

**Die rol van die onderrigleier in die opleiding van onderwysstudente
tydens hul praktiese onderwys by skole**

deur

Mollie Fullard

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

(Onderwysleierskap)

In die Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit van Pretoria

Studieleier: Prof. Dr. Rika Joubert

Augustus 2011

Bedankings

‘n Woord van dank aan die volgende persone:

My man en my kinders wat my elke dag bygestaan het.

My ouers wat my deur hul gebede gedra het.

Martin Bahneman wat die tegniese versorging gedoen het.

Professor Tinus Kühn wat die taalversorging en redigering gedoen het.

Professor Rika Joubert vir haar leiding en motivering

Dankie aan my Hemelse Vader vir wie en wat ek is – ‘n Koningskind!

Inhoudopgawe

Opsomming / Abstract	iv
Hoofstuk 1.....	1
Die pad van my navorsing.....	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Waarom doen ek die navorsing?	1
1.3 Probleemstelling.....	2
1.4 Konseptuele raamwerk: Dienslewerende leierskap	3
1.5 Literatuurstudie	5
1.6 Navorsingmetodologie:.....	7
1.7_Gevolgtrekking.....	10
Hoofstuk 2.....	12
Dienslewerende leierskap in beroepgeïntegreerde onderrig.....	12
2.1_Inleiding.....	12
2.2_ Wat ver wag die DBO van onderrigleiers?.....	18
2.3_ Wat ver wag die universiteite van 'n onderrigleier?.....	22
2.4_ Wat ver wag die onderwysstudente van die onderrigleier?	24
2.5 Hoe beskou die onderrigleier sy rol?.....	28
2.6_Die 'SERVE'-model van Blanchard en Miller (2004).....	29
2.6_Samevatting.....	45
Hoofstuk 3.....	47
Navorsingontwerp en metodologie.....	47
3.1_Inleiding.....	47
3.2_Epistemologie.....	47
3.3_Navorsingbenadering.....	48
3.4_Vertrouenswaardigheid.....	59
3.5_Etiese verantwoordelikheid	60
3.6_Samevatting.....	61
Hoofstuk 4.....	62
Bevindinge rondom die rol van die onderrigleier.....	62
4.1_Inleiding.....	62
4.2_Analise van waarneming.....	62
4.3_Analise van onderhoude.....	67
4.4_Vraelyste: Triangulasie tussen onderhoude, waarneming en vraelyste.....	78
4.5_Analise van dokumente.....	80
4.6_Samevatting.....	82
Hoofstuk 5.....	84
Insigte en aanbevelings vir verdere navorsing.....	84
5.1_Inleiding.....	84
5.2_Antwoord op navorsingvraag.....	84
5.3_Aanbevelings.....	87
5.4_Slotopmerking.....	89
Bronnelys:.....	90
Aanhangsel A	100
Aanhangsel B.....	110

Opsomming

Sleutelwoorde: Beroepgeïntegreerde onderwys, gevallestudie, mentorskap, onderwysstudente, praktiese onderwys, dienslewerende leierskap, kwalitatiewe navorsing, onderrigvaardighede, onderrigleiers.

Praktiese onderwys is onderrig aan leerders by skole. Die onderrigleier is die persoon wat die verantwoordelikheid vir die onderwysstudente by die skool aanvaar. Die doel van die navorsing is om vas te stel wat die rol van die onderrigleier in die opleiding van onderwysstudente by die skool is. As 'n kwalitatiewe benadering is 'n etnografiese ontwerp gebruik om vas te stel watter leierskaprol die geskikste sou wees vir die begeleiding van onderwysstudente by skole. Dienslewerende leierskap is as konseptuele raamwerk gebruik. In die navorsing van dienslewerende leierskap word die "SERVE"-model gebruik om die toepassing van dienslewerende leierskap te evalueer. Daar is gevind dat onderrigleiers wat dienslewerende leierskap toepas die onderwysstudente die beste dien deur hulle toekomstgerig voor te berei en deur professionele opleiding te bied wat gerig is op moontlike veranderinge en aanpassings in die onderwys. Die onderwysstudente moet voldoen aan die hoë verwagtinge wat gestel word deur die personeel by die skool. Dienslewerende onderrigleiers stel self die voorbeeld deur hulle leefwyse en professionele optrede in en buite die skool. Die onderrigleiers voldoen aan die verwagtinge van die universiteite en die Departement van Basiese Onderwys (DBO) deur dienslewerende leierskap aan te wend tot voordeel van die onderwysstudente.

Die rol van die onderrigleiers is dus om die onderwysstudente te dien op alle vlakke van die onderwys. Die onderrigleiers moet in vennootskap tree met die universiteite en die universiteite adviseer oor tekortkominge en veranderinge in die voorgeskrewe kurrikulum wat die opleiding van onderwysstudente kan verbeter. Die onderrigleiers moet die verantwoordelikheid wat deur die DBO aan hulle opgedra is, nakom deur mentoronderwysers op te lei en te bemagtig sodat hulle saam met die onderrigleiers die onderwysstudente beter tot diens kan wees.

Abstract

Key words: Work-integrated learning, mentorship, education students, instructional leaders, student teacher training, servant leadership, qualitative research, case study, teaching skills, empowerment, professional development.

Practical teacher training is the short-term “in-service training” (exposure to the teaching profession’s day-to-day tasks and responsibilities) of education students at schools. Practical teacher training is the responsibility of a specifically appointed instructional leader at a school. The purpose of the research is to determine what the role of the instructional leader should be in the practical training of education students at schools. As a qualitative approach an ethnographic design was used to determine what kind of leadership model would be most suitable for the instructional leader to utilise in the guidance of education students at the school during in-service training. Four case studies were used to assess the utilisation of the “SERVE” model (Blanchard en Miller, 1994) in the application of servant leadership by the instructional leaders during the practical teaching process at school. It was found that instructional leaders who use the “SERVE” model for the application of servant leadership serve their educational students best by preparing them for the future with a shared vision and through professional training and teaching them to be flexible so as to adapt to any changes and alterations in education. The education students will be able to satisfy the high expectations that are set by the staff at the school. Servant-instructional leaders set the example through their own way of life and their professional conduct in and outside the school. The instructional leaders are able to satisfy the expectations of the universities and the Department of Basic Education (DBE) through the application of servant leadership to the benefit of the education students.

Therefore the role of the instructional leader at the school is to serve the education students on all levels of teaching. The instructional leaders must enter into a partnership with the universities to advise them about shortcomings and changes that can improve the practical teaching of education students. The instructional leaders must take up the responsibilities that the Department of Basic Education

bestows on them by appointing mentor teachers who have been trained and empowered to assist the instructional leaders to best serve the education students.

Hoofstuk 1

Die pad van my navorsing

1.1 Inleiding

Elke jaar besoek baie onderwysstudente skole waar hulle hul praktiese onderwys moet doen. Hierdie praktiese onderwys is nie net 'n vereiste wat die universiteite aan die onderwysstudente en skole stel nie, dit is ook 'n wetlike verpligting wat deur die Departement van Basiese Onderwys (hierna genoem DBO) gestel word om onderwysstudente op te lei in die praktyk (Departement van Onderwys, 2007).

Volgens die *Initial Professional Education of Teachers (IPED)*-program wat deel vorm van die nuwe National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa (Departement van Onderwys, 2007) moet skoolhoofde voorsiening maak vir kwaliteit opleiding van onderwysstudente by hulle skole.

Onderwysstudente kry met die realiteit van die onderwys te doen eers wanneer hulle die skole besoek. Indien onderwysstudente reg begelei word, kan die realiteit van onderrig en leer vir hulle 'n leerkurwe bied wat positief bydrae tot die ontwikkeling van goeie onderwysers. Die doel van my navorsing is om vas te stel wat die rol van die onderrigleier moet wees tydens die praktiese onderwys van onderwysstudente by skole.

1.2 Waarom doen ek die navorsing?

Heelwat onderwysstudente van verskillende universiteite doen gereeld hulle praktiese onderwys by my skool. As departementshoof is die taak aan my gedelegeer om verantwoordelikheid vir onderwysstudente te neem. Die enigste leiding wat ek ontvang het, was 'n brief van die universiteit waarvandaan die onderwysstudente gekom het wat aandui hoe die onderwysstudente se lesse assesseeer moet word. Tydens gesprekke met die onderwysstudente het ek bewus geword van hulle uiteenlopende ervarings in dié opsig by verskillende skole.

Voorbeelde van onderwysstudente se ervaring tydens praktiese onderwys is die volgende:

- 'n Afrikaanssprekende eerstejaarstudent is by 'n dubbelmedium skool geplaas om sy praktiese onderwys te doen. Op die eerste dag het hy die opdrag gekry om die Graad 7 Engelssprekende klasse vir Natuurwetenskap te neem. Gelukkig het die student Fisiese en Lewenswetenskap tot Graad 12 voltooi. Die onderwyser vir daardie klasse was met siekverlof en sou vir 'n paar weke afwesig wees. Die student het nog nooit vroeër by 'n skool as onderwyser waargeneem nie en die swak dissipline van die leerders en die werklading was net te oorweldigend. Die student het sy onderwysstudies gestaak en het 'n ander beroep gekies.
- 'n Derdejaar-onderwysstudent is opdrag gegee om die klas van die sportafrigter oor te neem vir die duur van haar praktiese opleiding. Sy moes volgens die rooster en beplanning van die sportafrigter voortgaan met die lesse en klas gee terwyl die afrigter 'n sportweek gereël het. Sy het die onderwyser nooit in die klas gesien nie. Tog het die onderwyser al die student se verslae en voorbereiding geteken terwyl hy nooit in die klas was om enige van haar lesse waar te neem of te assesseer nie. Sy het gevolglik gedoen wat sy gedink het reg was en het geen ondersteuning van enige aard ontvang nie. Dit het baie spanning op die student geplaas. Sy moes selfs 'n ongelukkige ouer hanteer.

Ek wou gevolglik graag vasstel hoe 'n onderrigleier onderwysstudente kan begelei tot sinvolle praktiese onderwys.

1.3 Probleemstelling

'n Onderrigleier is die persoon wat verantwoordelikheid aanvaar vir die onderwysstudente wanneer hulle by 'n skool aanmeld vir hul praktiese onderwys. Hierdie onderrigleier is nie noodwendig altyd die skoolhoof nie. Die hoof kan die verantwoordelikheid vir die onderwysstudente aan 'n adjunkhoof of 'n departementshoof delegeer. Hierdie onderrigleier ontvang die onderwysstudente, deel hulle in en

sien toe dat hulle die nodige begeleiding ontvang vir die duur van hulle praktiese onderwys. Wat is die rol van die onderrigleier in die opleiding van onderwysstudente tydens hulle praktiese onderrig by die skool? Hoe kan onderrigleiers in skole die onderwysstudente die beste begelei wanneer hulle hul praktiese onderwys doen? Wat word van die onderrigleier verwag?

Die volgende kritiese vrae het ontstaan:

- Wat verwag die Departement van Basiese Onderwys van onderrigleiers ten opsigte van die begeleiding van onderwysstudente tydens hulle praktiese onderwys?
- Wat verwag die universiteite van onderrigleiers wat verantwoordelikheid aanvaar vir onderwysstudente en hulle opleiding by die onderskeie skole?
- Wat verwag die onderwysstudente van die onderrigleier wat verantwoordelikheid vir hulle aanvaar?
- Hoe beskou die onderrigleiers hulle verantwoordelikheid teenoor die onderwysstudente?

1.4 Konseptuele raamwerk: Dienslewerende leierskap

Die belangrikste motivering vir leierskap behoort te wees om te dien (Baggett, 1997; Block, 1993). Volgens Pollard (1996:221) vind dienslewerende leierskap plaas wanneer leiers hulself in diens van hulle ondergeskiktes stel met 'n gemeenskaplike doelwit voor oë. Volgens navorsing wat Blase (2000:55) oor die rol van 'n skoolhoof gedoen het, kom meeste van die eienskappe van onderrigleierskap voor in dienslewerende leierskap.

