die volledige onderhoude op CD (by finale verhandeling) as rou data ingesluit, dien as bewys van die ondersoek. Tydens die proses van data-analise moet gewaak word teen die weergawe van eie idees terwyl die reaksie sensitief



en empaties met die deelnemers se response moet wees. 'n Volledige verduideliking van wanneer en waar data ingesamel is en deur wie en onder watter omstandighede word gegee, aangesien 'n deeglike beskrywing van die tyd, plek, konteks en kultuur van die navorsing ook bydra tot geldigheid.

Winter (2000) en Trochim (2006) voer aan dat geldigheid en betroubaarheid in die hele navorsingsproses ingebou behoort te word vanaf begin tot einde, indien akkurate afleidings gemaak wil word. Die volg van korrekte prosedures tydens hierdie studie en die versigtige dokumentasie van gegewens dra by tot die geloofwaardigheid van die studie. Die feit dat 'n konseptuele raamwerk saam met gestruktureerde analitiese metodes van data-ontleding in die studie gebruik word, dra ook by tot betroubaarheid.

Kacen en Chaitin (2006:224) verwys selfs na die keuse van die regte vrae vir onderhoude wanneer hulle oor geldigheid en betroubaarheid skryf. Cresswell en Miller gaan verder en stel dit dat "validity refers to how accurately the account represents participants' realities of the social phenomena" (2000:124). Geldigheid verwys nie noodwendig net na die betroubaarheid van die data wat ingesamel is nie, maar ook na die interpretasie en afleidings wat vanuit die data gemaak word. Die basis waarop geldige afleidings in hierdie konteks gemaak kan word, berus op die ontwerp van deurdagte vraelyste en vrae om betroubare inligting in te samel asook op die gedetailleerde beskrywings van die mentor-onderwysers se belewenisse (Babbie & Mouton, 2001:122; McMillan & Schumacher, 2001:31).

### **3.6 ETIESE ASPEKTE**

Verskeie navorsers beklemtoon die belangrikheid van etiese standaarde wanneer navorsing gedoen word (Babbie & Mouton, 2001; Bogdan & Biklen 1992; Mason, 2002; Resnik, 2005; Ritchie & Lewis, 2003; Verma & Mallick, 1999). Merriam motiveer:



The best a researcher can do is to be conscious of the ethical issues that pervade the research process and to examine his or her own philosophical orientation vis-à-vis these issues (1998:219).

Geloofwaardigheid en vertrouenswaardigheid word aan die studie verleen deur in-diepte-beskrywing van die respondente se belewenisse van mentorskap te analiseer. In hoofstuk 4 word daar dan van relevante aanhalings uit die getranskribeerde onderhoude (in-diepte-beskrywings) gebruik gemaak ter ondersteuning van die navorsingsargument rondom mentoridentiteitsvorming. Verdere geloofwaardigheid word verleen deur direkte aanhalings van die onderhoude waar van toepassing in te sluit. Omdat die geloofwaardigheid van die studie so belangrik is, verwys ek ook kortliks na sake soos die regte van die deelnemers aan die studie, anonimiteit en vertroulikheid.

Voordat met die navorsing begin is, is toestemming by verskeie instansies of persone verkry (McMillan & Schumacher, 2001:421). Mondelinge toestemming is by elke skoolhoof (Sien Bylaag 6) en elke deelnemer verkry voordat met data-insameling begin is. Etiek is belangrik want navorsing betree:

... the lives of others, making public what many may feel ought to be kept private or secret and, indeed, about making changes whether to perceptions, bodies of knowledge, beliefs, values or to the circumstances of lives (Schostak, 2002:178).

Aangesien die studie spesifiek oor die mentoronderwysers wat deel is van die program vir die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys handel, is die mondelinge toestemming van die programkoördineerder van die Universiteit van Pretoria ook verkry. Die etiese komitee van die Universiteit van Pretoria het ook toestemming verleen tot die uitvoering van die studie.

Om te verseker dat die deelnemers nie voel dat onregverdigde eise gestel word of druk op hulle toegepas word nie, is hulle ingelig dat hulle enige tyd kon onttrek indien hulle dit sou verkies. Hulle is ook verseker dat anonimiteit gehandhaaf sal



word (Ary, et al., 2002:437; Bogdan & Biklen, 1992:54) en dat alle inligting as vertroulik beskou sal word (Ritchie & Lewis, 2003:67; Hughes, 2003:86). Die doel van die studie en my verwagtinge van hulle is ook vooraf aan elke deelnemer verduidelik (McBurney, 1994:375). Om etiese redes en ook vir betroubaarheid het deelnemers toegang tot alles wat geskryf is en waarby hulle betrokke is. Deursigtigheid is hoog aangeskryf tydens die studie.

### **3.7 SAMEVATTING**

Die metodologiese oriëntasie, navorsingsontwerp en navorsingstrategie is so sorgvuldig as moontlik binne die konteks van hierdie studie uiteengesit. Metodes van data-insameling, data-analise en data-prosessering is verduidelik. Die wyses waarop die geldigheid en betroubaarheid van die studie verseker is, is bespreek, en etiese oorwegings is genoem.

In die hoofstuk wat volg word die data wat met die oop-einde vraelyste ingesamel is, in deel 1 bespreek. Die belewenisse van elkeen van die mentoronderwysers word in deel 2 beskryf.



## HOOFSTUK 4

### SO Sê HULLE...

#### DIE MENTORONDERWYSERS SE BELEWENISSE

##### 4.1 INLEIDING

Soos in die navorsingsvraag aangedui, handel die sentrale tema van die studie oor die identiteitsbeeld van die mentoronderwyser. 'n Vraag is dus of onderwysers 'n belewenisoorgang maak van onderwyseridentiteit na mentoridentiteit wanneer hulle as mentoronderwysers vir onderwysstudente optree, en indien wel, watter indikators in die mentorverhouding 'n betekenisvolle rol speel in die oorgang van onderwyser na mentor. Indikators soos mentoronderwysers se siening van hulle mentorskapstaak, hulle houding jeens mentorskap, hulle begrip van mentorskap, refleksie en terugvoering en of hulle mentorskap as 'n geleentheid tot professionele groei benader, speel dus 'n belangrike rol in die studie.

In hierdie hoofstuk word die data wat met die vraelyste en onderhoude ingesamel is, in twee dele bespreek. In deel 1 van die hoofstuk bied ek die data aan wat met die vraelyste ingesamel is. Vraelyste is ontleed deur elke vraelys sistematies te fynkam op soek na spesifieke woorde of kategorieë verwant aan mentoridentiteit wat kon help om patrone, temas of kwaliteite, verwant aan identiteit, te vind. Inligting is daarna onder sekere temas saamgegroep en die data word dus onder die toepaslike temas uiteengesit.

In deel 2 stel ek die mentoronderwysers en onderwysstudente wat aan die navorsing deelgeneem het, bekend. Ek gee elke keer eerstens 'n beskrywing van die betrokke konteks waarbinne mentorskap in elke geval plaasgevind het. Daarna gee ek 'n beskrywing van elke mentoronderwyser se vernaamste belewenisse van mentorskap met, waar nodig, toepaslike insette van die onderwysstudent. Beskrywings van belewenisse is nie noodwendig in dieselfde volgorde soos dit in die onderhoude voorgekom het nie, maar is



saamgegroep ter wille van beter insig. Vir orde en struktuur is gewerk vanuit Gee (2000-2001) se vier perspektiewe op identiteitsvorming wat in hoofstuk 2 bespreek is.

## **DEEL 1: DATA VAN DIE VRAELYS**

Oop-einde vraelyste (sien bylaag 1) is aan die mentoronderwysers gegee om te voltooi tydens drie geleenthede: eerstens in Maart 2004 tydens die eerste opleidingsgeleentheid vir onderwysers wat as mentors vir die onderwysstudente sou optree tydens die eerste praktiese onderwystydperk in die eerste semester van 2004; tweedens vir dieselfde groep mentoronderwysers tydens 'n opvolgeleentheid in Mei 2004 en derdens vir 'n nuwe groep mentoronderwysers in Maart 2005. Die rede waarom die groep mentoronderwysers van die eerste semester 2004 weer 'n vraelys ingevul het, is om vas te stel of hulle enige vaardighede bygeleer het en of 'n verandering in waardes en gesindhede ingetree het as gevolg van die mentorbelewenis. Die vraelyste is elke keer verbeter en indien nodig, aangepas by die veranderende situasie.

Tydens die eerste geleentheid was daar 33 respondente, tydens die tweede geleentheid 32 respondente en tydens die derde geleentheid was daar 31 respondente. Nie al die mentoronderwysers het die opleidingsgeleenthede bygewoon nie.

Belangrike inligting soos geslag, jare ondervinding in die onderwys en jare ondervinding in die leerarea waarin mentorskap plaasvind, word in tabel 4.1 hieronder weergegee:



**Tabel 4.1: Agtergrond van mentoronderwyserrespondente**

<b>MAART en MEI 2004</b>	
Totale aantal respondente	33
Manlik	3
Vroulik	30
Hoërskool	25
Laerskool	6
Voorskools	2
Jare ervaring in onderwys	Wissel tussen 2 jaar en 30 jaar
Jare ervaring in leerarea of fase	Wissel tussen 3 maande en 30 jaar
<b>SEPTEMBER 2004</b>	
Totale aantal respondente	31
Manlik	4
Vroulik	27
Hoërskool	19
Laerskool	10
Voorskools	2
Jare ervaring in onderwys	Wissel tussen 2 jaar en 32 jaar
Jare ervaring in leerarea of fase	Wissel tussen 1 jaar en 33 jaar

Die oorspronklike vraelys is as aanhegsel beskikbaar (bylaag 1). Die data wat met die vraelyste ingesamel is, is opsommend op CD aan die agterkant van die finale tesis aangeheg. Die data wat met die vraelyste ingesamel is, is onder sinvolle temas saamgegroepeer om interpretasie te vergemaklik. Die temas word vervolgens bespreek.

## **AANWYS VAN MENTORONDERWYSERS**

Die meeste mentoronderwysers is deur die skoolbestuur aangewys. In sommige gevalle het die hoof die keuse gedoen, maar ander kere was dit die adjunkhoof, departementshoof of selfs 'n leerarea hoof. In sommige gevalle het die skoolkoördineerder<sup>3</sup> ook die mentoronderwysers aangewys. Mentoronderwysers het

<sup>3</sup> Die skoolkoördineerder is die persoon wat verantwoordelik is vir die administratiewe reëlings vir die studentepraktik by die skool.





in meeste gevalle nie 'n keuse gehad nie – daar is net gesê dat hulle die enigste onderwysers met ondervinding in die graad, fase, vak of leerarea is waar die onderwysstudent geplaas moes word:

Dit was nie my keuse nie. Die skool was ontvanklik vir die program en studente het gevra om daar geplaas te word (Vraelys 33 vraag 3).

In enkele gevalle het onderwysers ingewillig omdat ander onderwysers nie die mentortaaik wou aanvaar nie. Slegs twee onderwysers het vrywilliglik aangebied om mentoronderwysers te wees.

### **REDES VIR AANVAARDING VAN DIE MENTORTAAK**

Redes wat deur onderwysers aangevoer word vir die aanvaarding van die mentortaaik, al het hulle geen keuse daarin gehad nie, wissel baie. Sommige mentoronderwysers het voor die aanvang van mentorskap 'n baie idealistiese siening gehad, byvoorbeeld hulle redeneer dat mentorskap die geleentheid bied om 'n verskil aan iemand se lewe te maak. Ander het weer geen insig in die mentortaaik getoon nie, byvoorbeeld die onderwysers wat geredeneer het dat dit lekker gaan wees om meer afperiodes te hê.

Die meeste mentoronderwysers het besef dat hulle die mees ervare onderwysers in hulle skole is en daarom het hulle die mentortaaik aanvaar:

... as gevolg van ervaring in die onderwys en in my vakgebied  
(Vraelys 34 vraag 4).

Sommige mentoronderwysers redeneer dat hulle as rolmodelle die onderwysstudente kan inspireer, hulp verleen en aanmoedig. Ander mentoronderwysers redeneer weer dat hulle 'n bydrae tot die opleiding van die onderwysstudente kan maak deur hulle verworwe kennis en jare se ondervinding met hulle te deel:



I am an experienced passionate educator and I think I can help to develop a student constructively (Vraelys 45 vraag 5).

Wil graag my kennis en dit wat ek deur die jare geleer het, aan iemand oordra en hoop sy vind baat daarby (Vraelys 54 vraag 5).

Daar is ook die mentoronderwysers wat mentorskap as leerervaring beskou het. Hulle was nie net bereid om die onderwysstudente te leer nie, maar het geredeneer dat hulle ook by die onderwysstudente kan leer. Die interaksie met die universiteit en die onderwysstudente en die opleidingsgeleenthede wat gereël is, het die geleenthede gebied om op hoogte met onderwyseropleiding te bly.

## **WAAROM ONDERWYSERS NIE MENTORS WIL WEES NIE**

Onderwysers wat nie deel van mentorskap wil wees nie, maar geen keuse het nie, omdat hulle deur die skoolbestuur of skoolkoördineerder verplig was om die mentortaaik te aanvaar, voer die volgende redes aan:

Mentorskap neem baie tyd in beslag. Onderwysers se tyd is beperk want bo en behalwe die akademiese take, is daar ook die administratiewe en buitemuurse verpligtinge. Onderwysers voer ook aan dat die onderwysstudente te stadig werk en dat werk dan agterraak of nie behoorlik gedoen word nie:

- onderwysers hou nie daarvan nie – lesse moet weer oorgedoen word (Vraelys 35 vraag 5);
- dissipline gaan ten gronde (Vraelys 59 vraag 6);
- is 'n mors van tyd (Vraelys 47 vraag 5);
- voel dat hulle nie nog ekstra werk nodig het nie (Vraelys 17 vraag 5).

Die feit dat hulle dit ongerieflik vind om 'n ander persoon dop te hou en 'n gebrek aan mentorvaardighede beleef, word ook as redes aangevoer:

Voel ek het nie die nodige vaardighede nie (Vraelys 31 vraag 5).



In opvolging van hierdie vraag en die verwysing na die gebrek aan vaardighede, is die volgende tema die noodsaaklikheid - of nie - van opleiding vir mentor-onderwysers.

## **OPLEIDING VIR MENTORONDERWYSERS**

Op die vraag oor die moontlikheid van opleiding vir die taak van mentorskap het net een mentoronderwyser negatief teenoor opleiding gereageer:

No. I think that all of us teachers went through training. We know what is expected and have the experience ... (Vraelys 27 vraag 6).

Die ander mentoronderwysers redeneer dat opleiding vir mentoronderwysers baie noodsaaklik is. Sommige sou wel eerder net 'n inligtingsessie verkies, maar verwag dat definitiewe riglyne gegee word van die take wat uitgevoer moet word en die verwagtinge van die universiteit duidelik gekommunikeer word. Redes wat as motivering vir opleiding aangegee word:

- ek moet weet wat is my plig – wat om te doen (Vraelys 43 vraag 6);
- 'n mens moet presies weet wat van jou verwag word (Vraelys 60 vraag 6);
- gestelde uitkomstes moet aan almal bekend wees om bes moontlike sukses te verseker (Vraelys 29 vraag 6);
- om te weet hoe om te assesseer (Vraelys 49 vraag 6).

As onderwysers dan opleiding vir die mentortaaik verkies, is dit belangrik om vas te stel wat die ontbrekende vaardighede rakende mentorskap is en waaroor onsekerhede heers.

## **ONTBREKENDE VAARDIGHEDE EN ONSEKERHEDE**

Dit blyk dat die meeste onsekerhede rondom die assessering van die onderwysstudente heers. Mentoronderwysers voer aan dat hulle beter voorskrifte



vir die assessering van die onderwysstudente benodig, soos riglyne vir die toediening van punte, dat die assesseringsvorm nie gebruikersvriendelik is nie en dat hulle baie onseker is oor refleksie.

Die gebrek aan mentorvaardighede - ook 'n rede waarom onderwysers negatief teenoor mentorskap staan - bekommer baie mentoronderwysers, soos die volgende aanhaling bewys:

That I lack the skills to guide the BT<sup>4</sup> enough (Vraelys 19 vraag 6).

Terwyl sommige mentoronderwysers hulle kommer uitspreek of die onderwysstudente wel by hulle sal kan leer, is ander onseker oor die administratiewe aspekte van mentorskap:

Die baie papierwerk. Dis vir my lomp en laat my moedeloos voel (Vraelys 59 vraag 7).

Die gebrek aan samewerking tussen die mentoronderwyser en die spesialisvakdosent van die universiteit word as 'n struikelblok beskou. Sommige mentoronderwysers wonder oor hulle taak as die dosent kom besoek aflê – word van hulle verwag om dan ook die leertaakaanbieding by te woon? Mentoronderwysers verlang ook beter samewerking tussen hulle en die dosente.

Gebrek aan vaardighede en inisiatief aan die kant van die onderwysstudente lei ook tot kommer. Groter is egter die bekommernis dat die werk gaan agterraak, omdat die onderwysstudente stadiger werk, of begrippe nie goed verduidelik nie, en dan moet die mentoronderwyser die werk later oordoen.

Die ontoereikende handhawing van dissipline is menige mentoronderwyser se grootste bekommernis:

---

<sup>4</sup> BT (beginner educator). Die onderwysstudente verwys na hulleself as beginneronderwysers; in Engels *beginner educators*.



Die dissipline het verswak (Vraelys 42 vraag 14).

Leerdere misbruik die situasie in die klaskamer as die onderwysstudente nie in staat is om dissipline te handhaaf nie.

Daar is egter ook die mentoronderwysers wat bekommerd is oor die teenwoordigheid van nog 'n volwasse persoon in die klaskamer:

Will I survive the same person in my classroom for a whole term?  
(Vraelys 6 vraag 6).

Al die mentoronderwysers het tyd as 'n beperkende faktor genoem. Hulle is bekommerd dat hulle nie genoeg tyd gaan hê om aan die onderwysstudent af te staan nie.

### **WATTER VAARDIGHEDE IS NODIG VIR MENTORSKAP?**

Hierdie vraag is tydens die tweede opleidingsgeleentheid, toe hulle alreeds enkele weke se ervaring as mentoronderwysers gehad het, aan die mentoronderwysers gevra om vas te stel watter vaardighede hulle alreeds tot dusver nodig gehad het. Die vaardighede moes direk verwant wees aan mentorskap.

Vaardighede wat genoem is, sluit die volgende in:

luistervaardighede, die beantwoording van vrae, die analiseer van leertaak-aanbiedings, refleksie op leertaakaanbiedings, hulpverlening met probleme, die oordra van vakkennis, kommunikasievaardighede, die gee van raad en leiding, terugrapportering aan 'n ander volwassene, die weerhouding daarvan om in te tree as dissipline nie na wense is nie, tydsbestuur, deleger van take, leierskapsvaardighede, selfhandhawing, organisasievaardighede en organisatoriese vaardighede.



Mentoronderwysers het vir die eerste keer geleer om heeltemal terug te staan sodat iemand anders in die klaskamer kan oorneem en eksperimenteer. Dit het ook beteken dat hulle die onderwysstudente moes toelaat om foute te maak en moes leer om taktvol op te tree. As mentor het hulle 'n kritiese ingesteldheid teenoor self en eie praktyk geïdentifiseer. Ook die aanvaarding dat ander van jou verskil en die toepassing van selfbeheer, was van die sake wat mentoronderwysers genoem het.

Hoewel die vraag slegs vaardighede gevra het, is die volgende waardes en houdings ook as deel van die antwoorde gegee: geduld, toewyding, aanmoediging, eerlikheid, empatie, inisiatief, sensitiwiteit, aanpasbaarheid, begrip, koestering en objektiwiteit.

## **VERHOUDING TUSSEN ONDERWYSSTUDENT EN MENTORONDERWYSER**

Verhoudings was oor die algemeen goed, spontaan en ondersteunend. Baie mentoronderwysers het die onderwysstudente as 'n groot hulp in die klaskamer ervaar, veral waar die onderwysstudente gretig was om te leer. Die onderwysstudente stem saam dat die verhoudings oor die algemeen suksesvol was:

Dit kon nie beter nie (Onderwysstudent vraelys 1 vraag 1).

Beide my mentors was fantastiese mense en ons het onmiddellik oor die weg gekom (Onderwysstudent vraelys 2 vraag 1).

Tog is daar onderwysstudente wat minder entoesiasies oor die verhouding tussen hulle en die mentoronderwysers was en wat oor die algemeen die verhoudings as minder geslaagd ervaar het:

Sy was baie jonk – sy het my gesien as iemand wat vir haar werk – ek moes al haar notas opstel (Onderwysstudent vraelys 5 vraag 1).



'n Gebrek aan samewerking van die kant van die onderwysstudente word aangegee as rede vir die mislukking van sommige van die verhoudings:

My student seems to feel that he does not have much to learn, so it is difficult for me to have to tell him that he needs to improve certain areas (Vraelys 27 vraag 15).

Daar was egter baie positiewe reaksies van die kant van die mentoronderwysers wat die sukses van sommige verhoudings motiveer:

- positive; a learning experience; enriching; challenging; worthwhile (Vraelys 50 vraag 16);
- positief, verrykend en ek geniet dit absoluut baie (Vraelys 44 vraag 16);
- 'n ontdekkingsreis waarby sowel ek as die student kan leer (Vraelys 55 vraag 16);
- 'n baie goeie leerervaring (Vraelys 33 vraag 16).

Daar was egter ook negatiewe reaksies:

- uitputtend, veeleisend en opofferend (Vraelys 43 vraag 16);
- frustrating because of the slow pace, we weren't getting through the syllabus ( Vraelys 20 vraag 16);
- just another load of work added to my already full schedule (Vraelys 32 vraag 16);
- spanningsvol – te veel dinge wat aandag vra (Vraelys 52 vraag 16);
- time consuming (Vraelys 47 vraag 16).

Kommunikasie tussen mentoronderwysers en onderwysstudente was aanvanklik stram totdat verhoudings meer gevestig was. In sommige verhoudings het kommunikasie egter problematies gebly:



I was afraid of offending her because she seemed so quiet and reserved. She rarely asked for help and I felt I was intruding if I offered (Vraelys 58 vraag 16).

Omdat baie algemene probleme herhaaldelik na vore gekom het tydens die ontleding van die vraelyste, word hulle samevattend in die volgende paragraaf genoem.

