



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**‘N EKSPLO RATIEWE STUDIE
NA DIE IDENTITEITSBEELD
VAN ‘N MENTOR**

deur

JOHANNA DOROTHEA CATHARINA FRASER

ingedien as gedeeltelike vereiste vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

**MET SPESIALISERING IN VOLWASSENE EN
GEMEENSKAPSONDERWYS EN –OPLEIDING**

IN DIE

**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**

Studieleier: Prof D M de Kock

FEBRUARIE 2008



VERKLARING

'N EKSPLO RATIEWE STUDIE NA DIE IDENTITEITSBEELD VAN 'N MENTOR my eie werk is en nie vantevore by hierdie of enige ander universiteit vir eksaminering ingedien is nie. Alle bronne wat geraadpleeg of aangehaal is, is erken in die bronnelys.

Johanna D.C. Fraser

Datum: _____



AN EXPLORATIVE STUDY OF THE IDENTITY OF A MENTOR TEACHER

BY **Johanna Dorothea Catharina Fraser**
PROMOTER **Prof D M de Kock**
DEPARTMENT **Curriculum Studies**
DEGREE **PhD**

As in the case of many other local and overseas teacher-training institutions the Postgraduate Certificate of Education programme (PGCE) at the University of Pretoria is a model rich in experience. In this model 60% of the time is devoted to a school-based programme and 40% to the university-based programme. The school-based programme is presented in association with schools. The student teacher is placed in a school for a period of seven weeks and assigned to a teacher who acts as the mentor teacher.

The mentor teacher serves as a the link between teaching theory and subject content and also plays a major role in the contextualisation of the classroom learning experiences. The university prescribes various tasks: mentor teacher have to stimulate the inquiry skills and reflective practices of student teachers, manage meta-communication across situation and role, manage learning tasks and create a safe and challenging learning environment to the students. The mentor teacher should therefore not only be a subject specialist in his or her field of specialisation but should also create the opportunity for student teachers to maximise their potential.

In this study the focus is on the experience of the teacher taking up the role of a mentor teacher. To fulfil the role of mentor teacher implies that an exchange of identity needs to take place from teacher identity to mentor teacher identity. This prompted the following research question: What is the identity image of a mentor teacher? With subsidiary questions as

- What are the identifying characteristics of a mentor?



- What are the identifiable dynamic processes or stressful situations that have an impact on the identity formation of a mentor?

The research could be identified as qualitative in the interpretative paradigm. Data were collected by means of open-ended questionnaires and in-depth interviews with selected mentor teachers and student teachers. The student teachers assigned to the selected mentors were automatically included in the study. The study was repeated for over a period of three terms, each term with two different teachers and student teachers.

To analyse the data, Gee's (2000-2001) four perspectives of identity, namely nature-identity, institution-identity, discourse-identity and affinity-identity, were used as analytical framework.

The results disclosed many indicators supportive of mentor-identity but no fixed mentor-identity emerged. However, the characteristics, functions and responsibilities of a successful mentor in this case study were identified. These characteristics, functions and responsibilities defining the identity of a mentor teacher, could support the school in selecting teachers to take up the role of mentor teachers. In an extended school-based teaching practice the quality of the experience, in most cases, depends on the mentor teachers' beliefs and attitude towards the task.



ERKENNING

Hierdie tesis sou nie geskryf kon word sonder die kennis, raad en ondersteuning van my studieleier. Prof. D. M. de Kock nie. Ek wil graag my waardering teenoor haar uitspreek vir haar aanmoediging, leiding, geduld, konstruktiewe idees, waardevolle hulp en voorstelle.

Ek wil ook graag my waardering uitspreek teenoor die Universiteit van Pretoria vir finansiële ondersteuning.

Sonder die onderwysers en onderwysstudente wat deelgeneem het aan die studie, sou die tesis nie die lig gesien het nie. Daarom wil ek hulle spesiaal bedank.

Ek wil ook graag my waardering teenoor my eggenoot en kinders uitspreek vir hulle liefde, opoffering en geduld gedurende die afgelope jare.

Dankie vir my vriende, kollegas en hoof vir die belangstelling in my studies. Julle aanmoediging het baie beteken.

Ook die Almagtige God en my Skepper, wie se genade so groot was sodat ek die tesis kon voltooi.



SLEUTELWOORDE

Identiteit

Identiteitsvorming

Internskap

Mentoronderwyser

Mentorskap

Mentoronderwyser-keuringsinstrument

Onderwysstudent

Praktiese onderwys

Professionele ontwikkeling

Refleksie

Identity

Construction of identity

Internship

Mentor teacher

Mentorship

Mentor teacher selection instrument

School-based learning

Teaching student

Professional development

Reflection



INHOUD

Verklaring.....	i
Abstrak	ii
Erkenning	iv
Sleutelwoorde	v
Inhoudsopgawe	vi
Lys van tabelle	xi
Lys van figure	xi
Lys van bylaes.....	xi

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING TOT DIE STUDIE

1.1	Inleiding.....	1
1.2	Agtergrond tot die studie	1
1.3	Ontwikkeling van die navorsingsvraag.....	8
1.4	Navorsingsmetodologie.....	9
1.5	Betekenis van die studie	10
1.6	Beperkinge van die studie.....	10
1.7	Uitleg van hoofstukke.....	11

HOOFSTUK 2

DIE IDENTITEITSVORMING VAN MENTORONDERWYSERS: 'N SPANNINGSVELD

2.1	Inleiding.....	13
2.2	Die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys (NGSO) aan die Universiteit van Pretoria.....	14



2.2.1	Vennootskapsverhoudings.....	18
2.2.1.1	Die institusionele vennootskapsverhouding	18
2.2.1.2	Die interpersoonlike vennootskapsverhouding.....	19
2.2.2	Implikasies vir die nuwe rol as mentor	20
2.3	Wat is onderwyseridentiteit?	22
2.4	Konseptualisering van mentorskap	28
2.5	Die vorming van mentoronderwyseridentiteit	33
2.5.1	Eie-aard identiteitsperspektief.....	36
2.5.2	Institusionele identiteitsperspektief	40
2.5.3	Diskoersidentiteitsperspektief	45
2.5.4	Affiniteits-identiteitsperspektief.....	52
2.6	Samevatting	59

HOOFSTUK 3

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

3.1	Inleiding.....	61
3.2	Metodologiese oriëntasie	61
3.2.1	'n Gevallestudie-ontwerp.....	64
3.3	Navorsingsontwerp	66
3.3.1	Teoretiese raamwerk	66
3.3.2	Data-insamelingsinstrumente.....	67
3.3.2.1	Oop-einde vraelyste	67
3.3.2.2	In-diepte onderhoude	67
3.3.3	Respondente.....	69
3.4	Prosedure	71
3.4.1	Die insameling van data.....	71
3.4.2	Data-analise.....	72
3.4.3	Tematisering	75
3.5	Geldigheid en betroubaarheid van die bevindings	77
3.6	Etiese aspekte	79



3.7	Samevatting	80
-----	-------------------	----

HOOFSTUK 4 SO SÊ HULLE...

DIE MENTORONDERWYSERS SE BELEWENISSE

4.1	Inleiding.....	81
	Deel 1: Data van die vraelyste.....	82
	Aanwys van mentoronderwysers	83
	Redes vir aanvaarding van die mentortaak.....	84
	Waarom onderwysers nie mentors wil wees nie	85
	Opleiding van mentoronderwysers.....	86
	Ontbrekende vaardighede en onsekerhede	86
	Watter vaardighede is nodig vir mentorskap?	88
	Verhouding tussen onderwysstudent en mentoronderwyser	89
	Samevatting van vraelysdata .....	.91
	Deel 2: Data-analise van narratief en onderhoude	92
4.2	Narratief van my mentorskapsbelewensise.....	94
4.2.1	Agtergrond	94
4.2.2	Student 1: Lois .....	.95
4.2.3	Student 2: Jansie .....	.100
4.3	Die respondente se belewensise .....	.104
4.3.1	Mentoronderwyser: Lizet.....	.105
4.3.1.1	Onderwysstudent: Leanne .....	.107
4.3.1.2	Lizet se mentorskapsbelewensise .....	.108
4.3.2	Mentoronderwyser Rina .....	.125
4.3.2.1	Onderwysstudent Hestrie.....	.127
4.3.2.2	Rina se mentorskapsbelewensise .....	.128
4.3.3	Mentoronderwyser Riki .....	.136
4.3.3.1	Onderwysstudent Joanne .....	.138
4.3.3.2	Riki se mentorskapsbelewensise.....	.138
4.3.4	Mentoronderwyser Joe.....	.147



4.3.4.1	Onderwysstudent Irmin .....	.149
4.3.4.2	Joe se mentorskapsbelewenis .....	.149
4.3.5	Mentoronderwyser Tersia .....	.158
4.3.5.1	Onderwysstudent Danny .....	.159
4.3.5.2	Tersia se mentorskapsbelewenis .....	.159
4.3.6	Mentoronderwyseres Marie.....	.167
4.3.6.1	Onderwysstudent Miekie .....	.169
4.3.6.2	Marie se mentorskapsbelewenis .....	.169
4.4	Samevatting .....	.175

HOOFSTUK 5

DIE ANTWOORD OP DIE NAVORSINGSVRAAG...

5.1	Inleiding.....	176
5.2	Keuse van mentoronderwysers.....	176
5.3	Eie-aard identiteitsperspektief	179
5.4	Institusionele identiteitsperspektief	180
5.5	Diskoers-identiteitsperspektief	186
5.6	Affiniteits-identiteitsperspektief.....	192
5.7	Die antwoord op die navorsingsvraag.....	197
5.8	Samevatting	201

HOOFSTUK 6

INSIGTE EN AANBEVELINGS VIR DIE PAD VORENTOE

6.1	Inleiding.....	203
6.2	Aanbevelings	204
6.2.1	Keuse van mentoronderwysers.....	204
6.2.2	Opleiding van mentoronderwysers.....	209
6.3	Implikasies vir verdere navorsing.....	212
6.4	Slotopmerking	213



BRONNELYS	214
BYLAES .....	.236



LYS VAN TABELLE

TABEL	BLADSY
Tabel 2.1: Tradisionele opleiding versus innoverende kurrikulum.....	16
Tabel 2.2: Perspektiewe van identiteit	35
Tabel 2.3: Indikators van die eie-aard identiteitsperspektief	40
Tabel 2.4: Indikators van die institusionele identiteitsperspektief.....	44
Tabel 2.5: Indikators van die diskoers-identiteitsperspektief.....	52
Tabel 2.6: Indikators van die affiniteits-identiteitsperspektief	58
Tabel 3.1: Groepering van gekose navorsingsmetodes.....	72
Tabel 3.2: Groepering van analitiese metodes	74
Tabel 4.1: Agtergrond van mentoronderwyserrespondente	83
Tabel 4.2: Kleurkode vir kenmerke van identiteitsperspektiewe.....	94
Tabel 4.3: Mentorhandelinge deur Lizet uitgevoer	123
Tabel 4.4: Waardes en houdings deur Lizet geopenbaar	124
Tabel 4.5: Spanningsvelde deur Lizet ervaar	124
Tabel 4.6: Mentorhandelinge deur Rina uitgevoer	135
Tabel 4.7: Waardes en houdings deur Rina geopenbaar.....	635
Tabel 4.8: Spanningsvelde deur Rina ervaar	135
Tabel 4.9: Mentorhandelinge deur Riki uitgevoer.....	146
Tabel 4.10: Waardes en houdings deur Riki geopenbaar	146
Tabel 4.11: Spanningsvelde deur Riki ervaar	146
Tabel 4.12: Mentorhandelinge deur Joe uitgevoer.....	156
Tabel 4.13: Spanningsvelde deur Joe ervaar	157
Tabel 4.14: Mentorhandelinge deur Tersia uitgevoer.....	166
Tabel 4.15: Waardes en houdings deur Tersia geopenbaar	166
Tabel 4.16: Spanningsvelde deur Tersia ervaar	167
Tabel 4.17: Mentorhandelinge deur Marie uitgevoer.....	174
Tabel 4.18: Waardes en houdings deur Marie geopenbaar	174
Tabel 4.19: Spanningsvelde deur Marie ervaar	175
Tabel 5.1: Geïdentifiseerde mentortake.....	198



Tabel 6.1: Voorgestelde keuringsinstrument vir mentoronderwysers.....207

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Die komplekse aard van mentorskap32
Figuur 2.2: Voorstelling van interafhanklikheid van
identiteitsperspektiewe..... 35
Figuur 3.3: Driehoekige voorwerp 36

LYS VAN BYLAES

Bylaag 1: Oop-einde vraelys vir mentoronderwysers..... 236
Bylaag 2: Oop-einde vraelys vir onderwysstudente 239
Bylaag 3: Kernvrae vir onderhoude met mentoronderwysers 241
Bylaag 4: Mondelinge toestemming van deelnemers..... 244
Bylaag 5: Kernvrae vir onderhoude met onderwysstudente..... 246
Bylaag 6: Toestemming van skoolhoof 249



HOOFSTUK 1 ORIËTERING TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

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

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

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

1.2 AGTERGROND TOT DIE STUDIE

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

1.3 ONTWIKKELING VAN DIE NAVORSINGSVRAAG

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

Wat is die identiteitsbeeld van 'n mentoronderwyser?

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



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

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

1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

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

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

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



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

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

1.5 BETEKENIS VAN DIE STUDIE

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

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



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

1.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

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

1.7 UITLEG VAN HOOFSTUKKE

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

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



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

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

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

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

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



HOOFSTUK 2

DIE IDENTITEITSVORMING VAN MENTORONDERWYSERS: 'N SPANNINGSVELD

2.1 INLEIDING

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

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



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

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

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

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



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

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



Tabel 2.1: Tradisionele opleiding versus innoverende kurrikulum

Elemente	Tradisionele kurrikulum	NGSO-kurrikulum
Inhoud	Gebaseer op verskeie dissiplines Gefragmenteerd	Holistiese benadering, inhoud word geïntegreerd aangebied en is in lyn met generiese programuitkomstes. Konstrueer 'n praktykteorie vir leerfasilitering
Wyse van oordrag	Behaviouristies Losstaande vakdissiplines - Lesings - Leerfokus: transmissie en transaksionele leer	Radikaal sosiokonstruktivisties Geïntegreerde modules Leerwerkswinkels Leerfokus: transformatiewe en transendentale leer
Basis % universiteit % skool Verhouding Doel	80 20 Voorsien skool vir praktiese onderwys Onderwyspraktyk	40 60 Skool word vennoot in opleiding Mentoronderwyser as vennoot Professionele ontwikkeling deur: - leerfasilitering - refleksie - aksienavorsing - konstruksie van 'n praktyk-teorie
Assessering	Teoretiese toetse en eksamens	Kontinue assessering Bewyse van professionele ontwikkeling gebaseer op kontinue portefeulje assessering: <ul style="list-style-type: none"> • aanvangsportefeulje • interimportefeulje • finale professionele ontwikkelingsportefeulje Finale assessering is individuele aanbieding van professionele ontwikkelingsportefeulje. Individuele onderhoude om praktykteorie te motiveer en professionele vaardighede te demonstreer voor 'n paneel van eksaminatore.



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

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

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



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

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

2.2.1 VENNOOTSKAPSVERHOUDINGS

2.2.1.1 DIE INSTITUSIONELE VENNOOTSKAPSVERHOUDING

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

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



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

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

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

2.2.1.2 DIE INTERPERSOONLIKE VENNOOTSKAPSVERHOUDING

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



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

2.2.2 IMPLIKASIES VIR DIE NUWE ROL AS MENTOR

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

Die mentoronderwyser moet

- sy¹ klaskamerpraktik aan die onderwysstudent *demonstreeer of modelleer*,
- enige situasie wat mag opduik binne konteks van die praktik met die onderwysstudent *bespreek en daarop reflekteer*,
- die onderwysstudent *blootstel* aan alle departementele vereistes, assesseringstrukture en dissiplinêre prosedures verbandhoudend tot die praktik;
- die onderwysstudent *toelaat om sy eie onderwysaanslag* en -ritme te vind;
- genoeg *geleenthede* vir die onderwysstudent *bied* sodat hy kan eksperimenteer en 'n eie styl van leerfasilitering vind;
- die onderwysstudent op weeklikse basis *assesseer* en
- 'n finale *verslag saamstel* en indien.