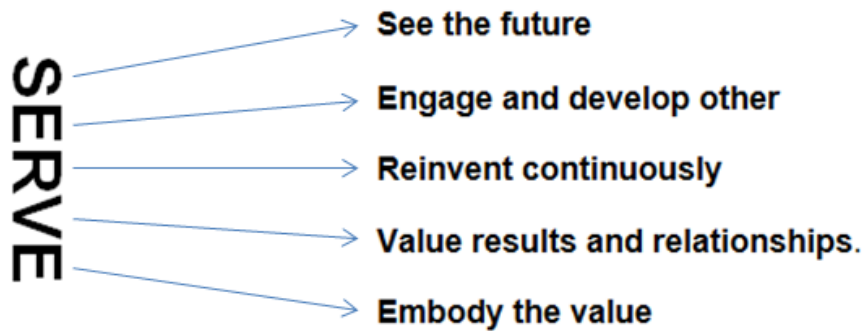
Dienslewerende leierskap vind plaas wanneer leiers hulself in diens stel van die mense met wie hulle in 'n werkverhouding verkeer (Russell, 2002:145). Pollard (1996:218) is van mening dat selfbelang nooit as motivering vir dienslewering kan dien nie; dienslewering word op 'n hoër vlak voltrek waar die behoeftes van ander eerste gestel word. Die sukses van ander bring innerlike erkenning teweeg. Nair (1994:59) beklemtoon die feit dat diens die basis van leierskap moet vorm aangesien mag maklik tot selfvernietiging kan lei. Dit sluit aan by die woorde van die Greenleaf

Centre for Servant-leadership (1997:104): *This model of leadership emphasizes increased service to others; a holistic approach to work; promoting a sense of community; and the sharing of power in decision making.* Fairholms (1998:140) beskou dienslewerende leierskap as ‘n aksie waar tyd, inligting, aandag, vaardighede en hulpbronne tot die beskikking van mense gestel word om ‘n gesamentlike doel te bereik. Page en Wong (2002:2) gebruik dienslewerende leierskap as bemagtiging, spanbou en deelnemende bestuur tot voordeel van ‘n gesamentlike visie en missie. Hulle definieer ‘n dienslewerende leier as iemand wat daarop uit is om ander te dien deur te belê in die ontwikkeling van die persoon in sy totaliteit. Kouzes en Posner (1993:185) verstaan dit soos volg: *Leaders we admire do not place themselves at the centre; they place others there. They do not seek the attention of people; they give it to others. They do not focus on satisfying their own aims and desires; they look for ways to respond to the needs and interests of their constituents.*

In Blanchard en Miller (2004:34) vertel Ken Blanchard dat baie persone in bestuurposisies hom al gevra het: *Wat doen suksesvolle leiers en hoe doen hulle dit wat hulle doen?* Elke keer het hy verduidelik dat suksesvolle leiers hulle werknemers dien sover as hulle kan. Daarna verduidelik hy wat die ‘diens’ behels en gebruik hy die woord “SERVE” as ‘n akroniem. Die “SERVE”-akroniem is tydens sy opleidingsessies in ‘n model omskep wat gebruik word om dienslewering te verduidelik en ook te toets.

Die “SERVE”-model van Blanchard en Miller (2004) word as konseptuele raamwerk gebruik om die rol van ‘n dienslewerende leier te ondersoek soos dit in die literatuur en gevallestudies nagevors is. Die verskillende fasette van dienslewerende leierskap soos Blanchard en Miller dit in die “SERVE”-model uiteensit, stem ooreen met die navorsing van dienslewerende leierskap deur die volgende navorsers: Pollard, 1996; Kouzes en Posner, 1993; Page en Wong, 2002; Fairholms, 1998; Russel et al., 2002; Greenleaf, 1977.

Blanchard en Miller (2004:34) deel die woord “SERVE” soos volg op:



“S” See the future – Wees toekomstgerig met visie.

“E” Engage and develop others – Wees aktief betrokke by die ontwikkeling en bemagtiging van jou personeel.

“R” Reinvent continuously – Wees oop vir verandering en aanpassing.

“V” Value results and relationships – Bou goeie verhoudinge en stel hoë eise t.o.v. resultate.

“E” Embody the value – Sorg dat waardes geloofwaardig en navolgenswaardig is deur integriteit en selfbestuur.

Om as dienslewerende leier vir die onderwysstudente op te tree, moet die onderrigleier al die bogenoemde dienste aan elke student verskaf wat praktiese onderwys by die skool doen. In die volgende hoofstuk word hierdie dienste aan die hand van bestaande literatuur bespreek.

1.5 Literatuurstudie

Onderrigleierskap is ‘n wye begrip wat deur baie navorsers bestudeer is. Daar bestaan talle verskillende interpretasies van onderrigleierskap maar daar is ook baie gemeenskaplike eienskappe. Volgens Wildy en Dimmock (1993:44) sluit onderrigleierskap al die aksies en take in wat hoofde toepas om groei by die personeel van die skool te laat plaasvind. Dit sluit temas soos die volgende in:

- Definieer die doel van onderrig.
- Stel doelwitte om onderrig te laat plaasvind.
- Voorsien die regte onderwysmedia om die doel van onderrig en leer te bereik.
- Hou toesig oor en evalueer die personeel t.o.v. die bereiking van onderrig en leer.

- Skep personeelontwikkelingprogramme om die personeel beter toe te rus en professioneel te laat groei.
- Skep geleenthede vir gesonde verhoudings onder die personeel.

Richardson (1991:334) stel dit dat onderrigleiers persone is wat onderwys die hoogste prioriteit van hulle skole maak deur die personeel in die visie van kwaliteit onderrig en leer te laat deel en bou. Volgens Sterling en Davidoff (2000:14) en Buckingham en Coffman (1999:58) kom werklike leierskap van binne die wese van die leier. Leiers motiveer, inspireer, lei, inisieer, antisipeer, waag verder as bestaande grense, bemoedig en lei vanuit hulle wese. Leiers moet navolgenswaardig wees. Hulle moet lei deur die voorbeeld wat hulle stel. Hulle integriteit moet bo verdenking wees en hulle moet kundiges wees op die gebied waarin hul lei.

Chell (2001:65) beskou die onderrigleier as die basis in 'n skool waarop die kwaliteit onderrig van individuele onderwysers, die sukses van leerderprestasies en die effektiwiteit van 'n skool bepaal word.

Volgens navorsing wat Blase (2000:130) oor die rol van 'n hoof gedoen het, is 'n model vir effektiewe onderrigleiers saamgestel. Die model bestaan uit twee hooftemas met sub-temas:

- Praat met onderwysers om refleksie te bevorder.
Volgens Blase (2000:133) se data heg effektiewe hoofde baie waarde aan dialoog wat onderwysers aanmoedig om hulle onderrig en professionele praktyk krities te evalueer. Die dialoog bestaan uit vyf strategieë:
 - Maak voorstelle
 - Gee terugvoer
 - Gee voorbeelde
 - Gee opbouende advies en vra vrae
 - Gee erkenning
- Bevorder professionele groei en ontwikkeling.
Volgens Blase (2000:135) gebruik hoofde ses strategieë om professionele groei by onderwysers te bevorder:

- Beklemtoon die feit dat onderwysers op hoogte moet bly van verandering en nuwe denkrigtings en metodes in die onderwys.
- Bevorder samewerking onder die personeel.
- Ontwikkel 'n spanbou verhouding onder die onderwysers
- Moedig onderwysers aan om bestaande programme te hersien.
- Handhaaf 'n beginsel van professionele ontwikkeling deur verdere studies.
- Implementeer aksienavorsing met die doel om ingeligte besluitneming oor onderrig en leer te vergemaklik.

Heelwat navorsing is al gedoen oor praktiese onderwys en die konsep van beroepgeïntegreerde leer (*work integrated learning*), maar geen literatuur kon gevind word rondom die verwagting van die onderrigleier by die skool nie. Volgens navorsing wat deur Capel (1998:393) gedoen is, is bevind dat baie beginner onderwysers voel dat hulle praktiese opleiding nie voldoende was om hulle toe te rus vir die realiteit nie. Die deelnemers is van mening dat meer aandag aan die praktiese opleiding gegee moet word.

Kwantitatiewe navorsing wat Brock (1998:179) gedoen het, dui daarop dat die verwagting van onderrigleiers ten opsigte van beginner onderwysstudente in talle gevalle nie ooreenstem met die realiteit nie. Daar is dus 'n wesenlike tekort aan kommunikasie tussen die tersiêre sentrums wat die akademiese opleiding doen en die skole wat die praktiese onderwys hanteer.

Navorsing is gedoen om vas te stel wat die DBO, die universiteite en die onderwysstudente se verwagtinge van die onderrigleier is ten opsigte van die begeleiding van die onderwysstudente tydens hulle praktiese onderwys.

1.6 Navorsingmetodologie

Om vas te stel wat die rol van die onderrigleier in die opleiding van onderwysstudente tydens hulle praktiese onderwys by skole is, het ek van kwalitatiewe navorsing gebruik gemaak.

1.6.1 Epistemologie

As ontologiese benadering aanvaar ek dat daar verskillende interpretasies van die rol van 'n onderrigleier bestaan. Die rol van die onderrigleier word beïnvloed deur wie en wat hy of sy as persoon is en hoe die onderrigleier die rol wat vertolk moet word, beskou en interpreteer. Die onderrigleier se agtergrond en opleiding dra tot die kennis en verwagting van die onderrigleierskaprol by. Die behoefte van die onderwysstudente moet op verskillende maniere aangespreek word; hulle selfkennis word bepaal deur wie of wat hulle is en hoe hulle die lewe sien en ervaar en daaraan sin gee.

Epistemologies aanvaar ek dat daar baie krities na die probleem gekyk moet word. Die probleem bestaan en ek moet uitvind hoe die onderwysstudente begelei moet word. Ek staan in 'n mate subjektief aangesien ek reeds self met die probleem te doen gekry het en self idees daarvoor gevorm het. Ek sal dus doelbewus strategieë moet implementeer om objektiwiteit te verkry.

1.6.2 Etnografiese ontwerp uit 'n kwalitatiewe benadering

Om te ondersoek of dienslewende leierskap wel deur hoofde in skole toegepas word, is van 'n etnografiese ontwerp vanuit 'n kwalitatiewe benadering gebruik gemaak. LeCompte en Preissle (1993:3) is van mening dat etnografiese navorsingontwerp 'n proses is wat begin met verskillende metodes van ondersoek en eindig met uitkomst wat duidelike resultate lewer. Die proses van ondersoek wat in hierdie navorsing gebruik is, het duidelike kwalitatiewe gevoelens, gesindhede, narratiewe en gebeure aan die lig laat kom. Die narratiewe van die onderwysstudente en die hoofde is as bewyse gebruik van wat in die skole gebeur. Die praktiese onderwys is uit die perspektief van die hoofde en onderwysstudente beskou. My waarneming as buitestaander het 'n verdere holistiese perspektief op die realiteit verleen. Die navorsingontwerp is etnografies gedoen tydens die navorser se besoek aan die skole. Soos die navorsing ontwikkel het en die data beskikbaar geword het, het die een reaksie tot 'n ander gelei en het verdere vrae ontstaan (Hitchcock en Hughes, 1995:52). Met die kwalitatiewe navorsing vestig ek die aandag op die inhoud wat van elke respondent ontvang word. Dit is fundamenteel beskrywend van aard.

Volgens Merriam (1998:6) word realiteit gekonstrueer deur individue wat met hulle sosiale wêreld in interaksie tree en hierdie aanname vorm die filosofiese basis van kwalitatiewe navorsing.

Anfara (2006:105) omskryf kwalitatiewe navorsing as die handeling van “data in te samel wat die verwagtinge en gevoelens van die respondent verwoord en in perspektief stel.” In die geval van hierdie navorsing word die verwagtinge en gevoelens van die onderrigleier en die onderwysstudente verwoord. Die navorser interpreteer dus die studente en die onderrigleiers se perspektiewe. Kwalitatiewe navorsing beskou die probleem vanuit die respondent se oogpunt (Priest, 2000:36). Die navorser het na die onderwysstudente se narratiewe geluister en probeer verstaan hoe hulle praktiese onderwys ervaar. Hulle narratiewe kan as rigtingaanduiders t.o.v. die probleem beskou word. Die verwoording van die onderrigleier se verwagtinge kan moontlike konfliktpunte aandui en ook moontlike oplossings voorstel.

1.6.3 Navorsingmetode

‘n Voordeel van ‘n kwalitatiewe navorsingontwerp is dat dit ruimte skep vir verskillende tegnieke om die data in te samel.

1.6.3.1 Gevallestudie

Mouton (2001:55) definieer ‘n navorsingontwerp as die bloudruk of plan waarvolgens die navorsing gedoen word. Vir hierdie navorsingontwerp is gevallestudies gebruik om die nodige data in te samel en die fenomeen te analiseer. Yin (1984:23) definieer ‘n gevallestudie as ‘n empiriese navorsingmetode wat kontemporêre fenomene vanuit ‘n werklikheidskonteks bestudeer.

Volgens Rensburg (2004:54) is ‘n navorser die primêre instrument waarmee data ingesamel word. Vir die navorsing van die vier gevallestudies is data ingesamel deur nie-deelnemende waarneming, semi-gestruktureerde onderhoude, vraelyste en dokumentanalise. Alhoewel hierdie studie kwalitatief van aard is, is nietemin van ‘n vraelys gebruik gemaak. Die vraelys is uitsluitlik aangewend om die

geloofwaardigheid van die onderhoude en die waarneming te toets. Die onderhoude en waarneming saam met die vraelys is gebruik as triangulasie om die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die navorsing te verhoog.

1.6.3.2 Data-analise

Induktiewe data-analise is die toepaslikste vorm van analise vir hierdie navorsingvraag aangesien patrone en kategorieë vanuit die data na vore kom. Die patrone is nie voor die tyd geantisipeer nie (McMillan, 2001:462). McMillan is verder van mening dat die sukses van induktiewe data-analise afhang van die intellektuele vermoë en verdraagsaamheid van die navorser tydens die navorsingproses.