### **SAMEVATTING VAN VRAELYSDATA**

Van die mees algemene probleme wat mentoronderwysers genoem het, is die gevalle waar die onderwysstudente gebrekkige vaardighede openbaar het, byvoorbeeld 'n gebrek aan genoeg vakkennis, gebrek aan kennis van leeruitkomstes en gebrekkige kennis van toepaslike metodiek.

'n Gebrek aan inisiatief aan die kant van die onderwysstudent plaas ook groter las op die mentoronderwyser:

Ek het vanjaar 'n student wat nie regtig in die onderwys hoort nie. Sy sukkel om haarself te handhaaf, die leerders neem haar nie ernstig op nie. Sy is baie aangewese op my leiding en toon baie min kreatiwiteit (Vraelys 49 vraag 14).

Sommige mentoronderwysers noem ook dat die onderwysstudente nie na instruksies luister nie en dan nalaat om dinge te doen. In sommige gevalle wou die onderwysstudente ook nie die hulp wat die mentoronderwysers aangebied het, aanvaar nie maar eerder self probeer regkom.

Dit was vir die mentoronderwysers moeilik om gewoon te raak daaraan dat die onderwysstudente 'n ander benadering in die klaskamer volg en dat klasse meer raserig is omdat dissipline lossier is. Omdat hulle nog aan die begin van hulle loopbane staan, het die onderwysstudente nog nie geleer om selfgeldend op te tree nie.





Een probleem wat alle mentoronderwysers ervaar het, was die gebrek aan tyd. Dit neem tyd om take aan die onderwysstudente te verduidelik en sinvolle terugvoer te verskaf. In sommige gevalle is die mentoronderwysers nie na skool beskikbaar vir terugvoer nie en in ander gevalle is die onderwysstudente weer nie beskikbaar nie.

Dit was vir baie onderwysers moeilik om hulle klasse aan iemand anders toe te vertrou en hulle private spasie met iemand anders te deel:

... en om private spasie te deel met iemand ... om gewoon te raak daaraan dat iemand kyk hoe jy klasgee (Vraelys 42 vraag 14).

## **DEEL 2: DATA-ANALISE VAN NARRATIEF EN ONDERHOUDE**

In deel 2 word die data-analise van die onderhoude voorafgegaan deur 'n narratiewe van my persoonlike belewenisse as mentoronderwyser. Die narratiewe en die onderhoude se rou data is deurgewerk vir die identifisering van betekenisvolle woorde, begrippe en uitdrukkings relevant tot die navorsingsvraag en word in konteks geïnterpreteer en bespreek.

ATLAS.ti was waardevol om die geskrewe data sistematies te analiseer. 'n Hermeneutiese eenheid naamlik mentoridentiteit is geskep. Die eerste stap was om elke respondent se teks deur te werk en woorde of frases uit die teks te selekteer wat verband gehou het met die geselekteerde indikatore (literatuurstudie het die raamwerk verskaf waarteen data-analise gedoen het). Tydens die selektering van woorde of frases skep ATLAS.ti outomaties verwysings in die verwysingslys, wat die voordeel het dat die mees gepaste verwysing later geselekteer kon word vir gebruik in die data-aanbieding. ATLAS.ti soek ook self vir patrone tussen data. Die patrone tussen data is met behulp van verskillende kleure aangedui en saamgegroepeer. Toe begin is met die interpretasie van die data is die verskillende kleure gebruik om die identiteite te onderskei. Die gebruik van kleure het gehelp om gefokus te bly deur die hele proses van interpretasie. Woorde of frases wat verband hou met die vier



perspektiewe van identiteit soos deur Gee (2000-2001) geïdentifiseer is, word met die volgende verskillende kleure aangedui: Indikators wat verband hou met **eie-aard identiteits-perspektief** word met groen beklemtoon; indikators wat verband hou met **institusionele identiteitsperspektief** met oranje, **diskoers-identiteits-perspektief** met turkoois en **affiniteits-identiteitsperspektief** met pienk.

Soms was dit moontlik om slegs een woord in 'n sin te gebruik om 'n identiteitsperspektief of handeling uit te lig (Rogan, 2005). 'n Voorbeeld is die gebruik van die woord 'onderhandel' – daar is geen ondubbelsinnige betekenis nie want wat onderhandel is, was nie belangrik nie, slegs die feit dat onderhandeling wel plaasgevind het. In ander gevalle was dit egter nodig om frases te gebruik. 'n Voorbeeld is 'instrument', wat as dit alleen staan ongekwalifiseerd en niksbeduidend is. Daarom is die frase 'die instrument wat gebruik is (vir assessering), is heeltemal onaanvaarbaar' geselekteer. Die leser het die hele frase nodig om die betekenis in konteks te begryp, want die respondent het verwys na die instrument as nie gebruikersvriendelik nie.

Die tabel met die vier identiteite word weer gegee om die leser se geheue te verfris en insig te verleen in die verskillende identiteite:

**Tabel 4.2: Kleurkode vir kenmerke van identiteitsperspektiewe**

<b>IDENTITEITS-PERSPEKTIEF</b>	<b>INDIKATORS</b>
<b>Eie-aard identiteitsperspektief</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



<p><b>Institusionele identiteitsperspektief</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>Diskoers-identiteitsperspektief</b></p>	<p><b>Pre-observasie diskoers – gesamentlike beplanning; Uitdaging; kennisoordrag</b></p> <p><b>Leertaakwaarneming en assessering vir leer</b></p> <p><b>Post-observasiediskoers - Refleksie en terugvoer; wedersydse dialoog; metakognisie; kreatiewe uitdaging</b></p> <p><b>Blootlegging van mentoronderwyser se professionele ingesteldheid</b></p>
<p><b>Affiniteits-identiteitsperspektief</b></p>	<p><b>Aard van verhouding – betekenisvolle ander en wedersydse vertrouwe</b></p> <p><b>Waardes</b></p> <p><b>Gesindheid</b></p> <p><b>Aktiewe betrokkenheid</b></p> <p><b>Kennis</b></p> <p><b>Inter- en intrakommunikasie</b></p> <p><b>Oop ingesteldheid – kan denkskuif maak; kan verskillende perspektiewe akkommodeer</b></p> <p><b>Andragogiese aanslag</b></p> <p><b>Affektiewe komponente – passie en entoesiasme</b></p>



Indien daar aspekte is wat nie onder enige van die identiteite val nie, soos byvoorbeeld die aanwys van mentoronderwysers, sal dit in 'n aparte paragraaf bespreek word.

Dit was aanvanklik 'n probleem om 'n werkbare wyse te vind om die data aan te bied. Daar is komponente van handelinge en daar is indikatore van identiteitsperspektiewe ter sprake. Aanvanklik was die mentorhandelinge as raamwerk gebruik om die data aan te bied. Ek het egter gevind dat die aanbieding van die data dan slegs 'n vergelyking word van wat elke mentoronderwyser gedoen het of nie gedoen het nie en dat die menslike aspek van mentorskap verlore gaan. Juis omdat ek graag die menslike aspek van mentorskap behoue wou laat bly sodat die leser hom of haar kan identifiseer met die belewenisse van die respondente, het ek tog besluit om oor te begin met die aanbieding van die data en elke respondent se belewenisse apart aan te bied, soos deur McMillan en Schumacher (2001:490) aanbeveel word: "The report includes a description of each participant's experience..." Hoewel slegs die essensie van die mentorbelewenisse aangebied kan word, kry die leser tog 'n beter indruk van elke respondent se belewenis.

Ek begin met 'n narratief van my eie twee mentorskapbelewenisse gedurende beide praktiese onderwystydperke in 2006. Die twee mentorervarings het baie van mekaar verskil. Die analise van my eie narratief het my beter insig gegee hoe om die data van die onderhoude te analiseer en ek het ook beter begrip vir die belewenisse van die respondente gehad.

## **4.2 NARRATIEF VAN MY MENTORSKAPSBELEWENISSE**

### **4.2.1 AGTERGROND**

Ek is 53 jaar oud en het 29 jaar ervaring in onderwys. Ek het alreeds in-diens opleiding aan ander onderwysers in Natuurwetenskappe gegee, is "cluster"-leier vir Natuurwetenskappe in die distrik en was ook betrokke by die opleiding van Natuurwetenskaponderwysers in Uitkomsgebaseerde Onderwys. Daarby is ek



ook 'n deeltydse dosent by die Universiteit van Pretoria en dus gewoonnd daaraan om met ander volwassenes te werk. Ek was al vantevore mentoronderwyser vir onderwysstudente van sowel die Universiteit van Pretoria as die Universiteit van Suid-Afrika.

Die leerareas waarbinne die mentorbelewensisse in 2006 plaasgevind het, was Natuurwetenskappe vir graad 7 gedurende die eerste semester en Lewens-oriëntering vir graad 5 gedurende die tweede semester. Die skool waar ek skoolhou, is 'n Afrikaanse laerskool in die Mootgebied van Pretoria. Die leerders is oorwegend blank, hoewel daar ook anderskleurige leerders in die skool is. Die skool plaas 'n hoë prioriteit op akademie en het 'n onderwysielkundige sowel as 'n remediërende terapeut in diens, sodat aandag aan leerders met leergeremd-hede en leeragterstande gegee kan word. Omrede die skool glo aan die holistiese ontwikkeling van leerders, speel sport en kultuur ook 'n groot rol in die skoolprogram en leerders word aangemoedig om aan ten minste een sportsoort en een kultuuraktiwiteit deel te neem.

#### 4.2.2 STUDENT 1: LOIS

Lois<sup>5</sup> was die onderwysstudent tydens die eerste mentortydperk. Sy is 23 jaar oud en het alreeds 'n voorgraadse kwalifikasie in Menslike Bewegingskunde behaal. Lois het geen werk- of onderwyservaring gehad nie, en haar ervaring ten opsigte van onderwys was beperk tot haar eie skooljare, wat in die tydperk was voordat Uitkomsgebaseerde Onderwys ingefaseer is.

Sy bly in 'n kommune saam met ander studente. Lois het drie graad 7-klasse vir die tydperk oorgeneem. In elke klas was 35 leerders. Elke klas het ses periodes Natuurwetenskappe per ses-dagsiklus gehad. Sy het dus 'n totaal van 18 periodes uit 'n 42-periode siklus gehad.

Lois het met ons eerste ontmoeting **baie entoesiasies** voorgekom. Dit het voorgekom asof sy 'n **sterk persoonlikheid** het. Hierdie eerste

---

<sup>5</sup> Skuilnaam



indrukke het gemaak dat ek dadelik 'n persepsie van Lois gevorm het as 'n verantwoordelike student en ek het vir myself in my gedagtes gesê dat sy **sekerlik dissipline sal kan handhaaf**.

Ek het aan haar **verduidelik hoe die leerprogram en werkskedule** saamgestel is en vir haar afskrifte daarvan gegee. Ek het ook die **kernleerstof** wat sy **moes behandel** en die **uitkomstes wat sy moes bereik**, aan haar **verduidelik**. Ons het **ooreengekom** dat sy die eerste drie dae net sou waarneem en solank aan haar leertaak beplan. Na drie dae het sy egter nog niks op papier gehad nie. Ek het met **skok agtergekom** dat sy nie **'n benul het van beplanning** nie en ook **geen idee gehad het van hoe 'n beplanningsvorm moet** lyk nie. **Ek het verwag** dat sy in staat sou wees om self 'n beplanningsvorm te ontwerp en alleen te beplan.

Omdat ek verwag het dat sy sou geweet het hoe om te beplan, het 'n spanningsveld ontstaan en ek moes besluit hoe om die situasie te hanteer.

Ons het **saam beplan** aan 'n vorm wat sy kon gebruik en van toe af was sy in staat om deeglik te beplan. Sy kon **self besluit** hoe sy haar leertake wou beplan en die lesse aanbied, solank sy net die voorgeskrewe leerstof dek en die gestelde uitkomste bereik. Dat sy self kon besluit, dui daarop dat ek die geleentheid vir haar geskep het om haar eie inisiatief te gebruik.

**Onderwysers het egter 'n sekere tempo wat gehandhaaf moet word as hulle binne die beskikbare tyd die jaar se werkskedule wou afhandel**, en daarom moes ek die leerstof wat afgehandel moes word binne die sewe weke, duidelik stipuleer. Ek het ook ander ondersteuning verleen: Ek het vir haar genoeg leerondersteuningsmateriaal, soos handboeke en transparante, **geleen**. Ek het geredeneer dat ek dit wel het en dat sy net kan aanvul.



Sekere indikators vanuit die affiniteits-identiteitsperspektief kan reeds hier opgemerk word, soos dat ek as mentoronderwyser besef het dat ek bepaalde verantwoordelikhede het. Ek was bereid om ondersteuning te bied, behulpsaam te wees, moeite te doen en my hulpbronne met haar te deel. Indikators vanuit die institusionele identiteitsperspektief was ook teenwoordig soos: dat die onderwysstudent in lyn met die universiteit se beleid self haar leertake moes beplan, maar onder my wakende oog. Kenmerke van diskoers-identiteitsperspektief is identifiseerbaar in die volgende:

Ek het die skool se **gedragskode<sup>6</sup> aan haar verduidelik**. Hierdie verduideliking het deel **gevorm van die interaksie** tussen my en haar. Sy kon die kennis van die gedragskode **tot haar voordeel** gebruik om dissipline te handhaaf. Ons het 'n **ooreenkoms aangegaan** dat ek na die eerste van die drie klasse se **leertaakaanbiedings sou luister** en kommentaar lewer of aanbevelings maak indien nodig. Sy kon daarna aanpassings maak indien sy saam met my gestem het, voordat ek dan die derde klas se leertaakaanbieding as assesseringsgeleentheid sou gebruik.

Die feit dat ons 'n ooreenkoms aangegaan het, dui op die eerste vlak van onderhandeling. Die proses van verhoudingstigting is 'n basiese kenmerk binne die diskoersidentiteitsperspektief en die begin van 'n vennootskap tussen die twee partye.

Die enigste struikelblokke was haar agtergrondkennis, wat soms gebrekkig was ten opsigte van sekere onderwerpe, en haar gebrek aan vaardighede ten opsigte van assessering in Uitkomsgebaseerde Onderwys. Ek het as gevolg van vorige ervarings met ander onderwysstudente geweet dat sommige van die graad 7-leerders haar maklik sou kon vasvra indien sy nie goed ingelig is oor die onderwerp onder

---

<sup>6</sup> Die skool se reëls wat bepaal watter tipe gedrag van die leerders aanvaarbaar is en watter nie. Indien die leerder oortree, gee die gedragskode riglyne ten opsigte van straf vir die oortreding.



bespreking nie, en daarom het ek vir haar **bronne geleen** om te gaan na lees en sekere moeiliker begrippe met haar bespreek.

Ek het gedurig **praktiese wenke** aan haar gegee om haar taak te vergemaklik, byvoorbeeld oor hoe sy moedswillige leerders kan hanteer.

Die aksies kan as beskerming geklassifiseer word.

Lois het elke keer **aandag aan my aanbevelings gegee** en sodoende baie verbeter.

Die aard van die gesprekke kan as diskoerspraktyk geklassifiseer word en die feit dat sy positief op my wenke gereageer het, het bygedra tot verstewiging van die affiniteit tussen ons.

Hoewel ons baie op **sosiale vlak gekommunikeer** het oor allerhande onderwerpe, het ons akademiese **besprekings** gefokus op die **beplanning** van haar leertake, uitkomstes van haar onderrig en **refleksie oor leertaakaanbiedings** om vas te stel of sy wel die gestelde uitkomstes bereik het.

Die gesprekke met haar en die **refleksie oor haar praktyk** het ook my denke oor **myself as onderwyser en my onderwyspraktyk** beïnvloed. Ek was meer **krities oor my eie praktyk** omdat ek **gewonder** het **hoe sy my as ervare onderwyser sien**. Ek sou graag **as rolmodel** vir haar wou dien.

Dit het van tyd tot tyd gebeur dat my **kollegas die lewe vir my as mentor moeilik gemaak het**. Dit het byvoorbeeld gebeur dat **onderwysers soms afwesig was** en dan wil die ander onderwysers hê dat die onderwysstudente, eerder as hulle, toesig hou. Wanneer ek as mentoronderwyser en skoolkoördineerder verduidelik dat die





onderwysstudente self klasse het waarvoor hulle verantwoordelik is en **nie altyd kan help met toesig nie**, het **ek ongewild geraak**.

'n Affektiewe spanning het hier ontstaan. Ek moes besluit wat my prioriteit is - die **ontwikkeling van die onderwysstudent** of die ander onderwysers se gemak. Omdat die ontwikkeling van die **onderwysstudente belangriker** was, het ek my besluite dienoooreenkomstig gemaak. 'n Sterk belewenis van institusionele identiteit het dus hier na vore gekom.

Lois was na ongeveer vier weke heeltemal tuis en dit het in haar hele optrede voor die klas deurgeskemer. Sy het nuwe dinge probeer, soos 'n groepwerkaktiwiteit, waarvoor sy nog heeltyd weggeskram het. Ons kon nou oor **allerhande onderwerpe gesels**. Die interaksie tussen ons was nou meer op 'n **kollegiale vlak** as op onderwyser/student – ek het haar nou as **volwaardige vennoot beskou** en ek het haar **al hoe meer alleen met die leerders gelos**.

Die feit dat ek haar vir langer tydperke alleen gelos het in die klas, is 'n teken dat ek haar vertrou het, 'n affiniteitsidentiteitskenmerk.

Sy was **ten minste 80% van die tyd in die klas teenwoordig** omdat sy geredeneer het dat sy tydens haar volgende praktiese onderwys-tydperk Lewensoriëntering gaan gee, en dit die ander leerarea was wat ek onderrig het. Sy kon dus alreeds leer en wenke en idees versamel wat tot haar voordeel kon strek.

Dit was vir my 'n pluimpie dat sy soveel vertrou in my as mentoronderwyser gehad het dat sy nie die klas onnodig wou verlaat nie. Dit het gehelp om die affiniteit tussen ons verder te versterk.



### 4.2.3 STUDENT 2: JANSIE

Jansie was die onderwysstudent wat by my geplaas was tydens die tweede semester. Sy was 23 jaar oud en het 'n graad in Sielkunde gehad. Haar ideaal was om opvoedkundige sielkundige te word. 'n Onderwyskwalifikasie was vir haar net 'n trappie om te klim op pad na haar eintlike beroep. Sy het Lewens-oriëntering vir die graad 5- en 7-klasse aangebied – 'n totaal van 14 periodes.

Tydens die eerste twee dae, wat sy net moes waarneem en solank haar leertake beplan, het sy gedurig **boodskappe op haar selfoon gestuur** en **geen werk gedoen** nie. Sy was ook sommer die **eerste Vrydag al afwesig** en het **net 'n boodskap gestuur** om te sê dat sy siek was.

Ek het 'n **persepsie van Jansie** in my gedagtes begin vorm van 'n student wat **nie baie pligsgetrou of betroubaar is nie**. Hierdie persepsie is tydens die daaropvolgende twee weke versterk, want sy was gereeld **soggens laat**. Sy sou net SMS'e stuur om te sê dat sy in die verkeer vassit. Later sou ek vasstel dat sy die gewoonte het om te laat op te staan en dan nog eers rustig koffie drink voordat sy sou vertrek.

Jansie se optrede het onmiddellik ruimte vir spanning geskep. Haar optrede was direk in botsing met my professionele siening van my taak as onderwyser. Dit het die verhoudingstigting tussen ons ernstig benadeel. Vanuit die affiniteits-identiteits-perspektief het ek hierdie as 'n uitdaging aanvaar:

Ek het besluit om op taktvolle **wyse vir haar daarop te wys** dat die laatkommery 'n woordelose boodskap oor haar houding ten opsigte van praktiese onderwys uitdra, en sy was toe soggens meer betyds.

Jansie was geweldig onseker tydens haar leertaakaanbiedings, al was dit haar tweede praktiese onderwystydperk. Sy **wou gedurig die versekering hê** dat sy reg doen. Sy het al haar lesse aangebied soos



ooreengekom, maar dit was duidelik dat sy glad nie **voorbereiding gedoen het nie**. Ek het **gereeld met haar oor die waarde en noodsaaklikheid van deeglike voorbereiding gepraat**, maar daar was geen verbetering nie. Ek het **verskeie kere gevra** om haar skriftelike beplanning te sien, maar sy het **elke keer 'n ander verskoning gehad** oor hoekom die beplanning nie beskikbaar was nie. Soms sou sy net voor die leerders in die klas instap, vinnig in die boek loer om te sien waaroor die leertaak handel.

Jansie het gereeld haar **werkkaarte of ander voorbereiding by die koshuis of in haar kar "vergeet"**. Sy wou ook gereeld vroeër huis toe gaan in die middag, maar **ek het toestemming geweier**.

Teen die tyd was dit duidelik dat Jansie **nie betroubaar was nie**. Dit het baie spanning en frustrasie by my veroorsaak, want daar was nog heelwat leertake om af te handel voor die einde van die kwartaal indien ek op skedule wou bly. **Ek het probeer om nie my frustrasie te wys nie**. Ongelukkig het sy kans gewaag met die graad 7-klasse en soms nie opgedaag vir die leertaakaanbieding nie, omdat die lesse in 'n ander klaskamer plaasgevind het en nie in my eie klaskamer nie. Sy het menigmaal in die personeelkamer gesit as ek gedink het sy is by die ander klas. Omdat ek as mentoronderwyser sekere pligte gehad het wat ek moes uitvoer en omdat die universiteit sekere verwagtinge van die mentoronderwysers koester, het ek besef **dat ek drasties sou moes optree**:

Ek het besluit om my **mentorbenadering heeltemal te verander**. In plaas van 'n andragogiese aanslag het ek die **rol van afrigter en onderwyser** ingeneem, waar ons elke dag stap vir **stap beplan het en mikpunte vir elke dag gestel** het. Ek het **presies gestipuleer** wat ek van haar verwag het en wanneer. Sy kon steeds die lesse aanbied soos sy wou, maar ek het die **uitkomstes en inhoud bepaal**.



Hoewel ek haar nou meer soos een van my leerders benader het, was die drastiese stappe nodig om te verseker dat my leerders nie skade ly nie. Ons het ook **onderhandel** dat sy ten minste twee-derdes van elke dag in my klas sou wees en dat sy my sal inlig as sy in die ander lokaal klasgee.