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

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



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

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

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



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

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

2.3 WAT IS ONDERWYSERIDENTITEIT?

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

2.4 KONSEPTUALISERING VAN MENTORSKAP

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

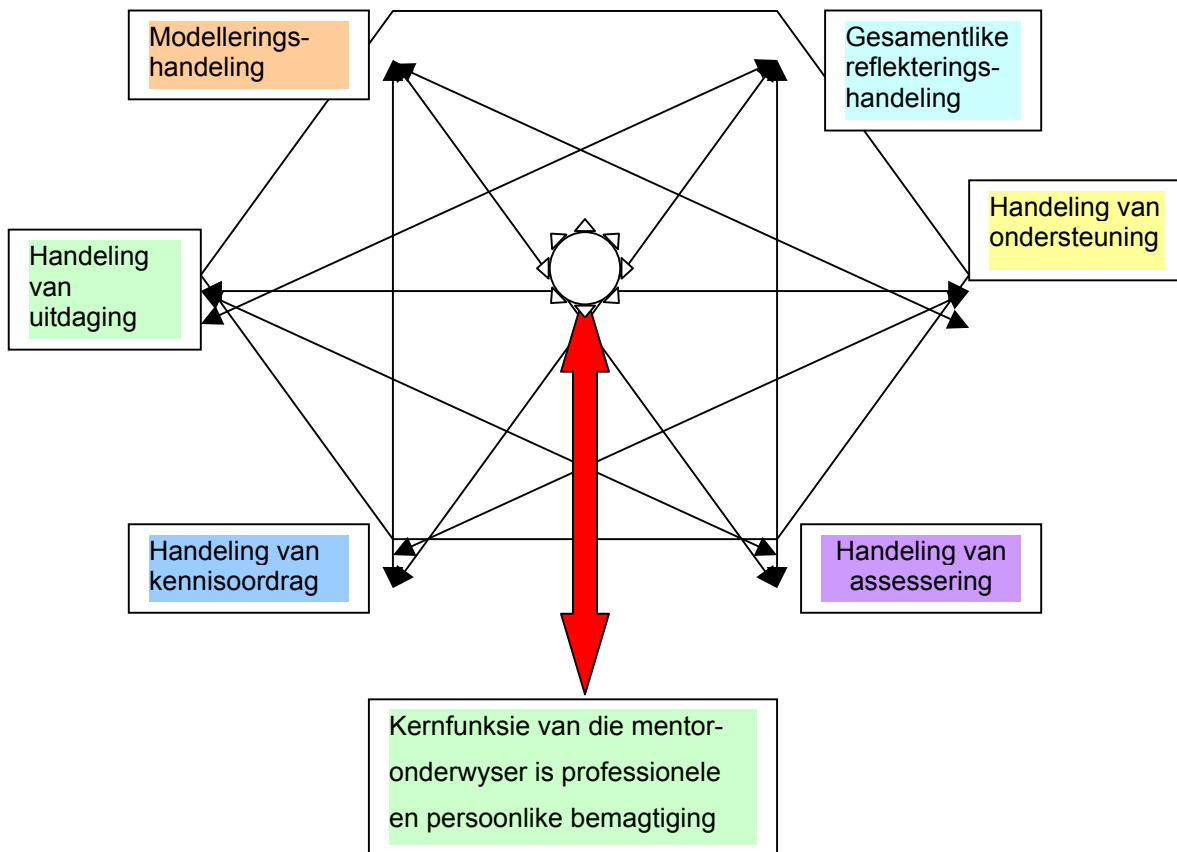
Die mentoronderwyser se taak is om die onderwysstudent uit te daag om oor sy praktyk te praat. Om sinvol te kan praat, moet die onderwysstudent oor sy aksies, soos 'n leertaak wat aangebied is, dink en en sy handeling binne konteks van die situasie assessee, teoreties begrond en met idees vir verbetering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



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

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

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



Figuur 2.1: Die komplekse aard van mentorskap

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

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



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

2.5 DIE VORMING VAN MENTORONDERWYSERIDENTITEIT

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

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



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

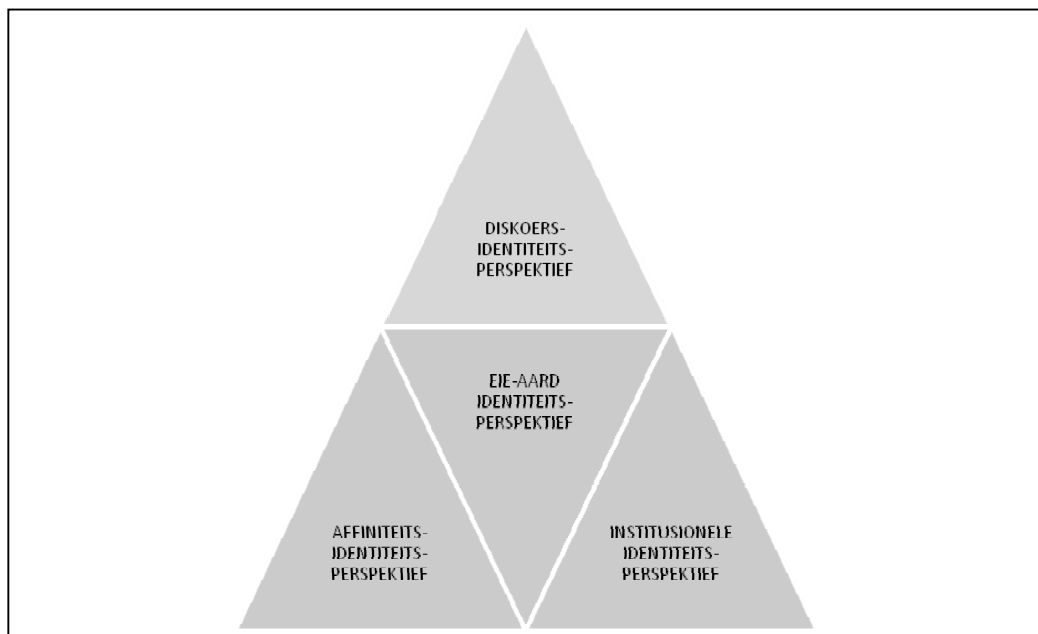
Unieke spanningsvelde kan in die spesifieke konteks van mentorskap in die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys verwag word, eerstens omdat die rol van mentoronderwyser dikwels sonder keuse aan die onderwyser opgedring word en tweedens omdat die onderwyser deur die onderwysstudent gekonfronteer word met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

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

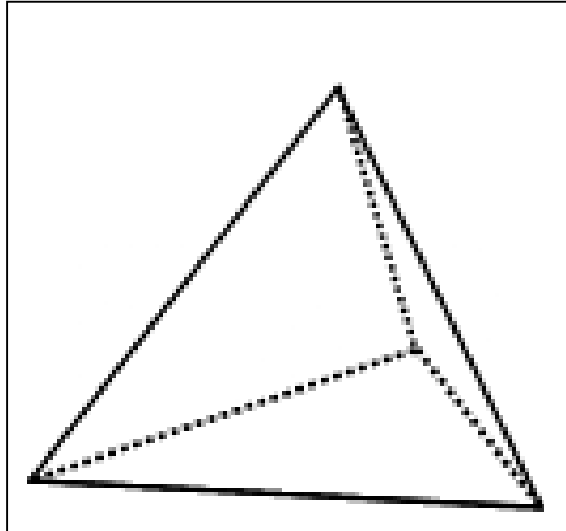
Tabel 2.2: Perspektiewe van identiteit (vertaal uit Gee, 2000-2001:100)

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

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



Figuur 2.2: Voorstelling van interafhanklikheid van identiteitsperspektiewe



Figuur 2.3: Driehoekige voorwerp

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

2.5.1 EIE-AARD IDENTITEITSPERSPEKTIEF

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



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

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

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

Tog waarsku Heidegger (1962:194-195):



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Tabel 2.3: Indikators van die eie-aard identiteitsperspektief

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

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

2.5.2 INSTITUSIONELE IDENTITEITSPERSPEKTIEF

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



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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

Tabel 2.4: Indikatort van die institusionele identiteitsperspektief

INSTITUSIONELE	INDIKATORS
IDENTITEITS-PERSPEKTIEF	<p>Identiteit 1</p> <p>Skool as instituut</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>UP as instituut</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>Onderwysdepartement as instituut</p> <p>Beleide</p> <p>Hersiene Nasionale Kurrikulum</p> <p>Assesseringsprotokol</p> <p>Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding</p>
	<p>Identiteit 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Affiniteitsidentiteit – as gevolg van aard van verhouding • Diskoersidentiteit – diskoers noodsaaklike voorvereiste in uitvoering van pligte



2.5.3 DISKOERSIDENTITEITSPERSPEKTIEF

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

Tabel 2.5: Indikators van die diskoers-identiteitsperspektief

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

2.5.4 AFFINITEITSIDENTITEITPERSPEKTIEF

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



onderwysstudent en verantwoordelik voel vir die ontwikkeling van die onderwysstudent.

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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



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

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

Tabel 2.6: Indikatore van die affiniteits-identiteitsperspektief

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



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

2.6 SAMEVATTING

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

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



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



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 praktykbelevensise 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 hoofokus 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 begroning 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"> • inhoud • diskoers 	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"> • betekenis binne konteks • sintaks • semantiek • taal 	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"> • Figuurlike taal 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"> • Temas • Sinne met betekenisvolle gebeurtenisse 	Identifiseer gevalle wat herhaaldelik voorkom en identifiseer klein insidente. Identifiseer en maak konneksies tussen gebeure wat mekaar logies opvolg. Kontroleer gebeure.	Navorsers 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 saamgegroeper 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



saamgegroepeer 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 VRAELYSSTE

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 opvolg-geleentheid 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

MAART en MEI 2004	
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
SEPTEMBER 2004	
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 leerareahoof. In sommige gevalle het die skoolkoördineerder³ ook die mentoronderwysers aangewys. Mentoronderwysers het

³ 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 mentoronderwysers.

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 BT⁴ 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:

⁴ 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 gewoond 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

IDENTITEITS-PERSPEKTIEF	INDIKATORS
Eie-aard identiteitsperspektief	ONTOLOGIESE EIE-AARD INDIKATORS Taalverskille Ouderdomsverskille Geslagsverskille Kultuurverskille Etniese verskille INHERENTE NATUUR VAN DIE MENS Intrinsieke lewensingesteldheid: positief of negatief Intrinsieke gemotiveerdheid Intrinsieke waaghouding



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



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 indikators 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

Lois⁵ 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

⁵ 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 **gedragskode⁶ 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

⁶ 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 weggekram 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 assesseer 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

Lizet⁷ 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

⁷ 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-fase⁸ 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 onderrigtale 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

⁸ 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 Leanne⁹. 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

⁹ Skuilnaam



gebruik sal moet word. Sy erken ook dat sy die Biologieterne moeilik vind. Dit is veral Leanne se gebrek aan Biologiekennis 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 leergeleentede 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 spanning 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 heelyd, 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 moedelose houding getuig daarvan dat Leanne se teenwoordigheid nie Lizet se onderwystaak vergemaklik het nie. Inteendeel, 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 leertaakaanbiedings. 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
Bepplan 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 Antoinette¹⁰ **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

¹⁰ 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 uitkomst 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 gemaksone – 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 mentorpraktikhandelinge 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.



HOOFSTUK 5

DIE ANTWOORD OP DIE NAVORSINGSVRAAG ...

5.1 INLEIDING

Die data wat aangebied is in hoofstuk 4 word binne konteks van Gee (2000-2001) se vier perspektiewe van identiteit in hierdie hoofstuk geïnterpreteer om die navorsingsvraag "Wat is die identiteitsbeeld van 'n mentoronderwyser?", te beantwoord. Die antwoord kan nie in 'n enkele definisie weergegee word nie, daarom is Gee (2000-2001) se vier perspektiewe van identiteit elkeen afsonderlik ingespan om die data te orden en uiteindelik sin te gee aan die veelheid van indikators van identiteitsvorming om die moontlike verskyning van 'n identiteitsbeeld te kan identifiseer. Die aspek van dinamiese handeling wat moontlik 'n impak op identiteitsvorming kan hê, vorm deel van die bespreking om die navorsingsvraag te beantwoord, want die wyse waarop die mentortake uitgevoer is, is 'n indikator van mentoridentiteit. Die ooreenkomste en verskille wat in die literatuurstudie en empiriese studie opgemerk is, is in 'n tabel opgesom.

Die eerste insig waartoe ek gekom het, is dat die verskillende perspektiewe op identiteit soos in tabel 2.2 op bladsy 35 in hoofstuk 2 uiteengesit is, nie in waterdigte kompartemente ingedeel kan word nie, want daar is gedurig 'n proses van oorvleueling en integrering. Die oorvleueling en integrering ondersteun die dinamiese aard van identiteitsvorming. Data wat buite die vier perspektiewe van Gee geval het, maar wat sinvol binne die konteks van die navorsing 'n bydrae gelewer het, is veral die wyse waarop die aanvanklike aanwysing of keuse van mentoronderwysers gedoen is. Die bydrae van die aanvanklike aanwysing of keuse van mentoronderwysers regverdig dus 'n bespreking.

5.2 KEUSE VAN MENTORONDERWYSERS

Die Universiteit van Pretoria skryf nie voor hoe mentoronderwysers aangewys of geselekteer behoort te word nie. Die enigste verwagting is dat skole ervare en bekwame onderwysers sal aanstel om die taak van mentor te vervul en



onderwysstudente touwys te maak, soos deur die Universiteit van Pretoria (Onderwyseropleidingsooreenkoms ([s.a]:4), verwag word (kyk 2.2.1.1, p. 18 en 2.5.2, p. 42). Die begrippe 'ervare' en 'bekwaam' word nie omskryf nie, en die onus word op skole geplaas om geskikte mentoronderwysers aan te wys.

Dit het duidelik na vore gekom in die vraelyste dat skole die onderwysstudente by beskikbare, eerder as geskikte, onderwysers plaas deur die graad, leerarea of fase wat deur die onderwysstudent se studierigting vereis word, as riglyn in die selektering van mentoronderwysers te gebruik. Weinig onderwysers het 'n keuse gehad of hulle die mentorskapstaak wou aanvaar. Hulle moes maar inval by die besluite.

Rina was die enigste respondent wat vrywillig haar dienste as mentoronderwyser aangebied het. Sy het geglo dat sy by die onderwysstudente kan leer en dat mentorskap aan haar die geleentheid bied om op hoogte van die nuutste ontwikkelings in onderwyseropleiding te bly. Haar intrinsieke motivering om betrokke te raak is deel van affiniteitsidentiteit en het aanleiding gegee tot 'n positiewe gesindheid. Hierdie positiewe gesindheid kan duidelik waargeneem word in die wyse waarop Rina mentorskap benader het (kyk 4.3.2.2, p. 128).

Die belangrike rol wat affiniteitsidentiteit speel in die positiewe belewenis van mentorskap is verder in die gevalle van Riki, Marie en Lizet bevestig. Hulle het wel nie aangebied nie, maar was gewillig toe hulle gevra is om die mentortaa te verrig. Hulle intrinsieke positiewe ingesteldheid was duidelik sigbaar in die wyse waarop hulle die take uitgevoer het. Hulle was toegewyd, energiek en het 'n passie vir onderwys uitgestraal.

In die geval van Tersia het dit gou duidelik geword dat haar aanwysing deur die skool as mentor, asook haar gewilligheid om mentorskap te aanvaar, gebaseer was op eksintrieke motivering. Haar gedurige afwesigheid en gebrekkige betrokkenheid by die skool en min entoesiasme vir onderwys (kyk 4.3.5.2, p. 159-164) word gereflekteer in haar gesindheid teenoor en uitvoering van die mentorskapstaak, naamlik die ekstra lesvry-periodes wat sy as gevolg van



mentorskap sou hê. Sy was gemotiveer deur die hulp wat die onderwysstudent aan haar kon bied, soos om onder andere haar netbalspan af te rig, 'n taak waarvoor sy nie lus was nie. Tersia se negatiewe en ontoesiastiese gesindheid lewer die bewyse dat sy nie meer probeer het om aan die eise van haar beroep te voldoen nie (kyk 4.3.5.2, p. 164). Haar benadering tot mentorskap is waarneembaar in die gebrek aan gesamentlike beplanning en reflektering en in die feit dat sy baie van haar klasse ook in Danny se hande gelaat het. Die aanname wat hier gemaak word, is dat intrinsieke motivering om die rol van mentorskap te aanvaar 'n belangrike rol speel in die vorming van mentoridentiteit. Wanneer mentoronderwysers aangewys word, behoort die skoolbestuur aandag te gee aan die algemene ingesteldheid van die onderwyser teenoor sy beroep.

In Joe se geval het die universiteit die skool versoek om 'n student met rekenaarstudie te aanvaar. Die skool was gewillig maar was bewus daarvan dat Joe op die spesifieke tydstip nog nie eers drie jaar onderwyservaring gehad het nie. Joe was ook nie in besit van 'n formele onderwyskwalifikasie nie. Joe self het die mentortaak aanvaar omdat hy die enigste rekenaarstudie-onderwyser in die skool was, en deur die skool aangesê is om dit te doen. Joe was aanvanklik geïntimideer deur die teenwoordigheid van Irmin, omdat Irmin, met 'n Honneursgraad, beter gekwalifiseerd was as hy. Joe se onsekerheid het verdwyn toe hy opmerk dat Irmin ten spyte van sy beter kwalifikasie "dieselfde werkswyse" as hy in die klas volg, naamlik om les vir les uit die handboek te werk. Vir beide mentoronderwyser en onderwysstudent het die uitdaging om professioneel te groei, verlore gegaan as gevolg van die onkundigheid ten opsigte van pedagogiese inhoudskennis, waar vakkennis, onderrigstyle en leerstrategieë die basis vir dinamiese leermotivering in die klaskamer vorm.

By die gevalle van Joe en Tersia kan geen bewyse gevind word van 'n bewuste of geleidelike proses van organisering en herorganisering van hulle begrip van leer en van hulle bestaande kennis en vaardighede nie (Kyk Orland-Barak, 2001:53) (2.5, p. 33). Dit word ook duidelik uit Joe se geval dat 'n formele kwalifikasie as onderwyser 'n voorvereiste behoort te wees om te kwalifiseer as mentoronderwyser. Volgens Sanford en Hopper (2000), Zanting, e.a. (1998) en



Whitaker (1995) kan ondervinding as onderwyser in die leerarea waarvoor hy mentor is, 'n rol speel in die vorming van mentoridentiteit, omdat die onderwyser sy implisiete, gekontekstualiseerde en professionele kennis met die onderwysstudent moet kan deel (kyk 2.5.3, p. 45). Hy kan slegs sy kennis deel en kommunikeer as hy alreeds ervaring in die betrokke leerarea het.

Dus, wanneer 'n mentoronderwyser aangewys word, hou die kriteria van 'ervaring en bekwaamheid' ernstige implikasies in vir mentoridentiteitsvorming, aangesien die identiteitsvorming afhanklik is van kundigheid wat deel vorm van 'n progressiewe leerproses. Ervaring en pedagogiese vakkundigheid is fundamenteel vir die onderwyser wat die taak as mentor moet vervul.

Afgelei en geïnterpreteer vanuit die data, is die gevolgtrekking dat die belangrikste kriteria vir die keuse van 'n mentoronderwyser intrinsieke motivering, positiewe ingesteldheid, ervaring en kundigheid is. Die kenmerke is deel van 'n eie-aard identiteit wat direk aansluit by die affiniteits-identiteitsperspektief. Daarom kan afgelei word dat onderwysers met 'n sterk affiniteits-identiteit betreffende passie en entoesiasme as mentoronderwysers oorweeg behoort te word.

Vervolgens word die interpretering van die data rondom identiteitsvorming vanuit Gee se vier perspektiewe (2000-2001) naamlik eie-aard, diskoers, institusioneel en affiniteit aangebied.

5.3 EIE-AARD IDENTITEITSPERSPEKTIEF

Kamler en Reid (in Peeler en Jane, 2003) lig in die literatuurstudie komponente soos geslagsverskille, ouderdomsverskille, kultuurverskille en etniese verskille as indikatore van eie-aard identiteit uit (kyk 2.5.1, p. 38).