Die doel van die data-analise is om ooreenkomste en verskille te vind in die behoeftes en verwagtinge van die onderrigleiers, die studente en die universiteite wat die onderwysstudente by die onderskeie skole plaas (McMillan, 2001:464). Sodoende kan vasgestel word wat van die onderrigleiers verwag word en wat hulle rol in die begeleiding van onderwysstudente gedurende praktiese onderwys behoort te wees.

Die kwalitatiewe inligting wat ingesamel is, is deur my as navorser interpreteer. Ek wou bepaal hoe mense sin maak uit dit wat hulle ervaar het en hoe hulle daaruit afleidings maak. Hierdie afleidings is dan later gebruik om voorstelle te maak wat remediërend aangewend kan word tot voordeel van die onderwysstelsel en tot voordeel van die opleiding van die onderwysstudent.

1.7 Gevolgtrekking

Hierdie navorsing het gelei tot 'n beter begrip van wat van die onderrigleier by die skool verwag word as die onderwysstudente daar opgedaag vir hulle praktiese onderwys. Die resultate werp ook lig op wat werklik by die skole aangaan en dui op swak kommunikasie tussen die skole en die universiteite. Dit is rigtinggewend in die daarstel van 'n gids vir skoolhoofde en onderrigleiers oor praktiese onderwysstudente.

Hierdie navorsing het my gehelp om die onderwysstudente wat by my skool hulle praktiese onderwys doen maksimaal toe te rus. Die riglyne kan baie onderwysstudente in die toekoms help om hulle potensiaal te ontwikkel en om praktiese onderwys as bemagtigend en verrykend te ervaar.

Hoofstuk 2

Dienslewerende leierskap in beroepgeïntegreerde onderrig

Om te bepaal watter diens die onderrigleier in die opleiding van onderwysstudente tydens hul praktiese onderwys by skole moet lewer, het ek gekyk na die verwagtinge van die onderwysdepartement, die universiteite en ook die onderwysstudente wat die skool besoek.

Richardson (1991:334) stel dit dat onderrigleiers persone is wat opleiding die hoogste prioriteit van hulle skool maak deur die personeel in die visie van kwaliteit onderrig en leer te laat deel. Die onderrigleier in 'n skool is die persoon wat verantwoordelikheid neem vir die onderwysstudente wat na die skool kom vir hulle praktiese onderwys. Die onderrigleier moet die onderwysstudente ontvang, verwelkom, by die regte onderwysers plaas en toesien dat hulle assessering en behoeftes aangespreek word sodat hulle ervaring kan opdoen terwyl hulle sinvol deel van die skool en die personeel vorm. Die onderrigleier is nie noodwendig altyd die skoolhoof nie. Die verantwoordelikheid kan deur die hoof aan iemand anders deleger word. Die onderrigleier moet toesien dat die onderwysstudente positiewe praktiese ervaring opdoen sodat hulle hul plek later as volwaardige onderwysers kan inneem.

2.1 Inleiding

In die literatuur word na verskillende terme oor die navorsingtema verwys. Die term 'aanvanklike onderwyseropleiding' (*Initial teacher training*) verwys na die opleiding van onderwysstudente as onderwysers. Tydens hulle opleiding moet hulle by skole hul praktiese ervaring opdoen en daarom verwys sommige universiteite na die opleiding as 'beroepgeïntegreerde-opleiding' (*Work-integrated learning*). Beroepgeïntegreerde opleiding kan na meer studierigtings as net die onderwys verwys; mediese opleiding en verpleegkunde kan ook hierby ingesluit word.

Wat word verstaan onder die term beroepgeïntegreerde opleiding (*Work-integrated learning*)? Volgens die Universiteit van Queensland (2009:1) is beroepgeïntegreerde opleiding 'n oorkoepelende term vir verskillende benaderings wat praktyk en teorie integreer in 'n doelgerigte ontwerpte kurrikulum wat voorsiening maak vir:

- geleentheid om teoretiese kennis en kreatiewe probleemoplossing toe te pas;
- die ontwikkeling van die nodige vaardighede;
- refleksie op die praktyk;
- die ontwikkeling van 'n begrip vir die praktyk.

Beroepgeïntegreerde opleiding spesifiek voorsien onderwysstudente van meer as net vaardigheidverwerwing; hulle moet hulself assesseer, reflekteer op dit wat ervaar is en ondersoek instel na die ware betekenis van ervaring vir hulleself. Werklike refleksie en selfondersoek gee betekenis aan dit wat ervaar en geleer is (Heerde en Murphy, 2009:2). Volgens Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges en Hayek (2007:149-153) is refleksie die doelbewuste oordenking van ondervinding in die lig van 'n spesifieke leeruitkoms. Dit is 'n proses wat ondersoek en interpretasie van ondervindinge en kognitiewe leer ontwikkel. Genoemde navorsers redeneer dat kritiese refleksie die geleentheid bied aan onderwysstudente om hulle geloof, opinies en waardes te bevraagteken. Hulle stel dit soos volg: *Reflection is a process by which service-learners think critically about their experiences. It is the process of looking back on the implications of actions taken and determining what has been gained, lost, or achieved and connecting these conclusions to future actions and larger societal contexts.*

In die Suid-Afrikaanse konteks het die beroepgeïntegreerde opleidingsaanbieder 'n navorsingverslag saamgestel vir die Suid-Afrikaanse tegnologiese netwerk (Engel-Hill, 2009:1). Hulle omskryf beroepgeïntegreerde opleiding in Hoër Onderwys as 'n kwalifikasie wat so ontwerp is dat dit 'n verpligte proeftydperk insluit wat in 'n skool deurloop moet word. Die onderwysstudente moet aan klaskamerpraktyk blootgestel word. Hierdie praktiese onderwys moet deeglik gestruktureerd wees met behoorlike toesig en assessering (Department of Education, 2007:9).

Volgens die Universiteit van Canberra (Milne, 2009:1) is beroep-geïntegreerde opleiding noodsaaklik aangesien dit 'n deeglik-beplande, ontwerpte en gemoniteerde leerervaring is wat 'n student blootstel aan die professionele kultuur van 'n werkplek. Verder verseker beroepgeïntegreerde opleiding 'n makliker oorskakeling van opleidinginrigting na die praktyk wat spesifieke kennis, vaardighede en gesindhede vereis. Die onderrigmodel wat hierdie universiteit gebruik, berus op die uitgangpunt dat gefasiliteerde mentorskap en reflektiewe praktyk gebaseer moet wees op eksperimentele leer. Hierdie eksperimentele leer moet die drie wêreldes van onderwysstudente bymekaar bring (Milne, 2009:2):

- Die wêreld van ervaring wat kennis, vaardighede en alle eienskappe waaroor die onderwysstudent reeds beskik sowel as persoonlike perspektiewe, waardes en fundamentele begrip insluit.
- Die wêreld van professionele onderrig wat alle akademiese prosesse aan die universiteit insluit.
- Die wêreld van beroepgeïntegreerde opleiding wat die fisiese inhoud vir leer verskaf. Die uitstaande kenmerk van die wêreld is die mentor wat die skakel vorm tussen die akademie en die praktyk.

Kolb (1984:38) se definisie van leer beklemtoon die belangrikheid van beroepgeïntegreerde opleiding: *Learning is a process whereby knowledge is created through the transformation of experience*. Dit is dus belangrik dat die ervaring wat die onderwysstudente opdoen, goed beplan, gefasiliteer en gemonitor moet word.

In lande soos Amerika (Cochran 2003:6), Noorweë (Tomté, Hovdhaugen en Solum, 2009:1) en ook Suid-Afrika (CHE, 2007:1) is drastiese kurrikulumveranderinge aangebring om onderwysstudente beter toe te rus vir die veranderende behoeftes van die onderwys.

Die Departement van Onderwys in Noorweë (Tomte et al., 2009:2) het veranderinge aan hulle aanvanklike onderwyseropleidingprogram aangebring aangesien veranderende kulture en tegnologiestelsels die kennis van onderwysstudente

uitdaag. Onderrigleiers het gekla dat die onderwysstudente se tegnologiese vaardighede onvoldoende is om die praktyk te dien. Daar bestaan 'n effektiewe vennootskap tussen die skole en die opleidingsentra. Die skakeling tussen die skole en die universiteite het gelei tot die opgradering van die kurrikulum. Dit wil voorkom asof daar gestruktureerde kommunikasie bestaan tussen skole en die universiteite.

Furco (1996:2) het heelwat navorsing gedoen oor eksperimentele onderrig aan studente in Amerika. Hy is van mening dat onderwysstudente nie genoeg blootstelling kry aan die realiteite in die gemeenskappe waar die skole geleë is nie en voel dat onderwysstudente aan dienslewerende leer blootgestel moet word. Hy beskou dienslewerende leer (Service-learning) as *any carefully monitored service experience in which a student has intentional learning goals and reflects actively on what he or she is learning through the experience*. Hy stel dit dat daar 'n balans moet wees tussen onderrigdoelwitte en dienslewerende uitkomst. Furco (1996:6) glo dat praktiese onderwys die student die nodige vaardighede en kennis moet gee wat sy of haar akademiese kennis en beroepvaardighede sal ontwikkel in 'n gemeenskap. Jacoby (1996:9) skryf: *As pedagogy, service-learning is education that is grounded in experience as a basis for learning and on the centrality and intentionality of reflection designed to enable learning to occur*. Vir hierdie tipe leer is daar noue samewerking tussen die opleidingsinstansie en die skool waar die student geplaas word, nodig. Onderrigleiers word dus nou betrek by die beplanning van die onderwysstudente se praktiese onderwyservaring. Dit bring mee dat skole en gemeenskappe as vennote optree en betrek word by die beplanning en uitvoering van die onderwysstudente se opleiding (Furco, 1996:5).

Die blootstelling van onderwysstudente aan 'n verskeidenheid praktiese ervarings binne en buite die klaskamer verryk hulle leerproses en leer hulle waardevolle dimensies van hulself en van ander kulture ken. Praktiese onderwys en gemeenskapbetrokkenheid bied aan onderwysstudente die geleentheid om hulle kennis toe te pas. Hierdie ervaring bied onderwysstudente die geleentheid om hul kennis te gebruik want dit wat jy weet en ken, word deel van jou en bepaal wie jy is (Kuh et al., 2005).

By die skole moet die onderwysstudente deur onderrigleiers ontvang word. Baie min navorsing is al gedoen oor die rol van die onderrigleiers by skole tydens die onderwysstudente se praktiese onderwys. Ek kon geen navorsing oor die rol van die onderrigleier tydens die praktiese onderwys van onderwysstudente vind nie. Inligting is wel beskikbaar oor die rol van die mentoronderwyser. Tog is daar heelwat inligting oor wat van onderwysstudente verwag word gedurende hulle praktiese opleiding as onderwysers.

Universiteite moet van professionele onderrigleiers gebruik maak om seker te maak dat die onderwysstudente die nodige vaardighede verwerf (McGettrick, 2000:3). Die persone wat vir die onderwysstudente verantwoordelikheid aanvaar, moet aan die vereistes van 'n goeie onderrigleier voldoen.

Wat behels die begrip *onderrigleierskap*? Hanny (1987:209) is van mening dat effektiewe skoolhoofde ook goeie onderrigleiers behoort te wees. Hy beskou skoolhoofde as persone wat kundig is t.o.v. die ontwikkeling van 'n skoolkurrikulum, die implementering van effektiewe onderrig deur onderwysers en die ontwikkeling van sy personeel deur deurlopende assessering. Fullan (1991:161) is van mening dat 'n onderrigleier altyd in samewerking met sy personeel moet optree om geleenthede te skep waartydens die personeel kan ontwikkel en sodoende die leerders beter tot diens kan wees.

Barth (1990:64) is van mening dat die hoof die sleutel tot 'n suksesvolle skool is. Die kwaliteit van die opvoedkundige program word deur die skoolhoof bepaal. Hy voer aan dat die hoof gewoonlik die rede is waarom personeel groei en ontwikkel of stagneer. Hy is verder van mening dat die skoolhoof die bepalende faktor in 'n gesonde skoolklimaat is.

Volgens in-diepte studies wat Blase en Blase (1999, 1998) onder onderwysers gedoen het, is bevind dat daar 'n klemverskuiwing plaasgevind het. Meer klem word op die refleksieproses in onderrigleierskap geplaas. Hulle het bevind dat indien onderrigleiers leerprosesse monitor en gereelde terugvoer gee met die oog op refleksie op dit wat geleer is, dit lei tot nuwe idees en 'n groter verskeidenheid van onderwysstrategieë, beter beplande lesse en dat onderwysers dan ook gemakliker

is met veranderinge wat plaasvind. Die onderwysers is dan ook positief en gemotiveerd, vol selfvertroue en ervaar 'n gevoel van veiligheid (Blase, 2000:137)

Blase en Blase (1999:131) definieer onderrigleiers verder as persone wat hulle personeel op hoogte hou van die nuutste ontwikkeling, tegnologie en veranderinge. Hulle moedig die personeel aan om werkwinkels, seminare en konferensies by te woon waardeur hulle 'n kultuur van samewerking en leer skep wat persone sal aanmoedig om meer ondersoekend na die professie te kyk en sodoende professionele doelwitte daar stel wat hulle in staat sal stel om meer innoverend te wees in hulle onderrigbenadering.