Hoewel die drastiese optrede in teenstelling was met die beginsels van die NGSO-program, het ek besef dat ek geen ander keuse het nie. Vanuit die institusionele identiteitsperspektief het die eise van klaskamerpraktyk en die professionele pligte en verantwoordelikhede my gedwing om my oorspronklike benadering heeltemal te verander. Ek het besef Jansie sou nooit ontwikkel nie, as 'n benadering gevolg word waar sy te veel vryheid het.

Ons het heelwat **gesprekke gevoer** oor die transendentale lesse wat sy moes aanbied en het verskillende **idees gebreinspoel**. Sy **kon dan self kies** watter idee sy wou volg en hoe sy die lesse wou aanbied. Ek het haar dus steeds **'n mate van vryheid** toegelaat en daardeur getoon dat ek haar vertrou en as vennoot beskou. Sy sou egter sommer die inhoud en metodiek van die leertaakaanbieding op die ingewing van die oomblik, terwyl sy besig was met onderrig, verander sonder om die uitkomstes wat sy veronderstel was om te bereik, in ag te neem. Sy het haar **geensins gesteur** aan enige aanbevelings wat ek gemaak het of wenke wat ek gegee het nie. Sy het voortgegaan om te maak soos sy wil, al het ons saam anders besluit. Dit het aanleiding gegee tot spanning omdat sy na die tyd by my wou weet hoekom die leertaak dan nie gewerk het nie.

Jansie het wel in 'n mate vordering getoon teen die einde van die praktiese onderwys, maar dit het my egter bekommer dat sy **soveel toesig en leiding nodig** gehad het, want dit was nou al die einde van haar tweede praktiese onderwystydperk. Hoewel sy self ook haar kommer oor haar vordering uitgespreek het, het sy weinig gedoen om



verbetering te bewerkstellig. My belewenis met Jansie het my soms ontmoedig, omdat ek nie daarin kon slaag om beter gewoontes, soos deeglike beplanning en stiptheid, by die onderwysstudent aan te kweek nie. Ek het egter besef dat, as sy nie self verantwoordelikheid vir haar professionele ontwikkeling as onderwysstudent wil aanvaar nie, daar nie veel is wat ek as mentoronderwyser daaraan kan doen nie.

Die insig wat ek gekry het, dui nie op 'n negatiewe houding van my kant af nie. Ek weet dat die feit dat Jansie nie genoeg op professionele vlak gegroei het nie, nie aan 'n gebrek aan mentorvaardighede aan my kant toegeskryf kan word nie. Die fout het by haar gelê en niks wat ek gedoen of gesê het, kon haar beter laat presteer het nie.

As ek die twee gevalle met mekaar vergelyk, vorm dit 'n groot kontras. In die eerste semester was daar die gemotiveerde, hardwerkende, entoesiastiese onderwysstudent wat bereid was om moeite te doen en graag wou leer. Ek kon met vrymoedigheid die klasse in haar hande laat en uit die klas gaan, omdat ek geweet het leer en onderrig sou plaasvind. Mentorskap was 'n aangename ervaring tydens die eerste semester en het my gemotiveer om die beste onderwyser en mentor te wees wat ek kan wees, terwyl die tweede semester se ervaring teleurstellend was as gevolg van die onderwysstudent se ongemotiveerde houding en omdat sy nie bereid was om verantwoordelikheid vir haar eie leer te aanvaar nie.

Die twee gevalle het ook teenstellende eise aan my as mentoronderwyser gestel. Met Lois kon ek eintlik net die situasie monitor en raad en leiding gee. Om haar te assesser was 'n plesier, want sy was altyd deeglik voorberei en het nie geskrik vir nuwe uitdagings nie. Ons het interessante gesprekke gehad oor die veranderings in die onderwys en die eise wat die onderwys stel. Met Jansie moes ek meer op opleiding fokus en stap-vir-stap saam met haar beplan. Ek moes baie meer selfgeldend optree en bepaalde eise stel, soos wanneer ek haar leertaakbeplanning wou hê. Jansie was ook nie baie ingelig oor die veranderings in die onderwys nie. Inteendeel, haar gesprekke het meesal net om haar vriend



gedraai. Waar ek maklik met Lois 'n vennootskapsverhouding gevorm het as gevolg van ons gesprekke, was die teenoorgestelde waar by Jansie. Die afwesigheid van sinvolle gesprekke en betekenisvolle insette van haar kant het negatief ingewerk op enige vorm van verhoudingstigting asook op my selfbelewenis as betekenisvolle ander. Gelukkig was dit nie my eerste mentor-ervaring nie, en as gevolg van vorige ervarings, het ek geweet hoe om die situasie te hanteer.

Dit is duidelik dat geen twee mentorbelewensisse dieselfde is nie. Elkeen van die mentoronderwysers het ander probleme en vrae gehad en 'n unieke wyse waarop take uitgevoer is. Sommige het die belewenis as negatief ervaar terwyl ander weer positief was. Die afleiding kan gemaak word dat elke geval uniek is met eie uitdagings. Daar is dus geen 'resep' wat vir almal werk nie, maar dit blyk wel uit die onderwysstudente se terugvoer dat die gebruik van basiese mentorbeginsels en die mentoronderwyser se eie oordeel help om van mentorskap 'n sukses te maak. Dit is ook waar dat ervaring in mentorskap daartoe bydra om van mentorskap 'n sukses te maak.

Die respondente se belewensisse gee dieper insig in die wyse waarop die mentoronderwysers mentorskap beleef het en hoe mentorskap moontlik bydra tot die vorming van 'n mentoronderwyseridentiteit.

#### **4.3 DIE RESPONDENTE SE BELEWENISSE**

In die volgende paragrawe word die belewensisse van die ses mentoronderwysers wat aan die studie deelgeneem het, kortliks weergegee. Al die mentoronderwysers het die inligtingsessies by die universiteit bygewoon en was bereid om deel te neem aan die studie. Onderwyskwalifikasies en onderwyservaring was nie as kriteria oorweeg toe mentoronderwysers geselekteer is nie.

Waar nodig, is die mentoronderwysers se belewensisse met die belewensisse van die onderwysstudente aangevul en ondersteun of verkeerd bewys. Ek begin elkeen van die belewensisse met 'n kort biografiese agtergrond van die



mentoronderwyser, die skool en omgewing waar die skool geleë is. Daarna volg 'n bespreking gebaseer op geselekteerde relevante data en gestruktureer aan die hand van die verskillende perspektiewe op identiteit en die identifisering van moontlike spanningsvelde soos in hoofstuk 2 verduidelik.

#### 4.3.1 MENTORONDERWYSER LIZET

Lizet<sup>7</sup> is 'n blanke, vroulike onderwyseres, 33 jaar oud en het 10 jaar onderwyservaring. Sy het 'n B Sc-graad in Plantkunde en Dierkunde. Sy het ook 'n Hoër Onderwysdiploma. Sy bied Biologie aan vir grade 10, 11 en 12 by 'n hoërskool in Pretoria. Sy is 'n baie bekwame onderwyseres wat alreeds kursusse vir ander onderwysers aangebied het oor die implimentering van die Nasionale Kurrikulumverklaring. Sy het dus al vantevore met volwassenes gewerk. Volgens haar skoolhoof is sy baie pligsgetrou, bekwaam en hardwerkend. Dit was Lizet se eerste ervaring as mentoronderwyser, hoewel ander onderwysers in die skool al vantevore mentoronderwysers was. Dit was duidelik dat Lizet gaan nalees het oor mentorskap, want sy was bewus van die verskillende funksies wat sy tydens mentorskap sou moes vervul.

Ek het Lizet as respondent geselekteer om die volgende redes:

- Die skool is 'n hoërskool.
- Die skool waar sy is, kan as 'n moeilike skool geklassifiseer word omdat die leerders van verskillende rasse is en klasse in Afrikaans en Engels aangebied word. Die onderwysers moet dus alle leerderondersteuningsmateriaal, toetse en hulpmiddels in twee tale voorberei. Dit beteken meer werk. Die skool het ook probleme met dissipline. Al die aangeleenthede maak praktiese onderwys werklik uitdagend vir die onderwysstudent.
- Die relatiewe klein ouderdomsverskil, naamlik 10 jaar, tussen Lizet en Leanne, die onderwysstudent.
- Die sosio-ekonomiese status van die skool. Hoewel die woonbuurt waarin die skool geleë is as welvarend gereken kan word, het die skool finansiële

---

<sup>7</sup> Lizet is 'n pseudoniem. Dieselfde geld die name van die ander respondente.



probleme omdat baie leerders uit minder gegoede woonbuurte kom en baie ouers nie skoolgeld betaal nie.

Lizet is deur die hoof gevra om as mentoronderwyser op te tree. Aangesien daar nie 'n ander Biologie-onderwyser vir die VOO-fase<sup>8</sup> was nie, het sy nie eintlik 'n keuse gehad nie. Sy was egter bereid om mentoronderwyser te wees en was aanvanklik baie positief daaroor. Sy het slegs enkele lesvry-periodes gehad. Sy doen gereeld praktiese ondersoeke met haar leerders, wat bykomende druk op haar plaas as gevolg van die baie voorbereiding wat dit verg. Die moeilike omstandighede het Lizet nie ontmoedig nie en sy was altyd positief en vol planne vir haar onderrig.

Omdat Lizet twee klein kindertjies het, het sy versoek dat ons die onderhoude by haar huis voer. Die onderhoude het in 'n ontspanne maar professionele atmosfeer plaasgevind.

Ek het Lizet eers by die skool besoek sodat ek op die hoogte kon kom met die skool se agtergrond. Die skool is ten volle geïntegreerd ten opsigte van ras. Alhoewel die skool in 'n oorwegend blanke Afrikaanse woonbuurt geleë is, het die skool 'n verteenwoordigende samestelling van leerders uit die land se bevolking, met ongeveer 50% blanke leerders en 50% kleurling en swart leerders. Klasse was op die tydstip toe die onderhoude gevoer is, parallel in Afrikaans en Engels aangebied. In praktyk beteken dit dat die onderwyser dieselfde les in een periode in Afrikaans en in Engels aanbied, eers in die een taal en dan in die ander taal. Die stelsel van parallelle onderrig plaas groot druk op onderwysers, aangesien alle beplanning in beide onderrigteale gedoen moet word. Werkopdragte, toetse en ekstra lesmateriaal, soos aantekeninge aan leerders, word ook in al twee tale voorberei. Al die onderwysers by die skool is goed tweetalig.

Volgens die skoolhoof ondervind die skool, as gevolg van die aantal anderskleurige leerders wat in die skool is en nie in staat is om skoolfonds te

---

<sup>8</sup> Verdere Onderwys en Opleidingsfase – dit sluit leerders van Graad 10 tot 12 in.





betaal nie, finansiële probleme, hoewel die skool in 'n ekonomies gemiddelde tot bo-gemiddelde woonbuurt geleë is. Dit is duidelik merkbaar dat finansies 'n probleem is, aangesien die skoolgebou en terrein heelwat opknapping nodig het.

Die skool volg 'n kampusrooster. Volgens die kampusrooster het leerders sommige periodes nie klas nie en kan hulle dan buite op die skoolterrein wees of in 'n klaskamer huiswerk doen. As gevolg van die kampusrooster is klasgroottes hanteerbaar, tussen 30 en 35 leerders per klas. Hoewel die kampusrooster voordelig is ten opsigte van klasgroottes, is daar ook nadele, soos probleme met dissipline. Sommige leerders buit die stelsel uit en woon dan ook nie die volgende periode se klasse by nie of gaan vroeër huis toe. Dit is veral moeilik om leerders se aandag te behou as hulle na so 'n "vry" periode weer klas het.

#### 4.3.1.1 ONDERWYSSTUDENT: LEANNE

Die onderwysstudent wat by Lizet geplaas is, is Leanne<sup>9</sup>. Leanne is klein en fyn van postuur en praat in 'n sagte stem. Die ouderdomsverskil tussen Leanne en Lizet is tien jaar. Leanne het alreeds 'n BSc-graad met Fisiologie as hoofvak. Sy het geen kennis van plantkunde nie, dus sal verwag kan word dat sy die plantkunde-inhoud moet instudeer tydens die skoolpraktyk.

Leanne het Lizet as 'n goeie onderwyseres beskou:

... sy weet hoe om **dissipline te handhaaf. Met veral hierdie kinders.** Sy weet hoe om hulle stil te hou en hoe om hulle aandag te hou. Deur byvoorbeeld **vergelykings te maak met alledaagse goed**, met die biologieterme **wat vir my nogal redelik moeilik** is op die stadium. En ... ja nee ... ek dink sy is nogal 'n redelike **goeie onderwyser.**

Leanne toon hier 'n bepaalde persepsie oor die skool se leerders deur na hulle te verwys as 'veral hierdie kinders'. Sy verwag dat hulle op 'n bepaalde manier stilgehou moet word en onderrig moet word en dat bepaalde strategieë daarvoor

---

<sup>9</sup> Skuilnaam



gebruik sal moet word. Sy erken ook dat sy die Biologieterne moeilik vind. Dit is veral Leanne se gebrek aan Biologiese kennis wat later aanleiding tot heelwat spanning by Lizet gee.

Die wyse waarop Lizet dissipline toepas, illustreer vir Leanne die waarde van dissipline en klasbeheer in die bepaalde omstandighede. Om as rolmodel te dien, is dus vanuit Leanne se perspektief 'n funksie van 'n mentoronderwyser.

#### 4.3.1.2 LIZET SE MENTORSKAPSBELEWENIS

Juis omdat Lizet sekere probleme ten opsigte van dissipline geantisipeer het, het sy baie *leiding* aan Leanne ten opsigte van die handhawing van dissipline gegee:

En ek het ook vir haar gesê sy's 'n baie **saggeaarde tipe mens**, sy is fyn, klein gebou, baie stil, en **haar manier van praat**, sy sal nie inkom en orde handhaaf en sê sit nou, ons begin werk nie. Nee eerder: "Haai julle, kom nou julle, luister nou, ag julle, bly bietjie stil" (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Boonop het die graad 11-leerders gedurig probeer om Leanne se dissipline te ondermyn:

Die kinders **skree en party loop** rond. Hulle **doen met haar net** wat hulle wil (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Dit wil dus voorkom asof die leerders Leanne onmiddellik opgesom het uit haar manier van praat en optrede. Sy kan haarself nie laat geld nie en daarom doen die leerders net wat hulle wil. Dit het onmiddellik spanning tussen haar en Lizet geskep, veral omdat sommige leerders opmerkings gemaak het waarin hulle na Leanne se gebrekkige onderrigvaardighede verwys het:

Hulle het sommer **voor haar gesê**: "Ma'am, we don't understand. When is she going to leave?" Dit het my ook **laat voel** ... maar ... sy hoor wat



gesê word en dit is tog nie 'n lekker gevoel nie (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Hierdie optrede van die leerders het verdere spanning by Lizet geskep, omdat die leerders hulle misnoeë voor Leanne uitgespreek het. Sy word dus in twee geskeur - sy moes Leanne *beskerm*, maar ook haar leerders se leer en vordering beskerm. Die teenstrydige doelwitte het Lizet ongemaklik laat voel, maar tog het sy Leanne beskerm:

... aan die begin het dit veral gebeur ... ek dink **beskerming** ... nie fisies nie, maar teen die **leerders deur die opmerkings en aanmerkings** wat hulle maak (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Die feit dat Lizet Leanne beskerm het, dui op die vorming van 'n affiniteit jeens Leanne. Die dissipline-situasie skep egter ruimte vir latere spanning, omdat dit vir Lizet baie moeilik was om nie in te gryp in die klaskamergebeure wanneer die leerders Leanne se leertaakaanbieding gesaboteer het nie:

... aan die begin het die groter of ouer kinders haar 'probeer' en ek **het my voorgeneem**, ek het haar ook gesê, **ek sit agter in** die klas vir die eerste twee weke min of meer en **ek gaan nie toetree** tot die lesgebeure nie. Ek gaan nie die klas stilmaak nie (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Lizet wou dus hê dat Leanne self moes leer om moeilike situasies te hanteer. Sy wou nie die les summier stop en Leanne of die leerders reghelp of antwoorde bevraagteken nie. Ongelukkig het Leanne niks gedoen om haarself te laat geld nie en die dissipline het soms heeltemal handuit geruk in die klas:

Toe dit nou weer so gaan, hulle verloor van die kennis en die tyd stap aan, toe **roep ek die juffrou terwyl sy les** gee. Toe **sê ek vir die kinders ... julle weet**, julle skryf dieselfde eksamenvraestel as die



ander klas. Julle gaan oor dieselfde werk moet rekenskap gee, en julle speel met haar (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Die dreigende spanningsvolle situasie het dus nou werklikheid geword omdat Lizet gevrees het dat die leer en onderrig in haar klaskamer (julle skryf dieselfde vraestel) nie positiewe gestalte gaan kry nie. Leanne het die ingryping glad nie as negatief ervaar of Lizet se irritasie aangevoel nie:

Ek het **nie eenkeer gevoel sy raak ongeduldig** met my nie (Onderhoud Leanne: Mei 2005).

Die feit dat Leanne nie Lizet se irritasie en ongeduld aangevoel het nie, kan daarop dui dat Lizet uiters diplomaties te werk gegaan het. Tog was sy, juis as gevolg van Leanne se probleme met die handhawing van dissipline, baie huiwerig om Leanne ten volle in beheer van die leergebeure te laat en die klaskamer te verlaat:

Nog steeds, ek **dink nie ek kan die student alleen** in die klas los nie. Dit benadeel nie net die kinders met hulle leergeleenthede nie, ek dink dit **benadeel my siening ook as onderwyser** vir die vak Biologie, want die kinders begin om nie daarvan te hou nie (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Die universiteit verwag van die mentoronderwyser om die onderwysstudent vir sekere tye alleen met die leerders in die klas te laat. Lizet het dit moeilik gevind omdat sy nie vertrou in Leanne se vermoëns het nie, byvoorbeeld om dissipline te handhaaf. Lizet was ook gesteld op die beeld wat haar kollegas van haar as onderwyser sou koester asook die moontlike invloed wat die situasie op die gesindheid van die leerders sou hê. Lizet wou graag hê dat die leerders van die vak Biologie moes hou. Sy vrees egter dat die leerders belangstelling in die vak sal verloor. Hierdie spanninge word versterk deur die bepaalde institusionele identiteit: leerders moet van jou vak hou; ongedisiplineerdheid weerspieël swak onderwys.



Die *hulp en leiding* wat Lizet aan Leanne verleen oor daaglikse klasbestuurstake beskryf sy soos volg:

Dis soos 'n stertjie wat jy agter jou aan het. Die heelyd moet jy **verduidelik** hoekom jy dit doen, wat jy doen en as daar pligte is, soos sê nou maar foto's wat uitgedeel moet word, of klasgelde wat ingesamel moet word, dan **weet jy heelyd die student is hier en jy moet verduidelik** en jy moet haar **betrek by klasgebeure** (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Die uitdrukking “n stertjie agter jou aan” het negatiewe konnotasies omdat dit klink asof Leanne se teenwoordigheid Lizet geïrriteer het. Die herhaling van die woorde “heelyd” wek ook die indruk dat dit vir Lizet moeite was om Leanne daar te hê. Leanne het weer die indruk gewek dat sy verwag die mentoronderwyser moet alleen tyd opoffer:

Wel, sy **moet kan aanvaar** dat daar nog iemand gaan wees wat in die klas is ... En al sukkel ons tog nog steeds (Onderhoud Leanne: Junie 2005).

Die woorde 'sy moet kan aanvaar' dui daarop dat Leanne asof vanselfsprekend aanvaar het dat die mentoronderwyser die enigste persoon is wat verantwoordelik is vir diesukses van die verhouding tydens mentorskap. Die uitgangspunt skep die moontlikheid vir spanning, veral omdat Leanne probeer het om sekere take te ontduik:

Ek het **gevra om nie die register in te vul nie**. Ek ken mos nie die kinders nie. Ek weet mos nie wie gaan jok en sê hulle is hier en dan is hulle nie hier nie (Onderhoud: Junie 2005).

Een van die take van onderwysers is om 'n register van leerders se skoolbywoning op datum te hou. Die vaardigheid word slegs tydens onderwyspraktyk



aangeleer of anders deur ervaring in die eie praktyk. Leanne se verskoning dat sy nie die leerders ken nie, is deur die mentoronderwyser aanvaar en sy het Leanne nie verplig om die taak uit te voer nie. Hierdie stelling korreleer met wat Lizet laat blyk het as dat dit 'tyd en moeite' is om 'n onderwysstudent in die klaskamer te hê. Dalk het sy ook net die makliker uitweg gekies om spanning en konflik tussen haar en Leanne te vermy. Die situasie kan ook aanleiding gee tot intrapersoonlike kommunikasie waar Lizet met haarself praat oor die onderwysstudent se onbereidwilligheid om take uit te voer, veral omdat Lizet later werklik geïrriteerd was:

Vir my as mens, dit het op 'n stadium verskriklik **frustrerend** geraak. Ek het dit by die **huis op my kinders uitgehaal**, op my man. Die **werk was nie gedoen nie**. Ek moes **ekstra voorberei** en die kinders kla die heelytd, want hulle raak agter (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Lizet se woorde dui daarop dat haar verhouding met Leanne nie na wense is nie. Sy praat egter steeds nie met Leanne oor die probleme nie, maar raak op ander wyses, soos teenoor haar gesin, van haar frustrasie ontslae. Die situasie het toenemend 'n negatiewe uitwerking op Lizet se affiniteitsidentiteit gehad. Leanne het mettertyd al hoe meer eise aan Lizet gestel:

... maar dan is dit so **'n periode of twee periodes** voor die tyd. Dan wil sy **die Engelse terme hoor**, of ... (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Vandag was nou die derde keer ... Die eerste keer was na 'n naweek, toe sê sy **sy verstaan nou nie** die voortplanting van die mos nie. **Kan ek dit dan nie maar** vir die klasse aanbied nie? (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Die feit dat Lizet elke keer toegegee het en die les aangebied het, toon dat sy konfrontasie wou vermy. Sy het haarself nie as mentoronderwyser laat geld en vir Leanne gesê om die les aan te bied nie. Die feit dat Lizet Leanne elke keer



uitgehelp het met die moeilike vakterme, het nie daartoe bygedra om Leanne te motiveer om beter voor te berei nie:

... maar nou as ek in die klas is en **sy weet nie 'n Engelse term nie** ... die kinders kyk haar so aan ... Dan **sê ek kliphard** die Engelse term. En dan gaan hulle nou weer aan (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Die feit dat Lizet sommer kliphard die Engelse term gesê het, toon hoe erg haar frustrasie op die tydstip was. Tog, ten spyte daarvan dat sy gefrustreerd was oor die onbevredigende situasie, het sy Leanne steeds baie gehelp:

Die aanpassing wat ek maak is om **my tyd op te offer** en die goed vir haar **te vertaal of vakterme te verduidelik** en dan ook wat sy nie verstaan nie, wat sy moes aanbied ... (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Lizet het egter meer gedoen as net verduidelik:

Ek het **vir haar blomme gekry** vir prakties; **ek het die muf gegroei** vir prakties. Sy kom by die skool, dan het sy nie, want juffrou het mos transparante (Onderhoud: Mei 2005).