Nieteenstaande voorgenome aanname wil dit voorkom asof ouderdom, ongeag of die verskil in ouderdom groot of klein is, geen rol vanuit die eie-aard identiteitsperspektief gespeel het nie. Wat wel gemeld kan word, is dat die klein



ouderdomsverskil tussen Joe en Irmin in kombinasie met ander faktore (kyk 5.2, p. 178) bygedra het daartoe dat hulle vriende geword het. Hierdie vriendskap het 'n hindernis geword in die stigting van 'n professionele verhouding, soos later in die diskoersidentiteits-perspektief (kyk 5.5, p. 186) bespreek sal word.

Tussen Marie en Mieke, waar die grootste ouderdomsverskil voorgekom het, was juis 'n baie goeie verhouding. Hulle het mekaar as betekenisvolle andere gerespekteer. Marie se ervaring het haar gehelp om toeganklik en openlik te wees maar tog 'n professionele afstand te handhaaf.

Geen spanning wat betref etniese verskille, geslagsverskille of ouderdomsverskille kon by die deelnemers aan die studie waargeneem word nie. In Marie, wat opeenvolgend 'n vroulike en manlike onderwysstudent gehad het, se terugvoering kon geen verskil in die wyse van behandeling en ondersteuning aan verskillende geslagte uitgewys word nie. Die mentoronderwysers se verdraagsame en toeganklike houding het hulle gehelp om die onderwysstudente te aanvaar en by te staan. Verdraagsaamheid en toeganklikheid is kenmerke van die affiniteits-identiteitsperspektief. Die indikatore van eie-aard identiteitsperspektief soos 'n positiewe lewensingesteldheid, intrinsieke motivering en waaghouding word ook sigbaar en staan in direkte verband met die affiniteits-identiteitsperspektief, en het die vermoë om 'n positiewe invloed uit te oefen.

5.4 INSTITUSIONELE IDENTITEITSPERSPEKTIEF

Die institusionele vennootskap van die NGSO-program word op verskillende vlakke voltrek: eerstens tussen die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Pretoria; tweedens tussen mentoronderwyser en onderwysstudent; derdens tussen mentoronderwyser, dosent en onderwysstudent (kyk 2.2.1.1, p. 18). Die vennootskap berus enersyds op die eise en voorwaardes van die professionele onderwysberoep en andersyds op die eise en voorwaardes van onderwyseropleiding. Mentoronderwysers moet byvoorbeeld 'n ondersteunende en stimulerende ruimte aan die onderwysstudente bied waarbinne hulle kan eksperimenteer en ontdek (kyk 2.2.2, p. 20). Die verwagting van die universiteit



is dat die mentoronderwysers 'n visie van goeie onderrig sal hê en gesprekke met die onderwysstudente oor onderrigaangeleenthede sal voer. Terugvoering aan die onderwysstudente en die bespreking van enige relevante situasies wat mag opduik, is hoog op die lys van verwagtinge van die universiteit (kyk 2.2.2, p. 20).

Vanuit die institusionele identiteitsperspektief word die stigting van 'n vennootskapsverhouding prominent. Volgens Schelfhout, e.a. (2006:880) is die vennootskap tussen die mentoronderwyser en onderwysstudent sekerlik die vennootskap waar die nouste saamgewerk word (sien 2.4, p. 30). Hulle deel 'n klaskamer en die mentoronderwyser se leerders word 'ons leerders'. Al twee het dus 'n verantwoordelikheid om die vennootskap te laat slaag. Spanning was in hierdie studie waarneembaar in gevalle waar die onderwysstudente nie hulle volle samewerking gegee het nie. Leanne het geweier om sekere administratiewe take uit te voer en soms was sy nie voorbereid om 'n leertaak aan te bied nie (kyk 4.3.1.2, p. 108). Jansie het aanmekaar in die klas boodskappe op haar selfoon gesit en skryf. Sy was soggens laat of wou vroeër huis toe gaan. Jansie het ook geen leertaakbeplanning gedoen nie en het dus keer op keer 'n leertaak onvoorbereid aangebied. As mentoronderwyser moes ek haar aanspreek en motiveer, anders het ek nie my deel van die vennootskap met die universiteit nagekom nie. Die sensitiewe aksie van aanspreek plaas nie net spanning op die mentoronderwyser nie, maar uit die narratief word dit duidelik dat dit ook 'n demper plaas op die verhouding tussen die mentoronderwyser en onderwysstudent. In plaas van 'n vennootskap word die verhouding nou een van onderwyser teenoor leerder, waarin daar geen sprake van onderhandeling of leertaakanalise is nie, soos deur Caruso (2000) en Fairbanks, e.a. (2000) voorgestel word nie (kyk 2.5.3, p.46). Herhalende pligsversuim het die rol van die mentoronderwyser gereduseer tot die van 'n afrigter wat presies stipuleer wat gedoen moes word en wanneer dit gedoen moes word. Die situasies het spanning by die mentoronderwysers veroorsaak. Die spanning was egter nie 'n negatiewe teken nie, maar 'n bewys dat die mentoronderwyser anders oor sy taak as onderwyser begin dink het, en dat hy soos 'n mentoronderwyser begin



redeneer het wat besef het dat die onderwysstudent se professionele ontwikkeling prioriteit is.

In vergeleke met die bogenoemde verhoudings, was die verhouding tussen Rina en Hestrie die van gelykwaardige vennote. Omdat Hestrie die kreatiewe uithalerstudent was, is Rina uitgedaag om saam met Hestrie met nuwe idees vorendag te kom en op 'n ander vlak oor haar onderwyspraktyk te kommunikeer. Beide ek (kyk 4.2.3, bl. 100) en Lizet is op verskillende maniere uitgedaag om 'n institusionele identiteit te vorm, juis as gevolg van die hindernisse. Die hindernisse het die mentoronderwysers dus uitgedaag om, deur die aksies van aanspreek, aanmoedig en standpunt inneem, 'n mentoridentiteit aan te neem.

Inhoudelike kennis van die bepaalde leerarea is noodsaaklik vir effektiewe leertaakbeplanning. Genoegsame kennis is ook deel van die onderwyser se professionele toerusting en daarom het Riki aanvanklik baie tyd spandeer om Tegnologie-leerinhoud aan Joanne te verduidelik, veral die dinge wat nie eksplisiet in bronne uitgespel is nie, maar deur ervaring aangeleer word. Hoewel dit Joanne se eerste kennismaking met Tegnologie was, het Riki nie nodig gehad om die vakkennis aan Joanne te verduidelik nie, want Joanne het self gaan nalees. Riki het Joanne aangespoor om self werkkaarte op te stel en dan net kwaliteitsbeheer toegepas deur die werkkaarte te kontroleer. Hierdie werkswyse het gehelp dat Joanne nuwe kennis op haar eie, maar onder die wakende oog van die mentoronderwyser, kon konstrueer. Die mentorhandeling dui op 'n uitdaging aan die onderwysstudent om leertaakontwerp en betekenisgewing te doen.

In teenstelling met Riki wat die onderwysstudent aangemoedig het om self te gaan navorsing doen om haar agtergrondkennis te verbreed, het Lizet die onderwysstudent geleer wat sy nie geweet het nie. Sy het dus die rol van onderwyser aangeneem, net met 'n volwasse leerder. Passiewe transmissie van kennis het plaasgevind, in plaas daarvan dat Lizet vir Leanne aangemoedig het om haar eie kennis te konstrueer binne 'n outentieke leeromgewing, soos eintlik deur die program verwag word (kyk 2.2.2, p. 20). Al het Lizet geweet dat Leanne



haar eie materiaal vir praktiese ondersoeke moes voorsien, het sy steeds seker gemaak dat daar materiaal was. Lizet het dit makliker gevind om die onderwysstudent te help, in plaas van om haar deurlopend uit te daag. Dit was ook minder moeite, want dan het sy nie nodig gehad om weer te verduidelik of die proses te herhaal as Leanne nie begryp nie. Lizet het dus vanuit die institusionele identiteitsperspektief nie regtig 'n positiewe mentoridentiteitsvorming beleef nie.

Joe het ook nooit saam met Irmin beplan of enige begeleiding rakende leertaakontwerp gegee nie. Hy het slegs die handboek vir Irmin gegee en gesê waar Irmin moet begin. Dit het Irmin gepas en hy het net so uit die handboek gewerk. Behalwe dat dit teenstrydig met die vereiste van die universiteit is (kyk 2.2.2, p. 20), is Irmin nooit uitgedaag om sy eie probleemgebaseerde leertake te beplan nie, soos wat die verwagtinge in 'n konstruktivistiese klaskamer is nie (kyk 2.2, p. 14). Joe het dit ook nie vreemd gevind dat hy geen leiding aan Irmin gegee het nie. Hy was trouens maar te bly dat Irmin op sy eie aangegaan het. Dis te verstane dat Joe tevrede was met die toestand van sake as in ag geneem word dat hy tot selfs teen die einde van die praktiese opleidingsgeleentheid glad nie 'n duidelike omskrywing van sy taak as mentoronderwyser kon gee nie.

'n Ander geval waar ook nooit saam beplan is nie, is die geval van Tersia en Danny. Danny kon trouens glad nie op Tersia se ondersteuning en leiding staatmaak nie, omdat Tersia baie uit die klas was en ook baie afwesig was. Danny moes dus sonder aanmoediging en ondersteuning klaarkom en self oplossings vir haar probleme vind. Sy het soms een van die ander engelse onderwysers om hulp gevra. Binne die konteks van die institusionele identiteitsperspektief en mentorskap kan ons aflei dat Joe en Tersia se optrede dui op 'n negering van professionele vereistes en verwagtinge. Hulle optrede bevestig 'n negatiewe ingesteldheid jeens mentorskap. Tersia se gedrag kan direk verbind word aan haar negatiewe en ongemotiveerde gesindheid jeens haar beroep as onderwyser.

Die problematiek van die hantering van dissipline in die klaskamer deur die onderwysstudent het aanleiding tot spanning by die mentoronderwysers gegee.



Aan die een kant het die skool sekere verwagtinge ten opsigte van die handhawing van dissipline, aangesien leer en onderrig nie in 'n ongedissiplineerde klaskamer kan plaasvind nie. Aan die anderkant stel die universiteit die vereiste dat die onderwysstudent die geleentheid moet kry om te eksperimenteer en 'n eie styl van leertaakaanbieding ontwikkel. Die mentoronderwyser is vasgevang tussen die eise van die skool en die universiteit. Daarom was dit vir die respondente soms moeilik om stil te bly wanneer hulle agterkom het dat dinge nie na wense in die klaskamer verloop nie, byvoorbeeld as dissipline te los raak en die leerders nie aandag gee nie, of as feitelik verkeerde leerinhoud oorgedra word. Die mentoronderwysers het te kenne gegee dat hulle hulle eie oordeel gebruik om te besluit wanneer en waar hulle in die onderwysstudente se leertaakaanbieding kan of moet intree. Dit was wel moeilik vir die onderwysstudente as die mentoronderwysers intree. Vir Danny was dit byvoorbeeld 'n negatiewe ervaring omdat Tersia nooit gesê het wat haar werklik gepla het of hoekom sy die noodsaaklikheid van ingryping gesien het nie. Tersia het deurentyd weggeskram van verbale terugvoer. Sy het nie die vaardigheid en moed gehad om vir Danny te sê wat sy onaanvaarbaar vind nie. Dat Tersia nie verbale terugvoer aan Danny gegee het nie en te veel klasse en verantwoordelikhede aan Danny oorgelaat het (kyk 4.3.5.2, p.159-160), dui daarop dat sy hoegenaamd nie 'n institusionele identiteit gevorm het nie.

Williams, Prestage en Bedward (2001:260) verwys na die vennootskap tussen mentoronderwyser en spesialisvakdosente as 'structural collaboration' en sien die samewerking tussen die vennote as 'n voorvereiste vir die vorming van 'n mentoridentiteit. Die universiteit behoort volgens die samewerkingsooreenkoms akademiese personeel te voorsien om die mentoronderwysers by te staan en skole te besoek. Wanneer skole in hierdie konteks besoek is, was dit slegs om die onderwysstudente te assesseer. Bystand aan die mentoronderwysers het dus in hierdie studie ontbreek. Riki het wel probeer om 'n vennootskap van samewerking te vestig, aangesien sy die enigste respondent was wat die spesialisvakdosent gekontak het om haar onsekerhede te bespreek. Lizet het wel die begeerte vir beter kontak uitgespreek, maar geen poging uit haar eie aangewend om kontak met die spesialisvakdosent te maak nie. Die gesprekke



met die spesialisvakdosent tydens die assesseringsgeleentede van die onderwysstudente is deur die respondente as te kort beskou. Vanuit die institusionele identiteitsperspektief het hierdie wyse van identiteitsvorming heeltemal ontbreek.

Die lengte van die praktykbelewenis is slegs in een geval vanuit 'n opleidingsperspektief beoordeel. Riki wou hê dat Joanne 'n hele kwartaal bly sodat sy 'n hele module in Tegnologie kon aanbied. Kollegiale samewerking is ook geopper. Rina wou hê dat Hestrie langer bly omdat daar so 'n goeie verhouding tussen hulle bestaan het en hulle as 'n span saamgewerk het. Die vorming van mentoridentiteit kan hier positief afgelei word, veral betreffende die insig in die mentorskapstaak, asook die verantwoordelikheid en voldoening aan 'n vennootskap-in-opleiding.

Kollegiale dilemmas het soms tot spanning by die mentoronderwyser gelei. Lizet noem dat sy 'n nydigheid ervaar het teenoor die onderwysers wat as mentoronderwysers gekies is, omdat sy soms geweier het dat die onderwysstudente toesig hou in afwesige onderwysers se klasse. Een van die opdragte van die universiteit aan die mentoronderwyser is dat daar oordeelkundig met take wat nie tot die professionele ontwikkeling van die onderwysstudent bydra nie, omgegaan word. Toesighouding in klasse tydens afwesigheid van personeellede in klasse wat nie betrokke by die onderwysstudent is nie, word nie aanbeveel nie, so ook nie nasien van leerders se werk sonder 'n spesifieke opdrag van wat die onderwysstudent daaruit moet leer nie. Vanuit die institusionele identiteitsperspektief beklee die mentoronderwyser 'n bepaalde posisie wat regte, pligte en verantwoordelikhede verteenwoordig. Die feit dat Lizet by die ooreenkoms gehou het, lewer bewyse van institusionele identiteitsvorming. Dit wil tog ook voorkom asof spanning binne hierdie konteks 'n simptoom van gebrekkige kommunikasie en informasie aan personeel van die skool is.

Ander gevalle waar wrywing ontstaan het omdat daar verwag is dat die onderwysstudente toesig moes hou in afwesige onderwysers se klasse, is by Joe en Riki waargeneem. By Joe se skool het dit gebeur dat die onderwysers



sommer aan die onderwysstudente opdrag gegee het om te gaan toesig hou, sonder om dit eers met Joe te bespreek. Dat Joe se gesag as mentoronderwyser ondermyn is, is 'n teken dat hy nie deur die ander onderwysers as mentoronderwyser gerespekteer is nie. Joe, vanuit die affiniteits-identiteitsperspektief, kon dit ook nie regkry om selfgeldend op te tree en te weier dat Irmin gaan toesig hou nie. Omdat Joe nie met die onderwysers daarvoor wou praat nie, het dit vir hom 'n bron van spanning geword.

In teenstelling met Joe het Riki selfgeldend opgetree en baie duidelik laat blyk dat geen ander personeelid enige opdragte aan die onderwysstudente mag gee nie. Alle versoeke moes aan haar gerig word, en sy sou dan oor die meriete van elke versoek besluit met inagneming van die onderwysstudent se behoeftes.

Opsommend kan gesê word dat vanuit die institusionele identiteitsperspektief op mentoridentiteitsvorming 'n effektiewe funksionerende institusionele vennootskap in onderwyseropleiding 'n bydrae kan maak tot mentoridentiteitsvorming. Afsonderlike indikatore wat die mentoridentiteitsvorming positief binne die institusionele perspektief beïnvloed, is die volgende: kommunikasie tussen die verskillende rolspelers, naamlik die universiteit, die mentoronderwyser, die onderwysstudent en die dosent; die uitvoering van gestelde verwagtings; die sukses van die vennootskapsverhouding tussen die mentoronderwyser en die onderwysstudent, die suksesvolle kollegiale samewerking tussen mentoronderwyser en onderwysstudent; die insig van die mentoronderwyser in die mentorskapstaak en die vermoë van die mentoronderwyser om die onderwysstudent uit te daag om verantwoordelikheid vir sy eie leer te neem.

Negatiewe ervarings wat institusionele mentoridentiteitsvorming verhoed, sluit in die onderwysstudent se onvermoë om dissipline te handhaaf, dilemmas met kollegas en gebrekkige kommunikasie met die dosent.



5.5 DISKOERS-IDENTITEITSPERSPEKTIEF

Die perspektief op mentoridentiteitsvorming vanuit die diskoersidentiteit handel oor die identiteit wat gevorm word tydens verbale interaksie tussen die onderwysstudent en die mentoronderwyser. Die data analise het die belewenis van die aard, vorm en kwaliteit van die verbale interaksie deur die lens van die mentoronderwysers en onderwysstudente uitgelig en dit moontlik gemaak om onderskei te kan word as:

- professionele ontwikkelingsdiskoers;
- intrapersoonlike diskoers;
- kollegiale diskoers;
- sosiale diskoers.

Die vernaamste take wat 'n rol gespeel het in professionele ontwikkelingsdiskoers is gesamentlike beplanning, leertaakwaarneming, assessering en terugvoer na leertaakwaarnemings.

Data wat met die vraelyste ingesamel is betreffende professionele ontwikkelingsdiskoers wissel baie, omdat sommige onderwysstudente vir terugvoer moes vra. Ander het slegs informele terugvoer gekry op tye soos tydens klaswisseling, terwyl enkele gevalle die geleentheid gehad vir in-diepte besprekings en analise tydens geskeduleerde geleenthede. Daarom wissel die onderwysstudente se reaksies oor terugvoer ook van baie nuttig tot geen bydrae in hulle ontwikkeling nie. Hoewel terugvoer meer op algemene wenke om die les te verbeter gefokus het en refleksie van die leertake afgeskeep is, het die onderwysstudente erken dat die wenke baie waardevol was en hulle oë oopgemaak het vir die dinge wat hulle verkeerd doen of waaraan hulle nie gedink het nie. Die onderwysstudente het in die vraelyste genoem dat die praktiese onderwystydperk die meeste bygedra het tot hulle professionele ontwikkeling, selfs al het hulle weinig ondersteuning van die mentoronderwyser gekry.