Volgens Alger (2008:3) se navorsing neem baie onderrigleiers die rol van transformasieleiers aan. Al die bestaande eienskappe van onderrigleierskap word verryk deur 'n ingesteldheid van vernuwing. Alger het bevind dat transformasieleiers hulle skool se organisasiekultuur verander deur nuwe denkrigtings en doelwitte te stel wat by die veranderende behoeftes van leerders en die gemeenskappe pas.

Volgens Bush en West-Burnham (1994:69-110) vereis verandering transformasionele leierskap, want leiers en volgelinge moet in die najaag van hoëvlak doelstellings verenig word. Volgens Morrison (1998:210) bewerkstellig transformasie-leiers *visiegedrewe, waardegedrewe, strukturele, kulturele en sistematiese veranderings in skole deur toegewydheid, voorbeeld, bemagtiging, proaktiewe eienaarskap, kommunikasie, entoesiasme, harde werk en energie.*

Davidoff en Lazarus (1997:37) is van mening dat die sleutel eienskap van organisatoriese verandering is om te fokus op die ontwikkeling van mense en strukture: persoongerigte strategieë wat personeel-, leerder- en ouerontwikkeling insluit, asook strukturele veranderings soos bestuurstrukture en bestuurprosesse, beleid en gedragskodes. Hierdie mensgerigtheid is die hoofkenmerk van 'n dienslewerende leier.

Om 'n diens te kan lewer aan die leerders, gemeenskap en die praktiese onderwysstudente moet 'n onderrigleier oor die vaardighede van 'n onderrigleier en

‘n transformasieleier beskik — dan alleen kan hy ‘n waardige dienslewerende leier vir die onderwysstudente wees.

Greenleaf in Russell (2002:147) skryf suksesvolle dienslewerende leierskap toe aan die volgende funksionele eienskappe: visie, eerlikheid, betroubaarheid, integriteit, dienslewering, navolgenswaardigheid, waagmoed, waardering vir ander en bemagtiging. Hierdie eienskappe word ondersteun deur kommunikasie, geloofwaardigheid, bevoegdheid, sigbaarheid, beïnvloedbaarheid, oorreding-vermoë, luistervaardigheid, onderrigvaardigheid en die vermoë om te deleger. Al hierdie eienskappe moet teenwoordig wees in onderrigleiers wat hulle skool, personeel, onderwysstudente, leerders en gemeenskap wil dien. Dienslewerende leierskap bestaan uit al hierdie eienskappe maar fokus op die mens met wie die dienslewerende leier werk. Die verwagtinge van onderrigleiers word vervat in die diens wat hulle moet lewer.

2.2 Wat verwag die Departement van Basiese Onderwys (DBO) van onderrigleiers ten opsigte van die begeleiding van onderwysstudente tydens hulle praktiese onderwys?

Volgens die *Initial Professional Education of Teachers (IPED)*-program, (Departement van Onderwys, 2000:22) omskryf die DBO onderwysstudente se praktiese onderwys soos volg:

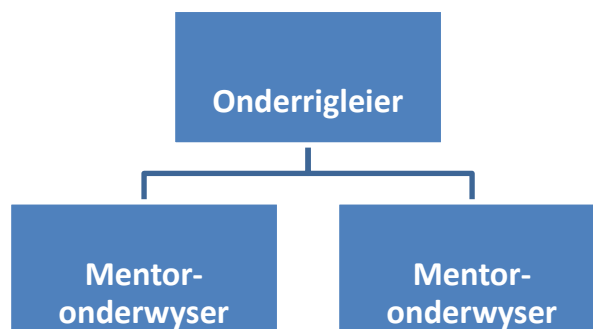
Artikel 40: Die praktiese komponent van die onderwysstudent se opleiding mag in kort periodes opgedeel word waar hulle praktiese opleiding by skole moet ontvang. In die finale jaar moet die onderwysstudente vir langer periodes aan die praktyk blootgestel word. Die praktiese opleiding moet uit ‘n gestruktureerde mentorskap-program bestaan waar ervare onderwysers die leiding neem.

Wat verwag die Departement van Basiese Onderwys (DBO) dus van ‘n hoof wanneer die onderwysstudente na sy skool toe kom vir hul praktiese onderwys? Die DBO hou die skole verantwoordelik vir die opleiding van onderwysstudente wanneer hulle hul praktiese opleiding doen (Departement van Basiese Onderwys, 2007). Die hoofde van skole is dus verantwoordelik vir hierdie opleiding maar daar is geen

voorskrifte of riglyne oor hoe hulle dit moet doen nie. Daar bestaan geen beleidstukke of enige riglyne van die DBO oor die opleiding van die onderwysstudente in skole nie. Dit word wel duidelik gestel dat daar 'n verantwoordelike mentor aangestel moet word en dat die onderwysstudente onder verantwoordelike toesig moet werk.

2.2.1 Mentorskap

Mentorskap gaan om die bou van 'n verhouding van vertroue en respek (Wong, 2002:4). Volgens Hargreaves (2000:2) is onderrigleiers verantwoordelik vir *collegial professionalism that entails the working together, learning from and the teaching of colleagues*. Uit navorsing wat hy gedoen het, het hy gevind dat onderwysers in die nuwe millennium meer effektief funksioneer as gevolg van die ondersteuning van hulle kollegas. Volgens 'n artikel van Tillman (2005:618) verhoog mentorskap die professionele benadering van nuwe onderwysers. Die mentoronderwyser is die onderwyser in wie se klas die student gaan waarneem, klasgee en deur wie die student geassesseer word. Wanneer die onderwysstudente by die skole aanmeld waar hulle hul praktiese onderwys doen, moet die onderrigleier toesien dat hulle by die geskikste mentoronderwyser ingedeel word.



Om aan die vereistes van die DBO te voldoen, moet verantwoordelike mentorskap toegepas word. Fletcher (2001:1) verduidelik na aanleiding van sy navorsing dat mentorskap die potensiaal van bemagtiging in 'n een-tot-een verhouding reflekteer. Hy beskou mentorskap as 'n kombinasie van afrigting, berading en assessering deur 'n klasonderwyser.

Hargreaves (2000:4) beklemtoon die dienslewering aan studente wanneer hy sê: *Good mentoring involves helping students work effectively, being sure of their own judgements while also being open and responsive to the opinions of others.* Milne (2009:3) benadruk die feit dat 'n mentoronderwyser nie slegs 'n toesighouer van die onderwysstudente moet wees nie maar dat die mentoronderwyser die student in die skool moet opneem en deel maak van die personeel. Die mentoronderwyser moet die studente begelei in hulle sosialisering met die leerders, ander personeel en die gemeenskap. Milne (2009:6) is van mening dat beroepgeïntegreerde opleidingprogramme wat deur middel van toegewyde mentoronderwysers gefasiliteer word, positiewe uitkomst tot gevolg kan hê aangesien goeie mentoronderwysers in 'n beroepgeïntegreerde opleidingprogram nie sal oordeel en net opdragte gee nie, maar sal fasiliteer en interpreteer terwyl hulle die onderwysstudente begelei om tot hulle eie besluite en gevolgtrekkings te kom. Hulle sal die onderwysstudente toelaat om op hul eie te waag maar sal sorg dat hul ook beskikbaar is om voorgesette ondersteuning en begeleiding te verskaf.

Sundli (2007:206) maak 'n aantal aanbevelings ten opsigte van mentoronderwysers wat praktiese onderwysstudente ontvang. Die mentoronderwyser moet:

- sy klaskamerpraktyk aan die student demonstreer en modelleer;
- situasies wat in die klaskamer mag opduik binne konteks van die praktyk met die student bespreek en ook later daarop reflekteer;
- die student blootstel aan klaskamerpraktyk soos deur die DBO voorgeskryf. Dit sluit in dissipline, assessering, pastorale begeleiding en leerders met spesiale behoeftes en leerprobleme;
- die student toelaat om sy eie kreatiwiteit uit te leef;
- genoeg geleentheid skep vir die student om sy eie onderrigstyl te ontwikkel en daarmee te eksperimenteer;
- die student op 'n deurlopende wyse assesseer;
- sorg dat daar 'n eerlike verslag saamgestel word aan die einde van die student se praktiese onderwys.

Baie onderrigleiers is skoolhoofde, adjunkhoofde of departementhoofde. In baie van die groot skole gee die hoof nie self klas nie maar tree as onderrigleier vir die

onderwysstudente op. In kleiner skole waar daar nie adjunkhoofde is nie, kan die hoof die verantwoordelikheid om as onderrigleier op te tree ook aan gewone onderwysers deleger. Om dus aan die DBO se voorskrifte te voldoen en toe te sien dat deeglike mentorskap toegepas word, moet hoofde self weet wat van 'n mentoronderwyser verwag word.

2.2.2 Aanleer van vaardighede

In die *Norms and Standards for Educators* (Departement van Onderwys, 2000:7) stel die departement van onderwys drie hoofvereistes vir die aanvanklike en voortgesette opleiding van onderwysers: Praktiese vaardighede, fundamentele vaardighede, reflektiewe vaardighede. Hierdie vaardighede moet by die skole deur die onderwyspersoneel van die skool aan die onderwysstudente oorgedra word. In die toepassing van die vaardighede moet die onderwyser 'n aantal rolle vertolk. Hierdie rolle vorm die professionele etiek waarmee onderwysers hul werk verrig (Departement van Onderwys, 2000:8):

- Bemiddelaar van leer
- Ontwerper en interpreteerder van leerprogramme en studiemateriaal
- Leier, administrateur en bestuurder
- Navorser en lewenslange leerder
- Gemeenskap-sensitiewe landsburger met 'n pastorale rol
- Assesseerder
- Leerareahoof, vakhoof, dissiplinêre hoof en fase spesialis

In die praktyk besoek die onderwysstudente die skole vir twee tydperke van twee tot drie weke per geleentheid en dan ook nie eers by dieselfde skool nie. Dit is dus baie moeilik vir 'n onderrigleier om aandag aan al sewe die fasette van onderrig te skenk. Tog kan van die aspekte tydens praktiese onderwys aangespreek word. Dit is daarom die verantwoordelikheid van die onderrigleier om te besluit watter rolle aan die onderwysstudente voorgehou gaan word.

Daar is 'n wesenlike tekort aan kommunikasie tussen die DBO en die onderrigleiers en ook die DBO en die tersiêre inrigtings. Uit navorsing wat Engel-Hills et al.

(2009:3) vir die Suid-Afrikaanse Tegnologiesetwerk gedoen het oor beroepgeïntegreerde opleiding in die nuwe hoër onderwys kwalifikasieraamwerk, blyk die tekort aan kommunikasie baie duidelik: *In the absence of guidelines from the DoE or the HEQC, the paper draws largely on international research and practice in the field of WIL, noting that the field is under-researched in the South African context.*

Die onderrigleiers het riglyne nodig sodat 'n eenvormige beleid saamgestel kan word.

2.3 Wat verwag die universiteite van 'n onderrigleier wat verantwoordelikheid aanvaar vir onderwysstudente en hulle opleiding?

Brock (1998:184) het bevind dat daar 'n wesenlike tekort aan kommunikasie bestaan tussen die tersiêre sentrums wat onderwysstudente oplei en die skole waar die onderwysstudente hul praktiese onderwys doen.

Reeve en Gallacher (2005:221) het navorsing gedoen oor die betrokkenheid van skole en ander instansies by die opleiding van onderwysstudente. Hulle het bevind dat skole wat in vennootskap met die universiteite tree baie beter opleidingprogramme aanbied en dat die monitering en assessering op 'n baie hoër vlak geskied as by skole waar dit nie die geval is nie. Hulle spreek hulle kommer uit oor die gehalte onderrig by skole in Engeland waar sommige onderwysstudente hulle praktiese onderwys doen. Hulle bevestig dat die aanvanklike opleiding van onderwysstudente nie sonder die samewerking van skole kan plaasvind nie. Uit navorsing wat Abromitis (2009:1) gedoen het, Maak sy die volgende voorstelle vir beter opleiding van praktiese onderwysstudente:

- a) Vestig effektiewe kommunikasie. Kommunikasie is die sleutel tot enige goeie verhouding. Die mentoronderwyser moet aanvanklik die gesprekke inisieer maar later die student toelaat om meer vrae te vra en om verantwoordelikheid vir die gesprekke te neem. Mentoronderwysers moet ook meer vrymoedigheid neem om met die universiteit kontak te maak om seker te maak dat begeleiding van hoogstaande gehalte gelewer word.

- b) Stig professionele kollegiale verhoudings. Stel die student aan die leerders voor as 'n onderwyser. Die onderwysstudente kom na die klas met nuwe kennis en idees wat hulle wil toepas en hulle integriteit mag nooit voor die leerder in twyfel getrek word nie. Leerders moet aangemoedig word om vrae aan die onderwysstudente te vra terwyl die onderrigvoog toesig hou en die onderwysstudente ondersteun waar nodig. Sluit die onderwysstudente in by ouer ontmoetings en personeelvergaderings en enige personeelontwikkelingsaksies.
- c) Moedig klaskamer kreatiwiteit aan. Onderwysstudente het talle nuwe idees en dit is maklik om nuwe idees by hulle te leen en sodoende nuwe kreatiwiteit na jou klas te bring.