Die woorde 'my tyd opoffer' en 'irriterend' vertel iets van die spanning wat Lizet nou al ervaar het. Miskien het Leanne vroeg al in die verhouding geleer om nie self die verantwoordelikheid te dra nie, want sy het geweet Lizet sal uithelp of voorsien.

Volgens Lizet het sy Leanne *gehelp om doelwitte vir haar lesse te stel* en waar moontlik hulp verleen om die doelwitte te bereik:

Aan die begin het ek vir haar **periode vir periode gegee** en **gesê** aan die einde van vandag moet jy daar wees. Ek het dit getik. **Alles was uitgewerk** behalwe die manier hoe sy dit doen. Dit is haar indaba (Onderhoud Lizet: Mei 2005).



Dit is duidelik dat Lizet en Leanne nie saam beplan het nie. Soos met die voorsiening van hulpmiddels, het Lizet beplan wat gedoen moet word en dan verwag dat Leanne by haar skedule van beplanning moes hou:

Sy kan skuif, sy kan wissel, maar aan die einde van die dag moet sy daar wees. Toe sy die **eerste dag nie klaar kry** nie, toe sê sy "o, nee, goed, ons dra dit nou sommer oor na more toe". Dan gaan sy nou more dit doen. Toe sê ek vir haar **dit werk nie so nie** (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Lizet toon hier die eerste tekens dat sy selfgeldend kan optree deur die voorwaarde te stel dat Leanne elke dag se werk op daardie dag moet voltooi. Lizet was ook voorskriftelik oor die hoeveelheid werk wat in een periode gedoen moes word. Dit het weinig ruimte vir Leanne gelaat om te eksperimenteer met onderrigstyle:

... maar ek sal nogal graag een dag **tog my eie goed wil doen** (Onderhoud Leanne: Junie 2005).

Die NGSO-program verwag van die onderwysstudente om hulle eie leertake te beplan. Hoewel Leanne die wens uitspreek om haar 'eie goed te doen', wat bevestig dat Lizet voorskriftelik was ten opsigte van wat Leanne moes doen, het Leanne nie bewys gelever dat sy in staat is om op haar eie te vorder nie.

Die baie tyd wat mentorskap van Lizet vereis het asook die feit dat Leanne nie uit haar eie probeer het om die leerstof te bemeester nie, het Lizet se houding teenoor mentorskap beïnvloed:

Ag, op die oomblik is ek **redelik moedeloos** (Onderhoud Lizet: Mei 2005).





Lizet se moedelse houding getuig daarvan dat Leanne se teenwoordigheid nie Lizet se onderwysaak vergemaklik het nie. Intendeel, omdat sy in haar lesvryperiodes leerstof aan leerders, wat nie begryp het toe Leanne die les aangebied het nie, moes verduidelik, word haar las groter:

... as ek een afhet, moet ek **die klas verduidelik ... wat nou nie mooi verstaan het nie**... (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Ons kan aanneem dat die teenwoordigheid van die onderwysstudent in die klas eintlik die mentoronderwyser se taak behoort te vergemaklik en nie so tydrowend behoort te wees nie. Omdat dit in hierdie situasie nie so gerealiseer het nie, het 'n geleentheid vir spanning in die verhouding ontstaan, omdat Lizet verplig gevoel het om werk oor te doen wat reeds deur Leanne gedoen is. Lizet het weereens konfrontasie vermy en nie met Leanne daaroor gepraat nie. Daar is dus duidelike tekens van 'n gebrekkige vorming van diskoersidentiteit.

Lizet het wel besef dat sy die onderwysstudent as volwassene moet behandel:

Ek dink 'n ou moet besef dat as jy met studente werk, dit **heeltemal anders is as leerders** ... Jy kan nie net sommer vir haar sê ... goed, dit het jy nie reg gedoen nie, en sit nou en bly stil en ... jy moet **haar op 'n ander manier benader** (Onderhoud Lizet: Mei 2005).

Al het Lizet Leanne **as volwassene gerespekteer** en behandel, het Leanne nie uit haar eie met Lizet begin gesels nie – Lizet moes dit altyd inisieer:

Sy **vermy dit om met my** te praat. Sy sal altyd sê ... hm ... as sy sou gesê ... kan juffrou dalk of kan jy dalk ... het sy gesê ... die werk moet gedoen word en dan ... aarsel sy tot ek vir haar sal sê ... moet ek dit of ... altyd het ek my as persoon gebruik ... Moet ek die vorm vir jou invul? **Sy het nie gevra:** Kan juffrou of kan jy dit doen nie? Of help my met dit? Kan jy? Sy **het nooit jy gebruik** nie. Dit was altyd van ... **sy het dit vermy** (Onderhoud Lizet: Junie 2005).



Omdat Leanne dit vermy het om haar direk aan te spreek, het Lizet dit moeilik gevind om Leanne ten volle te vertrou:

Sy het **my nooit aangespreek** nie en ek dink, die eerste ding is as 'n ou jou nie in die oë kyk nie, vertel vir my baie. En dit het ek gemis. Daar **was nie 'n verhouding** van ... joe, help my. Kom ons is saam in die ding ... en ek probeer en probeer en sy het dit vermy (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Behalwe dat die gebrek aan openheid die stigting en instandhouding van 'n verhouding bemoeilik het, het dit ook die affiniteit tussen hulle negatief geraak, soos duidelik blyk uit die aard van sosiale kommunikasie tussen hulle:

Nie te persoonlik nie. Ons **praat maar** oor hoe was jou middag en ons het al bietjie oor ons families gepraat (Onderhoud Leanne: Mei 2005).

Selfs die leerders het Leanne nie as 'n spontaan-vriendelike mens ervaar nie. Intendeel, die leerders het Leanne as 'n baie geslote mens ervaar:

Sy gee die indruk dat ... dat ... **sy is 'n koue mens**. Hulle (die leerders) het dit vir haar gesê ook, maar **sy is op 'n afstand**. Hulle kan nie vir haar vra en sy verduidelik nie. Sy is **baie kil** in die klas wat sy aanbied (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Lizet het moeite gedoen om 'n hand van *vriendskap* na Leanne uit te steek:

... maar as daar iets deurkom en ek sien **dit gaan swaar**, of sy verlang baie keer, dan moet mens iets doen. **Dan sê ek** ... bel jou ma of gaan of gesels oor jou ma of **ek vra uit** en dan kan ek sien dis soos ontlading (Onderhoud Lizet: Junie 2005).



Lizet was ingestel op Leanne se gemoedstemminge en het dienoooreenkomstig gereageer. Die eienskappe getuig van Lizet se affiniteitsidentiteit – sy het omgee en belangstelling getoon.

'n Ander spanningsvolle situasie het ontstaan omdat Leanne weggeskram het van terugvoer na die assessering van haar leertake:

Sy **skram weg** daarvoor want die geskrewe kommentaar was vir haar genoeg. Dit is of ... **Sy wil nie aangespreek word** of sê ... weet jy wat ... kom ons doen dit volgende keer. Ek dink sy **is bang vir kritiek** ... (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Leanne het erken dat sy weggeskram het van mondelinge terugvoer en ook dat sy bly was dat die mentoronderwysers nie insae gehad het nie in al die dokumentasie wat die onderwysstudente gekry het:

Aan die een kant is ek half bly hulle het dit nie gekry nie, want die universiteit **verwag van ons sulke goeters** wat half onmoontlik is (Onderhoud Leanne: Junie 2005).

Leanne voel dat sommige verwagtinge wat die NGSO-program stel, onbereikbaar is. Die feit dat Leanne bly was dat die mentoronderwysers sekere inligting nie gekry het nie, laat my vermoed dat sy geweet het dat sy nie aan al die vereistes sou voldoen nie, en daarom het sy dit nie met Lizet gedeel nie. Die vermoede korreleer met die feit dat sy wegskram van kommentaar en kritiek. Daar kon verwag word dat Leanne eintlik self die inligting van die universiteit met Lizet sou kommunikeer, as haar professionele ontwikkeling vir haar prioriteit was.

Alhoewel Leanne weggeskram het van mondelinge terugvoer, het Lizet tog altyd:

... **skriftelike kommentaar gegee** saam met die assesseringsvorm (Onderhoud Lizet: Junie 2005).



Lizet het dus nie net punte toegeken nie, maar 'n motivering gegee vir die punte. Sy het die amptelike assesseringsvorm van die universiteit gebruik, maar was nie baie tevrede daarmee nie:

Dit is vir my **baie herhaal**, en dis verskriklik omvattend, daar is seker drie of vier bladsye waarin verduidelik word wat die vorm beteken. Daar is **oorvleueling**, so op die ou end gee 'n ou 'n punt, sê nou maar ... vir klaskamerbestuur, en jy gee 'n punt ... 1, 2, 3 of 4. En as jy hom nou klaar gegee het, dan in die volgende afdeling is daar iets van klasatmosfeer. So, dit is ... dis so oorvleueling dat 'n ou dink ... ek het mos al punte daarvoor gegee. ... Maar as ek vir haar 'n 3 wil gee, dan kan dit wees ... dan kan dit wees ... sy het of **net onderskeiding gemis, of sy het 60%**. En dit is nie vir my so raak nie (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Hoewel die wyse van assessering aansluit by die institusionele identiteitsperspektief omdat die universiteit bepaal hoe assessering behoort te geskied, kan assessering binne die konteks van die diskoers-identiteitsperspektief geplaas word aangesien die assesseringsvorm as belangrike fokuspunt vir die bespreking dien. Die mentoronderwyser moet die kriteria op die assesseringsvorm kan verstaan en interpreteer om sinvol terugvoering te gee. Vir Lizet was dit noodsaaklik dat 'n bespreking plaasvind omdat die simbool wat toegeken word, so wyd is. Lizet moes byvoorbeeld kon verduidelik waarom Leanne net 'n 3 het en nie 'n 4 nie.

Dit was nie net die assesseringsvorm waarmee Lizet ongelukkig was nie. Volgens haar het refleksie nooit plaasgevind nie, want:

... ons het **nooit gesit en gesê** nou is dit tyd vir refleksie nie, of terugvoer nie. Ek het altyd die idee gekry dat hulle refleksie van mekaar **vir hulle baie belangriker** is as wat die mentor se refleksie op die les was wat die mentor bygewoon het en wat in die klas gebeur het (Onderhoud Lizet: Junie 2005).



Bogenoemde aanhalings dui die problematiek aan wat kan ontstaan wanneer die onderwysstudent nie begryp dat terugvoering positiewe en negatiewe verwysings kan hê nie. Die uiteinde van assessering moet tog leer wees, maar die leer kan bemoeilik word deur die verskillende persepsies en handeling van beide partye. Lizet het geleer dat sy volgende keer definitiewe geleenthede vir refleksie moet skep.

Lizet het wel probeer om *mondelinge terugvoer* te gee:

Somtyds **sal sy sê** dit kan dalk verbeter of ... (Onderhoud Leanne: Junie 2005).

Die terugvoer is soms positief en soms negatief deur Leanne ontvang:

Ek kan leer van sommige goed, maar **met van die goed stem ek** ook nie saam nie (Onderhoud Leanne: Junie 2005).

Die indruk word gewek dat Leanne nie baie ontvanklik vir raad en leiding was nie. Lizet het ook nie moeite gedoen om spesifieke tye te reël of afsprake te maak sodat hulle die leertake kon bespreek nie.

Dit was aanvanklik vir Lizet baie moeilik om die leertaakaanbiedings te assesser. Een van die redes vir haar frustrasie is die min kontak met die dosent by die Universiteit:

Die eerste keer is maar as hulle opdaag vir krit ... en dan **sien jy** hulle maar net vir daardie 5 minute en dan assesser hy haar en hy't na die klas **'n gesprek met jou** vir 5 minute en dan is hulle weg ... Die **uitnodiging van die universiteit** was om enige tyd te bel. Enige tyd te skakel of probleme te hanteer ... (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Ten spyte daarvan dat daar 'n ope uitnodiging was om met die dosent te skakel in geval van onsekerheid, het Lizet nie probeer om haar onsekerhede op te klaar



nie, al het sy ervaar dat daar 'n diskrepanisie tussen die assesseringsuitkomste van die dosent en van haar as die mentoronderwyser is:

Ons en die spesvakdosente, na die tyd dan **vergelyk ons** die assessering van die student, en my assessering was gemiddeld 'n simbool laer as die spesvakdosent. Vir my in die klas het sy dit **totaal anders hanteer** as wat dit kon gewerk het en dit lyk my ook hulle is dalk gewoon aan die studente. Hulle ken hulle al vir 6 maande of 'n rukkie en hulle gee punte en hulle verstaan, maar **dit werk nie in die praktyk** nie (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Lizet wek die indruk dat sy dink sy beter oor Leanne se onderrigvermoëns kan oordeel as die dosent omdat sy weet wat in die praktyk werk en omdat die dosent verwyderd is van die werklikheid van die klaskamer. Die feite en ook omdat Lizet geen poging aangewend het om uit haar eie die dosent te skakel nie, plaas 'n demper op Lizet se belewenis van institusionele identiteit. Vanuit die institusionele identiteitsperspektief verwag Lizet dat daar goeie kontak tussen haar en die dosent moet wees, wat nie die geval was nie.

Al beskou Leanne die aanwysing van en kontak met 'n mentoronderwyser as noodsaaklik, omdat die mentoronderwyser haar gehelp het om die teorie met die praktyk te verbind, is die gedagte aan sewe weke vir haar net te lank:

Vier of vyf weke kan nogal werk want ons het nou vir die afgelope twee weke omtrent ... het die **kinders begin geïrriteerd** raak met ons. En dis nou voor die eksamen, so hulle wil mooi weet wat in die eksamen gevra word en **ons het nie die eksamenvraestel opgestel nie** (Onderhoud Leanne: Junie 2005).

Die irritasie van die kinders en die eksamen word dus groter motivering vir 'n korter tydperk as Leanne se gebrek aan Biologiese kennis of haar probleme met die taal. Die feit dat Leanne nie weet wat in die vraestel staan nie, kan ook as gebrek aan belangstelling geïnterpreteer word.



Leanne erken dat sy tog by Lizet geleer het en van die dinge wat sy by Lizet gesien het, ook in haar klas sal toepas:

Van my vakgebied in die eerste plek, want ek het in my eerstejaar laas plantkunde gehad. So, ek het **nogal baie by haar geleer**. Ek het elke keer voor ek moet klas aanbied ... **het ek haar eers gevra** ... hoe werk al die goeters nou weer. En **klasgee**. **Dissipline** veral. **Hoe om streng te wees met die kinders** want ek is nie iemand wat .... En ek het al geleer om **met ander onderwysers oor die weg** te kom deur hoe ek met haar oor die weg kom (Onderhoud Leanne: Junie 2005).

Dit is duidelik dat Lizet vir haar 'n *rolmodel* was ten opsigte van vele aksies en hiervoor spreek Leanne haar waardering uit:

Veral in die eerste week of twee weke weet mens nie lekker eers hoe om die kinders te hanteer nie en die **mentor ken die kinders**. So, **sy kan vir jou sê** – kyk mooi uit vir daai kind of kyk na daai een ... (Onderhoud Leanne: Mei 2005).

Leanne se aanvanklike afhanklikheid van die mentoronderwyser berus op die feit dat 'sy vir jou kan sê' omdat 'sy die kinders ken'.

Al die personeel in die skool het die onderwysstudente as kollegas aanvaar, en die hoof het soms uit sy eie met hulle kom gesels:

Hy het ... **kom maak geselsies** met ons ook (Onderhoud Leanne: Junie 2005).

Lizet belig 'n ander faset:

Baie van die onderwysers sê maar hulle wens hulle het 'n student gehad **sodat die student al hulle werk kan** doen (Onderhoud Lizet: Junie 2005).



Die persepsie het Lizet laat beseef dat daar 'n wanopvatting bestaan ten opsigte van die eise wat mentorskap in die NGSO-program stel:

Dan dink 'n ou – weet jy, dis glad nie waarom dit gaan nie. So ek dink daar is 'n **mate van wrywing of bietjie jaloesie en hulle het nie 'n begrip van waarom dit** gaan nie (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Die woorde 'hulle het nie 'n begrip van waarom dit gaan nie' dui op die wanpersepsie wat onder die personeel oor mentorskap bestaan. Die woorde dui ook daarop dat die onderwysers in die skool nie na behore ingelig is oor die eise van mentorskap nie.

Lizet het nie die houding van die ander onderwysers as struikelblok ervaar nie. Sy beskou haar onervarenheid in mentorskap eerder as 'n struikelblok, maar voel dat sy self baie uit die belewenis geleer het:

Mentorskap is baie positief vir my. Daar is baie goed wat ek **bygeleer** het, baie kennis wat ek opgedoen het, baie maniere van hoe ek dinge moet hanteer. Dis vir my lekker om te **werk met 'n tersiêre inrigting**, en te sien hoe hulle dit beskou en die kursusse wat aangebied word vir onderwysers, het ek ook al deur die mentorskap van gehoor maar dis vir my 'n uitdaging (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Hoewel hierdie belewenis nie elke dag aangenaam was nie, is sy steeds gemotiveerd en sien uit na 'n volgende keer:

Ek dink ... hmmm ... **ek sien nou uit** na die volgende beginner-onderwyser wat ek gaan kry, want ek dink 'n ou **sal dan kan raakvat**. Jy weet presies. Jy het al 'n lopie deurgegaan. Jy kan haar **beter begelei** as wat nou die geval is want dit was maar die eerste keer. Ek sien dit nog steeds as ... **dis soveel ervaring** wat ek opdoen. Nie net vakinhoud en skoolsgewys nie, maar op 'n mens se verhoudingsvlak en mensekennis wat ek opdoen. Ek sien hoe verskil dit. Sy het **my ook al**





'n paar dinge geleer met haar aanbieding. Dan dink ek mens vergeet en dit is nuwe kennis wat hulle opgedoen het en sy bied dit so aan (Onderhoud Lizet: Junie 2005).

Lizet getuig op vele maniere van haar houding jeens mentorskap: sien uit na; sal ('n volgende keer) kan raakvat; beter begelei; ervaring opdoen en sy het my geleer. Hieruit kan afgelei word dat, hoewel dit nie altyd vir Lizet aangenaam was nie, mentorskap tog vir haar 'n positiewe belewenis was. Die mentorpraktijk-handelinge wat deur Lizet uitgevoer is en positief tot mentoridentiteitsvorming kon bydra, word in tabel 4.3 aangedui.

**Tabel 4.3: Mentorhandelinge deur Lizet uitgevoer**

MENTORPRAKTYK-HANDELINGE	BEWYSE UIT DATA	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Hulp met voorsiening van voorraad	Ek het vir haar blomme gekry vir prakties; ek het die muf gegroei vir prakties.	Affiniteitsidentiteit
Gee wenke en leiding oor velerlei aangeleenthede	... ek het ook vir haar gesê ...	Diskoersidentiteit Institusionele identiteit
Beskerm	... ek dink beskerming ... nie fisies nie...	Affiniteitsidentiteit
Hulp met klasbestuurstake	... moet jy verduidelik hoekom jy dit doen...	Institusionele identiteit
Vriendskap	...ek sien dit gaan swaar, of sy verlang baie keer, dan moet mens iets doen.	Affiniteitsidentiteit
Sosialiseer	... gesels oor jou ma of ek vra uit..	Affiniteitsidentiteit
Assesseeer	... skriftelike kommentaar gegee saam ..	Institusionele identiteit
Mondelinge en skriftelike terugvoer	...skriftelike kommentaar gegee saam met die assesseringsvorm.	Diskoersidentiteit Institusionele identiteit
Rolmodel	... geleer om met ander onderwysers oor die weg te kom deur hoe ek met haar oor die weg kom...	Affiniteitsidentiteit

In tabel 4.4 word die waardes en houdings wat uit die data geïdentifiseer is, weergegee:



**Tabel 4.4: Waardes en houdings deur Lizet geopenbaar**

WAARDES EN HOUDINGS	BEWYSE	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Gewillig	...was egter bereid om mentoronderwyser te wees...	Affiniteitsidentiteit
Bereid om te leer	Sy het my ook al 'n paar dinge geleer ...	Institusionele identiteit
Geduldig wees	...nie eenkeer gevoel sy raak ongeduldig.	Eie-aard identiteit
Respekteer en behandel onderwysstudent soos volwassene / vennoot	Jy kan nie net sommer vir haar sê ... goed, dit het jy nie reg gedoen nie,	Affiniteitsidentiteit

In tabel 4.5 word die verskillende spanningsvelde, wat negatief op identiteitsvorming tussen Lizet en Leanne ingewerk het, geklassifiseer:

**Tabel 4.5: Spanningsvelde deur Lizet ervaar**

SPANNINGSVELD	BEWYS UIT DATA	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Probleme met dissipline	Die kinders skree en party loop rond.	Affiniteit sidentiteit
Gebrekkige onderrig	... hulle verloor van die kennis en die tyd stap aan...	Affiniteitsidentiteit Institusionele identiteit
Ontduiking van take deur onderwysstudent	Ek weet mos nie wie gaan jok en sê hulle is hier en dan is hulle nie hier nie.	Affiniteitsidentiteit Institusionele identiteit
Onvoorbereide student	Dan wil sy die Engelse terme hoor...	Affiniteitsidentiteit
Werk te stadig / tydwend	...ons dra dit nou sommer oor na more toe.	Institusionele identiteit
Gebrekkige kommunikasie	Sy vermy dit om met my te praat	Affiniteitsidentiteit
Gebrek aan mondelinge terugvoer	Sy skram weg daarvoor	Institusionele identiteit Diskoersidentiteit
Gebrek aan kommunikasie met leerarea-dosent	Hy't na die klas 'n gesprek met jou vir 5 minute en dan is hulle weg...	Institusionele identiteit
Persepsie - Te lang praktiese tydperk	Vier of vyf weke kan nogal werk want....	Institusionele identiteit
Houding van kollegas	ek dink daar is 'n mate van wrywing ...	Institusionele identiteit

Uit die data-analise kan afgelei word dat mentorskap besonder spanningsvol vir Lizet was. Tog het sy binne die affiniteits-identiteitsperspektief steeds positief



gebly en wou sien dat Leanne haarself baie sterker handhaaf in die klaskamer. Dit wil voorkom asof Lizet wel 'n mate van mentoridentiteitsbelewenis gehad het.