Die wisselende aard van die professionele ontwikkelingsdiskoerspraktyk het duidelik uit die onderhoude geblyk. Soos Pajak (2001) motiveer, kan daar tydens pre-observasie gesprekke verwag word dat die mentoronderwysers en die onderwysstudente saam beplan (kyk 2.5.3, p. 45). Die ideale voorbeeld van voldoening aan die verwagte voorgestelde patroon kan by Rina waargeneem word (kyk 4.3.2.2, p. 128-130). Rina was op hoogte van die leerinhoud en kon verseker dat gestelde uitkomstes gedek word, met ander woorde, dat kwaliteit onderrig sou plaasvind. Tydens die breinspoel van verskillende idees kon Rina haar verworwe kennis met Hestrie deel en Hestrie kon die verworwe kennis gebruik om haar eie praktykteorie te konstrueer. Rina toon dus 'n positiewe identiteitsvorming binne die diskoersidentiteits-perspektief.

Ongelukkig is geen bewyse van sulke deeglike gesamentlike beplanning te bespeur by die ander respondente nie. Hoewel Marie, Riki en Lizet ook moeite gedoen het om leertake en inhoud met die onderwysstudente te bespreek, getuig dit nie van dieselfde deeglikheid as by Rina nie.

Dit was vir die ervare onderwysers makliker om leiding aan die onderwysstudente te gee. Riki, wat 15 jaar onderwyserervaring het, kon volgens Joanne baie goeie leiding gee ten opsigte van klaskamerorganisasie, dissipline en beplanning. Riki se siening was dat die onderwysstudente maar net moet leer indien hulle nie oor die nodige vaardighede beskik nie, want hulle gaan die volgende jaar alleen voor 'n klas staan. Haar vermoë om selfgeldend op te tree, 'n affiniteits-identiteitskenmerk, het hier gehelp met die vorming van 'n diskoers-identiteitsidentiteit.

Al die mentoronderwyserrespondente het ten minste die minimum aantal leertake formeel waargeneem. Waarneming van leertake is gedoen aan die hand van 'n assesseringsvorm. Al ses respondente het laat blyk dat die assesseringsvorm aanvanklik tot baie frustrasie en spanning aanleiding gegee het. Joe was onbekend met die terminologie wat op die assesseringsvorm gebruik is (kyk 4.3.4.2, p. 149). Joe skryf sy probleme met assessering toe aan te veel veranderlikes en te moeilike taalgebruik. As Mintrop (2001:210) se eise van 'n



opleidingsmodel in ag geneem word, kan die afleiding gemaak word die probleme Joe verhinder het om sinvolle kommentaar te lewer (kyk 2.2.1.1, p. 18 en 4.3.4.2, p. 149). Joe toon hier dat onderwyservaring tog 'n voorvereiste vir mentorskap is, aangesien die ander onderwysers met 'n paar jaar se onderwyservaring tog konsepte en begrippe wat eie aan onderwys is, kon gebruik. Omdat hy nie in sinvolle besprekings met Irmin betrokke geraak het nie, kon identiteitsvorming as mentor nie plaasvind nie. Dit is egter nie net die diskoersidentiteit wat hierdeur geraak is nie, maar institusionele identiteit kon ook nie gevorm word nie, omdat Joe nie hulp gevra het nie.

Vir Riki was die assesseringsvorm tegelyk omslagtig en tog vol leemtes. Volgens haar is daar nie voorsiening gemaak vir belangrike kriteria soos kreatiewe denke en probleemoplossingsvaardighede nie. Sy het egter 'n oplossing vir die probleem gevind deur elke keer sekere kriteria te selekteer om te assesseer, eerder as om elke keer al die kriteria te selekteer. Riki se mentoridentiteits-belewenis vanuit die affiniteitsidentiteits- en institusionele identiteitsperspektief korreleer hier, waar sy eie inisiatief neem om die probleem op te los, byvoorbeeld deur die dosent te kontak.

Rina het ook aanvanklik gesukkel om te besluit presies wat by elke punt geassesseer moes word. Sy het ook self 'n oplossing vir haar probleem gevind deurdat sy en Hestrie die vorm saam deurgewerk het en gedeelde begrip gevorm het van elke kriteria. Riki en Rina het dus tekens van kreatiwiteit en probleemoplossingsvaardighede getoon. Hierdie affiniteits-identiteitskenmerke wat hulle openbaar dra positief by tot die vorming van 'n diskoersidentiteit.

Dit was egter nie net die assesseringskriteria wat problematies was nie. Refleksie oor leertaakaanbiedings en gesprekke oor die onderwysstudente se onderrigervarings is baie afgeskeep. Trouens, met een uitsondering na getuig die belewenisse van die respondente van 'n algehele gebrek aan refleksie oor gedane leertake en onderrigervarings. Dit wil voorkom asof die respondente onkundig was rondom refleksie en hoekom refleksie 'n noodsaaklike komponent van leer is, soos deur Freiberg (in Slick, 1995:25) gemotiveer word: "... being



able to assess your own teaching will add significantly to your pedagogical knowledge". 'n Tendens waar eensydige kommentaar gegee word en waar mentoronderwysers versuim om sekere noodsaaklike mentortake uit te voer, ontvou in die gevalle van Riki, Lizet, Tersia en Joe. 'n Gebrek aan mondelinge terugvoer en refleksie en die gee van eensydige kommentaar dui op die afwesigheid van 'n diskoersidentiteit. Die doel van diskoers is om by te dra tot die ontwikkeling van die onderwysstudent se professionele kennis en om hom in staat te stel om sy praktyk te ondersoek deur refleksie sodat hy nuwe kennis kan konstrueer deur die vorming van 'n praktykteorie. Die mentoronderwysers het nie aan hierdie verwagting van die universiteit om die onderwysstudent professioneel te ontwikkel, voldoen nie (kyk 2.2, p. 14). Daar is dus nie net 'n afwesigheid van institusionele identiteitsvorming te bespeur nie, maar die afwesigheid van refleksie het ook die vorming van diskoersidentiteit verhoed. Dit kan egter wees dat onderwysers onkundig is oor die belangrike rol van refleksie in metaleer, en dit daarom afskeep. Inligting en opleiding kan die probleem heelwaarskynlik verbeter.

Joe was veronderstel om klaskameraangeleenthede met Irmin te bespreek en wenke aan te bied (Artzt, 1999:147) of daaroor te reflekteer, as hierdie aksies as deel van professionele ontwikkeling en groei beskou moes word (Rodgers & Kiel, 2007:76). Omdat Joe nie klaskameraangeleenthede met Irmin bespreek of daaroor gereflekteer het nie, en die gebrek aan dialoog, uitdaging en gedeelde kennis (kyk 2.2, p. 14 en 2.5.3, p. 45), is Irmin nie uitgedaag om nuwe kennis te verwerf en nuwe vaardighede aan te leer nie. wat die diskoersidentiteitsvorming by Joe betref, is dit verhinder as gevolg van die gebrek aan professionele betrokkenheid (kyk 2.5.3, p. 53). Die diskoers wat wel plaasgevind het, was slegs vriendskaplike sosiale diskoers wat verder ondersteun is deur die klein verskil in ouderdom.

Onderwysers wat oor 'n waaghouding beskik het, soos Rina en Riki, was bereid om hulle klasse onvoorwaardelik in die hande van die onderwysstudente te laat. In teenstelling met die vrye teuels wat Riki en Rina gegee het, het Lizet geglo dat sy vir Leanne ruimte gegee het om te doen wat en hoe sy wil, maar tog het sy



voorgeskryf wat elke dag gedoen moes word. Die feit dat sy nie kon laat los nie en die daaglikse handeling wou beheer, dui op 'n gebrek aan vertroue in die onderwysstudent en dus ook op 'n gebrek aan mentoridentiteitsvorming.

Powell en Wilkins-Carter (2001) beklemtoon kollegiale diskoers as voorvereiste vir die konstruksie van nuwe kennis en verandering. Kollegiale diskoers sluit die bespreking van skoolaangeleenthede, klaskameraangeleenthede, leerderprestasie, leerderprobleme en enige ander onderrigverwante aangeleenthede, soos hulle voorkom, in (kyk 2.5.3, p. 46). Joe en Irmin het weinig tyd aan kollegiale diskoers afgestaan. Die kollegiale diskoers wat daar wel was, was meer gefokus op wenke wat vir Irmin kon help sou hy die volgende jaar gaan skoolhou en moontlik in 'n soortgelyke situasie beland. Die ideaal sou wees dat die diskoers gekoppel moet wees aan werklike gebeure in die klaskamer tydens die praktiese onderwysperiode. Een rede waarom hierdie kollegiale diskoers nie gerealiseer het nie, kan toegeskryf word daaraan dat Irmin en Joe weinig saam in die klaskamer was. Daar was dus min geleentheid vir sulke besprekings. Daar is ook geen tekens van kollegiale diskoers tussen Tersia en Danny nie. Danny erken dat sy maar by ander onderwysers gaan raad vra het as dit die keer nodig was. In hierdie geval was dit Tersia wat die moontlikheid vir kollegiale diskoers verhinder het, as gevolg van haar afwesigheid en gebrek aan entoesiasme vir haar beroep. In Lizet en Leanne se geval was dit net andersom, want Leanne was die een wat kollegiale diskoers probeer ontduik het.

Positiewe bewyse van kollegiale diskoers is egter gevind tussen Riki en Joanne, tussen Marie en Mieke en tussen Rina en Hestrie, toevallig respondente wie se onderwyspraktyk ook getuig van entoesiasme en passie. Die besprekings wat gevoer word rondom klaskamer- en onderrigaangeleenthede dwing die mentoronderwyser om oor sy klaskamerpraktyke te dink en daaroor te praat en kan daarom positief bydra tot mentoronderwyseridentiteitsvorming. Die data analise dui dus sterk daarop dat indien kollegiale diskoers afwesig is, mentoridentiteitsvorming benadeel word.



Een van die voordele van mentorskap wat deur die respondente genoem is, is die feit dat mentorskap aanleiding tot professionele *intrapersoonlike diskoers* gegee het en hulle krities laat nadink het oor hulle eie praktyk. Hoewel die mentoronderwysers verwys het na vaardighede wat aangeleer is, byvoorbeeld die vaardighede om met mense te werk, is daar min verwysing na eie professionele ontwikkeling. Lizet, Rina en Marie het genoem dat mentorskap hulle laat nadink het oor hulle eie onderrigpraktyk (kyk 4.3.1.2, p. 107; 4.3.2.2, p. 128 en 4.3.6.2, p. 169). Interessant is dat Rina en Marie ook albei voorbeelde is van goeie kollegiale diskoers. Die intra-perspektiewe diskoers oor hulle eie praktyk het bygedra tot sinvolle interpersoonlike gesprekvoering met die onderwysstudent.

Sosiale diskoers was in al die gevalle suksesvol. Joe en Irmin, met 'n klein ouderdomsverskil, het oop en gemaklik gekommunikeer (kyk 4.3.4.2, p. 149). Hoewel die ouderdomsverskil tussen Marie en Mieke groot was, het hulle baie goed klaargekom en Mieke het die verhouding tussen haar en haar mentoronderwyser vergelyk met die goeie verhouding wat sy met haar ma het (kyk 4.3.6.2, p. 169). Wat sosiale diskoers aanbetref, is die tekens daar dat al die mentoronderwysers 'n sosiale diskoersidentiteit gevorm het.

Opsommend kan gesê word dat die volgende indikators, wat 'n bydrae tot die vorming van 'n diskoersidentiteit by die mentoronderwyser kan lewer, waargeneem is in gevalle waar mentoridentiteitsvorming plaasgevind het: die aanwesigheid van wedersydse professionele diskoerspraktyk en pre-observasie gesprekke; die aard van die leiding wat aan die onderwysstudente gegee is; die waarneem en assessering van leertake; die aanwesigheid van refleksie na leertake aangehoor is; 'n bereidwilligheid om die onderwysstudent te laat waag; die vermoë van intrapersoonlike diskoers om die mentoronderwyser te laat nadink oor sy eie praktyk en die aard van sosiale diskoers.



5.6 AFFINITEITS-IDENTITEITSPERSPEKTIEF

Die vorming van 'n affiniteitsidentiteit word bepaal deur die mate waarin die mentoronderwysers en die onderwysstudente mekaar gevind het, oor mekaar gevoel het, mekaar vertrou het en as vennote kon saamwerk. Volgens Feiman-Nemser (2001) en Hudson (2005) hou dit egter ook verband met die gesindheid waarmee die mentoronderwysers hulle take uitvoer en hulle houding teenoor hulle eie onderwyspraktyk (kyk 2.5, p.33).

Indikators wat 'n invloed op mentoridentiteitsvorming binne hierdie konteks gehad het, kan saamgevat word onder die volgende: 'n andragogiese aanslag aan die kant van die mentoronderwyser, die sukses van die een-tot-een verhouding tussen mentoronderwyser en die onderwysstudent, die wedersydse vertrouwe wat onderwysstudent en mentoronderwyser in mekaar toon en of hulle mekaar as betekenisvolle ander beskou, die mentoronderwyser se passie en entoesiasme vir onderwys, die waardestelsel en gesindheid van die mentoronderwyser, bestaande persepsies onder rolspelers betrokke by mentorskap en die aanvaarding van die mentoronderwyser as betekenisvolle ander deur die onderwysstudent sowel as deur ander onderwysers.

Die mate waarin die aanwesigheid van genoemde indikators gehelp het om in hierdie studie 'n affiniteitsidentiteit as mentoronderwyser te vorm, word vasgevang in die wyse waarop die mentoronderwysers moeite gedoen het om die onderwysstudente welkom te laat voel. Dat kollegiale en sosiale verhoudings met die verloop van tyd gevestig is, is by al die respondente waargeneem, hoewel die verhoudings in graad gewissel het van redelik tot baie suksesvol. Daar kan wel gemeld word dat daar nooit in die data enige mentorgroepaffiniteit sigbaar geword het nie.

Hawkey (in Johnson, 2003:788) maak melding van die moontlikheid dat botsings in die persoonlikhede van die mentoronderwyser en onderwysstudent kan voorkom en ernstige probleme kan skep (kyk 2.5.4, p.53). Daar is geen tekens van botsende persoonlikhede of gedurige twis waargeneem by die deelnemers



aan dié navorsing nie, nie eers in die geval van Lizet en Leanne nie. Lizet het wel met tyd meer gespanne geraak omdat Leanne soms nie in staat was om die leertaak vir die klas aan te bied nie. Lizet was wel by tye moedeloos, negatief en gefrustreerd, maar was nie bereid om die verhouding tussen haar en Leanne te laat skade lei nie. Lizet het selfs haar bereidwilligheid uitgespreek om weer mentoronderwyser te wees, omdat die mensekennis wat sy tydens dié belewenis opgedoen het, haar toegerus het met vaardighede om 'n volgende geleentheid 'n beter mentor-onderwyser te wees. In hierdie geval wil dit dan voorkom asof die affiniteits-identiteit 'n prominente rol beklee het in mentorverhoudingstigting en instandhouding.

In Marie se geval was haar affiniteitsidentiteit gekoppel aan 'n moederfiguur-identiteit van beskerming en emosionele ondersteuning. Miekie het dit pertinent genoem dat Marie haar aan haar ma, met wie sy 'n goeie verhouding het, herinner het.

Rina het byvoorbeeld op 'n Vrydagmiddag na skool gebly om Hestrie te help met die beplanning van die volgende week se leertake. Patterson (1991, in Bullough, 2005:143) verklaar dat taakpersepsie van belang is in identiteitsvorming (kyk 2.3, p. 24). Die stelling word bewys deur Rina wat haar mentortak baie ernstig opgeneem het. Haar affiniteits-identiteitskenmerke, soos 'n positiewe ingesteldheid en bereidwilligheid om ander te help, het oorgespoel in haar mentorskap.

By interpretasie van die data wil dit voorkom dat Tersia administratiewe ordening moeilik vind, belangrike taakuitvoering ignoreer, min verantwoordelikheid teenoor die leerders toon, min entoesiasme vir selfontwikkeling openbaar en weinig passie vir die onderwys het. As gevolg van hierdie leemtes, en ook omdat haar raamwerk vir aksies in verhouding met haar integriteit staan, kon Tersia nie daarin slaag om as mentoronderwyser 'n stimulerende en ondersteunende leerruimte vir die onderwysstudent te bied nie (kyk 2.2.1.1, p. 18), want haar negatiewe affiniteitsidentiteit het positiewe identiteitsvorming verhoed.



Al die mentoronderwysers het mentorskap as spanningsvol beleef, hoewel die bron van spanning en die mate van spanning verskil het. Dit was nie soseer die uitvoering van die mentortake wat spanning op die mentoronderwysers geplaas het nie. Daar was eerder 'n verskeidenheid van oorsake en dit blyk asof elke vennootskap tussen mentoronderwyser en onderwysstudent ander oorsake vir die spanning het.

Marie wou die ideale mentoronderwyser wees en het daardeur onbewustelik spanning op haarself geplaas, omdat sy haarself gedurig daaraan herinner het dat sy soos 'n rolmodel moes optree en praat – die onderwysstudent moes sien wat die ideale manier van praat en handel is. Die begeerte het beteken dat Marie alreeds aan haarself as mentoronderwyser begin dink het. Hoewel die verhouding tussen haar en Miekie baie suksesvol was, het sy tog later die konstante teenwoordigheid van die onderwysstudent as 'n irritasie ervaar, juis omdat sy die ideale mentoronderwyser wou wees. Tog het sy nooit haar irritasie gewys nie en dit het ook nie 'n demper op haar entoesiasme of toewyding geplaas nie, wat binne die perspektief van affiniteitsidentiteit geklassifiseer kan word.

Joe daarenteen het die teenwoordigheid van Irmin in die begin van die mentorskapstydperk as spanningsvol ervaar. Hy was aanvanklik geïntimideer deur die teenwoordigheid van die onderwysstudent, wat op daardie tydstip 'n beter kwalifikasie as hy gehad het. Hy was gedurig bang hy sê iets verkeerd in die teenwoordigheid van die onderwysstudent. Joe het dit ook moeilik gevind om take aan Irmin te deleger en het erken dat hy dit moeilik vind om homself te laat geld. Sy wegstrem van interaksie en skynbaar gebrekkige selfvertroue, wat affiniteits-identiteitskenmerke is, werk nadelig in op die uiters belangrike kommunikasiekomponent van mentorskap gesien vanuit die diskoers-identiteitsperspektief.