Die Suid-Afrikaanse Raad vir Hoër Onderwys het die volgende riglyne opgestel waaraan skole en ander organisasies moet voldoen indien hulle betrokke wil wees by beroepgeïntegreerde opleiding:

- Die daarstel van 'n gesprekforum met die universiteit.
- 'n Lewendige missie wat uitgeleef word deur al die personeellede by so 'n instansie.
- 'n Positiewe ingesteldheid t.o.v. onderwysstudente se onderrig en leer.
- Die skep van 'n leeromgewing wat opvoeding verryk.
- Die daarstel van waardes wat rigtinggewend vir 'n student is (Strydom, 2010:4).

Die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria het 'n onderwyseropleiding-ooreenkoms opgestel wat die volgende vereistes stel:

- Skole moet ervare mentoronderwysers kies om die onderwysstudente te begelei en sodoende seker te maak dat hulle die nodige ondersteuning kry om in 'n gestimuleerde omgewing te ontwikkel. Dit sluit assessering en gereelde terugvoer aan die onderwysstudente en die universiteit in. Induksiëprogramme word deur die universiteit aangebied om die mentoronderwysers te help.

- Skole moet die onderwysstudente op 'n daaglikse basis betrokke kry by onderrig en buitemuurse aktiwiteite. Die betrokkenheid moet aangemoedig, ondersteun en gemonitor word.
- Elke skool moet 'n onderrigleier aanstel wat die administrasie en ontwikkeling van die onderwysstudente bestuur (Universiteit van Pretoria [s.j]: 4).
- Skole moet nou met die universiteit saamwerk om enige gedrag- of akademiese probleme te rapporteer.
- Skole is verantwoordelik vir die opstel van verslae soos dit deur die universiteit vereis word. Dit sal verseker dat 'n hoë standaard gehandhaaf word.

Die kommunikasie wat wel tans tussen Suid-Afrikaanse skole en die universiteit bestaan, is 'n inligtingstuk wat deel vorm van die dokumente van die universiteit wat deur die onderwysstudente aan die onderrigleier gegee moet word wanneer hulle by die skool aanmeld vir hulle praktiese onderwys. Die inligtingstuk word deur die universiteit se departementshoof vir praktiese onderwys voorsien. Die verskillende jaargroepe se inligtingstukke verskil.

Elke student ontvang 'n inligtingsstuk van die universiteit waarin breë riglyne gegee word oor hoeveel lesse die student moet aanbied en hoeveel van die lesse geassesseer moet word. In die dokument word wel gevra dat die onderwysstudente deel van die volle skoolprogram moet word en dit sluit in akademie, sport, kultuur en enige ander aktiwiteite wat die skool mag aanbied. Daar is geen dokument van enige universiteit gevind waarin voorgeskryf word hoe die skool die student moet ontvang, bestuur of oplei nie.

2.4 Wat verwag die onderwysstudente van die onderrigleier wat verantwoordelikheid vir hulle aanvaar?

Volgens navorsing wat deur Marais (2004:221) gedoen is, is gevind dat praktiese onderwys een van die belangrikste fasette van 'n onderwysstudent se opleiding is. Verder is tot die gevolgtrekking gekom dat daar 'n groot probleem t.o.v. die kwaliteit van onderrigleiers en mentoronderwysers by skole bestaan. Marais het tot die

gevolgtrekking gekom dat die manier waarop hoofde en onderrigleiers die praktyk aan die onderwysstudente by die skole ontsluit, nie ooreenkom met die teorie van onderrig soos wat die onderwysstudente dit aan die universiteit bestudeer nie (Marais, 2004; 230).

Volgens navorsing wat deur Capel (1998:393) gedoen is, is bevind dat baie beginneronderwysers voel dat hulle praktiese onderwys nie voldoende is om hulle toe te rus vir die onderwysrealiteit nie. Die oortuiging onder die deelnemers is dat meer aandag aan praktiese onderwys gegee moet word. Die onderwysstudente is soms ontgogel. Die skool voldoen nie altyd aan die onderwysstudente se verwagtinge nie.

Volgens Capel (2001:2) se navorsing bestaan daar drie vrese by onderwysstudente wat praktiese onderwys moet doen:

- Selfbelang: Gaan hulle in die skoolsituasie kan aanpas en oorleef? Gaan hulle die klasse kan hanteer? Gaan die leerders van hulle hou? Gaan hulle as volwassenes hanteer word en in die skoolstruktuur aanvaar word? Gaan hulle aan die verwagtinge van die hoof, personeel en ouers voldoen? Sal hulle aanvaarbaar wees wanneer hul waargeneem en geassesseer word?
- Verantwoordelikheidsbelang: Gaan hulle die daaglikse roetine kan volhou en die verantwoordelikheid van onderrig kan baasraak? Gaan hulle die groot klasse kan hanteer sonder al die apparaat en onderwysmedia waaraan hulle by die universiteit gewoond is? Gaan hulle die druk kan hanteer en hulle tyd sinvol kan bestuur?
- Effek op die leerproses en leerders: Kommer bestaan oor die effek wat hulle op die leerproses en onderrig van die leerders mag hê. Sal hulle die leerder kan ondersteun in die leerproses? Sal hulle sosiale en emosionele nood van leerders in hulle klas kan identifiseer? Sal hulle regverdig kan optree teenoor elkeen in die klas? Sal hulle individuele verhoudings met die leerders kan stig om sodoende die effek van die leerproses te maksimaliseer sodat intellektuele en emosionele groei by leerders met spesiale behoeftes

bewerkstellig kan word? Sal hulle die leerders kan motiveer tot beter prestasie en deelname?

Volgens die bevindinge in Capel (2001:14) se navorsing verskil die vrese van onderwysstudente na gelang van hul studiejare. Al die genoemde vrese word hoog geklassifiseer onder eerstejaar onderwysstudente. Hulle moet hulself vind in die onderrigomgewing, tussen leerders en die personeel. Ouerbetrokkenheid hou vir hulle 'n geweldige bedreiging in en hulle selfversekerdheid is wankelmoedig. Hulle is onseker of hulle hul take aanvaarbaar uitvoer en is nog nie baie ingestel op die effek wat hulle op die leerders het nie. Soos die onderwysstudente ervaring verwerf, verbeter hulle selfvertroue en raak hulle meer bekommerd oor hul selfbeeld en wat die mense van hulle sal sê of dink. 'n Finalejaar onderwysstudent se instruksionele ontwerp het al so verbeter dat die verantwoordelikheid in die klas nie meer vir hulle 'n bedreiging inhou nie; waaroor hulle angstigheid beleef, is of die hoof, personeel en gemeenskap genoeg van hulle dink om hulle aan te stel. Tog vind Capel (2001:15) dat daar baie individuele vrese bestaan wat deur die onderrigleiers aangespreek behoort word. Dit verg goeie kommunikasie tussen die mentor en die student om die vrese te identifiseer en aan te spreek.

Uit navorsing wat Marais en Meier (2004:222) in Suid-Afrika gedoen het, is twee probleme geïdentifiseer wat die praktiese onderwys van onderwysstudente bemoeilik. Eerstens kan die onderwysstudente nie die teorie wat by die universiteit vasgelê word en die praktyk wat hulle by die skole vind, versoen nie. Volgens Marais en Meier word die teorie by baie universiteite nie praktykgerig genoeg aangebied nie. Dit is dus moeilik vir onderwysstudente om in 'n diverse kultuur en gemeenskap die aangeleerde teorie met die praktyk te versoen. Tweedens het elke skool sy eie onderrigkultuur. Die verhouding tussen die onderwysstudente en die onderrigleiers en onderrigvoogde verskil ook van skool tot skool.

Volgens die bevindinge van verskeie navorsers (Farrel, 2000:35; Talvitie, Peltokallio en Mannisto, 2000:80) is bevind dat 'n onderrigleier 'n betekenisvolle invloed op die klaskamerpraktyk en ontwikkeling van onderwysstudente uitoefen. Hierdie navorsing het getoon dat 'n ondersteunende onderrigleier in 'n interaktiewe klaskameromgewing wat respek toon vir die inisiatief en insette van onderwysstudente van

onskatbare waarde is tydens hulle leerproses. Volgens navorsing wat Ralph (2000, 311-312) gedoen het, is bevind dat die oorsaak van swak verhoudings tussen onderwysstudente en hulle mentoronderwysers gewoonlik ontstaan uit die onvermoë van die mentoronderwysers om hulle mentorskapstyl aan te pas by die onderwysstudente se vaardighede om onderrigtake uit te voer. Wrywing kan ook ontstaan indien die mentoronderwyser die onderwysstudente se teenwoordigheid uitbuit deur hulle werklading onnodig te verhoog. Volgens Ralph ontstaan verdere spanning indien die mentoronderwyser onbuigsaam is in sy of haar onderrigbenadering en die onderwysstudente nie die vryheid gun om nuwe onderwysstrategieë toe te pas of te eksperimenteer nie. Die onderwysstudente voel dan geïnhibeerd aangesien hulle 'n goeie verslag van die mentoronderwyser verlang. Marais en Meier (2004:223) gee 'n voorbeeld hiervan wanneer hulle verwys na die veranderde kurrikulum wat op uitkoms-gebaseerde onderrig (UGO) geskoei is. Die ouer onderwysers wat as mentors moet optree, is nie onderlê in die vaardighede van die nuwe onderrigbenadering nie en baie mentoronderwysers is nie ten gunste van die benadering nie. Wanneer die onderwysstudente dan hul lesse aanbied volgens die nuwe UGO-benadering word hulle gekritiseer en swak beoordeel.

Volgens Marais en Meier (2004:223) is bevind dat swak onderrigleiers en hulle onvoldoende begeleiding verantwoordelik is vir mislukte praktiese onderwysopleiding en selfs die rede is waarom sommige onderwysstudente nie hulle studies voltooi nie.

Wat nog meer kommer wek, is die feit dat baie onderwysers negatief is oor die onderwysprofessie en die gesindheid oordra aan die onderwysstudente wat positief en vol entoesiasme is (Jansen, 1998:55). Verskeie redes vir die negatiewe houding word aangevoer. Van die belangrikste redes wat Jansen aanvoer is die gedurige verandering aan die kurrikulum, die swak beeld wat die professie in die algemeen geniet en die swak besoldiging van onderwysers. Jansen is van mening dat die negatiewe gesindheid van onderrigleiers en mentoronderwysers die gesindheid van onderwysstudente beïnvloed en dit het 'n verdere negatiewe invloed op die onderwysprofessie.

In die navorsing van Marais en Meier (2004:231) is die volgende aanbevelings gemaak om onderwysstudente se praktiese onderwyservaring meer sinvol te maak:

- Opleiding moet gegee word aan onderrigleiers en mentoronderwysers om hulle beter toe te rus vir die verantwoordelikheid wat aan hulle opgedra word.
- Die universiteite moet meer aandag skenk aan die metodes waarop onderrig in die praktyk plaasvind en dan die teorie wat dit moet ondersteun dienoooreenkomstig aanpas.
- Kriteria moet bepaal word waaraan die onderrigleiers en mentoronderwysers moet voldoen voordat 'n student by sodanige onderwyser geplaas kan word. Dit sal verseker dat onderwysstudente by die beste moontlike onderwysers geplaas word en sodoende die beste begeleiding moontlik ontvang.
- Daar is ook 'n dringende behoefte aan 'n geïntegreerde kurrikulum rondom dissipline en leerders met spesiale behoeftes. Hierdie twee onderwerpe blyk van die grootste probleme vir onderwysstudente en onderwysers te wees.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat daar heelwat tekortkominge rondom die praktiese onderwys van onderwysstudente bestaan. Daar word vervolgens in diepte gekyk na die rol van die onderrigleier.

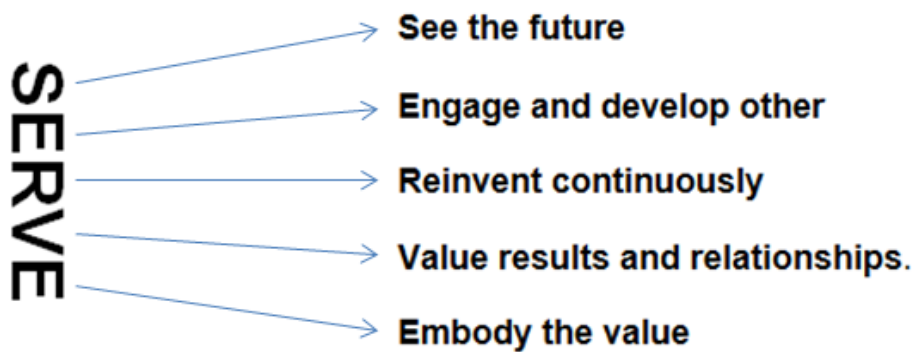
2.5 Wat verwag 'n skool van onderwysstudente wat praktiese onderwys moet doen?