#### **4.3.2 MENTORONDERWYSER RINA**

Rina is 'n blanke, vroulike graad 1-onderwyseres by 'n laerskool in Centurion in die suide van Pretoria. Die skool het heelwat gegroei in leerdergetalle oor die afgelope vyf jaar en alternatiewe akkommodasie moes mettertyd gevind word om die groeiende leerdergetalle te akkommodeer. Rina se klas was oorspronklik 'n vertrek aan die agterkant van die skoolsaal, maar sy het die vertrek baie aantreklik ingerig en versier sodat dit aan die vereistes vir 'n klaskamer waar leer moet plaasvind, kon voldoen. Die skoolgeboue is goed versorg, netjies en baie skoon. Al die klaskamers in die skool is toepaslik versier om leer interessant en uitdagend te maak.

Die skool se leerders het 'n goeie verspreiding van alle rassegroepe en maak voorsiening vir dubbelmedium-onderrig. Meeste van die leerders kom uit die skool se omgewing, of andersins is een van die twee ouers werksaam in die omgewing. Die ekonomiese status van die skool kan as gemiddeld beskryf word, hoewel daar tog ouers is wat sukkel om op finansiële gebied die mas op te kom. Die skool is 'n gedugte teenstander vir ander skole op sportgebied, maar is ook bekend vir die gehalte-onderrig wat aangebied word.

Rina is 35 jaar oud en baie entoesiasies oor haar beroep as onderwyseres. Rina se hoof beskou haar as 'n uiters bekwame onderwyseres. Toe die skool vier jaar gelede oorgeslaan het na dubbelmedium-onderrig, het Rina aangebied om die Engelse graad 1-klas te neem. Die klas bestaan net uit swart en kleurling leerders, wat in Engels (eerste addisionele taal) onderrig word.

Rina erken dat sy elke jaar haar styl verander soos wat die samestelling van die leerders verander:



... ek het in hierdie drie jaar ... vandat ek in hierdie klassie van my is ... het ek **elke jaar my tegnieke verander**. Moes ek verander omdat ek die kinders geleer ken het ... en beter geleer ken het en hulle kultuuragtergrond beter leer verstaan het ... (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Rina bewys dus dat sy bereid is om haar praktyk te verander soos wat omstandighede vereis en dat sy steeds bereid is om te leer. Tot dusver openbaar Rina dat sy toegewyd, entoesiasies, positief en buigbaar is en dat sy bereid is om te leer. Die indikators kan almal bydra tot 'n affiniteitsidentiteitsvorming.

Hoewel Rina nie aangebied het om spesifiek Hestrie se mentoronderwyser te wees nie, het die skoolbestuur geweet dat sy graag 'n mentoronderwyser wil wees:

Nee, maar Mariana weet. Ek **soek altyd 'n student** (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Rina se woorde dui op 'n gretigheid om mentoronderwyser te wees. Die woorde 'ek soek altyd' dui daarop dat sy al vantevore onderwysstudente gehad het. Dit wys ook op haar bereidheid om die verantwoordelikhede van mentorskap na te kom en dat sy geweet het wat wag.

Rina is betrokke by buitemuurse aktiwiteite by die skool:

... ek moes **sagtebal toe gaan** (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Rina en Hestrie het saam leerders afgerig vir die Kunswedstryd.

Ek het Rina om die volgende redes as respondent geselekteer:

- Sy was die enigste mentoronderwyser wat uit haar eie aangebied het om 'n mentor te wees.



- Die skool is 'n laerskool met verskillende rasse-groepe. Rina se klassie het net uit swart leerders bestaan.
- Die skool het dubbelmedium onderrig.
- Dit is 'n graad 1-klas. Die ander respondente het almal ouer leerders.
- Die skool het leerders uit alle klasse van die samelewing. Baie leerders kan nie bekostig om skoolgeld te betaal nie.

#### 4.3.2.1 ONDERWYSSTUDENT HESTRIE

Hestrie is 22 jaar oud. Die ouderdomsverskil tussen haar en Rina is 13 jaar. Hestrie se spontane en vriendelike geaardheid het haar baie gewild onder haar studentemaats en die personeel by die skool gemaak. Hestrie was aanvanklik baie onseker oor die aanbieding van lesse in Engels, aangesien haar huistaal Afrikaans is:

Ek het regtig gedink ... ag nee ... Engels praat ... en sodra mens in daai ... nie 'n stres situasie nie ... maar die **juffrou kyk vir jou en die kinders kyk vir jou**, dan hakkel jy en stotter jy en jy kry nie die regte woorde nie (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

Sy het egter volgens Rina baie gou haar voete gevind:

Sy het **so verander** dat selfs die Engels wat sy gepraat het, was van so 'n hoë gehalte, dat mens nie kon sê ... jy weet sy voel nie ... sy voel geensins ... ek **het al gesien en gehoor** sy gebruik 'n Engelse woord wat 'n Engelse mens sou gebruik (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Die feit dat Rina haar tevredenheid met Hestrie se vordering uitgespreek het, het bygedra om 'n waaghouding by Hestrie te versterk:

Omdat ek gewoon is om myself in Afrikaans uit te druk, kry ek ook **nie altyd die regte woorde om myself uit te druk nie**. So, ja, dit was



nogal 'n aanpassing, maar ek kry dit nogal nou redelik reg (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

#### 4.3.2.2 RINA SE MENTORSKAPSBELEWENIS

Rina het Hestrie ten volle bygestaan met die beplanning en ontwikkeling van leertake:

Sy het **voor die tyd altyd geweet presies** wat sy moet doen en presies wat die uitkoms is (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Die woorde 'voor die tyd altyd presies geweet' versterk die bewyse dat hier 'n gesonde diskoersidentiteit besig was om vorm aan te neem:

En **daarna bespreek ons** die week. Watter lesse **wil ek aanbied**, watter lesse ... waarmee **wil ek aanbied** (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

Die gesamentlike beplanning het die voordeel gehad dat Rina op die hoogte van die leer en ontwikkeling van die leerders kon bly, al het sy Hestrie vrye keuse gegee in die leertake wat sy wou aanbied. Dit getuig van Rina se buigbare geaardheid en motiveer ook dat sy vir Hestrie vertrou het om self besluite te neem. Tydens die bespreking sou albei dan moontlike voorstelle vir idees maak:

... **ek en sy speel gewoonlik met 'n idee**. Sy het al 'n idee wat werk met hulle en wat werk nie. So gewoonlik dan **gee sy** vir my 'n idee en dan **vat ek** daai idee en **vat ek** dit verder en besluit ek kan dit doen (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

Vanuit 'n diskoers-identiteitsperspektief was die samesprekings tussen Rina en Hestrie, waaraan altwee deelneem, kenmerke van 'n positiewe verhoudingstiging en 'n hegte vennootskap.



Rina het *vertroue in Hestrie* se vermoëns gehad:

Hoe sy daarby uitkom en dit bereik is **haar manier van doen** en aanbied (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Hestrie het getoon dat sy die *vertroue* waardig is. Kenmerke van hierdie verhouding berus op wedersydse *respek* en dat albei die ander as betekenisvolle ander ag. Hestrie het kreatief en oorspronklik te werk gegaan met die aanbieding van sommige leertake:

Sy het 'n gawe om **ander stemme aan te neem**. Jy ontaard heeltemal in die persoon wat jy dan voorstel. Sy het partykeer *my kinders so aan die wonder gehad oor dat sy so verander het ...* Sy het dit **aangevul met haar eie idees en goeters**. Sy het in **die stoortjie gaan uittrek en aantrek** soos dit nodig was (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Dit is duidelik dat Rina Hestrie *toegelaat het om te eksperimenteer*, nie net met onderrigstyle nie, maar ook met hulpmiddels. Omdat die eksperimentering suksesvol was en Rina tevrede en gelukkig was, het dit bygedra tot die vestiging van 'n affiniteitsidentiteit.

*Terugvoering na leertake* was geskoei op die vraag of Hestrie die uitkomstebereik het:

En dan **het ek net vir haar gevra** – dink jy nou jy het dit bereik ... (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Hestrie het die *vryheid* gehad om ook haar mening te lig oor haar leertaak-aanbiedings. Dit was 'n teken van Rina se akkommoderende geaardheid. Sy het Hestrie aangespoor om oor haar eie leertaakaanbiedings *te dink en te reflekteer*:

... en dan sê **sy ook sy moes eerder** dit gedoen het ... (Onderhoud Rina: Augustus 2005).



Hestrie het self ook verantwoordelikheid vir haar eie leer aanvaar:

Ja, die **vrae wat sy my vra** oor 'n les ... kan ek agterkom dat dit regtig nogal 'n behoefte by haar is ... dat sy regtig nie verstaan nie (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Die feit dat Hestrie vrae gevra het, wys haar vertroue in Rina. Dit wys ook dat haar eie leer vir haar prioriteit is.

Vir Rina was *mondelinge terugvoering* belangrik. Die tyd was nie noodwendig aaneenlopend of behoorlik beplan nie, maar het geskied soos die geleentheid hom voorgedoen het:

Gewoonlik **as ons terugkom hier na die personeelkamer** toe (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Hestrie bevestig dat terugvoer gereeld plaasgevind het:

Gewoonlik **na die les praat ons daaroor** en dan gewoonlik in die middag ook (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

Dit het hulle ook nie ure geneem elke dag nie:

... op hierdie tydstip het dit net so **vyftien minute ekstra 'n dag geneem** (Rina: Onderhoud: Augustus 2005).

As in ag geneem word dat hulle Vrydagmiddae vir die volgende week beplan het, en dat die vyftien minute per dag net terugvoer en refleksie was, word dit duidelik dat Rina baie tyd aan haar taak van mentorskap afgestaan het.

Die formele *assessering van leertaakaanbiedings* was aanvanklik vir Rina 'n probleem, maar sy en Hestrie het die voorgeskrewe assesseringsvorm ontleed en vooraf by elke punt besluit wat Rina gaan assesser:





Ek het in die begin gesukkel. Toe **sê ek vir haar** ... jy weet ... toe ek nou ... ek wil nou vir jou 'n punt gee vir jou beplanning ... toe sien ek op die rubriek op die ander vorm ... toe ek dit gekry het, het ek eers **weer bietjie met haar gepraat** en toe sê ek vir haar ... OK ... ek weet nou hierdie ... Wat presies **dink jy wil hulle van my** hê? Moet ek beoordeel hoe jy die goed beplan het? En dan staan daar ... leeruitkomste bereik ... Dit is ... wat sy beplan ... wat sy beplan het (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Hulle het saam deur die assesseringsvorm gewerk en daarvoor gepraat. Dit het wedersydse begrip meegebring sodat altwee geweet het wat verwag word en waarna opgelet sou word tydens assessering:

Toe het **ons dit nou so uitgewerk** en nadat ek dit nou eers gevang het, was dit nou vir my maklik (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Rina het die moeite gedoen om die assesseringsvorm te bestudeer en te bemeester en dit toon sy dat sy oor inisiatief beskik. Sy het ook nie haar begrip van die assesseringsvorm op Hestrie afgedwing nie, maar haar mening gevra.

Behalwe die mondelinge terugvoer, het Rina ook na elke leertaak vir Hestrie skriftelike kommentaar gegee:

Maar ek het dit nie in die klas ingevul nie. **Ek het dit huis toe** gevat. Sy het altyd **haar lesse en goed vir my gegee** met die voorbeelde (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Omdat dit 'n tydjie neem om deur die leertaakbeplanning te werk, wou Rina nie kosbare klastyd daarvoor gebruik nie.

Hoewel Rina baie tevrede was met Hestrie se werk, het Hestrie soms foute gemaak:



... sy het gesê dit wat gedoen was, is reg maar dit is net ... van die **moeilike woorde sou hulle nie 'n begrip** gehad het nie. Aangesien ek dit nog nie lekker vasgelê het in hulle geheue nie (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

Daar is goeters, soos nou die dag byvoorbeeld, het ek vir hulle woorde aangeleer waar ... hulle leer woorde aan **op 'n ander manier** as wat ek dit benader het ... (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

Dit is duidelik dat Rina baie diplomaties met haar woorde te werk gegaan het, sodat sy nie Hestrie se gevoelens seermaak nie. Hestrie het Rina se *beskermende houding* beaam:

Sy het **my nog nooit in 'n situasie gestel** waar ek ongemaklik gevoel het nie (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

Rina het Hestrie *toegelaat om foute te maak*, en dan oor die foute gesels sodat Hestrie kon leer om nie weer dieselfde foute te maak nie. Boonop het Rina Hestrie toegelaat om haar foute self reg te stel sodat dit vir Hestrie werklik 'n leerervaring kon word. Hestrie was aanvanklik nie streng genoeg met die leerders nie:

... ek kan regtig **sien die laaste twee weke** het my dissipline ... as ek nou met 'n kind praat, dan is dit ... nou moet jy werk, nou moet jy luister, ons moet hierdie ding nou regkry. Dan luister hulle vir my waar hulle gewoonlik net sou gesê het ... aaaag! Nou **begin hulle eindelijk werk en eindelijk luister** (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

Hestrie het geleer om meer selfgeldend op te tree en haar gesag te laat geld by die leerders. Hestrie het Rina as *rolmodel* gevolg.

Soms het Hestrie apparaat nodig gehad:



En dan, as sy hulpmiddels het wat ek dalk nie het nie, **dan gee sy** dit vir my om te gebruik. Jy weet, gister het hulle byvoorbeeld van munte geleer en sy het mooi gelamineerde prente van die nuwe munte en ek **was vry om dit by haar te leen** as ek wil. So daarmee help sy my baie (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

Die hele personeel het die onderwysstudente aanvaar en hulle *geriewe met hulle gedeel*:

Ja, hulle het hier vir ons **nog stoele ingedra, nog koppies uitgesit** en alles (Onderhoude Hestrie: Augustus 2005).

Hestrie het selfs Vrydagmiddae na skool vir Rina gehelp:

Die skool kom tien oor een uit en gewoonlik help ons eers die assistent se kinders wat ... **ek help haar daarmee** (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).

Hestrie was bereid om meer te doen as om net leertake gedurende skoolure aan te bied. Trouens, Hestrie het feitlik nooit die klaskamer verlaat nie:

Sy was die **hele tyd in my klas gewees**, van vroegoggend tot ... (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Rina en Hestrie het as 'n span saamgewerk, hoewel Rina tog soms vir Hestrie moes reghelp wanneer sy uit onervarenheid 'n verkeerde besluit geneem het:

Maar so hier en daar ietsie wat nie alledaags gebeur nie, wat ek nie van weet nie. ... partykeer sal ek sê ... ja ... hy mag dit doen en dan kom sy verby en dan raas sy dadelik met hom en dan **was dit eintlik my skuld** (Onderhoud Hestrie: Augustus 2005).



Rina het vir Hestrie 'n veilige omgewing geskep om te waag. As mentoronderwyser het Rina die tydperk van sewe weke positief beleef:

...ek sal verkies dat sy nog langer moes bly (Onderhoud: Augustus 2005).

Rina wou Hestrie nog langer daar hê en dit getuig positief van 'n affiniteitsidentiteit. Daar is geen sprake van spanning in die verhouding nie.

Rina erken ook dat die mentorskapstydperk bygedra het tot haar eie professionele groei:

... ek het ook in hierdie tydperk, het ek ook weer onthou ... wat vir my werk (Onderhoud Rina: Augustus 2005).

Hestrie se teenwoordigheid het Rina dus laat reflekteer oor haar eie praktyk.

Die mentorpraktykhandelinge wat deur Rina uitgevoer is en positief tot mentoridentiteitsvorming kon bydra, word in tabel 4.6 aangedui.

**Tabel 4.6: Mentorhandelinge deur Rina uitgevoer**

MENTORPRAKTYK-HANDELINGE	BEWYSE UIT DATA	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Breinspoel idees	... ek en sy speel gewoonlik met 'n idee.	Diskoersidentiteit
Stig vennootskapsverhouding	... het saam leerdere afgerig	Institusionele identiteit Affiniteitsidentiteit
Bepaan saam	... daarna bespreek ons die week ...	Diskoersidentiteit
Laat foute toe	Partykeer sal ek sê ... ja ... hy mag dit doen en dan kom sy verby....	Affiniteitsidentiteit
Beskerm	Sy het my nog nooit in 'n situasie gestel...	Affiniteitsidentiteit
Laat eksperimentering toe	Sy het 'n gawe om ander stemme aan te neem...	Institusionele identiteit
Gee mondelinge en skriftelike terugvoer	Gewoonlik na die les praat ons daaroor ...	Diskoersidentiteit
Reflekteer	en dan sê sy ook sy moes eerder dit...	Diskoersidentiteit
Assesseer	ek wil nou vir jou 'n punt gee vir jou beplanning	Institusionele identiteit
Deel	... dan gee sy dit vir my om te gebruik	Affiniteitsidentiteit



Buigbaar wees	Moes ek verander omdat ek die kinders geleer ken het...	Affiniteitsidentiteit
Onderhandel	Watter lesse wil ek aanbied...	Diskoersidentiteit
Gee skriftelike kommentaar	... na elke leertaak vir Hestrie skriftelike kommentaar gegee...	Institusionele identiteit
Gebruik takt	...sy het gesê dit wat gedoen was, is reg maar dit is net...	Affiniteitsidentiteit
Rolmodel	... geleer om meer selfgeldend op te tree	Affiniteitsidentiteit

Rina se belewenis getuig van die volgende waardes en houdings, saamgevat in tabel 4.7:

**Tabel 4.7: Waardes en houdings deur Rina openbaar**

WAARDES EN HOUDINGS	BEWYSE	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Gewillig	...Mariana weet. Ek soek altyd 'n student.	Affiniteitsidentiteit
Respekteer ander	Hoe sy daarby uitkom en dit bereik is haar manier van doen.	Affiniteitsidentiteit
Aanpasbaar	...het ek elke jaar my tegnieke verander...	Eie-aard identiteit
Vertroue in	...vrye keuse gegee in die leertake..	Affiniteitsidentiteit

Tabel 4.8 dui op die enigste spanningsveld wat mentoridentiteitsvorming negatief kon beïnvloed by Rina:

**Tabel 4.8: Spanningsvelde deur Rina ervaar**

SPANNINGSVELD	BEWYS UIT DATA	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Verwarring ten opsigte van assesseringsinstrument	Wat presies dink jy wil hulle van my hê	Institusionele identiteit

Daar is feitlik geen tekens van spanning by Rina te bespeur nie. Mentorskap het gemaklik verloop sonder enige buitengewone uitdagings of probleme nie. 'n Moontlike rede vir die gladde verloop kan wees dat die ervaring wat Rina tydens vorige belewenisse opgedoen het, haar goed toegerus het vir enige



gebeurlikhede. Aan die hand van die data en teen die agtergrond van die verskillende kriteria vir mentoridentiteitsvorming voldoen Rina aan die meeste kriteria.

#### 4.3.3 MENTORONDERWYSER RIKI

Riki is 'n onderwyseres by 'n Engelse laerskool in die digbevolkte gebied van Sunnyside in Pretoria. Daar is 'n groot wisseling van leerders in die skool omdat die skool in 'n gebied geleë is wat hoofsaaklik deur woonstelle bedien word. Volgens Riki het die skool 'n redelike kosmopolitaanse samestelling. 'n Redelike groot persentasie van die leerders is kinders van immigrante-ouers is en daar vind 'n groot wisseling van leerders plaas. Daar is probleme met taal, omdat baie van die leerders nie in Engels op huistaalvlak kan kommunikeer nie en dus ook nie kan leer nie. Probleme met taal bring gewoonlik ook leerprobleme mee en skep verdere uitdagings vir die onderwysers. Boonop impakteer die gedurige wisseling van leerders negatief op die standaard van die skool, omdat leerders as gevolg van die gedurige verwisseling tussen skole baie keer nie oor noodsaaklike lees- en skryfvaardighede beskik nie. Die kosmopolitaanse samestelling bring ook ander probleme mee:

... ons het *dissiplineprobleme* met backchat, kinders wat nie wil werk nie, hulle werk verskriklik stadig (Onderhoud Riki: Mei 2005).

Die skool se terrein is goed versorg en die klaskamers vertoon netjies en kleurryk met gepaste klaskamerversierings. Die skool het 'n veelrassige personeel.

Riki het 15 jaar ervaring in onderwys en is veral bekend as 'n baie bekwame Tegnologie-onderwyseres. Sy het 'n onderwysdiploma. Sy het alreeds kursusse vir ander onderwysers in Tegnologie aangebied en dien op die bestuur van die Tegnologie-vereniging vir Gautengskole. Riki en twee ander kollegas het 'n maatskappy gestig wat leerprogramme en leerondersteuningsmateriaal vir sekere leerareas skryf en bemark. Riki het beplan om die onderwys te verlaat en



al haar aandag en energie aan die maatskappy en die skryf van leerprogramme en leerondersteuningsmateriaal te wy.

Hoewel Riki nie uit haar eie aangebied het om mentoronderwyser te wees nie, was sy gewillig toe die situasie dit vereis het:

... en ons graad 4, 5 en 6 Tegnologie-onderwysers in die skool ... **is die eerste jaar** wat hulle daai vakke aanbied. So daar is nie 'n manier wat sy by hulle kan wees nie, want hulle sal nie vir haar die **leiding kan gee** wat sy nodig het nie. Dis hoekom sy by my is (Onderhoud Riki: Mei 2005).

Riki het dus besef dat mentorskap sekere eise aan haar sou stel. Sy het kans gesien vir die uitdaging en was gemotiveerd om 'n sukses daarvan te maak. Joanne het haar so beskryf:

... dis iets wat ek nie verwag het nie ... **is compassion. Sy was baie passionate gewees** (Onderhoud Joanne: Mei 2005).