Kajs, e.a. (2001) vereis 'n 'andragogiese aanslag' wanneer met onderwysstudente gewerk word (kyk 2.5.4, p.27). So 'n 'andragogiese aanslag' is deur al die mentoronderwysers gevolg. Al die respondente was dit eens dat hulle anders



met die onderwysstudente gekommunikeer het as met die leerders in hulle klasse, byvoorbeeld op 'n volwasse vlak. Daar is in al die onderhoude tekens van wedersydse respek. Verhoudings was steeds professioneel van aard ten spyte daarvan dat vriendskaplike verhoudings ook ontstaan het. Die geval van Joe en Irmin was egter 'n uitsondering, want die twee se verhouding was hoofsaaklik vriendskaplik van aard. Die situasie kan toegeskryf word aan Joe se onervarenheid. Joe het nie besef dat 'n gesonde balans tussen werks- en persoonlike doelwitte baie belangrik is nie, hoewel meer klem op die bereiking van voorafgestelde werksdoelwitte geplaas moet word. In Joe en Irmin se geval het werksdoelwitte nie gerealiseer nie, want hulle gesprekke het weinig op die professionele aspekte van mentorskap gefokus. Wanneer dit wel oor professionele sake gehandel het, was dit net om enkele reëlins te tref, soos wie watter klas neem. Hoewel 'n andragogiese aanslag gevolg is, het die werklike doel van mentorskap nooit in die verhouding gefigureer nie. Die affiniteit wat in hierdie geval ontstaan het, het dus nie mentoridentiteitsvorming aangehelp nie. Redes vir die verhouding wat slegs op sosiale interaksie berus het, kan aan verskeie moontlike redes toegeskryf word, soos dat albei ongetroud was, albei mans was en aan Joe se onervarenheid. Joe het glad nie anders oor sy onderwysstaak en praktyk begin dink nie. Mentorskap was vir hom net 'n verlenging van sy onderwyspraktyk.

Omdat die onderwysstudent en die mentoronderwyser nou saamwerk tydens mentorskap, kan die een-tot-een verhouding wat ontstaan net gevestig word indien dit wedersyds onderhou word. In Lizet en Leanne se geval het Lizet ervaar dat Leanne dit vermy het om met haar te praat en haar net aangespreek het indien dit nie anders kon nie (kyk 4.3.1.2, p. 115). Die situasie het spanning by Lizet veroorsaak omdat sy nie haar take as mentoronderwyser kon uitvoer soos sy graag wou nie. Die gebrek aan spontane tweerigtingkommunikasie het nadelig ingewerk op die vorming van 'n affiniteits-identiteit.

Die interpersoonlike kommunikasie tussen Riki en Joanne, Martie en Miekie en Hestrie en Marie was goed gebalanseerd. Hoewel hulle belangstelling getoon het in mekaar se persoonlike lewens, was gesprekke hoofsaaklik gerig op werks-



doelwitte. Die werkgerigte gesprekke het positief bygedra tot die vorming van 'n mentoridentiteit, omdat die onderwysers hulleself beleef het in die rol van mentor.

Jukes en Dosaj (2006) beskryf sekere waardes waaraan die mentoronderwyser behoort te voldoen (kyk 2.5.4, p.54). Waardes soos die vertroue in die onderwysstudent se vermoëns en wedersydse vertroue in mekaar, word in verkeie aksies in die studie weerspieël. Riki was bereid om haar rooster te verander of by ander onderwysers periodes te "leen" sodat Joanne die werk betyds afgehandel kon kry. Sy het dit egter met 'n goeie gesindheid gedoen, omdat die verhouding tussen hulle goed was en sy Joanne kon vertrou om 'n sukses van die leertake te maak. In teenstelling daarmee was Lizet gefrustreerd omdat die leerders na haar gekom het en hulp gevra het omdat hulle nie die konsepte wat Leanne onderrig het, verstaan het nie. Sy moes toe in 'n lesvryperiode die konsepte aan die leerders verduidelik, hoewel sy graag ander dinge in die tyd wou doen. Haar vertroue in Leanne is dus verkeerd bewys en dit het affiniteits-identiteitsvorming benadeel.

Dit was vir die mentoronderwysers baie moeilik om die onderwysstudente toe te laat om in hulle klasse met verskillende onderrigetegnieke te eksperimenteer (kyk 2.2.2, p. 20), sonder die waarborg dat dit suksesvol gaan wees. Tog het Rina (kyk 4.3.2.2, p. 129) en Riki (kyk 4.3.3.2, p. 139) eksperimentering toegelaat. Riki het darem 'n wakende oog gehou. Sy het geweet dat Joanne hulp sou soek as dit nodig was, soos sy ook gedoen het toe die dissipline handuit geruk het. Die onderwysstudente het in hierdie gevalle geweet dat hulle op die hulp en ondersteuning van die betekenisvolle ander, naamlik die mentoronderwysers, kon staatmaak.

Parsloe (1993:43) noem die probleme wat die mentoronderwyser kan ondervind om 'n balans te vind tussen outoritêr wees en laat los (kyk 2.5.4, p.57). Lizet het moeilik laat los, omdat sy gevoel het dat die eksperimentering met onderrigstyle die leerders met hulle leergeleenthede benadeel en omdat eksperimentering gewoonlik gekombineer was met dissiplineprobleme. Lizet was alreeds bewus daarvan dat Leanne probleme ondervind het om dissipline toe te pas. Hoewel sy



geweet het dat die universiteit van haar verwag om die onderwysstudent vir tye alleen in die klas te los, was sy baie huiwerig om dit te doen. Lizet het eers na ten minste vier weke die klas alleen in Leanne se hande gelaat. Hoewel Leanne haar elke keer verseker het dat dit baie goed gegaan het in die klas, was sy teleurgesteld toe sy uitvind dat daar eintlik chaos heers as sy nie daar is nie. Die chaotiese situasie in die klas het meer spanning by Lizet laat ontstaan, want sy was verskeurd tussen die verwagtinge wat die universiteit stel, naamlik om Leanne alleen met die leerders in die klas te laat, en wat die beste vir haar leerders is, naamlik 'n gedissiplineerde omgewing waarin leer kan plaasvind. Hierdie situasie het die verhouding tussen Lizet en Leanne versuur met die gevolg dat die vorming van 'n affiniteitsidentiteit by Lizet gestrem is.

Die mentoronderwysers het veral gereken dat mentorskap baie tyd van hulle verg. As die mentoronderwyser redeneer dat hy baie meer take het as gevolg van mentorskap, kan hy negatief voel. Die mentoronderwysers het aangedui dat hulle eintlik minder tyd gehad het as wat hulle onder normale omstandighede beskikbaar sou hê, want die lesvry-periodes word aan gesamentlike beplanning en terugvoer spandeer. Dit was duidelik dat die mentoronderwysers, met die uitsondering van Tersia en Joe, slegs met uitsondering hulle klasse alleen in die hande van die onderwysstudente gelaat het. Veral Marie en Rina was deurlopend teenwoordig in die klaskamer. Hulle het ook op daaglike basis terugvoer aan die onderwysstudente gegee, en nie net tydens die formele assesseringsgeleenthede nie. Dit is dus verstaanbaar as hulle kla oor die gebrek aan tyd. Die optrede is egter teenstrydig met die versoek van die universiteit, naamlik om die onderwysstudente vir sekere geleenthede alleen met die leerders in die klas te los. Hoewel hulle optrede toon dat hulle op sekere gebiede nie 'n affiniteitsidentiteit gevorm het nie - hulle vertrou nog nie die onderrig 100% in die hande van die onderwysstudente nie - toon hulle tog ook 'n toewyding aan die ontwikkeling van die onderwysstudente deur meer geleenthede informeel te assesser as wat deur die universiteit verwag word.

Wanneer die meer geslaagde verhoudings ontleed word, word dit duidelik dat onderwysers wat passievol oor hulle eie praktyk is, wat gemotiveerd is, bereid is



om moeite met hulle eie onderwyspraktyk te doen en bereid is om self professioneel te ontwikkel, 'n positiewe mentoridentiteitsvorming beleef het. Die effektiewe mentoronderwysers is dus aanpasbaar en straal 'n positiewe ingesteldheid uit. Ten spyte daarvan dat die uitkoms van elke mentorervaring onvoorspelbaar is en daar geen waarborg is dat hulle met die onderwysstudente oor die weg gaan kom nie, het hulle tog die onvoorspelbaarheid aanvaar en getoon dat hulle probleme kan oplos wat verband hou met mentorskap. Hierdie bevindings stem ooreen met die bevindings van die literatuurstudie dat waardes soos toewyding tot mentorskap, integriteit, respek, hulpvaardigheid, intrinsieke motivering en ontvanklikheid deel van die mentoronderwyser se affiniteitsidentiteit behoort te wees. Die afleiding wat ons hier kan maak, is dat affiniteitsidentiteit 'n fundamentele rol beklee in die positiewe identiteitsbelewenis van 'n mentoronderwyser.

5.7 ANTWOORD OP NAVORSINGSVRAAG

Die eerste stap om die vraag te beantwoord, is om 'n tabel saam te stel waarin die verskille en ooreenkomste tussen die take wat deel is van mentorskap, soos bevind is in die literatuurstudie en wat in die empiriese studie gerealiseer het, saamgevat word. Die geïdentifiseerde take in tabel 5.1 het drie kolomme. In die tweede en derde kolomme, getiteld literatuurstudie en empiriese studie, word die geïdentifiseerde take onderskeidelik gemerk waar van toepassing. Al het net een mentoronderwyser die taak uitgevoer, word dit steeds aangedui.

TABEL 5.1: Geïdentifiseerde mentortake

TAKE	LITERATUURSTUDIE	EMPIRIESE STUDIE
Dra inligting oor	√	√
Gee morele ondersteuning	√	√
Demonstreer klaskamerpraktyk	√	√
Bespreek toepaslike situasies	√	√
Deel kennis	√	√
Gee wenke	√	√
Verleen hulp op allerlei terreine	√	√
Stel bloot aan departemenele vereistes	√	√



Identifiseer behoeftes	√	√
Daag uit	√	√
Voer sinvolle gesprekke oor onderwys	√	√
Toon belangstelling	√	√
Bespreek onderrigstrategieë	√	√
Beplan saam	√	√
Stel doelwitte		√
Laat toe om eie onderwysaanslag te vind	√	√
Bied geleenthede vir leerfasilitering	√	√
Bied geleenthede vir eksperimentering		√
Stimuleer denke	√	√
Breinspoel idees	√	√
Assesseer vordering	√	√
Reflekteer op leertake		√
Analiseer leertake	√	√
Stel verslae op	√	√
Luister	√	√
Praat oor eie onderwyspraktyk	√	√
Word vennoot in opleiding		√
Gee berading	√	√
Motiveer	√	√
Sosialiseer	√	√

Die tabel toon dat daar baie ooreenkomste is tussen die mentortake soos geïdentifiseer in die literatuurstudie en die empiriese studie. Enkele verskille soos die stel van doelwitte, die bied van geleentheid vir eksperimentering en die word van 'n vennoot-in-opleiding is take wat binne konteks van die sosiaalkonstruktivistiese filosofie relevant is tot uitdaging, outentieke leer en vennootskap-in-leer. Die data analise dui ook aan dat dit nie net die uitvoering van die take is wat 'n rol in identiteitsvorming in die konteks van die NGSO speel nie, maar dat mentorskap binne hierdie konteks veelkantig is. Uit die navorsing het dit duidelik geword dat mentorskap ook verbind kan word aan 'n

- doelbewuste, koesterende, ondersteunende en beskermde proses;
- dat kundigheid funksioneel is in identiteitsvorming, maar



- In professionele mentoridentiteitsvorming is karakter, ingesteldheid, houding en integriteit fundamenteel, aangesien dit 'n een-tot-een verhouding is.

Die identiteit van 'n mentoronderwyser in die konteks van die NGSO-program is dus kompleks en kan nie net bepaal word deur die verskillende take wat uitgevoer moet word nie. Dit is juis hier waar Gee (2000-2001) se model van die verskillende perspektiewe 'n waardevolle bydrae lewer in die vasstelling van 'n mentoridentiteitsbeeld, want die proses van identiteitsvorming word vanuit verskillende perspektiewe benader kan word. In al die gevalle wat ondersoek is, kon spesifieke indikatore geïdentifiseer word wat bydra om die identiteit van die mentoronderwyser te bevestig. Die indikatore sluit die volgende in:

- Die bereidwilligheid om mentoronderwyser te wees.
- Ervaring en kundigheid op die gebied waarin die onderwyser mentor is.
- Eie-aard identiteitskenmerke wat verskil tussen geslagte, rasse en ouderdomme met gemak oorbrug maar 'n inherente positiewe leefwerklikheidsgesindheid vereis.
- Institusionele identiteitskenmerke wat 'n positiewe vennootskap en kommunikasie tussen alle rolspelers vereis, naamlik die skool, die universiteit, die mentoronderwyser, die onderwysstudent en die spesialisvakdosent.
- Institusionele identiteitskenmerke het sigbaar geword in die uitvoering van gestelde verwagtings van die universiteit; die sukses van die vennootskapsverhouding tussen die mentoronderwyser en die onderwysstudent, die suksesvolle kollegiale samewerking tussen mentoronderwyser en onderwysstudent; die insig van die mentoronderwyser in die mentorskapstaak en die vermoë van die mentoronderwyser om die onderwysstudent uit te daag om verantwoordelikheid vir sy eie leer te neem.



■ Diskoers-identiteitskenmerke soos die vermoë om interpersoonlike diskoerse te voer, gebaseer op oop kritiese reflektiewe gesprekke wat op waarneming en assessering vir leer van leertake berus. Die sigbaarwording van 'n vertrouensverhouding wat 'n bereidwilligheid openbaar om die onderwysstudent nie net aan te moedig nie, maar ook geleenthede te bied om te eksperimenteer. Wat die intrapersoonlike diskoersindikatore betref, is dit 'n positiewe waaghouding, die deurlopende nadink oor die eie praktyk en die begeerte om te leer en self te verbeter.

■ Affiniteits-identiteitskenmerke soos 'n andragogiese aanslag word sigbaar in wedersydse respek, vertroue en belangstelling in mekaar, wat 'n suksesvolle een-tot-een verhouding tussen die mentoronderwyser en die onderwysstudent moontlik maak. Die gewilligheid om tyd saam met die onderwysstudent te spandeer ten spyte van 'n vol program, dui op 'n verantwoordelike sin. Indikatore soos passie, entoesiasme en toewyding aan die opgelegde taak, integriteit, respek, hulpvaardigheid, intrinsieke motivering, ontvanklikheid, leefwerkheidsingesteldheid, toeganklikheid, openheid, gemotiveerdheid en aanpasbaarheid, asook die bereidwilligheid om self te ontwikkel en om emosionele ondersteuning te gee, dra positief by tot identiteitsvorming.

Dit is wel moontlik om uit al die indikatore die identiteitsbeeld saam te stel wat 'n ideale mentoronderwyser verteenwoordig:

- 'n positiewe *professionele selfbeeld*;
- 'n *positiewe beroepsbeleving* ten spyte van omstandighede;
- *kundigheid, ervaring en bekwaamheid* in die leerarea;
- 'n bereidwilligheid om te waag;
- 'n *oop gesindheid* ten opsigte van verandering en vernuwing in die onderwys;
- 'n *bereidwilligheid om insette te lewer* en die proses van *verandering in onderwys te ondersteun*;
- 'n positiewe ingesteldheid ten opsigte van 'n *'vennootskap-in-opleiding'*;
- *energie, kreatiwiteit en toewyding openbaar*,



- bereid om *opofferings te maak*: inklusief te beplan en tyd in te ruim vir die onderwysstudent;
- 'n *koöperatiewe benadering* te volg wat effektiewe leer en onderrig in die klaskamer bevorder;
- aanvaar die mentorrol as *aktiewe betrokkenheid* by die vorming van toekomstige onderwysers.

Hierdie ideale mentorbeeld wat uit mentoridentiteitsbelewenis gerealiseer het, kan ondersteuning vir die skep van 'n mentorkeuringsinstrument bied wat skoolhoofde en ander rolspelers met die selektering van mentoronderwysers kan help. As een van die aanbeevings in hoofstuk 6 word 'n keuringsinstrument as voorbeeld saamgestel.

5.8 SAMEVATTING

In hoofstuk 5 is die data geïnterpreteer om die navorsingsvraag: Wat is die identiteitsbeeld van 'n mentoronderwyser? te beantwoord. Die dinamiese handeling wat 'n impak op identiteitsvorming by die mentoronderwyser gehad het, asook die ooreenkomste en verskille wat tussen die kenmerke van mentoridentiteit soos beskryf in die literatuur en soos subjektief deur die mentoronderwysers in hierdie studie ervaar is, is bespreek en binne konteks geïnterpreteer.

In die volgende hoofstuk word aanbevelings gemaak wat moontlik in die toekoms kan help om mentoronderwysers by te staan in die vorming van 'n mentoridentiteit. Enkele aanbevelings ter verbetering van die mentorprogram vir die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys aan die Universiteit van Pretoria word ook gemaak. Die mentoronderwysers word as een van die vennote in die program beskou, en 'n verbetering in die mentorprogram kan help om 'n identiteitsvorming van die mentoronderwyser te ondersteun.



HOOFSTUK 6

INSIGTE EN AANBEVELINGS VIR DIE PAD VORENTOE

6.1 INLEIDING

In hierdie studie is daar realiteit gekonstrueer deur individue (die respondente) wat in die bepaalde konteks van 'n NGSO-program as mentoronderwysers hulle belewenis gedeel het. Die kwalitatiewe data is geanaliseer teen die agtergrond van raamwerke wat uit die literatuurstudie gerealiseer het en binne die konteks van die studie geldigheid verwerf het. Hoewel veralgemening nie die uitkomste van 'n kwalitatiewe studie is nie, is dit wel moontlik om in hierdie studie sekere insigte uit te sonder wat relevant is in die konteks waar die onderwyser as opleidingsvennoot beskou word. Uit die bespreking van Hoofstuk 5 het dit moontlik geword om indikators wat bepalend kan inwerk op die suksesvolle identiteitsvorming van onderwysers as mentors te identifiseer, soos:

- Die bereidwilligheid van die mentoronderwyser om deel van die program te wees;
- Die samewerking en ondersteuning van die res van die personeel;
- Die mentoronderwyser se vermoëns, voorbereiding en opleiding;
- Die mentoronderwyser se ingesteldheid teenoor sy eie persoonlike ontwikkeling;
- Die mentoronderwyser se leefwerklikheidsingesteldheid;
- Beter beplanning aan die kant van die mentoronderwysers om tyd te maak vir mentoraktiwiteite;
- Beter samewerking tussen die skool en die Universiteit van Pretoria as opleidingsinstansie.