Wat is die rol van die onderrigleier in die begeleiding van onderwysstudente? In dié opsig bestaan daar 'n geweldige leemte in die navorsing. Geen navorsing of literatuur kon gevind word rondom die behoeftes van skole ten opsigte van praktiese onderwysstudente nie. Aangesien die riglyne vir die hantering van onderwysstudente in die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) baie vaag is, neem die onderrigleiers eie inisiatief en stel riglyne saam wat voldoen aan die behoeftes van die skool, die universiteit, die departement van onderwys en van die onderwysstudente. Hierdie riglyne word dan deur die jare oorgedra en aangepas soos wat veranderinge plaasvind en ook soos hoofde van skole wissel. Gewoonlik word die riglyne nie gedokumenteer nie.

2.6 Die “SERVE”-model van Blanchard en Miller

Wanneer na die “SERVE”-model van Blanchard en Miller (2004) gekyk word, vind ons al die kriteria waarvolgens ‘n onderrigleier en mentoronderwyser hulle verantwoordelikhede soos dit deur die DBO aan hul opgedra is, moet uitvoer om praktiese onderwysstudente die beste te begelei tydens hulle internskap.

Ken Blanchard (2004:34) deel die woord “**SERVE**” soos volg op:



“S”: Wees toekomstgerig

“E”: Wees aktief betrokke by die ontwikkeling van jou personeel en onderwysstudente.

“R”: Wees oop vir verandering.

“V”: Stel duidelike verwagtinge en werk aan verhoudinge.

“E”: Sorg dat waardes wat voorgehou word, geloofwaardig en navolgenswaardig is.

Ek het die “SERVE”-model gebruik om uit ‘n dienslewerende leierskap perspektief na die rol van die onderrigleier te kyk. Ek wou vasstel oor watter eienskappe ‘n dienslewerende onderrigleier moet beskik.

2.6.1 “S”: Visie

‘n Onderrigleier wil die onderwysprofessie vir onderwysstudente ontsluit as ‘n edele beroep waarmee hulle hul gemeenskappe kan dien. Dit is dus nodig om die onderwysstudente in ‘n visie wat hulle positief maak oor hulle toekoms as onderwyser te laat deel.

Kouzes et al. (1995:95) beskou visie uit 'n leierskap-perspektief as 'n ideaal of unieke beeld van die toekoms. Greenleaf (1977:21) is van mening dat 'n leier met visie 'n vooruitskouing en konseptualisering van die toekoms moet hê. Gevolglik moet die leier se sentrale rol wees om 'n strategiese visie daar te stel vir sy organisasie of skool (Bennis, 1989; Fairholms, 1997; Kouzes en Posner, 1995). Die praktiese onderwysstudente moet dus deel vorm van die beplanning vir die toekoms van die skool.

Page en Wong (2000:6) beklemtoon die belangrikheid van 'n visie met die volgende stelling: *Servant leaders typically have a passionate zeal for creating a preferred future. They articulate a vision and then enable, ennoble and empower those around them to work for the attainment of that vision.* Indien die onderwysstudente in die visie van die skool kan deel, sal hulle van die eerste dag af werk aan die beeld van die skool, al is hulle slegs vir drie tot vier weke deel van die personeel. Miller (1995:22) is van mening dat 'n visie mense bymekaar bring en hou en lede van 'n organisasie of instansie tot groot hoogtes inspireer. Hy is verder oortuig daarvan dat deur 'n visie te ontwikkel, jy jou organisasie help om verandering en transformasie te fasiliteer. Die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys het 'n groot omwenteling in skole te weeg gebring. Heelwat hoofde het die onderwysstudente se kennis gebruik om hul skole op hoogte te bring van nuwe benaderings en onderwysmetodes.

Dit is baie belangrik dat onderrigleiers onderwysstudente wat die onderwys as profesie wil betree, laat deel in 'n positiewe visie. Die onderrigleier moet die onderwysstudente as kosbaar beskou en hulle laat voel dat hulle 'n toekoms in die onderwys het. Volgens navorsing wat deur Taylor (2006:452) gedoen is, is bevind dat die onderwysprofesie nie soos in die verlede die aantreklikste beroep is nie. Hy het navorsing in vyf verskillende lande gedoen en gevind dat die aanvraag na opvoeders groter is as die aanbod. Hy toon aan dat die behoefte aan opvoeders in die volgende dekade gaan verdubbel. Verder voorspel hy dat baie minder persone onderwys gaan kies as studierigting en dat 'n derde van die jong onderwysers wat as beginners aangestel word die profesie binne die eerste drie jaar nadat hulle begin skoolhou het, sal verlaat. Daar is heelwat verklarende redes wat aangevoer word.

Die hoofredes volgens hom is die swak salarisse wat betaal word, die swak status wat die professie geniet en die hoë vlak van stres wat met die beroep gepaard gaan. Indien onderwysstudente die onderwys as beroep kies, is hulle reeds bewus van die feit dat die onderwys nie 'n hoogbetalende beroep is nie.

Volgens Russel (2002:147) moet die visie waarde heg aan dit wat gedoen moet word. Dit moet motiverend en bemagtigend wees vir diegene wat daarin deel. Die visie moet so motiverend wees dat die onderwysstudente alles in hulle vermoë sal doen om die betrokke skool te help uitbou tot die beste skool in die omgewing, die leerders waarmee hul werk te help om hulle hoogste potensiaal te bereik en dan ook hulself maksimaal toe te rus vir die toekoms wat hulle wil betree. Volgens Taylor (2008:453) en Hammond (2002:142) se navorsing het die meerderheid respondent-onderwysstudente aangedui dat hulle graag leerders wil help; verder wil hulle die hoogste vlak bereik en wil hulle die onderwys as professionele gebruik.

Dit is daarom die verantwoordelikheid van die onderrigleier om die student in te lig oor die visie en missie van sy skool. Blanchard en Miller (2004:39) stel dit soos volg: *Values are the beliefs that drive our behaviour ... They are the cornerstones of the culture the leader is trying to create.* So 'n visie en missie bepaal die onderrigkultuur van die skool. 'n Student moet dus deel word van die onderrigkultuur sonder om inbreek te maak op die prosesse en bestuur van die skool.

Blanchard en Miller (2004:35) omskryf visie soos volg: *If you are not passionate about what you are doing, if it doesn't fire you up, you bet your team is not going to be passionate either. ... Seeing the future is about creating a compelling vision. ... Envisioning and communicating a future orientated vision is a huge part of leadership.* Hierdie leierskap waarna Blanchard verwys, sal onderwysstudente motiveer om te presteer sodat hulle aanstellings by skole kan kry waar die onderrigleiers aan Blanchard se vertolking voldoen. Snyder, Dowd en Houghton (1994:100) glo dat die belangrikste rol wat 'n leier kan speel in die daarstel van 'n visie is om die visie deur hulle eie gedrag op 'n daaglikse basis visueel uit te leef. Die visie van so 'n leier sal maklik 'n gedeelde visie word en 'n gedeelde visie loop uit op 'n organisasie wat bereid is om te leer en sodoende te groei terwyl die groei

onderhou word (Senge, 1990:122). Onderwysstudente wat deel word van hierdie gedeelde visie word deel van 'n skool wat bereid is om te werk en te leer.

2.6.2 “E”: Wees aktief betrokke by die ontwikkeling van jou personeel

Hoofde is verantwoordelik vir die groei en ontwikkeling van hulle personeel en hulle onderwysstudente. Dit word as een van die kernpligte van hoofde beskou. *Personnel Administrative Measures* (PAM) verwoord dit soos volg: *Principals are responsible for the development of staff training programmes, ... in developing and achieving educational objectives in accordance with the need of the school* (Departement van Onderwys: 1999, Artikel 4.2).

Indien onderrigleiers onderwysstudente by hulle skole se daaglikse funksionering betrokke wil kry, moet hulle deeglik beplan en struktuur gee aan die onderwysstudente se praktiese onderwys by die skool. Volgens O'Neill (1994:285) is professionele ontwikkeling 'n formele program wat daarop toegespits is om onderwysers persoonlik en professioneel te laat groei. Om die program professioneel van stapel te stuur, moet daar 'n deurdagte induksieprogram deur die hoofde en hul personeel opgestel word. 'n Induksieprogram is die program wat die skool gaan volg om die onderwysstudente te verwelkom, om hulle te oriënteer te opsigte van die geboue, skoolreëls, interne reëlings, parkering en skoolkultuur en om hulle tuis te laat voel. Volgens Wong (2002:2) se navorsing moet induksieprogramme ten doel hê *to train, retain and to create a culture of effective teachers*. Wong deel induksieprogramme in twee soorte: a) Mentorskap wat die ondersteuning vorm; b) Professionele ontwikkeling wat lei tot hoogstaande onderrig. Die mentoronderwysers moet dus saam met die onderrigleiers werk om die induksieprogram te beplan en later te implementeer.

Volgens die *Initial Professional Education of Teachers* program (IPET) vind professionele ontwikkeling plaas wanneer onderwysstudente kennis en praktiese ervaring opdoen oor die bestuur van 'n klaskamer, kennisoordrag en ook die holistiese groei van leerders buite die klaskamer bevorder (Departement van Onderwys, 2007a). Die onderrigleiers word aanspreeklik gehou vir die leerervaring van die onderwysstudente wat aan hulle toevertrou word. In die *Norms and*

Standards for Educators (Departement van Onderwys, 2000) word die aanspreeklikheid ten opsigte van onderwysstudente duidelik uiteengesit. Tog is daar geen riglyne oor hoe die professionele ontwikkeling gedoen moet word nie. Bennis (1997:95) glo dienslewerende leierskap *is all about innovating and initiating*. Die onderrigleier moet dus maniere vind om die onderwysstudente te bemagtig sodat hulle hul posisie as opvoeders volwaardig kan inneem.

Personeelontwikkeling, soos wat dit in die *National Norms and Standards* (Department of Education, 2000) uiteengesit word, is 'n aaneenlopende proses van die onderrig van onderwysers wat voorgraadse opleiding en indiensopleiding insluit. Moontlike sinonieme vir indiensopleiding is uitbreiding van kennis, groei, rypwording en volwassenheid. Volgens PAM (Department of Education, 1999) gaan personeelontwikkeling om die verbetering van kwaliteit in die onderrigprofessie en om onderwysbestuur.

Monyatsi (2006:439) stel dit soos volg: *Teachers can gain increased knowledge and skills, which ultimately enhance their performance in their daily duties in the school. Most importantly, the development process plays a crucial role in moulding the disposition of the teachers positively towards the teaching profession.* 'n Groot deel van 'n leier se verantwoordelikheid is om leergierigheid te bevorder (Bennis, 1997; Fairholms, 1997). Die praktiese ervaring van die onderwysstudente moet dus 'n positiewe ontwikkeling wees wat hulle met kennis en vaardighede toerus vir die toekoms.

Buckingham en Coffman (1999:16) verskaf waardevolle riglyne vir personeelontwikkeling. Hulle glo nie dat enige persoon wat genoeg opleiding ontvang het noodwendig 'n goeie onderwyser is nie. Hulle glo nie daarin om onderwysstudente te help om hulle swakhede te oorkom nie, maar eerder om op hul sterkpunte te fokus. Hulle glo elke personeelid of student is uniek en het sy of haar eie passie en persoonlikheid. Daarom glo hulle dat die skool moet kapitaliseer op die positiewe style van elke individu wat daar skoolhou of wat daar praktiese onderwys doen. Buckingham (1999:4) glo *Talented employees need great managers. How long the employee will stay and how productive he is while he is there is determined by his relationship with his principal.* Dienslewerende leiers is mense wat ander se

talente ontwikkel tot voordeel van die persoon en die firma (Snyder et al., 1994). Onderwysstudente se nuwe insigte en metodes kan tot voordeel van die skool aangewend word. Goeie onderrigleiers sal dus fokus op die potensiaal in elke student en dit tot voordeel van die skool aanwend. Seligman (2003:5) sê: *The keystone of high achievement and happiness is exercising your strengths.* Onderwysstudente wat erkenning kry vir uitmuntende bydraes wat hulle lewer tot die skool waar hulle praktiese onderwys doen, sal nog meer doen om hulself te ontwikkel. Ongelukkig het meeste mense min begrip van hulle eie talente en sterkpunte. Meeste word kundiges op die gebied van hulle tekortkominge en spandeer 'n leeftyd om die foute te herstel terwyl hul krag en potensiaal onbenut en verwaarloos bly (Buckingham en Clifton, 2005:59).

Calder, direkteur van Ernst en Young, het eens gesê: *If you create a work environment where people feel valued and you encourage them to do what they are good at all the time, then you have the key to a successful business.*

2.6.2.1 Bemagtiging

Bemagtiging is 'n noodsaaklike deel van dienslewerende leierskap. Volgens *The American Heritage Dictionary of the English Language* (1992) is bemagtiging die proses waar 'n leier ander mense laat belê in mag en aan hulle outoriteit en gesag gee. Dit is hier waar onderrigleiers die onderwysstudente werklik deel van hul personeel maak deur hulle te laat deel in besluitneming en hulle daarvoor erkenning gee. Volgens Wilkes (1996:6) verdubbel leiers hulle leierskap deur ander mense te bemagtig en te laat deel in die besluitneming van die organisasie. Bennis en Nunus (1997:74) is oortuig dat bemagtiging sterk steun op spanwerk. Hulle glo dat 'n dienslewerende leier se optrede eerder mense saam met hom trek as dat hy hulle afstoot. Die mense wat deur goeie hoofde aangetrek word, is gewoonlik die energieke persone op die personeel. Die doel van bemagtiging is om soveel as moontlik leiers te ontwikkel op elke vlak van die bestuur van jou organisasie (Bennis en Nunus, 1997:74).