Riki vertoon kenmerke soos motivering, passie, toewyding en bereidwilligheid. Tesame met haar bekwaamheid openbaar dit 'n affiniteitsidentiteit geskik as mentoronderwyser.

Riki is geselekteer met die volgende kriteria in gedagte:

- Die groter ouderdomsverskil tussen haar en Joanne, naamlik 16 jaar.
- Die moeilike omstandighede by die skool – baie kosmopolitaans en probleme met taal, wat onderrig uitdagend maak.
- Dis 'n engelse laerskool.



#### 4.3.3.1 ONDERWYSSTUDENT JOANNE

Joanne, die onderwysstudent wat by Riki geplaas is, is 22 jaar oud en die ouderdomsverskil tussen haar en Riki is 16 jaar. Joanne het alreeds 'n graad in Sielkunde, maar wil graag 'n onderwyskwalifikasie behaal. Sy het geen agtergrond in Tegnologie gehad nie:

... want sy't niks geweet van Tegnologie af nie. So die **leiding** wat sy gekry het, is baie belangrik. En dan ook die **agtergrondkennis** vind ek 'n probleem. Sy het nie die agtergrondkennis wat die vak aanbetref nie. So sy **moes baie navorsing** gaan doen het. Op haar eie... (Onderhoud Riki: Mei 2005).

Die feit dat Joanne nie genoeg kennis van Tegnologie gehad het nie, het dadelik 'n ruimte vir moontlike spanning geskep. Riki se woorde, 'sy moes baie navorsing gaan doen het. Op haar eie', bewys dat Riki onmiddellik selfgeldend opgetree het en sekere eise gestel het. Gelukkig het dit geblyk dat Joanne se eie leer vir haar belangrik was en sy het Riki nie teleurgestel nie. Sy het self gaan navorsing doen en gesorg dat sy op die hoogte van die leerarea kom.

#### 4.3.3.2 RIKI SE MENTORSKAPSBELEWENIS

Riki het stap-vir-stap sekere dinge rakende Tegnologie wat nie in boeke gekry sou word nie, aan Joanne verduidelik:

Sy wou gehad het dat ek **my eie werkkaarte** doen. Sy het vir my haar **voorbeelde gewys**, maar sy het nie gesê ek moet haar voorbeelde gebruik nie. Ek het **my eie voorbeelde gaan opstel** ... (Onderhoud Joanne: Junie 2005).

Die benadering, dat Riki vir Joanne die nodige *leiding* gee en dan verwag dat Joanne self gaan nalees en haar eie werkkaarte opstel, het gehelp dat sy haar





Die kennis gekonstrueer het en beter leer het dus plaasgevind. Die benadering is ook in lyn met die konstruktivistiese leerverwagtinge van die NGSO-program.

Riki het haar verwagtinge duidelik aan Joanne gekommunikeer:

Sy **sê haar sê** en sy **sal jou krediet gee** waar jy goed gedoen het. Jou sê ... maar hoor hier, ek sal dit **op daardie tyd moet hê** (Onderhoud Joanne: Mei 2005).

Joanne het geweet wat verwag word en ook dat sy terugvoer sou kry. Hoewel Riki se houding selfgeldend was, was sy altyd *ondersteunend*:

Sy het en **sy sal vir my gee** ... Sy het gesê **sy gee voorstelle**, ek kan haar klas **opmaak soos ek wil** ... die klas ... hulle doen nou *partyplanning* ... toe het ek *decorations* gaan opsit. Sy is **baie vrygewig**, **sy sal sê gebruik my goed** in die stoor, moet nie gaan koop nie (Onderhoud Joanne: Mei 2005).

Riki was nie net bereid om haar voorraad met Joanne te *deel* nie, maar het Joanne ook *toegelaat om te eksperimenteer* soos byvoorbeeld met die klasversiering vir die partytjie, omdat Riki nie geweet het wat om te verwag nie. Sy toon dus haar vertroue in Joanne, 'n teken van haar affiniteit jeens Joanne. Die affiniteit is verder versterk deur Joanne se leergierigheid:

Ja. En die ding is, sy is vir my **verskriklik ontvanklik** vir enige raad wat ek haar gee. As ek vir haar enige **"tips" ... wat ek haar gee** ... en daai soort van goeters is sy **dankbaar**. Sy is soos 'n spons. Sy gaan pas dit toe. Sy ... sê nie net ... ja dis 'n goeie idee en ignoreer dit dan verder nie (Onderhoud Riki: Junie 2005).

Die feit dat Joanne ontvanklik vir enige raad en leiding was, het daartoe bygedra dat Riki bereid was om *aanpassings te maak* om Joanne tegemoet te kom:



... ek moes **my hele rooster aanpas** om haar te akkommodeer sodat sy kan klaarkry (Onderhoud Riki: Mei 2005).

Riki se aanpasbare geaardheid kom duidelik hier na vore en dui op affiniteitsidentiteit.

Juis omdat Riki geweet het dat die leerders in die klasse moontlik dissiplineprobleme kon veroorsaak, het sy veral aan die begin vir Joanne *bemagtig* ten opsigte van die handhawing van dissipline:

Sy het my **baie raad gegee** in terme van dissipline, hoe om dit te hanteer, **wat om te doen** as hulle so iets doen. Toe het ek kans gehad om dit te gaan probeer en te kyk of dit werk. En toe het sy **my gevra** na die tyd of dit gewerk het (Onderhoud Joanne: Junie 2005).

Kenmerke van 'n gesonde diskoersidentiteit ondersteun die positiewe verhoudingstigting tussen Riki en Joanne.

Riki het aanvanklik probleme gehad om die leertaakassesseringsinstrument te bemeester:

Die **instrument wat gebruik word, is heeltemal onaanvaarbaar** vir my. My redes is ... irrelevante fokuspunkte en die vlak van taal is te hoog (Onderhoud Riki: Mei 2005).

Sy voer verder aan:

... ek **vind dit verskriklik moeilik** om daai instrument deur te werk terwyl ek besig is met 'n lesassessering, want **ek moet omtrent die goed 4 of 5 keer deurlees voor ek presies verstaan** wat dit is wat hulle soek (Onderhoud Riki: Junie 2005).



Die sterk wyse waarop Riki haar misnoeë met die assesseringsinstrument te kenne gee - vind dit verskriklik moeilik; 4 of 5 keer deurlees; hoogdrawende woorde - kan dalk later 'n bron van spanning word indien Riki nie die instrument bemeester nie. Hoewel sy noodgedwonge die *instrument moes gebruik*, het sy tot die einde van die praktiese onderwystydperk ontevrede daarmee gevoel:

Onderwysers is eintlik maar doodgewone mense. Hulle het nie **hierdie hoogdrawende woorde** nodig nie. As hulle net die taal bietjie kan vergemaklik (Onderhoud Riki: Junie 2005).

Interessant is die kommentaar dat onderwysers maar net 'doodgewone mense' is. Vrae soos die volgende kom na vore: Hoe sien Riki haar professionele ontwikkeling? Wonder sy hoekom die assesseringsinstrument so opgestel is? Hierdie ongemak van Riki ten opsigte van die assesseringsinstrument se 'hoogdrawende woorde' plaas 'n vraagteken oor die kommunikasie tussen skool en universiteit en die vennootskapsverhouding. Gesien vanuit die perspektief van institusionele identiteit impakteer die negatiewe gevoel op haar belewenis van institusionele samewerking en vennootskapsverhouding. Hierdie gevoel word verder versterk deur Joanne se ondervinding met die dosent van die universiteit.

Ek weet Antoinette<sup>10</sup> **verwag dat ons meer doen** met die kinders. Sy verwag meer van die kinders as sulks. Waar Riki weet wat die kinders se vermoë is. **En sy weet wat ek doen**. Soos ek sê dit gaan nie werk ... hulle is nog nie op daai vlak nie, waar **Antoinette nie kan besef nie**, want sy kan jou mos nie sien nie. Tensy sy jou kom krit. Ek het hoeveel keer al vir haar gesê ek dink nie hulle ... ek doen die graad vyf's se goed met die graad sewes nou.

Joanne dink dus dat haar mentoronderwyser beter oor haar vermoëns kan oordeel as die dosent, omdat die mentoronderwyser haar elke dag sien en weet

---

<sup>10</sup> Die spesialisvakdosent van Tegnologie



wat sy doen. Sy impliseer ook dat die dosent nie soveel insig as haar mentoronderwyser het nie:

Ek dink **die universiteit sal anderste** daarna kyk. Hulle sal dalk sê nee, hulle kyk jou beplanning voor die tyd, hoe jy dit hanteer het en hulle **is baie streng op hierdie problem-based education**. Hulle voel as jy iets gedoen het, **moet jy dit goed gedoen het**, jy moet kan sê **wat het verkeerd gegaan** en hoe dit verkeerd gegaan het en so aan (Onderhoud Joanne: Mei 2005).

Joanne beweer by implikasie dat die universiteit meer klem plaas op die voorafbeplanning en op refleksie as op die uitkomste van die leertaakaanbieding. Die diskrepansie kan spanning tussen al drie vennote laat ontstaan, veral omdat Joanne verklaar:

Ek dink daar is 'n bietjie van 'n **kommunikasiegaping tussen die dosente, wat spesialisering aanbied en die fasiliteerders**. Want ek meen Antoinette het self gesê sy kry die goed by hulle maar **sy het nog nie met hulle** (fasiliteerders van program) **gepraat** of iets nie. Ek dink daar is 'n goeie kommunikasie tussen die mentors en die fasiliteerders, want hulle kry gereeld opleiding by hulle ook (Onderhoud Joanne: Mei 2005).

Joanne verwys na 'n gebrek aan kommunikasie tussen die fasiliteerders van die NGSO-program en die dosente. Dit is egter nie die enigste kommunikasiegaping nie:

Maar ek **sien Antoinette verskriklik min**. Ek dink as ek haar meer gesien het, dan sou ons verhouding ook baie meer ... (Onderhoud: Junie 2005).

Joanne se verwysing na die gebrek aan kommunikasie en die gevolglike gebrek aan affiniteit tussen haar en die dosent, getuig dat daar 'n gebrek aan voldoende



kommunikasie tussen al die vennote betrokke in die NGSO-program bestaan. Die gebrekkige kommunikasie kan negatief op die vorming van alle rolspelers se institusionele identiteit inwerk. Joanne se onsekerheid oor die verwagting van die universiteitsdosent word verder deur Riki bevestig:

As ek gevra het, **dan bel sy haar en vra** (Onderhoud Riki: Junie 2005).

Die onsekerheid het Riki se inisiatief om self oordeelkundige besluite te neem, beïnvloed.

Joanne het die *terugvoer* wat Riki gegee het, as baie waardevol beskou:

Wat ons toe gedoen het, was sy het **my geassesseer** en toe gesê hoor hier, **ek gaan nou met jou praat** daaroor. Toe het ons gesit en ons het daaroor gepraat. En **sy het aan my gesê** waar kan ek verbeter en waar sy nie gelukkig was nie (Onderhoud Joanne: Junie 2005).

Riki brei uit:

Ek het **vir haar gesê haar klaskamerbestuur** ... het 'n **bietjie werk** nodig. Nie hoe sy die klas uitwerk en so nie, maar hoe sy die klasuitleg beplan, klein goedjies. ... en toe het sy vir hulle 'n opdrag gegee terwyl die musiek aan die gang is (Onderhoud Riki: Junie 2005).

Riki het versigtig met haar woorde omgegaan sodat sy Joanne nie onnodig demotiveer nie. Daar was gereelde kommunikasie:

**Ons het nie fisies tyd** wat ons sit en dan is dit OK, nou moet ons dit bespreek nie. As ek haar sien, **dan praat ons daaroor** en soos wat ons gaan, praat ons op **'n dag seker 6, 7 keer, miskien 20 keer met mekaar** (Onderhoud Joanne: Mei 2005).



Hoewel hulle heelwat gekommunikeer het oor Joanne se leertaakaanbiedings, is dit nie volgens die voorstel van die universiteit gehanteer nie. Hulle het wel aan die einde oor die hele tydperk gereflekteer:

Maar ja, ons het op die ou end, op die laaste dag het **ons bietjie gesit en teruggekyk en teruggedink en gekyk en gepraat** oor hoe was dit en so aan (Onderhoud Joanne: Junie 2005).

Joanne voel dat Riki haar oor die tydperk emosioneel ondersteun het:

Ek voel party dae baie af en dan **praat sy my maar bietjie moed** in (Onderhoud Joanne: Mei 2005).

Riki was dus sensitief vir Joanne se gemoedstoestand en het geweet hoe om Joanne te  *motiveer*.

Joanne se hardwerkende en positiewe gesindheid het daartoe bygedra dat Riki beleef het dat sy suksesvol was as mentoronderwyser:

Ek weet ten minste **ek het nie nodig om die werk wat my student doen te gaan oordoen nie**, wat in sommige gevalle wel gebeur. Die kwaliteit van haar werk is baie goed (Onderhoud Riki: Junie 2005).

Riki toon haar vertroue in Joanne se vermoëns. Sy sou ook graag wou hê dat Joanne die hele kwartaal daar bly in plaas van net sewe weke:

Sy moet alles omtrent 'n nuwe leerarea leer en **sewe weke is net nie lank genoeg daarvoor nie**. Sy moet ook 'n taak voltooi in daardie tyd. Die **tyd is net nie genoeg** om 'n hele module in Tegnologie te voltooi nie (Onderhoud Riki: Junie 2005).



Riki wou graag hê dat Joanne ter wille van die ervaring die hele module voltooi. Die duur van die praktiese tydperk is sewe weke en omdat 'n module in Tegnologie oor 'n hele kwartaal strek, kon Joanne nie die hele module voltooi nie.

Die enigste werklike negatiewe ervaring wat Joanne tydens die praktiese onderwysperiode beleef het, was die houding van sommige onderwysers:

Die blanke onderwysers **was baie meer afsydig**. Die swart onderwysers het my **baie meer aanvaar** ... Hulle het met my **gepraat** ... dit was ... eintlik die anderskleurige onderwysers wat met **my gepraat en my bemoedig het**. Hulle was regtig **ondersteunend en baie bemoedigend** ook. Die ander onderwysers doen nie moeite om met jou te praat nie (Onderhoud Joanne: Junie 2005).

Omdat die universiteit die kontrak met die skool en nie met bepaalde individue aangaan nie, beteken dit dat die skool ook bepaalde verantwoordelikhede teenoor die onderwysstudente het, al is dit net om hulle tuis te laat voel.

Die mentorpraktikhandelinge wat deur Riki uitgevoer is en positief tot mentoridentiteitsvorming kon bydra, word in tabel 4.9 aangedui.

**Tabel 4.9: Mentorhandelinge deur Riki uitgevoer**

MENTORPRAKTYK-HANDELINGE	BEWYSE UIT DATA	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Gee leiding en ondersteuning	Sy't niks geweet van Tegnologie af nie...	Affiniteitsidentiteit Diskoersidentiteit
Tree selfgeldend op	... maar hoor hier, ek sal dit op daardie tyd moet hê...	Affiniteitsidentiteit
Deel	Sy sal sê gebruik my goed...	Affiniteitsidentiteit
Laat eksperimentering toe	...hulle doen nou <i>partyplanning</i> ... toe het ek <i>decorations</i> gaan opsit...	Institusionele identiteit Affiniteitsidentiteit
Maak aanpassings	... ek moes my hele rooster aanpas...	Affiniteitsidentiteit
Gee raad	...hoe om dit te hanteer, wat om te doen as hulle so iets doen...	Diskoersidentiteit Institusionele identiteit



Assesseer	...ons toe gedoen het, was sy het my geassesseer...	Institusionele identiteit Diskoersidentiteit
Gee terugvoer	... ek gaan nou met jou praat daaroor...	Diskoersidentiteit
Gee wenke	En toe het sy vir hulle 'n opdrag gegee terwyl die musiek aan die gang is ...	Affiniteitsidentiteit Diskoersidentiteit
Emosionele ondersteuning	... dan praat sy my maar bietjie goed..	Affiniteitsidentiteit

Die waardes en houdings wat Riki geopenbaar het, omsluit die volgende, soos in tabel 4.10 opgesom:

**Tabel 4.10: Waardes en houdings deur Riki geopenbaar**

WAARDES EN HOUDINGS	BEWYSE UIT DATA	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Gewillig	...hulle sal nie vir haar die leiding kan gee wat sy nodig het nie. Dis hoekom sy by my is.	Affiniteitsidentiteit
Vertrou student	Die kwaliteit van haar werk is baie goed Gee geleentheid vir eksperimentering	Affiniteitsidentiteit
Passievol en toegewyd	Sy was baie passievol en toegewyd	Affiniteitsidentiteit
Vrygewig	Sy is baie vrygewig, sy sal sê gebruik my goed	Affiniteitsidentiteit
Aanpasbaar	... ek moes my hele rooster aanpas om haar te akkommodeer	Affiniteitsidentiteit

Tabel 4.11 som die spanningsvelde wat Riki ervaar het, op:

**Tabel 4.11: Spanningsvelde deur Riki ervaar**

SPANNINGSVELD	BEWYS UIT DATA	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Asseseringsinstrument	... instrument wat gebruik word, is heeltemal onaanvaarbaar...	Institusionele identiteit
Gebrekkige kommunikasie tussen alle rolspelers	Maar ek sien Antoinette verskriklik min.	Institusionele identiteit





Hoewel Riki dieselfde waardes en houdings as die ander mentoronderwyser openbaar, toon sy ook dat sy toegewyd is en passievol voel oor haar eie onderwyspraktyk. Sy toon ook tekens van mentoridentiteitsvorming, veral in die wyse waarop sy selfgeldend kon optree, sonder om baasspelerig te klink, en omdat sy verwag en vertrou het dat Leanne sekere take self onder die knie kry. Afgelei uit die data kan ook gesê word dat die verhouding tussen Riki en Joanne in konteks kollegialiteit verteenwoordig. Hulle het mekaar as vennote aanvaar en vertrou.

#### **4.3.4 MENTORONDERWYSER JOE**

Joe is 'n manlike onderwyser by 'n Afrikaanse hoërskool in die ooste van Pretoria. Dit is sy derde jaar in die onderwys. Hy is 27 jaar oud en dit maak hom 4 jaar ouer as Irmin, die onderwysstudent. Joe het nog net twee jaar ervaring as onderwyser. Hy het geen professionele onderwyskwalifikasie nie, maar het 'n graad in Informatika en was vir 'n tydperk van twee jaar in die privaatsektor werksaam waar hy programmering gedoen het. Hy gee Rekenaarstudie vir die leerders in grade 10, 11 en 12.

Hoewel die onderrigtaal van die skool Afrikaans is, bied die skool ook Engels huistaal as vak aan. Die leerders kom hoofsaaklik uit die skool se omgewing en maak meesal gebruik van munisipale busse om by die skool te kom. Die skool is oorwegend blank. Daar is ongeveer 800 leerders in die skool.

Die skool is in 'n gebied wat as finansiële gemiddeld tot bo-gemiddeld beskou kan word. Skoolgeboue vertoon netjies en verdere ontwikkelinge vind deurgaans plaas. Die skool se personeel roem hulle daarop dat hulle voorsiening maak vir alle soorte leerders, ook vir leerders met onder-gemiddelde talente en vermoëns. Akademies vaar die skool goed en baie klem word op beroepsgerigte vakke gelê. Die onderwyskorps is stabiel met min personeelwisseling. Addisionele onderwysers word aangestel en uit die skoolfonds vergoed om wyer vakkeuses moontlik te maak. Die skool beskou die rol van dissipline as baie belangrik in die handhawing van 'n goeie leerkultuur. Omstandighede by die skool is dus gunstig



vir onderwys. Daar is ook geen faktore, soos groot klasse of dissiplineprobleme, wat mentorskap kan bemoeilik nie.

Joe se beginsel in die onderwys is:

... dat **geen werk, administrasie, buitemuurs of prestasies belangriker is as die kind** nie (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Die feit dat hy 'n onderwysstudent het, gee hom dus meer tyd om aandag aan leerders met probleme te gee:

Ek het **meer tyd** as wat ek andersins sou gehad het. Dit is dus glad nie irriterend om iemand anders in die klas te hê nie. Dit gee my meer tyd om individuele aandag aan sekere leerders te gee (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

In teenstelling met baie onderwysers se persepsie dat onderwysstudente tyd en aandag verg, het Joe ervaar dat die teenwoordigheid van die onderwysstudent eintlik aan hom meer tyd gee. Joe se persepsie van mentorskap is dat die onderwysstudent nie aandag hoef te kry nie. Joe het ook glad nie gevoel dat Irmin op sy persoonlike ruimte indring nie:

My klas is groot en my klas was nooit vir my ... **soort van 'n heiligdom gewees nie** (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Die volgende kriteria is in gedagte gehou met die selektering van Joe:

- Hy was by 'n hoërskool.
- Hy was manlik.
- Hy was gewillig om deel te neem. Daar was geen ander manlike onderwysers wat gewillig was om aan die studie deel te neem nie.
- Die onderwysstudent was ook manlik.
- Hy was baie jonk en nog onervare.
- Die klein ouderdomsverskil tussen hom en Irmin, naamlik 4 jaar.



#### 4.3.4.1 ONDERWYSSTUDENT IRMIN

Irmin het 'n honneursgraad in Inligtingtegnologie en was eers vir 'n jaar in die privaatsektor werksaam voordat hy besluit het om die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys te doen. Hy was dus beter gekwalifiseerd as Joe, wat nie 'n nagraadse kwalifikasie of onderwyskwalifikasie gehad het nie.

#### 4.3.4.2 JOE SE MENTORSKAPSBELEWENIS

Die feit dat Irmin beter gekwalifiseerd was as hy, het Joe aanvanklik oorweldig:

Wat ek wel kan sê, en dit het my bietjie in die begin **geïntimideer**, dat daar iemand anders in die klas is, wat ek weet het 'n goeie kwalifikasie. Dit **maak mens net bang** jy sê iets verkeerd (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Dit het daartoe gelei dat hy nie spontaan in die klas opgetree het nie.

Omdat albei mans is en die ouderdomsverskil klein is, het hulle mekaar dadelik op *sosiale* terrein gevind:

Soos jy seker kan aflei, is ons **interaksie beslis oop en gemaklik** (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Joe het erken dat hy nie so 'n gemaklike interaksie met 'n damesstudent sou hê nie:

... ek dink **ons verhouding sou baie meer professioneel** gewees het. Ek sou ... omdat ek gewoon is aan die skoolopset, hou jy 'n professionele afstand, en ek sou dieselfde met haar gedoen het. Maar ek dink baie van my antwoorde sou anders gewees het (Onderhoud Joe: Augustus 2005).