Insigte sal soos volg aangebied word: Die keuse van mentoronderwysers word bespreek; 'n keuringsinstrument as voorbeeld vir die selektering van mentoronderwysers word voorgestel; aanbevelings om die opleiding van die mentoronderwysers te verbeter en 'n voorstel vir verdere navorsing word gemaak.



6.2 AANBEVELINGS

6.2.1 KEUSE VAN MENTORONDERWYSERS

Dit blyk duidelik uit die studie dat die mentoronderwysers 'n baie belangrike rol vervul in die ontwikkeling van die onderwysstudente gedurende die verlengde praktiese onderwystydperk. Die mentoronderwysers bied aan die onderwysstudente geleentheid om kennis te maak met die basiese werking van skole en om die realiteit van onderwys in 'n outentieke situasie te beleef. Gedurende die moeilike eerste dae by die skool word 'n positiewe ondersteunende verhouding gestig. Die verhouding word verder versterk deur die wyse waarop die mentoronderwyser en onderwysstudente wedersydse insette lewer. Deur noue samewerking met die onderwysstudente dra mentoronderwysers in 'n groot mate die verantwoordelikheid vir die professionele ontwikkeling van die onderwysstudente gedurende die tydperk van praktiese onderwys. Alhoewel die onderwysstudente oortuigend aangedui het dat die mentoronderwysers beslis bygedra het tot 'n suksesvolle praktiese onderwystydperk, het hierdie studie onthul dat skole, as een van die vennote in die verhouding, meer kan doen om die sukses van mentorskap te verseker deur veral meer aandag aan die selektering van mentoronderwysers te gee.

Dit het duidelik geword dat mentoronderwysers soms op lukrake wyse geselekteer word of bloot aangesê word om mentoronderwyser te wees, omdat daar geen ander/beter onderwyser beskikbaar is nie. In sommige gevalle wil skole nie die onderwysstudente verloor nie, en willig dan in, al weet hulle dat die onderwysers self nog onervare is of nie bereid is om die mentortaaik op te neem nie. Skole moet eerder eerlik wees as hulle nie geskikte onderwysers het wat as mentoronderwysers kan dien nie, en die geleentheid van die hand wys vir die betrokke jaar.

Mockler (2005:734) beklemtoon dat die keuse van die regte mentoronderwysers deurslaggewend vir die sukses van mentorskap is:



The best and most important teaching is that which sees its aim as the transformation of society through the contribution it makes to the formation of human beings who think critically, act ethically and seek justice throughout their lives.

Mockler (2005:733) insinueer daarmee dat die mentoronderwysers se taak baie meer omvattend is as net die oordra van tegniese kennis oor 'n leerarea. Die mentoronderwysers behoort eerder 'n postmoderne professionalisme by die onderwysstudente aan te kweek. Goodson & Hargreaves (in Mockler, 2005) het sekere beginsels van postmodernistiese professionalisme geïdentifiseer wat onmiddellik die onus op die keuse van die regte mentoronderwysers plaas, want die vraag ontstaan of mentoronderwysers verandering by onderwysstudente teweeg kan bring as hulle nie self bereid is om te verander nie. Kortliks kom die beginsels op die volgende neer (Goodson & Hargreaves, in Mockler, 2005):

- Bereidwilligheid tot lewenslange onafhanklike leer - selfgerigte kontinue leer verwant aan die mentoronderwyser se veld van kennis;
- Bereidwilligheid om leergeleenthede vir die onderwysstudente te skep en erkenning te gee aan take wat goed afgehandel is;
- Bereidwilligheid om 'n bydrae te lewer tot die verbetering van die onderwys as beroep.

Die mentoronderwyser is dus die slagaar van die hele praktiese onderwysprogram. Die effektiewe mentoronderwyser beskik oor die ervaring, toewyding, kennis en tyd om reg aan die opleiding te laat geskied. Die onderwyser se bestaande waardes en gesindheid is 'n belangrike aanduiding van die wyse waarop hy sy onderwys taak gaan benader, volgens Day (2002:683):

Teachers' sense of professional, personal identity is a key variable in their motivation, job fulfilment, commitment and self-efficacy...

Onderwysers se professionaliteit en persoonlike identiteit gee aanleiding tot hoe hulle hulle professionele taak bedryf maar indien daar geen universeel



aanvaarde kriteria vir die kenmerke van 'n effektiewe onderwyser is nie, word die selektering van mentoronderwysers ook maar lukraak gehanteer. In nastrewing van die beste kwaliteit opleiding vir die onderwysstudent gee hierdie studie dus aandag aan die skoolgebaseerde komponent van die opleiding waar die onderwyser betrek word as mentoronderwyser. Afgelei uit die studie oor 'wat is die identiteitsbeeld van 'n mentoronderwyser' was dit moontlik om bepaalde kriteria saam te stel en in tabel 6.1 as 'n moontlike keuringsinstrument by die aanwysing van mentoronderwysers voor te stel.

Tabel 6.1: Voorgestelde keuringsinstrument vir mentoronderwysers

1 = Toon glad nie die eienskap nie					
2 = Toon die eienskap in geringe mate					
3 = Toon die eienskap in bevredigende mate					
4 = Toon die eienskap in 'n groot mate					
5 = Toon die eienskap op 'n voortreflike wyse					
SELEKSIEKRITERIA	1	2	3	4	5
1. ADMINISTRATIEWE VAARDIGHEDE					
Klaskamerbestuur: sistematiese en ordelike administrasie					
Goeie handhawing van dissipline op demokratiese wyse					
2. AFFEKTIEWE HANDELINGE					
Gewillig om alternatiewe gedrag te aanvaar					
Goeie motiveerder					
Kan verantwoordelikheid aanvaar					
Bereid om ander te ondersteun					
Daag ander uit om beter te presteer					
Toon gesonde menseverhoudings					
Gee en aanvaar raad					
Tree selfgeldend op					
Stel belang in ander					
Buigbare en aanpasbare persoonlikheid					
Entoesiasies oor onderwys					
Verantwoordelik					
Geduldig					
Humorsin					
Betroubaar					
Toegewy aan sy taak as onderwyser					



Gewillig om deel te neem aan mentorskap					
Mededeelsaam					
Aanpasbaar					
Hulpvaardig					
3. SOSIALE HANDELINGE					
Deursigtige kommunikasievaardighede					
Menseverhoudings - kom met alle mense oor die weg					
Sosialiseer maklik					
Respekteer ander en geniet kollegas se respek					
Toon goeie luistervaardighede					
Kan sensitiewe en simpatieke terugvoer gee					
4. KOGNITIEWE HANDELINGE					
Uitstekende kennis en vaardighede in 'n spesifieke leerarea					
Kennis van onderrigstrategieë eie aan die leerarea					
Doen moeite met leertaakbeplanning en vernuwe steeds					
Toegewy aan eie professionele ontwikkeling					
Ingelig oor nuutste ontwikkelings in onderwys					
Leergierig					
In staat om ander te inspireer					
Onderlê in nuutste assesseringsbeginsels					
Plaas hoë prioriteit op ander se professionele ontwikkeling					
Kan take demonstreer en effektief verduidelik					
In staat om vrae te stel wat leer sal fasiliteer					
Moedig ander aan om vrae te stel					
Klaskamer is voorbeeld van 'n positiewe leeromgewing					
Ondersteun die beginsels van refleksie en effektiewe leer					
Nie voorskriftelik nie					
Goeie tydsbestuur					

Onderwysers wat gemiddeld 'n 3 of hoër behaal, kan oorweeg word as mentoronderwysers.

Hoewel die instrument aan skoolhoofde en skoolkoördineerders riglyne verskaf vir die keuse van mentoronderwysers, kan suksesvolle mentorskap steeds nie gewaarborg word nie. Suksesvolle mentorgedrag, soos luistertegniese, verhoudingsvaardighede, konflikresolusie en probleemoplossingsvaardighede



kan nog aangeleer word, maar die regte houding en gesindheid, soos passie en toewyding vir die onderwysberoep en dus ook mentorskap, kan nie aangeleer word nie. Trouens, die vraag na die stand van die persoon se identiteit as professionele onderwyser behoort 'n sleutelvraag te wees in die keuse van mentoronderwysers. 'n Onderwyser wat 'n oop ingesteldheid het, is meer ideaal om as mentoronderwyser oorweeg te word as 'n onderwyser wat rigiede vaste oortuigings ten opsigte van die beroep huldig (Day, 2002: 683).

'n Belangrike vraag wat elke skoolhoof homself of haarself moet afvra, is of die onderwysers gemotiveerd genoeg is om saam met die onderwysstudente te waag om te eksperimenteer met nuwe en uitdagende onderrig. Die vraag is veral van belang omdat ons in 'n land is waar dramatiese onderwysbeleidsveranderinge deurlopend binne 'n transformerende sosiale omgewing plaasvind. Die keuse van mentoronderwysers raak dus van kardinale belang vir die kwaliteit van opleiding in 'n skoolgebaseerde innoverende NGSO-program.

Die ideaal is om sover as moontlik mentoronderwysers te kies wat alreeds ervaring in mentorskap het - hulle is bewus van die eise wat mentorskap aan onderwysers stel. Hulle vorige ervarings stel hulle boonop in staat om beter mentoronderwysers te wees. Boonop verhoog ervare mentoronderwysers die program se geloofwaardigheid en verminder die kans vir mislukking. Minder eise word ook aan die universiteit gestel ten opsigte van opleiding as onderwysers gekies word wat alreeds ervaring in mentorskap het.

As vennote in onderwyseropleiding behoort skoolhoofde en skoolbesture ook meer op die hoogte te wees van die eise wat mentorskap aan onderwysers stel, aangesien mentoronderwysers ook ondersteuning van hulle benodig in die uitvoering van hulle take. Die leierskap van die hoof en die skoolbestuur behoort onderwysers aan te moedig en te motiveer om die taak as mentoronderwysers te aanvaar want in die uitvoering van die taak kan die onderwyser verryk word, omdat hulle gekonfronteer word met die ontwikkelinge van dinamiese praktykteorieë op internasionale onderwysgebied waaraan die onderwysstudent blootgestel word.



6.2.2 OPLEIDING VAN MENTORONDERWYSERS

Hoewel daar sedert die ontstaan van die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys aan die Universiteit van Pretoria in 2002 al heelwat gedoen is om mentoronderwysers te bemagtig, is dit duidelik dat daar nog heelwat ruimte vir verbetering is.

Die kwaliteit van die taakgerigte dialoë tussen mentoronderwysers en onderwysstudente was nie na wense nie. Die bewyse dat terugvoer aan die onderwysstudent gefokus het op nie-onderrigtake en klaskamergebeure in plaas van op die proses van onderrig, beklemtoon die feit dat mentoronderwysers veral meer leiding nodig het met die waarneming en terugvoer van uitgevoerde leertake in die klaskamer deur die onderwysstudente. Onsekerheid bestaan oor waarna opgelet moet word, soos hoe moet die terugvoeringsgesprek verloop om te verseker dat dit 'n assesseringsproses vir leer is en hoe om die onderwysstudente uit te daag om met inagneming van onderwysteoretiese beginsels oor hulle praktyk te reflekteer.

Om effektief te wees, het mentorprogramme struktuur en fokus nodig. Kyle et al. (in Holloway, 2001:85) noem dat voornemende mentoronderwysers deel moet neem aan die geleentheid wat vir opleiding geskep word, sodat hulle bewus kan wees wat van hulle verwag word. Hulle navorsing wys dat mentoronderwysers nie net ondersteuning nodig het nie, maar ook die geleentheid om idees, probleme en oplossings met ander mentoronderwysers te bespreek. Mentoropleiding verhoog die kwaliteit van mentorskap. Evertson en Smithey (in Holloway, 2001:85) het gevind dat onderwysstudente wat saam met opgeleide mentoronderwysers gewerk het, 'n hoër vlak van onderrigvaardighede getoon het as dié wat by mentoronderwysers geplaas was wat nie opgelei was nie. Die blote teenwoordigheid van 'n mentoronderwyser was dus nie genoeg waarborg vir effektiwiteit nie. Mentorskap is 'n komplekse veelkantige proses van kundigheid, handeling en goeie oordeel. Karakter, ingesteldheid, houding en integriteit is fundamenteel aangesien mentorskap 'n een-tot-een verhouding is.



Geleentheid vir mentoropleiding dien 'n doel om verhoudings te stig. Dit gaan daaroor dat 'n band tussen mentoronderwysers gevorm word, omdat die interaksie met ander mentoronderwysers bydra tot die vorming van mentor-identiteit. Vanuit hierdie navorsing het dit duidelik geword dat die volgende sake aandag kan kry tydens mentoropleiding:

- Rolle en funksies wat mentoronderwyser behoort te vervul;
- Identifisering van eienskappe van die volwasse leerder en die implikasies vir mentorskap;
- Waarnemingsvaardighede;
- Gee van konstruktiewe terugvoer;
- Refleksiestrategieë;
- Tydsbestuur;
- Die kurrikulum van die onderwyseropleidingsprogram;
- Assessering van die onderwysstudent;
- Kommunikasievaardighede;
- Die ontwikkeling van vaardighede om met moeilike of weerbarstige onderwysstudente te werk;
- Konflikresolusie.

Sekerlik die grootste leemte wat aan die kant van die mentoronderwysers geïdentifiseer is, is die totale afwesigheid van reflektiewe vaardigheid tydens die diskoers na leertake aangehoor is. Mentoronderwysers ontnem die onderwysstudente van waardevolle geleentheid om hulle eie praktyk krities te analiseer en om praktyk en teorie, wat fundamenteel tot deurlopende professionele ontwikkeling en groei is, te konsolideer. Mentoronderwysers sal dus eksplisiet op die belangrike rol van refleksie in die leerproses - hulle eie sowel as die onderwysstudente sin - gewys moet word. Zanting, et al. beklemtoon die geleentheid wat tydens mentoropleiding geskep kan word om mentoronderwysers toe te rus met vaardighede om te reflekteer:



They should recognise the value of articulating their practical knowledge and explication of their practical knowledge and explicating the motives underlying their own teaching. They should also interpret the explication of their practical knowledge as one of their mentoring functions (1998:23).

Tydens refleksie kan die die mentoronderwyser sy ervaring en kennis met die onderwysstudent deel, want dan word refleksie 'n waardevolle dialoog vir mentor en student. Daar is egter voorwaardes verbonde aan suksesvolle refleksie, naamlik 'n goeie interpersoonlike verhouding tussen onderwysstudent en mentoronderwyser, respek vir mekaar se opinies, 'n reflektiewe benadering deur albei partye en genoeg tyd.

Tyd, of die gebrek aan tyd, is juis een van die probleme wat deur die mentoronderwysers uitgewys is. Mentoronderwysers benodig hulp met beter tydsbestuur. 'n Aanbeveling kan gemaak word dat mentoronderwysers die datums van assessering, sowel as die terugvoerdatum, vroegtydig met die onderwysstudente onderhandel en dan op die kwartaalprogram aanbring en merk as *dringend en prioriteit*. Indien die datum wel as gevolg van omstandighede buite beheer, soos siekte, geskuif word, moet 'n alternatiewe datum dadelik vasgestel word.

Mentoronderwysers behoort voorberei te word daarop dat hulle waarskynlik met verskillende tipes onderwysstudente sal saamwerk, byvoorbeeld studente wat meer ondersteuning benodig omdat hulle nie die mas kan opkom nie. Mentoronderwysers vir sulke studente moet versigtig gekies word, verkieslik diegene wat alreeds mentorskapservaring is.

Uit die data was dit duidelik dat mentoronderwysers meer ondersteuning benodig van die universiteit as hoër onderwysopleidingsinstansie sodat hulle hulle rol in 'n ander lig kan sien as net toesighouer en assessor. Hargreaves (1994a: 429) verwys na die oorgang van toesighouer na mentoronderwyser as een van die sleutelemente van verandering wat kan lei tot 'n nuwe professionalisme onder



onderwysers. Dit kan lei tot 'n nuwe generasie van professionele onderwysers, maar in vennootskap met universiteite. Werklike vennootskappe tussen die verskillende rolspelers waar die mentoronderwysers meer eienaarskap in die kursus het waarvoor hulle gevra word om mentoronderwyser te wees, kan help om 'n identiteit van die onderwyser as mentor te vestig. Dit het juis uit die onderhoude duidelik geword dat daar 'n behoefte onder mentoronderwysers bestaan vir nouer kontak met die dosente aan die universiteit as net tydens die assesseringsgeleenthede van die onderwysstudente. Bullough (2005:153) motiveer die behoefte aan nouer kontak en pleit vir:

... arrangements that support sustained interaction about teaching and that have the potential to produce, over time, collegial collaboration and subject positions supportive of collaboration (Bullough, 2005:153).

Dit is ook goed as elkeen van die vennote weet wat die ander een doen en wat die verwagtinge is wat gestel word. Hierdie probleem kan oorbrug word deur 'n gespreksgeleentheid tussen mentoronderwysers en dosente aan die universiteit te reël aan die begin van elke praktiese onderwystydperk (Wilson, 2006:30). Mentoronderwysers wat uitnemend is behoort ook geleenthede te kry om as gasdosente by die universiteit op te tree.

6.3 IMPLIKASIES VIR VERDERE NAVORSING

Die uiteindelijke doelwit van die vennootskap tussen skool en universiteit is tog om kwaliteit van opleiding te verseker en so die gehalte van onderwys te verbeter. Die vraag ontstaan of dié bepaalde mentorvennootskap soos in die NGSO aangetref word, wel leer by die mentoronderwysers bevorder en die kosbare tyd, moeite en finansiële hulpbronne wat daarin belê word, werd is. Maar hoe definieer mentoronderwysers hulle professionele kennis en hoe gebruik mentoronderwysers die professionele kennis waaroor hulle beskik tydens interaksie met die onderwysstudente? Wat die uitkomst van mentorskap betref, kan gevra word of 'n mentoronderwyser werklik 'n bydrae tot die professionele ontwikkeling van onderwysstudente maak.