Volgens Carroll (1994:3) is bemagtiging 'n onderlinge verstandhouding tussen bestuurders en werknemers dat werknemers betroubare en gewaardeerde vennote

is. Deur hierdie samewerking word werknemers selfstandig en ervaar werkbevrediging deur die deurlopende verryking van kennis en ontwikkeling van vaardighede wat hulle verwerf in hul bydrae tot die organisasie. Fairholms (1997:144) is van mening dat onderrigleiers hulle werknemers bemagtig en deel maak van die besluitneming deur te delegeer. Hy redeneer verder dat indien 'n leier werk delegeer, die leier aandui dat hy die werknemer geskik ag en respekteer in die besluite wat die werknemer neem. Deur te delegeer moedig die leiers hulle volgelinge aan om aanspreeklikheid vir hulle besluite te aanvaar en sodoende aandeelhouers in die sukses van die firma te word. Indien hoofde hulle mentoronderwysers aanmoedig om van die klaswerk aan die onderwysstudente te delegeer, sal die onderwysstudente onmiddellik bemagtig word met verantwoordelikheid wat aandui dat hulle vertrou word met die onderrig van die leerders.

2.6.2.2 Kommunikasie

Personeelontwikkeling verg baie vaardighede van leiers. Bennis (1998:101) glo dat indien dienslewerende leiers innoverend wil optree in die opleiding van hulle personeel en onderwysstudente, hulle die visie van hulle skool en die doel van die opleiding duidelik moet kan kommunikeer met diegene wat by die opleiding betrokke is.

Communication is the transmission of ideas, information, opinions, attitudes and feelings through one or more mediums that produce some response (Shermerhorn, Hunt en Osborn, 1997:339). Duidelike en eenvoudige kommunikasie tussen onderrigleiers, hul personeel en die onderwysstudente is een van die sekerste mediums tot sukses. Volgens Snowden en Gorden (1998:37) is kommunikasie effektief slegs as die boodskap ontvang is op dieselfde wyse as waarop dit bedoel is. Dit is dus baie belangrik dat leiers goeie luisteraars moet wees om te kan hoor wat die behoeftes van die universiteit, die onderwysstudente en die personeel is wanneer hulle die opleiding van die onderwysstudente beplan. Greenleaf (1997) stel dit dat 'n leier wat goed kan luister gewoonlik respek en waardering kan toon aan dié wat hom volg. Bennis (1997:121) glo dat goeie leiers voordeel kan trek deur na

hul volgelinge te luister. Hulle leer uit ander se opinies en wend ander se idees aan tot voordeel van die firma en skool.

2.6.3 “R”: Wees oop vir verandering

Verandering is ‘n alledaagse verskynsel, veral in die moderne samelewing. Die onderwys is ook onderhewig aan voortdurende verandering. Morrison (1998:13) definieer verandering soos volg: *Change can be regarded as a dynamic and continuous process of development and growth that involves a reorganisation in response to ‘felt needs’.*

Strategiese beplanning moet elke jaar, voordat die onderwysstudente opdaag, deur die onderrigleiers gedoen word. Onderrigleiers moet hulle induksieprogram elke jaar aanpas om die nodige veranderinge in die onderwys te inkorporeer. *Effective principals redesign the organization to enable learning and collaboration among staff (and personalization/support for students), as well as to engage families and the community* (Darling-Hammond, 2007:17).

Kouzes en Posner (1995: 9-10) stel dit dat dienslewerende leiers mense is wat die onbekende aanpak. Hulle is bereid om ‘n kans te waag, om te eksperimenteer om sodoende nuwe en beter maniere te vind om dinge te doen. Bennis (1997:95) glo dienslewerende leierskap *is all about innovating and initiating*. Die gevaar bestaan dat daar konflik kan ontwikkel aangesien meeste mense bang is vir verandering. Dit is dus baie belangrik dat onderrigleiers personeel wat as mentoronderwysers gaan optree, versigtig kies. Baie van die ervare onderwysers is nie vertrouwd met die nuwe innoverende onderrigmetodes wat onderwysstudente aan die universiteit leer nie. Wanneer die metodes dan toegepas word, val dit vreemd op die oor en kom maklik voor as wanordelik en ongedissiplineerd. Mentoronderwysers moet te vinde wees vir verandering en moet van die geleentheid gebruik maak om ook by die studente te leer. Sanders (1994:59) glo dat ware dienslewerende leiers vaardigheid en integriteit sowel as vertroue inboesem sodat volgelinge hulle met vertroue wil volg en nie bang is om die verandering of onbekende aan te pak nie. Blanchard (2004:85) is van mening dat professionele ontwikkeling die selfbeeld van volgelinge verhoog en hulle bereid maak om te waag met nuwe metodes. Wanneer die personeel en

onderwysstudente saamwerk as span bied hulle sukses emosionele ondersteuning, is die interaksie gekoördineer, word besluite makliker saam geneem en word nuwe en ou personeel makliker ingeskakel by nuwe veranderinge (Dunham, 1995:47-48).

Onderrigleiers moet op hoogte bly van al die veranderinge om sodoende hulle skole die beste te kan dien. Hulle moet dus gedurig evaluering doen om te bepaal watter prosesse in die skool werk en watter aangepas moet word. Onderwysstudente bring nuwe kennis na die skool en die kennis kan tot voordeel van die skool aangewend word. Die struktuur van die skool kan ook aangepas word. In 'n gevallestudie wat deur Taylor (2006:473) gedoen is, is 'n nuwe rekenaarsentrum by 'n skool opgerig nadat twee onderwysstudente wat hulle praktiese onderwys daar gedoen het, die inisiatief in samewerking met die onderrigleier geneem het.

Verandering word nie deel van die funksionering van 'n skool indien dit nie behoorlik bestuur word nie. Morrison (1998:15) vat dit goed saam: *Successful change is about successful management; successful management is about managing successful change*. Verandering moet op 'n deurlopende basis bestuur word want mense reageer verskillend op verandering en is gewoonlik nie ten gunste van verandering nie. Morrison (1998:17) sê dat verandering slegs suksesvol kan wees indien dit:

- effektief verstaan en gekommunikeer word;
- 'n verbetering blyk te wees op die bestaande praktyke.

Dienslewerende leiers identifiseer die behoefte aan verandering in noue samewerking met hulle personeel. Dienslewerende leiers moet eerstens die vertroue van hulle volgelinge wen sodat hulle vertrou word om die verandering te bestuur. Bennis (1997:132) verklaar: *Trust is one of the most significant factors influencing leader-member relationships, leader effectiveness and productivity*.

Volgens Ulrich (1996:154) gaan dienslewerende leierskap om waagmoed ten opsigte van die onbekende. Hy is van mening dat leiers waagmoed aan die dag moet lê om nuwe rigting aan te dui, nuwe benaderings tot ou probleme te skep en dit alles te baseer op waardes wat aanvaarbaar is vir die skool, personeel en die onderwysstudente. Onderrigleiers moet bereid wees om voorstelle te maak aan die

universiteite ten opsigte van die praktiese opleiding van die onderwysstudente by die skole. Greenleaf (1980) glo dat dienslewerende leiers kanse waag, uitdagings aanspreek en verandering met onwrikbare selfversekerheid aanpak. Blanchard en Miller (2004:39) glo, *Values are the beliefs that drive our behaviour. ... They are the cornerstones of the culture the leader is trying to create.* Die kultuur wat 'n leier in sy skool wil skep, hang af van sy oorredingvermoë om sy volgelinge te oortuig van die nut van verandering en die voordele wat dit vir die skool inhou. Baie onderwysstudente is nie gewoon aan multikulturele onderwys nie. Onderrigleiers moet dus die onderwysstudente begelei in die nuwe kultuur, die verandering in die toepassing van dissipline en die betrokkenheid in multikulturele gemeenskappe. Greenleaf (1980:44) glo dat 'n dienslewerende leier iemand is wat 'n waagstuk sal aanpak deur voor te loop sodat die ander hom vrywillig kan volg omdat hulle oortuig is dat die leier die regte pad sal aandui vir die skool. Verder glo Greenleaf ook dat leiers wat ander kan oortuig baie meer sukses en samewerking ondervind as mense wat gedwing word om iets te doen. Lopez (1995:76) is van mening dat dienslewerende leiers nie probeer om ander te beheer nie maar eerder hul kennis deel en dan ondersteuning en begrip soek.

Volgens Bush en West-Burnham (1994:69-10) vereis die instelling van verandering transformasionele leierskap want leiers en volgelinge moet in die najaag van hoër vlak-doelstellings verenig word. Leiers en volgelinge moet saamgesmee word in 'n gedeelde verbond van morele toegewydheid. Volgens Morrison (1998:210) bewerkstelling transformasie-leiers *visiegedrewe, waardegedrewe, strukturele, kulturele en sistematiese veranderings in skole deur toegewydheid, voorbeeld, bemagtiging, proaktiwiteit, eienaarskap, kommunikasie, entoesiasme, harde werk en energie.*

2.6.4 “V”: Stel duidelike verwagtinge en werk aan verhoudinge

Teaching involves not only instructing students but also caring for and forming relationships with them (Hargreaves, 2000:4). Dienslewerende leiers bestee dus op 'n persoonlike vlak tyd aan die onderwysstudente se behoeftes. Blanchard en Miller (2004:81) stel dit dat indien 'n mens goeie resultate wil hê hoë verwagtinge aan verhoudings en aan verwagte resultate gestel moet word. Vertroue is een van die

belangrikste hoekstene in die verhouding tussen leiers en hul volgelinge (Bennis, 1989; De Pree, 1989; Martin, 1998). Vertroue is een van die belangrikste faktore wat verhoudings, effektiwiteit en produktiwiteit beïnvloed (Fairholms, 1994:55; Bennis, 1997:23). Indien leiers vertroue inboesem en geloofwaardig optree, respekteer en aanvaar hulle werknemers en onderwysstudente hul besluite maklik (Fairholms, 1994:60; Kouzes en Posner, 1993:166).

Goeie verhoudinge is afhanklik van goeie kommunikasievaardighede. Dienslewerende leiers moet dus goeie kommunikasie, bevoegdheid, geloofwaardigheid, vertroue, eerlikheid en integriteit aan die dag lê (Bass, 1990:103). Om 'n vertrouensverhouding daar te stel, verg wedersydse vertroue, eerlikheid en integriteit. De Pree (1997:127) stel dit dat “vertroue groei wanneer mense sien dat leiers hul persoonlike integriteit koppel aan hul werk”.

Leiers wat 'n vertrouenswaardige reputasie het, beïnvloed hulle volgelinge om hul te volg en deel te neem aan die besluitneming en veranderinge wat mag plaasvind (Kouzes en Posner, 1993:89). Onderwysstudente moet leer om professioneel met ander mense te skakel. Hulle moet uit die foute en suksesse van die ander onderwysstudente en die onderwysers te leer. Om vertroue en sukses met die onderwysstudente te deel, moet dienslewerende leiers beter verhoudings stig deur beter te luister, tyd aan hulle personeel en onderwysstudente te spandeer, werklik vir hulle om te gee en elkeen se pogings en insette te erken. Deur krities te luister, betoon leiers respek en waardering (Kouzes en Posner, 1995:201). Volgens Blanchard (2004:83) moet die praktiese implementering van 'n induksieprogram die stig van verhoudings en spanwerk insluit. Blanchard glo die sukses van goeie spanwerk berus op goeie kommunikasie. *Team building needs constant maintenance and servicing to enable members to develop and grow* (Coleman en Bush, 1994:272).

Volgens Arcaro (1995:23) bevorder spanwerk die kwaliteit van bestuur in skole want spanne kan verskillende hulpbronne beter aanwend, hulle verbeter organisatoriese effektiwiteit, verhoog die kwaliteit van opvoedkundige programme en skep 'n beter leer- en werk omgewing. Indien die onderwysstudente deel van die span vorm, diu

dit dadelik daarop dat hulle genoeg vertrou word om ook insette te lewer tot die ontwikkeling van die skool.

Greenberg en Baron (1995:359) beklemtoon oop kommunikasie tydens spanwerk om personeel en onderwysstudente die geleentheid te gee om hulle idees en gesindhede sigbaar te maak. Oop kommunikasie is 'n sleutel tot goeie verhoudinge (Schermerhorn, 197:344). Deur kommunikasie kan onderwysstudente baie duidelik agterkom wat van hulle verwag word.