Joe erken eintlik dat sy verhouding met Irmin nie so professioneel is as wat dit veronderstel is om te wees nie. Sy antwoorde openbaar ook 'n basiese onkunde, want sake soos klaskamerorganisasie, leertaakaanbieding, assessering en refleksie behoort nie te verskil net omdat die geslag verskil nie.

Joe voel dat hy nie afgewyk het van sy normale praktyk nie – hy het maar op dieselfde wyse aangegaan:

Ek het net vir hom gesê **hier is die handboek, begin daar** (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Joe se persepsie van die taak van die professionele onderwyser is basies onderwysergesentreerde leer. Hy het nie die nodigheid ingesien vir gesamentlike beplanning nie, want:

... hy werk op dieselfde manier **as wat ek gewerk het**. Werk uit die handboek uit en **so gaan hy alles behandel** enne ... Stel 'n opdrag op en gee vir hulle die opdrag (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Vanuit die institusionele identiteitsperspektief is dit duidelik dat Joe se professionele identiteit as onderwyser op die oordra van kennis direk uit die handboek berus. Die take wat normaalweg van 'n mentoronderwyser verwag kan word, soos om die onderwysstudent aanvanklik te help met leertaakbeplanning, het nie plaasgevind nie. Joe het wel tydens die eerste onderhoud gesê dat hulle baie tyd aan die *bespreking van werkaangeleenthede* bestee:

Ons spandeer omtrent **net soveel tyd om oor alledaagse dinge te gesels** as wat ons **oor werk gesels** (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Dit is nie duidelik wat hy bedoel met 'oor werk gesels' nie, want net in die volgende onderhoud weerspreek hy die stelling:



Dit gebeur ... **nie so baie nie** ... Net wanneer daar regtig iets opduik. So dit is nie, dit is nie iets wat ons **baie oor praat nie** (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Joe verklaar later dat kommunikasie ten opsigte van werk in die klaskamer gerig is op administratiewe reëlings en raad wat Irmin dalk kon help as hy die volgende jaar gaan skoolhou:

Wat hy **volgende jaar wanneer hy skoolhou eers gaan uitvind** met ondervinding, **dan kommunikeer ek dit**. Praat ons daaroor. Dit gebeur nie so baie nie ... net wanneer daar regtig iets opduik (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Hierdie uitlatings bevestig die vroeëre vermoede dat Joe nie besef het wat sy rol as mentoronderwyser behels nie en hy sê dit:

Ek weet nie of ek **die regte persepsie het van my taak as mentor** nie. Ek laat die BO klas gee en **gee minimum kommentaar** daaroor (Onderhoud Joe: Augustus 2005)

Die rede wat hy aangee vir die verkeerde persepsie is:

**Dokumentasie** wat ek van die Universiteit ontvang kom te **ingewikkeld en teoreties voor** (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Joe blameer ingewikkelde dokumentasie vir sy wanpersepsie van mentorskap. Sy gebrek aan insig word ook waargeneem in Irmin se kommentaar:

... as ek klas gee, dan ... **meesal los hy my alleen**. Partykeer sal **hy kom kyk en dan kommentaar gee of so**. En as hy klas gee, sal ek af en toe kyk. Maar oor die algemeen **gaan doen ek dan my eie werk**. So hy verwag nie ... so ons ... **los mekaar so half af**. Ons is **nie te veel in mekaar se spasie** of so nie (Onderhoud Irmin: Augustus 2005).



Joe bevestig dat hulle nie baie saam in die klaskamer was nie:

As hy werk het om te doen dan **gaan hy partykeer personeelkamer toe** en dan sit ek in my klas en werk, of ek gaan personeelkamer toe en gaan sit daar en werk. Ek wil sê ons was nooit ... **ons het nooit te veel van mekaar gesien** nie (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Joe het aanvanklik gesê dat mentorskap hom die geleentheid bied om meer op leerders met probleme te fokus, tog verklaar hy nou dat hy in die personeelkamer gaan sit as Irmin klasgee.

Wanneer Joe wel in die klaskamer was, het hy na Irmin geluister, met sy leerders se belange op die hart:

Ek het **krities geluister en ek het probeer vooruitdink oor** ... wat gaan die kinders doen, hoe gaan die kinders reageer op wat hy gesê het? Byvoorbeeld as hy vir hulle 'n toets gee en ... dis nou maar net 'n voorbeeld. En hy sê nie vir hulle presies waaruit hulle moet leer nie, **dan dink ek** ... (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

In plaas van om krities na Irmin se *leertaakaanbieding te luister* sodat hy sinvolle terugvoer kon gee, het Joe steeds sy leerders se belange eerste gestel. Joe maak dus nog geen onderskeid tussen sy taak as onderwyser en dié van mentor nie.

Hoewel Joe tevrede was met Irmin se toepassing van dissipline, het hy aanvanklik gevoel om in te gryp as daar volgens hom te veel geraas was:

Ek moet **myself weerhou** daarvan. Miskien het ek een of twee keer gevoel ... dat ek die klas wil stilmaak (Onderhoud: Augustus 2005).

Die feit dat hy homself moes weerhou, dui op innerlike spanning. Hy het selfs in een verslag aan Irmin na die gebrek aan dissipline verwys:



Ek het dit eenkeer **vir hom geskryf**, waar ek hom ... sy verslag geskryf het. Dit het vir my nie gevoel of dit so erg is dat ek dit sal moet skryf nie, want hy maak hulle stil en hy doen dit, maar ... hmm ... Ek het darem nooit ... Dit het nooit handuit geruk nie. So maar ek dink dis half 'n natuurlike tendens van ... **Soos die manier wat ek klasgee, hulle moet tjoep, tjoep, tjoepstil wees** (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Joe toon hier dat hy tog wou gehad het dat Irmin dinge moet doen soos hy dit sou doen. Hy het dit ook eerder in *geskrewe vorm aan Irmin gekommunikeer* as om dit vir hom te sê, wat toon hoe moeilik dit vir hom was om met Irmin oor akademiese sake te praat. Irmin bevestig:

Hy het net nadat hy my geassesseer het, **het hy vir my 'n klomp goed uitgetik** ... (Onderhoud Irmin: Augustus 2005).

Een rede waarom Joe mondelinge terugvoer vermy het, is omdat assessering vir hom baie moeilik was. Een rede is dat hy die assesseringsvorm as baie kompleks ervaar het:

Dit was vir **my baie baie moeilik**. Ek voel daar is ... Daar is 20 veranderings ... veranderlikes of **20 vrae waar jy 'n punt uit 4 moet kry**. En miskien is dit net **te moeilik geskryf** dat ek nie verstaan nie, of miskien is dit net **te deurmekaar geskryf** om duidelik te wees. Maar ek sukkel om die ... **ek sukkel om die vraelys te verstaan** (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Behalwe die baie kriteria en die onduidelike wyse waarop dit volgens Joe geskryf is, kla hy ook oor die toepassing van die 4-punt skaal:

... as ek vat byvoorbeeld, as ek vir hom 'n 3 of 'n 4 kan gee, moet **ek vir hom sê hoekom** ek vir hom nie 4 uit 4 gegee het nie. Wat vir my baie moeilik is (Onderhoud Joe: Augustus 2005).



Joe plaas die skuld vir sy onvermoë om die assesseringsvorm te interpreteer op sy gebrek aan 'n onderwyskwalifikasie:

Iemand met 'n **onderwyskwalifikasie** sal dit dalk beter verstaan, maar hulle sal byvoorbeeld *terme gebruik* wat hy sal ken omdat dit met hom behandel is (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Joe verklaar dus 'n onderwyskwalifikasie as 'n voorvereiste om die begrippe te verstaan. Sy houding dui op 'n gebrek aan institusionele identiteit. Die feit dat hy nie die vorm kan interpreteer nie, het 'n uitwerking op diskoers-identiteitsvorming, want as gevolg van sy onvermoë om die vorm te interpreteer, kan hy ook nie daaroor praat nie.

Die vorm was nie Joe se enigste probleem met assessering nie:

Dan programmeer hulle vir 5 periodes en jy loop rond en kyk wat gebeur. So, **ek dink dis moeilik om agter te kom wat die doel met sy les was** en **ek het hom nooit reguit gevra** wat was jou doel nie (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Die feit dat Joe nie geweet het wat die doel van Irmin se leertaakaanbieding was nie en nooit daarna gevra het nie, toon nie net 'n gebrek aan insig in sy eie leerarea nie, maar dui ook daarop dat hy nie Irmin se leertaakbeplanning onder oë gehad het nie:

Ek het vir hom **bitter min terugvoer** gegee oor sy lesse self (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Wanneer hulle wel besprekings gehad het, was dit oor organisatoriese sake:

Dan spandeer ons ook tyd (gewoonlik tydens klaswisseling) aan **die tref van reëlins**. Dit sluit veral reëlins oor toesig (tydens toetse),





**administrasie, watter klasse hy gaan aanbied en prosedures** wat in die skool gevolg moet word, in (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Joe het dit belangrik geag om in 'n onderhoud sy ontevredenheid met kollegas te noem:

... maar daardie ander onderwyser het hom gevra om toesig te hou in sy klas vir twee periodes. **Wat my omgekrap het** want ek voel dis reg dat hulle eers met my praat daaroor (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Tog erken Joe dat hy nie met die ander onderwyser daaroor gepraat het nie:

Dit **sou vir my baie moeilik** gewees het (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

'n Spanningsvolle situasie het hier ontstaan wat Joe maklik sou kon ontloot, maar as gevolg van 'n onvermoë om selfgeldend op te tree en standpunt in te neem, het hy niks aan die situasie gedoen nie. Joe het ook beleef dat sommige van die personeel 'n minder verdraagsame houding jeens die onderwysstudente het:

... 'n student mag nie so baie foute maak soos 'n onderwyser nie. So hy mag nie dieselfde ... as die student net 'n verkeerde houding het, dan **sal dit party onderwysers meer pla as** wanneer dit hulle kollegas is (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Irmin het daarenteen ervaar dat die res van die personeel hulle as onderwysstudente aanvaar het:

Hulle het ons heeltemal **as deel van die personeel aanvaar**. Ons sit in die personeelkamer en ... (Onderhoud Irmin: Augustus 2005).



Die spanning tussen Joe en sommige ander personeel was nie sigbaar vir Irmin nie, anders sou hy nie verklaar het dat die personeel hulle heeltemal aanvaar het nie.

Joe het sy mentorskapservaring so beskryf:

Hoewel mentorskap lekker en 'n **goeie leerervaring** is, sou ek nie sê dat ek selfaktualisering daarin vind nie.

Ek het baie oor my ... Ek het **oor my eie styl ook geleer** ... van die goed wat ek reg doen en waar ek bietjie meer kan verander (Onderhoud Joe: Augustus 2005).

Joe (met geen onderwysopleiding nie) se uitspraak dat hy nie selfaktualisering in mentorskap vind nie, kan daaraan toegeskryf word dat, in sy derde jaar in die onderwys, hy heelwaarskynlik nog besig is om 'n identiteit as onderwyser te vorm. Die mentorpraktikhandelinge wat deur Joe uitgevoer is en positief tot mentoridentiteitsvorming kon bydra, word in tabel 4.12 hieronder aangedui.

**Tabel 4.12: Mentorhandelinge deur Joe uitgevoer**

MENTORPRAKTYK-HANDELINGE	BEWYSE UIT DATA	IDENTITEITS-VORMING
Sosialisering	... is ons interaksie beslis oop en gemaklik.	Diskoersidentiteit Affiniteitsidentiteit
Skryf assesseringsverslag	Ek het dit eenkeer vir hom geskryf, waar ek hom ... sy verslag geskryf het.	Institusionele identiteit
Gee wenke	kommunikasie ten opsigte van werk in die klaskamer gerig is op administratiewe reëlins...	Diskoersidentiteit
Leertaakwaarneming	Ek het krities geluister...	Institusionele identiteit
Onderhandel	... watter klasse hy gaan aanbied...	Institusionele identiteit

Hoewel die data wat verband hou met Joe se belewenis as affiniteits-, diskoers- en institusionele identiteitsperspektiewe geïdentifiseer kon word, hou dit in werklikheid nie verband met die konteks waarin verwagte mentorskapidentiteit vorm aanneem nie. Joe toon weinig insig in die mentorskapstaak en mentorverantwoordelikhede.

Opgesom in tabel 4.13 word die besondere spanningsvelde wat Joe ervaar het, weergegee:

**Tabel 4.13: Spanningsvelde deur Joe ervaar**

SPANNINGSVELD	BEWYS UIT DATA	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Onderwysstudent beter gekwalifiseerd	Dit het my bietjie in die begin geïntimideer...	Affiniteitsidentiteit
Onvermoë om assesserings-instrument te interpreteer	Dokumentasie wat ek van die Universiteit ontvang kom te ingewikkeld en teoreties voor.	Institusionele identiteit
Selfvertroue om inset te lewer in onderwysstudent se klaskamerdisipline	Ek moet myself weerhou daarvan... Een of twee keer gevoel ek wou...	Affiniteitsidentiteit Diskoersidentiteit
Houding van kollegas	Wat my omgekrap het want ek voel...	Institusionele identiteit Affiniteitsidentiteit

Joe toon spanningsvelde wat aan 'n gebrek aan 'n onderwyskwalifikasie, ervaring en erkenning toegeskryf kan word. Sonder 'n onderwyskwalifikasie word assessering 'n probleem, want 'die dokumentasie is ingewikkeld'. Joe se beperkte onderwyservaring moedig die onderwysstudent aan om slegs transmissieleerstrategieë te gebruik - 'hier is die handboek begin daar...'.

Uit die data word afgelei dat die spanningsvelde bydra tot Joe se gevoel van onsekerheid en moontlik ook 'n gebrek aan selfvertroue, wat die vorming van mentoronderwyseridentiteit verhinder. Joe is 'n tipiese voorbeeld van die ongestruktureerde wyse waarop mentoronderwyser by skole aangewys word.



#### 4.3.5 MENTORONDERWYSER TERSIA

Tersia is 'n 33-jarige swart onderwyseres met 6 jaar ervaring in onderwys, al 6 jaar in Engels. Sy onderrig Engels huistaal by 'n Engelse hoërskool in die Mootgebied in Pretoria. Dit is haar eerste jaar by dié skool. Die skool se leedersamestelling het die afgelope 5 jaar baie verander sodat die skool nou ten minste 50% gekleurde leerders het. Die meeste leerders kom nie uit die direkte omgewing van die skool nie, maar maak gebruik van busvervoer en in 'n mindere mate van taxi's om by die skool te kom. Die personeelsamestelling weerspieël ook die integrasie van die leerders.

Tersia het nie vrywillig aangebied om mentoronderwyser te wees nie. Die adjunkhoof het haar gevra omdat die ander onderwyser wat ook junior klasse het, probleme met klaskamerbestuur en dissipline ondervind het. Sy sal wel, as sy weer die kans kry, aanbied om mentoronderwyser te wees. Sy het dit geniet om 'n ander persoon te help en tot iemand anders se groei as onderwyser by te dra.

Tersia se filosofie ten opsigte van mentorskap is dat 'n mentoronderwyser individuele verskille tussen die twee partye moet erken, en respek vir die onderwysstudent en vir mekaar se privaatheid moet hê:

For example for the first that you can **respect** another individual. That is one skill that not all people have. And you respect the person's privacy (Onderhoud: Mei 2006).

Ek moes twee keer die geskeduleerde onderhoude met Tersia uitstel omdat sy siek was of nie by die skool was nie. Die onderhoude het in Tersia se klaskamer by die skool plaasgevind.

Tersia onderrig 6 klasse, almal in dieselfde graad.

Tersia is om die volgende redes gekies:



- Sy sou aanvanklik 'n manlike onderwysstudent gehad het. Die rede waarom ek haar gekies het, was omdat verskillende geslagte teenwoordig sou wees. Ongelukkig het die student versoek om na 'n ander skool te gaan, waar die mentoronderwyser nie aan die studie wou deelneem nie. Omdat Tersia 'n ander onderwysstudent gekry het, en steeds bereid was om deel te neem, het ek voortgegaan om haar as respondent te gebruik.
- Tersia en die onderwysstudent was gekleurd. Daar was baie min gekleurde mentoronderwysers.
- Dit was 'n hoërskool, en ek het probeer om ewe veel hoërskole en laerskole te gebruik.

#### 4.3.5.1 ONDERWYSSTUDENT DANNY

Danny, 'n kleurling, was die onderwysstudent wat by Tersia geplaas was. Sy is 23 jaar oud en daar is dus 10 jaar verskil in ouderdom tussen Danny en Tersia. Danny het 'n voorgraadse kwalifikasie in Sielkunde. Haar uiteindelijke doelwit is om haar as opvoedkundige sielkundige te bekwaam.

#### 4.3.5.2 TERSIA SE MENTORSKAPSBELEWENIS

Danny het aanvanklik 41% van die klasse oorgeneem, maar dit het meermale gebeur dat Danny ook van Tersia se klasse waargeneem het:

... gave her, which happens to be **the duplicate of my** classes  
(Onderhoud Tersia: Mei 2006).

What I can say, most of the time **I was busy** and she ended up maybe  
sometimes taking all of my classes (Onderhoud Tersia: Mei 2006).

Die feit dat Tersia te besig was om haar eie klasse waar te neem en dat Danny dit dan gedoen het, dui op 'n bepaalde houding van Tersia. Mentorskap en Danny se ontwikkeling was nie vir haar 'n prioriteit nie. Sy het nie net vir Danny misbruik



nie, maar ook die bepalings van die universiteit ten opsigte van hoeveel klasse die onderwysstudent moes waarneem, geïgnoreer.

Tog wou Tersia graag hê dat Danny haar as rolmodel sien:

Be **a role model**. I don't mean perfect, but be an exemplar (Onderhoud Tersia: Mei 2006).

Daar was egter areas waar Danny nie vir Tersia as rolmodel beskou het nie:

I have a feeling that my mentor might beginning ... to that state where she **is very comfortable**, she has done this before and there is no **need like for preparation or all the extra work** or that type of thing. And she actually made that remark one day ... (Onderhoud Danny: Junie 2006).

Tersia was dus in 'n gemaksonse – sy was nie meer lus vir nuwe dinge en nuwe uitdagings nie.

Ook die wyse waarop Tersia leerders vermaan het, was volgens Danny nie navolgenswaardig nie:

They ... you know ... **insult them basically. Basically that's what** they do. And I don't agree with that. And she does it quite frequently ... (Onderhoud Danny: Junie 2006).

Die wyse waarop Tersia die leerders vermaan het, strook nie met haar opmerking in die begin dat respek as basis vir alle verhoudings behoort te dien nie.

Danny het ook nie vertrou in Tersia se organisasievermoë gehad nie:

On the other hand, with ... **like admin and that type of thing, I don't want to emulate** my mentor (Onderhoud Danny: Junie 2006).



Die uitgeligte dele het almal te doen met affiniteitsidentiteit. Waardes en houdings soos hulpvaardigheid, georganiseerdheid, entoesiasme vir jou vak en dissipline wat streng maar tog regverdig is, behoort deel van die mentor-onderwyser se affiniteitsidentiteit te wees. Dié waardes en houdings ontbreek by Tersia.

Volgens Danny het Tersia goeie onderrigvermoëns gehad:

... with the work, **knowing your work, getting it across**, that part I want to emulate (Onderhoud Danny: Junie 2006).

Volgens Tersia het sy die dag se lesse elke oggend saam met Danny beplan:

And we **sit down every morning and decide what to do** for the day (Onderhoud Tersia: Mei 2006),

maar Danny beweer:

We **didn't spend time together** planning (Onderhoud Danny: Mei 2006).

Hierdie teenstrydige terugvoering van Danny en Tersia word verder geopenbaar in die waarneming en assessering van Danny se leertake. Tersia het aangevoer dat sy meesal teenwoordig was in die klaskamer:

I **observed two** but I was in class not assessing, but **I was in class most of the time** (Onderhoud Tersia: Mei 2006),

maar Danny weerspreek:

... not mostly ... Maybe about 60% of the time. **That she was out of the class** (Onderhoud Danny: Junie 2006).



As in ag geneem word dat Tersia verklaar het dat Danny op die ou end ook meeste van haar klasse moes onderrig omdat sy besig was, kan aanvaar word dat Danny reg is. Nog 'n voorbeeld is dat Danny Tersia nie as baie hulpvaardig beskou nie:

When **I needed her, I asked**. That was basically how it worked.

Maar volgens Tersia het hulle Danny se leertaakaanbiedings bespreek en daarop gereflekteer:

Hmmm ... What I do, is ... we **sit down together** and ... **I'll ask her** how she feels about the lesson that she has just communicate to me. And then ... **I'll come up with comments** (Onderhoud Tersia: Mei 2006).

Danny se weergawe is dat sy wel *skriftelike terugvoer* ontvang het:

It **haven't actually been verbal feedback** ... so much as writing (Onderhoud Danny: Junie 2006).

Danny was wel dankbaar vir die skriftelike terugvoer:

The feedback is good because I can put that in my portfolio, I need that. But I would prefer ... if it was verbal. Because then I could actually see ... OK ... this is what I have to do (Onderhoud Danny: Junie 2006).

Die gebrek aan verbale terugvoer het Danny ontnem van die geleentheid om haar eie mening oor haar leertaakaanbieding te gee. Danny het ook nie altyd die terugvoer as opbouend ervaar nie:

... the feedback she gave me wasn't constructive, so **it doesn't help me at all ...**

maar kon sien:





... what it is that **she find appealing** and what gone wrong (Onderhoud Danny: Junie 2006).

Die terugvoer was dus net eensydig van Tersia se kant af wanneer sy haar mening oor die leertaakaanbieding gegee het. Tersia weerspreek hier haar vroeëre opmerking "I'll ask her how she feels about the lesson that she has just communicate to me. And then ... I'll come up with comments" met die onderneming om haar probleme met die leertaak uit te skryf en nie daaroor te wil praat nie.

Tersia het een keer die leertaakaanbieding onderbreek terwyl Danny besig was met onderrig. Danny het haar na die leertaak gevra wat die probleem was, maar Tersia wou dit nie bespreek nie:

**I asked her** to ... like ... because she seemed **very upset**, so I asked her what the problem was. **She said she would write it** out for me. And **I still haven't received** that (Onderhoud Danny: Junie 2006).