6.4 SLOTOPMERKING

In die hoofstuk is aanbevelings gemaak om die mentorprogram aan die Universiteit van Pretoria te verbeter. Hierdie verbeterings is noodsaaklik omdat onderwysprofessionalisme voor nuwe uitdagings staan. In Suid-Afrika vind onderwys, politiese, tegnologiese, ekonomiese en sosiale veranderinge op groot skaal plaas, veral sedert die politieke veranderinge in 1994. Daar is trouens oral so baie verandering in onderwys, nie net in Suid-Afrika nie, maar wêreldwyd, dat dit lyk asof tradisionele modelle van onderwys bloot nie meer van toepassing is nie. Verandering in onderwys impliseer leer, groei, hernuwing en organisatoriese ontwikkeling. Verandering impliseer dat 'n totale ommekeer van "ou" onderwysdenke noodsaaklik geword het. Verandering vind nie vanself plaas nie. Daarby is onderwys en die ontwikkeling van onderwysers fundamenteel vir die toekoms van ons land. Betrokkenheid as mentoronderwyser kan help om op hoogte van veranderinge te kom en hierdie veranderinge te bestuur. Die verhouding tussen die opleidingsinstansie en die skool bied geleentheid vir die skep van 'n leerkuil en 'n kultuur van samewerking en lewenslange leer by onderwysers om 'n nuwe professionalisme te skep. Saam met kontinue onderwyserontwikkelingsprogramme bied die vennootskap-in-opleiding tussen 'n skool en 'n hoër onderwysinstansie soos in 'n skoolgebaseerde model van opleiding 'n ideale geleentheid vir die mentoronderwyser om 'n lewenslange leerder te word. 'n Belangrike werklikheid is dat die gehalte van onderwys bepaal word deur die gehalte van die onderwyskorps. Indien die gehalte van onderwys verbeter wil word, moet by die gehalte van die opleiding van onderwysstudente begin word. Opleidingsinstansies in samewerking met die skole en mentoronderwysers dra dus die verantwoordelikheid om streng toe te sien dat slegs die hoogste eise en verwagtings aan onderwysstudente gestel word. Daarom is dit van die uiterste belang om kwaliteit mentoronderwysers te gebruik en ook noodsaaklik dat die onderwyser 'n oorgang in sy identiteit van onderwyser na die van mentoronderwyser maak. Dié oorgang is eintlik 'n voorvereiste vir suksesvolle mentorskap.



BRONNELYS

Adendorff, M., Mason, M., Modiba, M., Faragher, L., Kunene, Z. & Gultig, J. 2002. *Being a teacher: Learning guide – Professional challenges and choices*. Kaapstad: Oxford University Press.

Adler, J. & Reed, Y. 2002. *Challenges of teacher development: an investigation of take-up in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Anagnostopoules, D., Smith, E.R. & Basmadjian, K.G. 2007. Bridging the university-school divide: Horizontal expertise and the two-world pitfall. *Journal of Teacher Education*, 58(2):138-153.

Anderson, G.L., Herr, K. & Nihlen, A.S. 1994. *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. California: Corwin Press.

Anderson, E.M. & Shannon, A.L. 1988. Towards a conceptualization of mentoring. In Bey, T.M. & Holmes, C.T. 1990. *Mentoring developing successful new teachers*. Reston: Association of Teacher Educators.

Anderson, E.M. & Shannon, A.L. 1988. Towards a conceptualisation in mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39:38–42.

Artzt, A.F. 1999. A structure to enable preservice teachers of mathematics to reflect on their teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2:143–166.

Ary, D., Jacobs, L.C. & Razavieh, A. 2002. *Introduction to research in education*. Belmont: Wadsworth Thomson Learning.

Atherton, J.S. 2005a. *Learning and teaching: Critical reflection*. Ontsluit van www.learningandteaching.info/learning/critical1.htm. 2007/06/23.



Atherton, J.S. 2005b. *Learning and teaching: Constructivism in learning*.

Ontsluit 2007/06/23 van

www.learningandteaching.info/learning/constructivism.htm.

Atkinson, T. & Claxton, G. 2003. *The intuitive practitioner*. Buckingham: Open University Press.

Awaya, A., McEwan, H, Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakukawa, P. 2003. Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1):45-56.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.

Barkley, S.G. 2005. *Quality teaching in a culture of coaching*. Oxford: Scarecrow Education.

Barty, L. 2004. Embracing ambiguity in the artefacts of the past. Teacher identity and pedagogy. *Canadian Social Studies*, 38(3). Ontsluit 2005/04/25 van http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_38_3/Arbarty_embracing_ambiguity.

Bascia, N. & Hargreaves, A. 2000. *The sharp edge of educational change*. London: RoutledgeFalmer.

Bassegy, M. 2002. *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.

Behr, A.L. & MacMillan, R.G. 1966. *Education in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2):107-128.



Beynon, J., Ilieva, R. & Dichupa, M. 2001. Teachers of Chinese ancestry: Interaction of identities and professional roles. *Teacher Education*, 12(2):135-151.

Black, A.L. & Halliwell, G. 2000. Accessing practical knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*, 16(2000):103-115.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1992. *Quantitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Boreen, J., Johnson, M.K., Niday, D. & Potts, J. 2000. *Mentoring beginning teachers. Guiding, reflecting, coaching*. York: Stenhouse Publishers.

Britzman, D. 1991. *Practice makes perfect: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.

Brooks, W.D. & Heath, R.W. 1993. *Speech communication*. Madison: Brown & Benchmark.

Brooksfield, S.D. 1987. *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, A. & Dowling, P. 2001. *Doing research/reading research: A mode of interrogation for education*. London: RoutledgeFalmer.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1):32-42.

Buchner, D. & Hay, D. 1999. Learning to teach: A framework for teacher induction. *South African Journal of Education*, 19(4):320-326.

Bullough, R.V. 2005. Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, (21):143-155.



- Butler, J. 1996. Professional development: practice as text, reflection as process, and self as focus. *Australian Journal of Education*, 40:265-283.
- Calderhead, J. 1988. *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press.
- Callahan, J.L. & Martin, D.M. 2007. The spectrum of school-university partnerships: A typology of organizational learning systems. *Teaching and Teacher Education*, (23):136-145.
- Calvert, M. & Fletcher, S. 1994. *Working with your student teacher*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications.
- Caruso, J.J. 1998. What cooperating teacher case studies reveal about their phases of development as supervisors of student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 21(1):119-132.
- Chalies, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. & Durand, M. 2004. Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(2004):765-781.
- Chappel, C., Rhodes, C., Solomon, N., Tennant, M. & Yates, L. 2003. *Reconstructing the lifelong learner*. London: RoutledgeFalmer.
- Choy, S. & Delahaye, B. 2005. *Some principles for youth learning*. Elektroniese weergawe. Ontsluit 2007/01/27 van www.avetra.org.au/publications/documents/PA023ChoyandDelahaye.pdf.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. 2000. *Narrative inquiry experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Clarke, A. 2006. The nature and substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 22(2006):910-921.



Clinard, L. M. & Ariav, T. 1998. What mentoring does for mentors: A cross-cultural perspective. *European Journal of Teacher Education*, 21(1):91-108.

Clutterbuck, D. 1992. *Mentoring*. Henley: Henley Distance Learning.

Coetzee, J.C. 1975. *Onderwys in Suid-Afrika 1652-1960*. Pretoria: Van Schaik.

Cohen, L. & Manion, L. 2002. *Research methods in education*. London: Routledge.

Collins concise dictionary. 2004. Glasgow: HarperCollins.

Cooper, M. & Carpenter, L. 2003. *Teachers as leaders and mentors of beginning teachers*. Referaat gelewer by die International Conference for the Education of Teachers Assembly, Melbourne.

Costigan, A.T. & Smith Crocco, M. 2004. *Learning to teach in an age of accountability*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cresswell, J.W. & Miller, D.L. 2000. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3):124-130.

Cresswell, J.W. 1994. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Daresh, J.C. & Playko, M.A. 1990. Mentoring for effective school administration. *Urban Education*, 25(1):43-54.

Darling-Hammond, L. & Snyder, J. 2000. Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000):523-545.

Davis, B., Sumara, D. & Luce-Kapler, R. 2000. *Engaging minds: Learning and teaching in a complex world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



Day, C. 2002. School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(2002):677-692.

De Kock, D.M. 2005. *To clone or not to clone: That is the question*. Referaat gelewer by die Kenton Conference, Pietermaritzburg. 27-30 Oktober, 2005.

De Vos, A.S., Schurink, E.M. & Strydom, H. 1998. The nature of research in caring professions. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B., Poggenpoel, M. & Schurink, E. (Eds). 1998. *Research at grassroots: A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delpont, C.S.L. 1998. *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vries, A. 2005. Al meer leerkragte geteister, aangeval. *Rapport*, 6 Augustus. p. 4.

Dean, J. 1998. Personal and professional change: A South African case study. *Curriculum Studies*, 6(3):403-422.

Denzin, N.K. 1989. *Interpretative biography*. London: Sage.

Department of Education. 2001. *Education white paper 6. Special needs education*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 2007. *National policy framework for teacher education and development in South Africa*. Ontsluit 2007/05/15 van www.education.gov.za.

Department of Education. 2000. *Norms and standards for teacher education, training and development*. Ontsluit 2007/02/12 van www.education.gov.za.



Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.

Doecke, B. 2004. Professional identity and educational reform: Confronting my habitual practices as a teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, (20):203-215.

Doll, W.E. 1993. *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College.

Dreyer, J. 1998. The use of mentors (experienced teachers) as school-based experts to assist student and beginner-teachers. *South African Journal of Education*, 18(2):109-112.

Dunne, E. & Bennett, N. 1997. Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23(2):225-237.

Duquette, C. 1998. Perceptions of mentor teachers in school-based teacher education programs. *Journal of Education for Teaching*, 24 (2):177-179.

Edwards, A. & Collison, J. 1996. *Mentoring and developing practice in primary schools*. Buckingham: Open University Press.

Ely, M., Anzul, M. Friedman, T., Garner, D. & McMormack Steinmetz, A. 1991. *Doing qualitative research: Circles within circles*. London: Falmer Press.

Enslin, E. & Pendelbury, S. 1998. Transforming education in South Africa? *Cambridge Journal of Education*, 28(30):261-268.

Erasmus, M. & Van der Westhuizen, P.C. (Eds). 1996. The need for mentoring in a developing country. In Jacobsen, S.L., Hickcox, E.S. & Stevenson, R.B. *School administration – Persistent dilemmas in preparation and practice*. Westpost: Praeger Publishers.



Fairbanks, C.M., Freedman, P.C. & Kahn, C. 2000. The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2):102-112.

Feiman-Nemser, S. 1996. *Teacher mentoring: A critical review*. Ontsluit 2006/10/12 van www.mentors.ca/teachermentors.html.

Feiman-Nemser, S. 2001. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6):1033-1055.

Field, B. & Field, T. 1994. *Teachers as mentors: A practical guide*. London: Falmer Press.

Fish, D. 1995. *Quality mentoring for student teachers. A principled approach to practice*. London: David Fulton Publishers.

Flesch, G. 2005. Mentoring the non-coping teacher: a preliminary study. *Journal of Education for Teaching*, 31(2):69-86.

Fletcher, S. 1998. Attaining self-actualising through mentoring. *European Journal of Teacher Education*, 21(1):109-118.

Fletcher, S. 2000. *Mentoring in schools: A handbook of good practice*. London: Sterling.

Flores, M.A. 2005. How do teachers learn in the workplace? Findings from an Empirical Study carried out in Portugal. *Journal of Inservice Education*, 31(2): 485-508.

Forde, C., McMahon, M., McPhee, D. & Patrick, F. 2006. *Professional development, reflection and enquiry*. London: Paul Chapman Publishing.

Fourie, C. 2006. 9 gevaarlikste skole in die land. *Rapport*, 2006/11/09. p. 14.



Fraenkel, J. R. & Wallen, N.E. 1993. *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Franzak, J.K. 2002. Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education*, July 2002:258-280.

Fullan, M. 1993a. *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

Fullan, M. 1993b. Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50(6):12-17.

Furlong, J. & Maynard, T. 1995. *Mentoring student teachers*. London: RoutledgeFalmer.

Gee, J.P. 2000-2001. Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25:99-125.

Glesne, C. & Peshkin, A. 1992. *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.

Golafshani, N. 2003. Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*. 8(4):597-607. Ontsluit 2007/04/26 van www.nova.edu/ssss/QR/index.html.

Goodwin, J. & O'Connor, H. 2006. Contextualising the research process: Using interviewer notes in the secondary analysis of qualitative data. *The Qualitative Report*, 11(2):374-392. Ontsluit 2007/04/26 van www.nova.edu/ssss/QR/index.html.

Graham, A. & Phelps, R. 2003. 'Being a teacher': Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2):1-14.



Gravani, M.N. 2007. Unveiling professional learning: Shifting from the delivery of courses to an understanding of the process. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007):688-704.

Guba, Y. & Lincoln, Y. 1981. *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hamachek, D. 1999. Effective teachers: What they do, how they do it and the importance of self-knowledge. In Lipka, R.P.B.(Ed). *The role of self in teacher development* (pp 189-224). Albany: State University of New York Press.

Hamilton, C. 1997. *Communicating for result: A guide for business and the professionals*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Harber, C. & Serf, J. 2006. Teacher education for a democratic society in England and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 22(2006):986-997.

Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8):835-854.

Hargreaves, A. 1994a. The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teacher and Teacher development*, 10 (4):423-438.

Hargreaves, A. 1994b. *Changing teachers, Changing times*. Londen: Cassell.

Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. 2006. Mentoring beginning teachers in secondary schools: Analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(2006):1055-1067.



- Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hiebert, J., Morris, A.K., Berk, D. & Jansen, A. 2007. Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1):47-62.
- Hoepfl, M.C. 1997. Choosing qualitative research: A primer for Technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9. Ontsluit 2007/01/28 van <http://scholar.lib.vt.edu/journals/JTE/v9n1/hoepfl.html>.
- Holden, G. 2002. Towards a learning community: the role of mentoring in teacher-led school improvement. *Journal of In-Service Education*, 28(1):9-21.
- Holloway, J. 2001. The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8):85-86.
- Hostetler, K., Macintyre Latta, M.A. & Sarroub, L.K. 2007. Retrieving meaning in teacher education: The question of being. *Journal of Teacher Education*, 58(3): 231- 245.
- Huang, G.H. 2006. *Informal forum: Fostering active learning in a teacher preparation programme*. Ontsluit 2007/01/20 van www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200610.
- Hudson, P. 2005. *Examining mentors' personal attributes*. Referaat gelewer by AARE, Sydney, 22 en 23 April 2005.
- Hughes, C. 2003. *Disseminating qualitative research in educational settings*. Berkshire: Open University Press.
- Huling, L. & Resta, V. 2001. *Teacher mentoring as professional development*. Ontsluit 2004/04/11 van www.ericfalicity.net/ericdigests/ed460125.html.



Infante, A.J. 2005. *Selection of a research mentor: Personal reflections on mentors and mentoring*. Ontsluit 2006/10/27 van www.uthscsa.edu/medresearch/PDF/Selectionofmentor.pdf.

Jackson, W.H. 1996. *A survey of an adult learner*. Ontsluit 2007/04/30 van <http://internet.cubermesa.com/bjackson/Papers/Adultlearner.htm>.

Jansen, J.D. 2004. Onderwys-krisis word net al groter. *Beeld*, 9 Maart. p.10.

Johnson, K.A. 2003. "Every experience is a moving force": Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education* (19):787-800.

Jones, M. & Straker, K. 2006. What informs mentors' practice with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 32(2):165-184.

Joppe, M. 2000. *The research process*. Ontsluit 2007/02/25 van <http://www.ryerson.ca/~mjoppe/rp.htm>.

Jukes, I. & Dosaj, A. 2006. *Understanding digital kids: Teaching and learning in the new digital landscape*. Referaat gelewer by die Singapore MOE Mass Lecture. Ontsluit 2007/05/16 van www.ibo.org/ibap/conference/documents/IanJukes-understandingDigitalKids.pdf.

Kacen, L. & Chaitin, J. 2006. "The times they are a changing": Undertaking qualitative research in ambiguous, conflictual and changing contexts. *The Qualitative Report*, 11(2):209-228. Ontsluit 2007/02/13 van <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-2/kacen.pdf>.

Kajs, L.T., Alaniz, R., Willman, E., Maier, J.N., Brott, P.E. & Gomez, D.M. 2001. *Looking at the process of mentoring for beginning teachers*. Ontsluit 2004/03/31 van www.alt-teachercert.org/Mentoring.html.



- Kerry, T. & Mayes, S. M. 1995. *Issues in mentoring*. London: Routledge.
- Klopf, G. & Harrison, J. 1981. Moving up the career ladder: A case for mentors. *Principal*, 61:41-43.
- Knoche, L.L. & Zamboanga, B.L. 2006. College student mentors and Latino youth: A qualitative study of the mentoring relationship. *The Qualitative Report*, 11(1):138-160. Ontsluit 2007/01/31 van <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-1/knoche.pdf>.
- Knowles, M. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. 1984. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Korthagen, F.A.J. 2001. *Linking practice and theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(2004):77-97.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. 1999. Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4):4-16.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russel, T. 2006. Developing fundamental principles for teacher education programmes and practices. *Teaching and Teacher Education*, (22):1020-1041.
- Labuschagne, A. 2003. Qualitative research - Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1):100-103. Ontsluit 2007/01/31 van <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/labuschagne.pdf>.



Larrivee, B. 2000. Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3):293-307.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lawrence-Neuman, L. 1997. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Lawy, R. 2003. Transformation of person, identity and understanding: a case study. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3):331-345.

Lemmer, E. 1992. Qualitative research methods in education. *South African Journal of Education*, 12(3):292-295.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. CA: Sage Publications.

Lopez-Real, F. & Kwan, T. 2005. Mentor's perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1):15-24.

Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. 2007. The teacher educator as role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007): 586-601.

Margerum-Leys, J. & Marx, R.W. 2000. *Teacher knowledge of educational technology: A study of student teacher/mentor teacher pairs*. Referaat gelewer by die Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 24-28, 2000. Ontsluit 2007/07/02 http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/48/2e.pdf.

Marlowe, B.A. & Page, M.L. 2005. *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.