Tersia het met verskeie opmerkings deur die loop van die onderhoud laat blyk dat sy nie die vaardigheid het om konstruktiewe kommentaar te lewer nie:

I can be a good mentor but **I don't think I have enough skills...**

**I don't think I'm open enough ...**

So if I can get only the **skill of being able to approach** so that I **doesn't leave someone feeling hurt** (Onderhoud Tersia: Mei 2006).

Tersia was deeglik bewus van die eise wat mentorskap aan haar gestel het, maar voel dat haar gebrek aan vaardighede om te reflekteer en konstruktiewe terugvoer te gee, 'n hindernis was in die vorming van diskoersidentiteit.



'n Gebrek aan vaardighede was nie die enigste hindernis in die verhouding nie:

And at the same time **now that I'm tired, so she'll just wake me up** all the time ... Ma'am, you are sleeping (Onderhoud Tersia: Mei 2006).

Hoewel dit waar is dat Tersia vir 'n week afwesig was as gevolg van siekte, dui haar geslaap in die klas op 'n bepaalde ingesteldheid teenoor haar professionele taak. Dit is dus nie vreemd dat Danny eintlik die een is wat die toon in die klas aangegee het nie:

Even if I feel like ... no, let's not do this today, let's do it tomorrow ... For example, now that I am collating the exam papers, **she says ... let's do it today, let's staple them today** (Onderhoud Tersia: Mei 2006).

As ons in ag neem dat die mentoronderwyser eintlik as inspirasie vir die onderwysstudent moet dien, en nie andersom nie, word die gebrek aan 'n positiewe houding en entoesiasme by Tersia waarneembaar.

Buiten haar gesondheid het Tersia die gebrek aan tyd as 'n hindernis beskou:

... the **time limit given by the school** for each department to finish the syllabus on time. It is difficult to pressurise another person to meet the due dates ... **not allowing freedom** (Onderhoud Tersia: Mei 2006).

Hoewel Tersia insinueer dat die gebrek aan tyd beperkinge op mentorskap plaas, het sy tog vir Danny *toegelaat om te eksperimenteer*:

... At first I didn't know that it will work, but I said, OK, **let me give her a chance to arrange it the way she would like** it to be (Onderhoud Tersia: Mei 2006).



Buiten die feit dat Danny die klas in groepe gerangskik het, het Tersia byvoorbeeld nie 'n oorhoofse projektor as hulpmiddel in die klas gebruik nie. Danny moes self gaan uitvind waar sy een kan kry:

So **now there is an overhead projector** in the class. And I often use it for ... "My king" ... but generally just ... especially for the grade tens I used it (Onderhoud Danny: Junie 2006).

Tersia was nie voorskriftelik nie en het aan Danny baie vryheid gegee om te eksperimenteer en nuwe dinge te probeer. Sy kon ook by Danny leer:

I sat in the class sometimes and find she has some new stuff which I didn't have. If I like the things that she brought, I will use them (Onderhoud Tersia: Mei 2006).

Hoewel hulle op grond van ras verskil het, het die *sosiale kommunikasie* tussen hulle vlot verloop:

Initially it was professional, but then we realised that we have actually **some things in common. And it's on a social level** (Onderhoud Danny: Junie 2006).

Die feit dat hulle dinge gemeen gehad het en op sosiale vlak goed klaargekom het, het bygedra tot die vorming van 'n affiniteitsidentiteit. Tersia het ervaar dat nie al die personeel positief oor die teenwoordigheid van 'n onderwysstudent in die klaskamer is nie:

They tend **not to want to be involved**. Because to them it means ... more burden ... it means ... this person will take my classes and maybe we'll **end up being behind** (Onderhoud Tersia: Mei 2005).

Hierdie uitlating van Tersia dui op 'n negatiewe houding wat onder die personeel bestaan – hulle wil nie betrokke raak nie. Dit dui ook op 'n wanpersepsie dat die



teenwoordigheid van 'n onderwysstudent in jou klaskamer noodwendig meer werk beteken of dat die werk gaan agterraak.

Die mentorpraktikhandelinge wat deur Tersia uitgevoer is en positief tot mentor-identiteitsvorming kon bydra, word in tabel 4.14 aangedui.

**Tabel 4.14: Mentorhandelinge deur Tersia uitgevoer**

MENTORPRAKTYK-HANDELINGE	BEWYSE UIT DATA	IDENTITEITS-VORMING
Rolmodel	... be an exemplar ...	Institusionele identiteit Affiniteitsidentiteit
Assesseer	...the lesson that she has just communicate to me...	Institusionele identiteit
Gee skriftelike terugvoering	The feedback is good because I can put that in my portfolio.	Institusionele identiteit
Laat eksperimentering toe	..let me give her a chance to arrange it the way she would like	Affiniteitsidentiteit
Sosialiseer	We realised that we have actually some things in common.	Affiniteitsidentiteit

Die waardes en houdings wat Tersia geopenbaar het en wat positief op identiteitsvorming kon inwerk, word in tabel 4.15 aangedui:

**Tabel 4.15: Waardes en houdings deur Tersia geopenbaar**

WAARDES EN HOUDINGS	BEWYSE UIT DATA	IDENTITEITS-VORMING
Respek	And you respect the person's privacy	Affiniteitsidentiteit
Verdraagsaam	It is difficult to pressurise another person	Affiniteitsidentiteit

In tabel 4.16 word die spanningsvelde wat identiteitsvorming by Tersia kon verhinder opsommend weergegee:



**Tabel 4.16: Spanningsvelde deur Tersia ervaar**

SPANNINGSVELD	BEWYS UIT DATA	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Gebrek aan mentorvaardighede	... laat blyk dat sy nie die vaardigheid het om konstruktiewe kommentaar te lewer nie.	Institusionele identiteit Diskoersidentiteit

Omdat Tersia so min mentorhandelinge uitgevoer het, kan die afleiding gemaak word dat sy nie 'n geslaagde oorgang na mentoridentiteit gemaak het nie. Dit is egter veral die gebrek aan passie en entoesiasme wat mentoridentiteitsvorming verhinder het. Die teenstrydighede in haar en Danny se onderhoude wek kommer, omdat dit die vraagtekens plaas op die selektering van mentoronderwysers, want Tersia se gebrek aan entoesiasme is ook sigbaar in die wyse waarop sy haar take as professionele onderwyser uitvoer.

#### 4.3.6 MENTORONDERWYSERES: MARIE

Marie is 43 jaar oud. Sy beskik oor 'n B Sc-graad in Huishoudkunde. Sy het 16 jaar onderrigervaring, waarvan die helfte by hoërskole. Dit was aanvanklik nie so beplan dat sy mentoronderwyser sou wees nie, aangesien dit haar eerste jaar by die betrokke skool is, maar as gevolg van bedankings en gepaardgaande personeelskommelings het sy die leerarea oorgeneem. Die onderwysers wat dieselfde leerarea, naamlik Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, vir die ander grade onderrig, is in hulle eerste jaar van onderrig en as nog te onervare deur die skoolhoof en skoolkoördineerder beskou. Marie was egter dadelik gewillig om die mentortak uit te voer:

Ek het nogal, ek ... **help graag** mense en dit sal vir my wonderlik wees om iemand te help, want ek weet hoe het ek gesukkel die eerste keer toe ek in die onderrig begin het (Onderhoud Marie: Mei 2006).

Marie openbaar hier bepaalde houdings wat belangrik is vir mentorskap, naamlik hulpvaardigheid en bereidwilligheid.



Die skool is in die Mootgebied in Pretoria geleë. Die ekonomiese status van die skool wissel baie. Hoewel daar sommige gesinne is wat baie welvarend is, is daar ook gesinne wat op finansiële gebied deur die skool ondersteun word, byvoorbeeld deur kospakkies aan leerders te verskaf en doktersrekeninge te betaal as die leerders mediese sorg nodig het. Die skool is baie netjies en die gereelde instandhouding van geboue en toerusting geniet hoë prioriteit.

Die onderrigtaal is Afrikaans. Die taal van onderrig, en omdat die skool nie op 'n bus- of taxirote is nie, is redes waarom die skool nie baie geïntegreerd ten opsigte van ras is nie. Die enkele anderskleuriges is die kinders van ouers wat in die omgewing werk of kinders waarvan die werkgewers die skoolgeld betaal. Die skool vaar baie goed op die gebied van sport, akademie en kultuur.

Marie was ook mentoronderwyser vir 'n onderwysstudent in die tweede semester, maar die keer was dit 'n mansstudent gewees. Dit was dus die ideale geleentheid vir my om vas te stel of die verskil in geslag enige verskil maak in die verhouding en die benadering wat die mentoronderwyser volg.

Die redes hoekom Marie as respondent geselekteer is, is die volgende:

- Die ouderdomsverskil tussen haar en Miekie, die onderwysstudent, naamlik 20 jaar.
- Die taal van onderrig was Afrikaans. Die ander was meestal dubbelmedium, parrallelmedium of Engels.
- Marie het later ook 'n manlike onderwysstudent gehad, dus het sy mentorervaring van beide geslagte gehad.

#### **4.3.6.1 ONDERWYSSTUDENT: MIEKIE**

Miekie, die onderwysstudent, het 'n voorgraadse kwalifikasie in Sielkunde aan die Universiteit van Pretoria behaal. Sy is 23 jaar oud. Daar is dus 20 jaar verskil tussen haar en Marie.



#### 4.3.6.2 MARIE SE MENTORSKAPSBELEWENIS

Marie het haar take as mentor omskryf:

... om seker te maak dat die lesbeplanning, dat sy ... eers die **doelwit van haar les kan identifiseer**, en dat jy haar kan lei om daarby uit te kom, met ander woorde om ordentlike **lesbeplanning** te kan doen. En dan haar verder te lei om te help dat **sy kan sien dat dissipline 'n baie belangrike** rol speel in die klassituasie. Hmm ... en dan natuurlik, die basiese **klasorganisasie**, sien hoe dit werk, **boeke merk, toetse opstel**, al **die admindinge** wat deel is van die onderwys (Onderhoud Marie: Mei 2006).

Marie noem belangrike vereistes vir mentorskap en dui daarmee aan dat sy besef hoe noodsaaklik die hulp en leiding is wat sy aan die onderwysstudent gee. Sy besef ook dat sy as rolmodel gaan dien. Sy vertoon die regte waardes en gesindheid, maar toon ook insig in die eise wat die universiteit stel. Sy het dan ook daadwerklike hulp en ondersteuning aan Miekie verskaf:

Sy het my baie **gehelp met die assessering en rubrieke opstel** want dit was vir my eintlik 'n donker area. Ek het nie geweet lekker hoe dit werk nie. Ag en sy het self erken sy's nuut daarmee en sy is ook nie heeltemal seker nie en **dan het sy moeite gedoen** om te gaan **uitvind** hoe dit presies werk en seker te maak my goeters is korrek (Onderhoud Miekie: Mei 2006).

Marie het dus nie weggekram van mentortake nie. Dat sy self gaan hulp soek het as sy onseker was, dui op inisiatief en getuig van haar affiniteitsidentiteit.

Marie het die klas aanvanklik selde verlaat:



Sjoe, sy was in elke klas wat ek aangebied het. Sy het na elke klas ... het **sy vir my kritiek gegee en positiewe aanmerkings of kommentaar gegee** (Onderhoud Mieke: Junie 2006).

Die feit dat Marie gereeld kommentaar op Mieke se leertaakaanbiedings gegee het, dui aan dat Mieke se ontwikkeling vir Marie belangrik was en dat sy die mentoraktiwiteite as prioriteit beskou het. Marie het nie geaarsel om raad en leiding te gee as dit nodig was nie:

... ek het wel met sy een les wat hy nie .... vir my die les goed beplan en uitgewerk het nie, het ek maar **net vir hom op 'n mooi manier gesê** ... hmm ... ons ... ek ... **kom ek wys jou**. Hier is 'n vorm. **Maak seker dat jou beplanning reg is. Jy sal beter moet beplan** (Onderhoud Marie: Augustus 2006).

Al was Marie selfgeldend, het sy die onderwysstudent op diplomatieuse en taktvolle wyse *reggehelp* en gewys hoe om leertaakbeplanning te doen. Daar is ook bewyse dat *refleksie* plaasgevind het:

... Sy is baie geneig om **vir my te sê sy voel dit het nie goed** gegaan nie ... dissipline was nie goed nie, en **dan sal sy self sê**, of veral 'n groeples, **sal sy sê dit werk nie**, sy dink sy moet iets anderste probeer. En dan probeer sy dit (Onderhoud Marie: Mei 2006).

Mieke het dus geleentheid gehad om haar eie leertake te kritiseer en voorstelle vir verbetering te maak. Die besprekings wat plaasgevind het, val binne die diskoers-identiteitsperspektief. Die woorde 'dan probeer sy dit' dui aan dat Marie Mieke ook geleentheid gegee het om te eksperimenteer met verskillende onderrigstyle. Marie voel egter dat 'n gebrek aan tyd haar verhinder het om gereeld terugvoer te verskaf en te reflekteer:

... omdat ek **min af periodes het**, en ons in die **middae nie bymekaar kan uitkom nie** (Onderhoud Marie: Mei 2006).





Marie moes dus kreatief wees en enige beskikbare tyd vir *terugvoer* gebruik:

... as sy **klaar is met 'n les en die kinders stap uit**, en voor die volgende kinders inkom, dan kan ons **gou-gou net so bietjie gesels** (Onderhoud Marie: Mei 2006).

Terugvoer wat Marie gegee het, was baie waardevol:

... Sy het vir my baie ... Dis vir my **baie fyn besonderhede wat sy na opgelet** ... (Onderhoud Mieke: Junie 2006).

Marie toon weer dat sy oor belangrike vaardighede beskik, in dié geval waarnemingsvaardighede.

Mieke beskryf die interpersoonlike verhouding wat tussen hulle ontstaan het:

Dit was baie ... ek het vir my ma ook gesê die juffrou herinner my aan my ma. Ek voel ek kan **met haar oor enige iets praat**. As daar probleme is, as ek vashaak met iets kan ek vir haar sê, as ek nie lekker voel oor iets nie. **Ons is regtig verseker baie oop en ontspanne** (Onderhoud Mieke: Junie 2006).

Die oop en ontspanne verhouding en ook omdat Mieke oor enige iets met haar mentoronderwyser kon *praat*, ondersteun 'n positiewe affiniteitsbelewenis. Tog was daar tye wat Marie gefrustreerd geraak het:

... en dan moet ek eerlikwaar sê die **feit dat daar heeltyd iemand by jou in die klas is**. Jy het nie half ... volle beheer oor jou klas nie. Ek dink dat ons as onderwysers, ons **hou daarvan om beheer te neem**. En partykeer, dikwels, as hulle in die klas kom, en **ek sou graag dit bietjie stiller wou hê**, dan wou ek nie sommer dadelik inbreuk maak op haar manier van dinge doen nie. **En dit het my partykeer bietjie krielrig**



**laat voel.** Dis 'n moeilike situasie. **Ek weet partykeer nie waar** moet ek nou intree nie en waar moet ek nou laat gaan nie. Dit is vir my partykeer moeilik (Onderhoud Marie: Junie 2006).

Marie beklemtoon hier sekere situasies wat aanleiding tot spanning kan gee. Twee mense wat eintlik vreemd is vir mekaar, moet nou vir 'n redelike lang tydperk saamwerk in die klaskamer as mekaar se betekenisvolle ander. Boonop moet die mentoronderwyser haar klaskamer onvoorwaardelik met 'n onderwysstudent deel en in beheer van haar leerders laat, sonder enige waarborg dat dit suksesvol gaan wees. Hoewel Marie dinge anders sou gedoen het, byvoorbeeld die dissipline, dwing sy nie haar wil af nie, maar laat *toe dat Miekie eksperimenteer* en haar eie styl van dissiplinehandhawing vind, al is dit vir haar moeilik. Dit lei daartoe dat innerlike konflik by Marie ontstaan, omdat sy nie weet of sy moet ingryp of laat gaan as die dissipline in die klas nie na wense is nie.

Marie toon dat sy uit haar eerste belewenis van mentorskap geleer het:

Eerstens dink ek sal ek reg aan die begin 'n **vaste tyd met die beginner-onderwyser reël vir beplanning een maal per week.** Sê nou maar op 'n Woensdagmiddag die eerste uur na skool. Dan kyk ons deeglik na alles wat die volgende week gedoen moet word, en die beginner-onderwyser kan **dan gaan beplan en net aan my rapporteer wat hy of sy beplan om te doen sodat ek darem kwaliteitskontrole** kan toepas. Dan sal ek ook die **lesse wat ek wil assesseeer voor die tyd vasmaak** met die beginner-onderwyser sodat ons altwee voor die tyd weet ... dis die lesse wat ek gaan assesseeer. En dis die lesse wat hy dalk meer aandag aan moet gee. Ek dink ek sal ook **meer administratiewe take aan die beginner-onderwyser oordra** en laat doen, hoewel mens probeer om nie misbruik van hulle te maak nie (Onderhoud Marie: Augustus 2006).

Die veranderings wat Marie beoog om 'n volgende keer aan te bring, toon dat die mentorskapsbelewenis 'n leerervaring vir haar was. Sy het wel al hierdie take



tydens hierdie belewenis uitgevoer, maar sy het meer insig gekry en kan daarom sekere aanbevelings doen, soos om 'n vaste afspraak voor die tyd te maak vir die beplanning van die volgende week se leertake. Die reëling sal minder spanning veroorsaak omdat altwee betyds ingelig sal wees. Marie erken dat mentorskap ook vir haar 'n leerervaring was:

Debriefing. Daai tipe goed, want ... presies hoe moet jy dit hanteer ...  
**Hoe jy moet dink en die situasie reg moet hanteer** (Onderhoud Marie: Mei 2006).

... Behalwe die **vaardighede** wat ek as onderwyser en as mens **byleer**, soos konflikhantering, hoe om terugvoer te gee sonder om hom af te breek of te ontmoedig ... (Onderhoud Marie: Augustus 2006).

Marie noem belangrike vaardighede waarvoor 'n mentoronderwyser behoort te beskik, soos 'debriefing' en die gee van terugvoer. Sy bewys ook dat die mentoronderwyser die vaardighede kan aanleer, mits hy 'n positiewe houding teenoor sy eie leer het.

Tydens die onderhoud in die derde kwartaal wou ek vasstel of die verskil in geslag enige verandering aan Marie se mentorervaring gemaak het. Marie het beklemtoon:

Dit is vir my om't ewe of dit 'n man of 'n vrou is. Daar is nie ... **ek behandel hulle dieselfde** (Onderhoud Marie: Augustus 2006).

Die mentorpraktijkhandelinge wat deur Marie uitgevoer is en positief tot mentor-identiteitsvorming kon bydra, word in tabel 4.17 aangedui.

**Tabel 4.17: Mentorpraktykhandelinge deur Marie uitgevoer**

MENTORPRAKTYK-HANDELINGE	BEWYSE UIT DATA	IDENTITEITS-VORMING
Hulp met lesbeplanning	... met ander woorde om ordentlike lesbeplanning..	Institusionele identiteit
Gee leiding	En dan haar verder te lei... al die admindinge wat deel is...	Institusionele identiteit
Gee mondelinge en skriftelike terugvoer	Sy vir my kritiek gegee en positiewe aanmerkings of kommentaar gegee...	Diskoersidentiteit Institusionele identiteit
Reflekteer	Sy is baie geneig om vir my te sê sy voel dit het nie goed gegaan nie ... dissipline was nie goed nie...	Institusionele identiteit
Assesseer	Dis vir my baie fyn besonderhede wat sy na opgelet	Diskoersidentiteit
Laat eksperimentering toe	.... dan probeer sy dit...	Affiniteitsidentiteit Institusionele identiteit
Sosialiseer	Ek voel ek kan met haar oor enige iets praat.	Affiniteitsidentiteit

Data betreffende die waardes en houdings positief vir mentoridentiteitsvorming word in tabel 4.18 aangedui:

**Tabel 4.18: Waardes en houdings deur Marie openbaar**

WAARDES EN HOUDINGS	BEWYSE UIT DATA	IDENTITEITS-VORMING
Openlike vertrou	Ons is regtig verseker baie oop	Affiniteitsidentiteit
Gewillig	...dit sal vir my wonderlik wees om iemand te help...	Eie-aard identiteit
Hulpvaardig	help graag mense	Eie-aard identiteit
Toeganklik	As daar probleme is, as ek vashaak met iets kan ek vir haar sê	Eie-aard identiteit
Taktvol	.. maar net vir hom op 'n mooi manier gesê.	Affiniteitsidentiteit

In tabel 4.19 word die spanningsvelde wat negatief op identiteitsvorming by Marie kon inwerk, opgesom.

**Tabel 4.19: Spanningsvelde deur Marie ervaar**

SPANNINGSVELD	BEWYS UIT DATA	IDENTITEITS-PERSPEKTIEF
Gebrek aan tyd	Omdat ek min af periodes het, en ons in die middag nie bymekaar kan uitkom nie.	Institusionele identiteit
Teenwoordigheid van ander volwassene in klaskamer	...die feit dat daar heeltyd iemand by jou in die klas is.	Institusionele identiteit
Handhawing van dissipline	Ek sou graag dit bietjie stiller wou hê.	Institusionele identiteit

Die feit dat Mieke nie die klas verlaat het nie, maar die hele tyd in die klas gebly het, was die oorsaak van Marie se frustrasie – dat sy die heeltyd iemand anders in die klas moes verdra. Dit is egter ook tegelykertyd 'n pluimpie vir haar, want Mieke wou nie die klas verlaat nie, omdat sy gevoel het dat sy meer in die klas leer, en eerder in die namiddag haar beplanning kon doen.

Indikators van 'n belewenis van mentoridentiteitsvorming kon vanuit die data geïdentifiseer word en kan ook in verband gebring word met die skep van 'n mentorkeuringsinstrument vir skole.

#### **4.4 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die data wat met die oop-einde vraelyste, die narratief en die onderhoude ingesamel is, georden binne 'n los struktuur afkomstig uit die literatuurstudie van hoofstuk 2, gebaseer op vier mentoridentiteits-perspektiewe. In die volgende hoofstuk word die data wat ingesamel is, geïnterpreteer en relevante patrone wat herhalend voorgekom het, uitgelig ten einde die navorsingsvraag te beantwoord.