Marshall, C. & Rossman, G.B. 1999. *Designing qualitative research*. California: Sage.

Martin, M. & Rippon, J. 2003. Teacher induction: personal intelligence and the mentoring relationship. *Journal of In-Service Education*, 29(1):141-162.

Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. London: SAGE Publishing.

Mathison, S. 1998. Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2):13-17.

McBurney, D.H. 1994. *Research methods*. California: Brooks Cole Publishing Company.

McFarlane, L. 1995. Onderwysopleiding in die nuwe Suid-Afrika – enkele gedagtes vir oorweging. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 15(1):25-29.

McMillan, J. & Schumacher, S. 2001. *Research in education. A conceptual introduction*. New York: Longman.

Merriam, S.B. 1998. *Qualitative reseach and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, D.M. 1998. *Research methods in education and psyschology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: SAGE Publishers.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. London: SAGE Publishers.

Mintrop, H. 2001. Educating students to teach in a constructive way: Can it all be done? *Teachers College Record*, 103(2):207-239.



Mockler, N. 2005. Transforming teachers: New professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of Inservice Education*, 31(2): 733-746.

Moore, R. 1998. Preservice teachers engaged in reflective classroom research. *The Teacher Educator*, 34(4): 259-275.

Morse, J.M. & Field, P.A. 1996. *Nursing research: the application of qualitative approaches*. London: Chapman & Hall.

Moseley, C., Ramsey, S.J. & Ruff, K. 2004. Science buddies: An authentic context for developing preservice teachers' understandings of learning, teaching and scientific inquiry. *Journal of Elementary Science Education*, 16(2):1-18.

Musanti, S.I. 2004. Balancing mentoring and collaboration: Midcareer teachers constructing a new role. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(1):13-23.

Notess, C. 2004. *Expanding one's conceptual framework – one key to depolarising our world*. Ontsluit 2005/07/09 van www.greeleynet.com/cnotess.cf.shtml.

O'Donoghue, T.A. & Punch, K.F. 2003. *Qualitative educational research in action*. London: RoutledgeFalmer.

Orland-Barak, L. 2003. Emergency room stories: mentors at the intersection between the moral and the pedagogical. *Journal of In-service Education*, 29(3): 489-512.

Orland-Barak, L. 2001. Learning to mentor as a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1):53-68.

Pajak, E. 2001. Clinical supervision in a standards-based environment: opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52:233-243.



- Palmer, P.J. 1998. *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parker, D. & Adler, J. 2005. Constraint or catalyst? The regulation of teacher education in South Africa. *Journal of Education*, 36:59-78.
- Parsloe, E. 1993. *Coaching, mentoring and assessing*. London: Kogan Page.
- Pask, G. 1975. *Conversation, cognition and learning*. New York: Elsevier.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.
- Pearson, J. C. & Nelson, E.N. 1994. *Understanding and sharing: An introduction to speech communication*. Madison: Brown and Benchmark.
- Peeler, E. & Jane, B. 2003. *Mentoring: Bridging the identity crisis for beginning teachers*. Referaat gelewer te NZARE/AARE Conference, Auckland. 30 Nov. - Des. 3, 2003.
- Pendlebury, S. 1998. Transforming teacher education in South Africa: A space-time perspective. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):333-350.
- Phelan, A. 1996. Strange pilgrims: Disillusionment and nostalgia in teacher reform. *Interchange*, 27(3&4):331-348.
- Polkinghorne, D.E. 2005. Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2):137-145.
- Powell, B.M. & Wilkins-Carter, E.A. 2005. *Becoming reflective about teaching: Do extensive pre-clinical experiences make a difference?* Referaat gelewer by die Jaarlikse Vergadering van die Mid-West Educational Research Association, Chicago. 13 Oktober 2005.



- Quick, G. & Sieborger, R. 2005. What matters in teaching practice? The perceptions of schools and students. *South African Journal of Education*, 25(1):1-4.
- Rademeyer, A. 2007. Krisis as 2007 se gr 12's druij. *Beeld*, 2007/06/13. p. 12.
- Rarieya, J.F.A. 2005. Reflective dialogue: What's in it for teachers? A Pakistan case. *Journal of Inservice Education*, 31(2):313-335.
- Resnik, D.B. 2005. *What is ethics and why is it important?* Ontsluit 2007/01/20 van <http://dir.niehs.nih.gov/ethics/whatisethics.htm>.
- Review Committee on Curriculum 2005. 2000. *A South African curriculum for the twenty-first century*. Ontsluit 2007/04/26 van www.polity.org.za.
- Ritchie, J. & Lewis, J. 2003. *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.
- Robinson, M. 1998. Teachers mentor student teachers: Opportunities and challenges in a South African context. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 12(2):176-182.
- Robinson, M. 2003. Teacher education policy in South Africa. The voice of teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 29(1):19-34.
- Rodgers, A. & Keil, V.L. 2007. Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007):63-80.
- Rogan, A.I. 2005. *Negotiating a path to professional efficacy: A narrative analysis of the experiences of four pre-service educators*. PHD-tesis: Universiteit van Pretoria.



Rolfe, A. 2007. How mentoring effects change. *Mentoring works*. Ontsluit 2006/09/06 van [www. mentoring-works.com/Mentoring_News/newsletter13](http://www.mentoring-works.com/Mentoring_News/newsletter13).

Sachs, J. 2003. *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.

Samuel, M. & Stephens, D. 2000. Critical dialogues with self: developing teacher identities and roles – a case study of South African student teachers. *International Journal of Educational Research*, 33(2000):475-491.

Sanford, S. & Hopper, T. 2000. Mentoring, not monitoring: Mediating a whole-school model in supervising preservice teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 46:149-166.

Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven, K., Gielen, S. & Sierens, E. 2006. Educating for learning-focused teaching in teacher training: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach. *Teaching and Teacher Education*, 22(2006):874-897.

Schön, D.A. 1987. *Education the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.

Schostak, J.F. 2002. *Understanding, designing and conducting qualitative research in education*. Buckingham: Open University Press.

Sherin, M.G. 2002. When teaching becomes learning. *Cognition and Instruction*, 20(2):119-150.

Shulman, L.S. 2002. Making differences: A table of learning. *Change*, 34:36-44.

Slick, G.A. 1995. *Emerging trends in teacher preparation. The future of field experiences*. Thousands Oaks: Corwin Press.



Spillane, J. 2000. Construction ambitious pedagogy in the fifth grade: The mathematics and literacy divide. *Elementary School Journal*, 100(4):307-330.

Stanulis, R.N. & Russell, D. 2000. "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000):65-80.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publishers.

Sundli, L. 2007. Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2007):201-214.

Swann, J. & Pratt, J. 2003. *Educational research in practice*. London: Continuum.

Taylor, C. 1991. *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ten Dam, G.T.M. & Blom, S. 2006. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22(2006):647-660.

Tickle, L. 1987. *Learning, teaching. Teaching, learning*. London: Falmer Press.

Tomlinson, P. 1995. *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Philadelphia: Open University Press.

Trochim, W.M.K. 2006. *What is qualitative research?* Ontsluit 2007/01/27 van www.socialresearchmethods.net/kb/qual.php.

Universiteit van Pretoria. [s.a]. *Onderwyseropleidingsooreenkoms*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.



Van der Linde, C.H. 2002. *The role of good educational management in a changing South Africa*. Ontsluit 2007/01/20 van

www.findsarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200204?ai_n9033753.

Verma, G.K. & Mallick, K. 1999. *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Falmer Press.

Volkman, M., Friedrichsen, P., Abell, S., Arbaugh, F. & Lannin, J. 2004. *Becoming a secondary science teacher: Exploring the development of teacher identity in an alternative certification program*. Referaat gelewer by die Association for the Education of Teachers in Science, Nashville, TN. Januarie 2004.

Von Glasersfeld, E. 2001. Radical constructivism and teaching. *Prospects*, Vol XXXI(2). Ontsluit 2007/08/25 van <http://srri.nsm.umass.edu/vonGlasersfeld/onlinePapers/html/geneva/>.

Vulliamy, G., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Webb, R. 1997. Teacher identity and curriculum change: A comparative case-study analysis of small schools in England and Finland. *Comparative Education*, 33(1):97-115.

Webb, M. 2005. Become a secondary-school teacher: The challenge of making teacher identity formation a conscience, informed process. *Issues in Educational Research*, 15(2005):206-224.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whitaker, P. 1995. *Managing to learn. Aspects of reflective and experiential learning in schools*. London: Cassell.



Whitehead, J. & Fitzgerald, B. 2006. Professional learning through a generative approach to mentoring: lessons from a training school partnership and their wider implications. *Journal of Education for Teaching*, 32(1):37-52.

Wilkinson, D. & Birmingham, P. 2003. *Using research instruments. A guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. 2001. Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for teaching: International Research and Pedagogy*, 27(3):253-267.

Wilson, E.K. 2006. The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22: 22-31.

Winslade, J. 2003. Storying professional identity. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work* (4):1-9.

Winter, G. 2000. A comparative discussion of the notion of "validity" in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4(3&4). Ontsluit op 2007/01/31 van www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/winter.html.

Yin, R.K. 1994. *Case study research: design and methods*. London: Sage.

Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D. & Van Driel, J.H. 1998. Explicating practical knowledge: an extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21:11-28.

Zeichner, K.M. & Liston, D.P. 1996. *Reflective teaching: An introduction*. NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

Zeuschner, R. 1997. *Communicating today*. Boston: Allyn & Bacon.



www.pd-how2.org/6. Ontsluit 2007/02/21.

http://teachermentor.chester.ac.uk/tutorials/asses_tutorialS.php. Ontsluit
2007/06/27.

http://uk.encarta.msn.com/dictionary_1861738558/reflection.html. Ontsluit
2007/02/03.



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Oop-einde vraelys vir mentoronderwysers

**UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
DEPARTEMENT KURRIKULUMSTUDIES
OOP-EINDE VRAELYS VIR MENTORONDERWYSER**

Beantwoord die volgende vrae so eerlik en bondig as moontlik!

1. Hoeveel jaar **ervaring** het jy in die onderwys?

2. Hoeveel jaar ervaring het jy in die **leerearea/vak** en **fase** waarvoor jy nou mentor is? Leerarea/vak: _____ Fase: _____



3. **Wie** het jou **gekies** om 'n mentor te wees?

4. **Hoekom** is jy as mentor gekies?

5. **Hoekom** wil jy 'n mentor wees? Of nie wees nie?

6. Dink jy dat **opleiding** vir mentorskap nodig / nie nodig is nie? Hoekom?

7. Watter aspekte van mentorskap is vir jou **problematies**?

8. Voel jy dat jy oor die **vaardighede** beskik het wat nodig is vir
effektiewe mentorskap? Motiveer.

9. **Watter vaardighede** dink jy gaan jy gebruik tydens hierdie tydperk van
mentorskap?



10. Prioretiseer die **belangrikste aspekte** van die onderwys in die praktyk wat 'n beginner-onderwyser moet kan hanteer.

11. Wat is jou vernaamste **doelwitte** ten opsigte van die beginner-onderwyser wat by jou geplaas is vir hierdie besoek?

12. Watter betekenis kan mentorskap vir jou **professionele ontwikkeling** inhou? Motiveer.



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

BYLAAG 2

Oop-einde vraelys vir onderwysstudente



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
DEPARTEMENT KURRIKULUMSTUDIES
OOP-EINDE VRAELYS VIR ONDERWYSSTUDENTE

1. Wat is jou grootste bekommernisse as 'n beginner-onderwyser?

2. Dink jy dat die gebruik van 'n mentor noodsaaklik is? Verduidelik.

3. Watter verwagtinge het jy ten opsigte van mentorskap?

4. Watter tipe ondersteuning verwag jy van die mentor?

5. Jy gaan nou begin met onderwyspraktyk. Watter beeld het jy van 'n onderwyser?

6. Watter beeld het jy van 'n mentor?



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

BYLAAG 3

Kernvrae vir onderhoude met mentoronderwysers



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
DEPARTEMENT KURRIKULUMSTUDIES
KERNVRAE VIR ONDERHOUE MET MENTORONDERWYSERS

1. Hoeveel tyd spandeer jy in een week aan die onderwysstudent?
2. Hoe spandeer jy die tyd?
3. Hoe is die sosiale interaksie tussen julle?
4. Sou jy julle gesprekke as indiepte gesprekke beskou?
5. Hoe beïnvloed dit jou om so baie tyd saam met iemand anders in jou klaskamer deur te bring?
6. Leer jy as mentor ook uit die mentorskapservaring? Voorbeeld?
7. Wat is die fokus van die dialoog tussen julle? (Fokus julle op nie-onderrigsake of klaskamergebeure?)
8. Hoe gereeld fokus julle op die analisering van die student se onderrig?
9. Het jy as mentor 'n duidelike persepsie van jou taak/rol as mentor?
10. Weet jy as mentor presies wat is jou verantwoordelikhede?
11. Is jy bewus van die verwagtings wat die universiteit van jou as mentor koester?
12. Soek die onderwysstudent hulp indien hy vasbrand? Voorbeeld van hulp wat hy gevra het indien moontlik.
13. Maak hy sy eie hulpbronne of verwag hy dat jy moet voorsien?
14. Is dit vir jou moeilik om take aan jou onderwysstudent te kommunikeer?
15. Was dit al nodig om jou onderwysstudent aan te spreek of reg te help?
16. Was dit maklik of moeilik? Hoe laat dit jou voel as jy hom moet reghelp of tereg wys?
17. Beskou jy jouself as rolmodel vir studente? Hoekom?
18. Watter kwaliteite dink jy het jy wat as navolgenswaardig beskou kan word deur onderwysstudente?
19. Glo jy dat jou student sukses kan behaal as onderwyser? Wat laat



jou so dink?

20. Beskryf sy kwaliteite wat hom suksesvol sal maak as onderwyser.
Indien jy dink die antwoord is eerder nee, hoekom dink jy hy sal nie 'n sukses wees nie?
21. Beskou jy die mentortydperk as te lank/te kort? Rede?
22. Moes jy as mentor baie van jou tyd en energie van die leerders na die onderwysstudent verskuif? Hoekom?
23. Hoe voel jy daarvoor?
24. Het mentorskap jou aangemoedig om meer op jou eie onderrig te reflekteer? Indien ja, hoekom?
25. Wat is jou kollegas wat nie BO's het nie, se beskouing van mentorskap?
26. Vind jy as mentor selfaktualisering in mentorskap? Hoe? Hoekom?
27. Verwag jy dat jou onderwysstudent soos jy moet doen, of gee jy hom die ruimte om self te waag en te leer deur ervaring?



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

BYLAAG 4

Mondelinge toestemming van deelnemers



TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK:

'n Eksploratiewe studie na die identiteitsbeeld van 'n mentor

VERKLARING DEUR DEELNEMER:

Hiermee bevestig ek dat ek deelgeneem het aan die studie. Ek verleen ook mondelinge toestemming dat die onderhoude op kasset opgeneem word en inhoud wat verkry word vanuit die onderhoudsessies vir die navorsing gebruik mag word.

Die volgende aspekte is aan my verduidelik:

- **Doel en sleutelvrae:** om vas te stel wat die identiteitsbeeld van 'n mentoronderwyser is.
- **Prosedure:** Kwalitatiewe onderhoude is gevoer met elke mentoronderwyser en die onderwysstudent wat by hom/haar geplaas is.
- **Moontlike voordele:** 'n Moontlike uitkoms is dat beter riglyne gestel kan word om te help met die selektering van mentoronderwysers en om beter leiding aan mentoronderwysers te gee.
- **Vertroulikheid:** Die navorsers sal verseker dat alle inligting wat gedurende die duur van die studie as vertroulik behandel sal word. Die privaatheid van die deelnemers sal verseker word deur nie hulle name te gebruik nie maar eerder skuilname te gebruik.
- **Toegang tot bevindinge:** Die bevindinge van die studie sal beskikbaar gemaak word aan die deelnemers.
- **Vrywillige deelname:** Deelname aan die studie geskied op vrywillige basis. Elke deelnemer het die reg om te enige tyd te onttrek.
- Bogenoemde was aan my verduidelik en ek het die geleentheid gehad om vrae te vra. Alle vrae is bevredigend beantwoord. Geen druk was op my uitgeoefen om deel te neem of toestemming vir deelname te verleen nie.



BYLAAG 5

Kernvrae vir onderhoude met onderwysstudente



UNIVERSITY OF PRETORIA
DEPARTMENT OF CURRICULUM STUDIES

1. Do you regard the use of a mentor teacher as necessary?
2. What is the contribution of teaching practice to your professional growth as a teacher?
3. What is the contribution of the mentor to your professional growth as a teacher?
4. What was the contribution of the mentor teacher to this growth?
5. Use a metaphor to describe the personal and professional relationship between you and your mentor teacher.
6. How will you describe the communication between you and the mentor teacher?
7. What kind of support did you get from the mentor? Give reasons for your answer.
8. How were the discussions between you and the mentor teacher structured? Explain how, e.g. did you make an appointment? Were the meetings fixed or unscheduled?
9. In what way did the feedback help to improve your teaching practice? Please provide a detailed explanation.
10. What was the nature of the feedback?
11. In what way does your own reflection help to improve your practice and to implement new ideas?



12. What is your opinion regarding the efficiency of your mentor teacher as educator?
13. What are your most burning concerns as a beginner teacher?
14. What are your biggest concerns regarding the functions and tasks of the mentor? What would you change if you could?
15. How did you appreciate/experience the interrelationship between the university lecturers, your mentor teacher and your school internship?
16. Please provide further comments, recommendations or ideas on which you feel very strongly regarding the partnership in the training of beginner educators between the university and the mentor.
17. What was the impact of mentorship on your thinking about teaching in the classroom?
18. What was the influence of your mentor's teaching style on your own teaching? Did you try to copy your mentor?
19. Describe the conditions that were obstacles to your success.
20. Describe the conditions that contributed to your success.



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

BYLAAG 6

MONDELINGE TOESTEMMING VAN SKOOLHOOF



TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK:

'n Eksploratiewe studie na die identiteitsbeeld van 'n mentor

VERKLARING DEUR SKOOLHOOF:

Ek as skoolhoof van _____ (skool se naam) neem kennis van die aard van die navorsing en gee toestemming dat _____ (naam van mentoronderwyser) aan die studie mag deelneem.

Ek verstaan dat die skool se naam nie genoem sal word nie, en dat anonimiteit gehandhaaf sal word.