Die monitering van die werkverrigting van die onderwysstudente is uiters belangrik. Blanchard (2004:91) lê klem op die stel van hoë verwagtinge. Die onderrigleiers moet op hoogte bly van die onderwysstudente se vordering aangesien hulle die verslag aan die universiteit moet onderteken. Indien die werkverrigting nie gemoniteer word nie, kan die verwagtinge nie gemeet word nie. Chivers (1995:70-71) gee die volgende riglyne vir die monitering van werkverrigting:

- Spandeer informele tyd saam met die span onderwysstudente om gevoelens te bepaal.
- Vra verskillende mentoronderwysers om vorderingverslae op te stel.
- Hou die prioriteite van die span onderwysstudente dop.
- Hou notule van vergaderings.
- Vra ander bestuurlede om terugvoer te gee oor die span onderwysstudente se vordering.
- Maak seker daar word by sperdatums en beplanning gehou.

Opvoedkundige leiers kry op 'n daaglikse basis met konflik te doen (Maurer, 1991:xiii). Konflik kan alle vertrou vernietig en verhoudinge versuur. Dit verg besondere vaardighede van 'n onderrigleier om konflik te hanteer en sodoende goeie verhoudings te handhaaf. Dit gebeur gereeld dat 'n student en 'n onderwyser nie oor die weg kom nie of onderwysstudente bots onderling. Onderwysstrategieë is 'n groot bron van meningverskille tussen onderwysstudente en die onderwyser. Heelwat konflik ontstaan in hoërskole waar onderwysers teen 'n geweldige pas werk om die voorgeskrewe kurrikulum te voltooi. Indien onderwysers nog tyd aan die

onderwysstudente ook moet spandeer, raak die onderwysers gespanne en die onderwysstudente ervaar 'n negatiewe gesindheid wat uitloop op wantroue en die verhouding skade berokken.

Volgens Owens (1996:147) gaan konflik gewoonlik oor persone se idees wat nie ooreenkom met die doelwit nie. Verder glo die een groep dat die ander groep se idees hulle verhinder om hul doel te bereik (Squelch en Lemmer, 1994:147). Volgens Anderson en Kypriano (1994:127) is interpersoonlike konflik die algemeenste visuele soort konflik in skole. Wanneer partye bewus word van die konflik reageer hulle emosioneel op verskillende wyses en dink verskillend oor die konflik en bevraagteken elkeen se motief. Johnson (1994:711) is van mening dat onderrigleiers wat konflik bestuur eerstens moet seker maak dat hulle die situasie wat die konflik veroorsaak het, verstaan. Hy noem drie vrae wat eers gevra moet word : Waaroor gaan die konflik, wie is betrokke by die konflik en wat is belangrik vir elke persoon wat by die konflik betrokke is.

Conflict resolution refers to the elimination of conflict whereas conflict management is regarded as the powerful intervention by managers to stimulate and encourage beneficial or helpful conflict and to resolve, suppress or prevent harmful conflict.(Johnson, 1994:718). Konflik kan dus volgens Johnson positief aangewend word. Greenberg en Baron (1995:435) noem 'n paar positiewe effekte van konflik:

- Konflik maak mense meer bedag op wat gesê en gedoen word.
- Konflik gee mense energie om op te tree vir wat hulle glo reg en verkeerd is.
- Konflik bring kommunikasie teweeg.
- Dit kan dien as uitlaatklep vir spanning wat oor 'n tydperk opgebou het.

Owens (1996:157) is van mening dat indien 'n onderrigleier klem lê op die organisasie se doelwit en effektiwiteit deur duidelike instruksies te gee en dan die aktiwiteite positief te fasiliteer sonder om 'n wen-verloor-situasie te skep, negatiewe konflik vermy kan word. Volgens Owens (1996:149) kan negatiewe konflik 'n personeel verdeel en oneindige skade berokken. Onderrigleiers moet ook onthou dat wanneer die onderwysstudente terugkeer na die universiteit, hulle steeds op die vertroue van die personeel moet kan reken, maar ook die vertroue van die goeie

onderwysstudente behou wat hulle weer na hulle skool toe wil laat kom met die oog op moontlike aanstelling.

2.6.5 “E”: Sorg dat waardes geloofwaardig en navolgenswaardig is

Blanchard (2004:87) stel dit as vereiste dat dienslewerende leiers hul mense sal help met die praktiese implementering van vaardighede soos besluitneming, tydbesteding, konflikthantering, probleemoplossing, stresbestuur en kommunikasie.

Hierdie vaardighede vorm deel van die DBO se vereistes aan onderrigleiers by skole waar onderwysstudente praktiese onderwys doen. Vir onderrigleiers om die vaardighede aan die onderwysstudente voor te hou, moet die onderrigleiers self sprekende getuies wees van die vaardighede. Die onderrigleiers plaas dus hulle integriteit op die spel in die uitleef van hulle verantwoordelikhede.

2.6.5.1 Integriteit

Volgens Higginson (1996:52–66) is integriteit en bevoegdheid twee uitnemende eienskappe van goeie leiers. Integriteit word veral met eerlikheid en beginselvastheid geassosieer. Higginson het bevind dat wanneer integriteit met bevoegdheid gepaardgaan, leiers makliker aanvaar en nagevolg word. Onderwysstudente het vertroue in persone met integriteit en wat hulle werk bevoeg en met selfvertroue kan doen. McCrimmon (2008:3) glo dat leiers met integriteit ‘n onwankelbare verbintenis maak tot kulturele aanvaarbare waardes en bereid is om die waardes te verdedig. Dit verg van leiers om die regte besluite te neem al is dit nie in hulle persoonlike belang nie. Leiers met integriteit aanvaar die verantwoordelikheid vir dit wat hulle moet doen en dit sluit in die mense met wie hulle moet werk. Hulle verrig dus hulle werk en hanteer hulle verhoudings met hul werknemers konsekwent en met vaste waardes wat voorspelbaar is vir die wat moet volg. Dit stel dus die voorbeeld vir die onderwysstudente wat by die skool praktiese onderwys doen. *Leaders model the way through personal example and dedicated execution. They embed attributes in their organizational cultures by their actions and reactions. Their behaviour also establishes the ethical tone in their organisation* (Kouzes en Posner, 1995:13).

Higginson is van mening dat bevoegdheid 'n kwaliteit is wat deur harde werk en toewyding verwerf word. Hy het bevind dat bevoegde mense wil aanhou leer, groei en verbeter. Volgens hom bewonder mense leiers wat op hoë vlak kan presteer. Higginson (1996:72) redeneer dat terwyl die kwaliteite bevoegdheid en integriteit goeie leierskap ten grondslag lê, begin 'n leier met 'n gewetensbesluit om homself of haarself tot die saak te verbind. Hierdie verbintenis is ook 'n kwaliteit wat met oorgawe gekweek moet word omdat die verhouding met mense somtyds ontmoedigend kan wees. Dit is dus belangrik dat leiers voorbereid sal wees op die positiewe asook op die negatiewe invloede van hulle omgewing. Volgens Higginson is dit integriteit en die bevoegdheid wat 'n leier die vermoë gee om steeds op hoë vlak te lei al is die omstandighede nie gunstig nie.

Geloofwaardige leiers het persoonlike gewoontes, waardes, karaktereenskappe en vaardighede wat vertroue en betrokkenheid by die volgelinge te weeg bring (Ulrich, 1996:215). Dit is nie maklik om 'n vertrouensverhouding te stig nie en sonder vertroue is dit moeilik om effektiewe kommunikasie en werkverrigting te bewerkstelling (Boveé en Thill, 1995:42). Geloofwaardigheid skep 'n vertroue wat tot gevolg het dat die volgelinge hul maklik ondersteun in die navolg en uitleef van die visie. Dit neem tyd vir leiers om geloofwaardigheid te bou en te verwerf (Ulrich, 1996:215). Indien 'n leier geloofwaardig optree en sy geloofwaardigheid bewys, sal die volgelinge hom/haar begin vertrou (Kouzer et al., 1993).

2.6.5.2 Selfbestuur

Vir leiers om hul integriteit te behou, is dit nodig dat hulle hul eie ontwikkeling, tyd, stres, gesindheid en beeld moet bestuur (Buchel, 1992:4).

Buchel (1992:7) beskou selfbestuur as die sukses waarmee leiers dinge doen om sodoende hulle doel te bereik. Hy is van mening dat duidelike gedefinieerde doelwitte vir leiers belangrike aspekte van selfbestuur is, aangesien persoonlike doelwitte die manier beïnvloed waarop leiers hulself sien, die manier waarop hulle hul selfontwikkeling beplan, dit wat hulle in die lewe wil bereik en dan ook hoe hulle hul werk en die toekoms van hul beroep en die mense wat saam met hul werk,

beplan. Onderwysstudente kan hul vertrouwe belê in 'n persoon wat in en buite die skool op professionele en persoonlike vlak standvastig is en steeds presteer.

Buchel (1992:12) definieer selfontwikkeling as 'n proses waarin mense streef om meer effektief te wees in die manier waarop hulle hul daaglikse aktiwiteite bestuur, deur beter verhoudings te stig en beter werkverrigting te kry t.o.v. dit wat hulle doen. Dit is dus belangrik dat die onderrigleiers self op hoogte moet bly van verandering en nuwe tendense in die onderwys. Verdere studie dra gewoonlik by tot selfontwikkeling en kan die onderrigleier makliker laat aansluit by die nuwe metodes en denkrigtings wat die onderwysstudente aanwend in die aanbied van hulle lesse.

Vir onderrigleiers en in baie gevalle ook skoolhoofde, is dit belangrik dat persoonlike beplanning van tyd effektief uitgevoer word. Dit beïnvloed die bevoegdheid van die onderrigleiers om sekere opdragte betyds afgehandel te kry. Dit het ook 'n effek op die integriteit en betroubaarheid van leiers. Die bestuur van tyd is 'n belangrike aspek van sukses en sluit in doelstelling, beplanning, prioritisering, besluitneming, delegering en die opstel van skedules (Ward, 2004:1-4). Baie onderwysstudente sukkel om die akademie, die buitemuurse aktiwiteite en hulle persoonlike en sosiale lewens in balans te bring wanneer hulle praktiese onderwys doen. Dit is hier waar onderrigleiers van groot waarde kan wees deur 'n goeie voorbeeld te stel en die onderwysstudente te leer hoe om te prioritiseer en hulle tyd beter te bestuur.

Volgens Smith, Jaffe-Gill en Segal (2010:2) word leiers se integriteit bepaal na gelang van hulle vaardigheid om hul eie stres te kan bestuur. Hulle gee die volgende wenke vir die bestuur van stres:

- Vermy stresvolle situasies.
- Verander omstandighede wat stres veroorsaak.
- Aanvaar die dinge wat jy nie kan verander nie.
- Maak tyd vir ontspanning.
- Werk aan 'n gesonde leefstyl.

Onderrigleiers wat verantwoordelikheid vir onderwysstudente aanvaar, is dus aanspreeklik vir die onderrigervaring van die onderwysstudente. Hoe onderrigleiers dit doen, hang ten volle van hulself af. Navorsing wat Kouzes en Posner (1995: 322) gedoen het, het bewys dat leierskapstyle aangeleer kan word. Kouzes (1998) het bewys dat leierskap nie 'n posisie is nie maar 'n voortgaande proses. Hy is van mening dat dit 'n waarneembare, verstaanbare en leerbare stel vaardighede en praktyke is wat in enige besigheid of organisasie aangewend kan word. 'n Mens se persoonlikheid bepaal hoe maklik of moeilik dienslewende leierskap aangeleer kan word. Eienskappe soos nederigheid en integriteit en die wil om ander te dien, is sleutel eienskappe vir dienslewende leierskap. Alle onderrigleiers kan dus veranderinge aanbring in hulle persoonlike style om die leerders, personeel, gemeenskap en hulle onderwysstudente die beste te kan dien.

Onderrigleiers wat dienslewende leierskap aan onderwysstudente bied, sorg dat die onderwysstudente 'n visie het vir hulle eie toekoms wat positief op die skool en die persoon sal inwerk. Die onderwysstudente sal indiensopleiding deurloop wat hulle die selfvertroue sal gee om goeie onderwysers te wees. Die onderwysstudente sal presies weet wat die verwagtinge van die hoof, die skool, die leerders en die ouers is en ook weet waar hulle hulp kan soek indien hulle probleme met enige van die verwagtings ervaar. Die onderwysstudente sal 'n goeie voorbeeld hê van hoe leiers moet wees en hoe leiers moet optree in die beroep waarin hulle hul begeef. Sulke onderwysstudente sal 'n aanwinst wees vir die onderwys en die Departement van Basiese Onderwys sal knap onderwysers kan aanstel .

2.6 Samevatting

Beroepgeïntegreerde onderrig is deel van die aanvanklike onderrig wat onderwysstudente in verskillende lande ontvang. Hoewel dit verskillend geïmplementeer word, bly die betrokkenheid van die skole 'n uiters belangrike aspek. Skole moet hulle verbind tot samewerking met die universiteit, vanaf die beplanningsfase tot en met die uitvoering daarvan. Die behoefte van die DBO, die universiteit, onderwysstudente en die skole is verantwoordbare kwaliteit opleiding van onderwysstudente.

Die implementering van die verskillende groepe se behoeftes verskil radikaal. Dit is dan ook hier waar die grootste leemte lê. Die behoeftes van die verskillende betrokke partye moet saamgesnoer en 'n werkbare dokument saamgestel word wat dan weer in die praktyk geïmplementeer moet word.

Uit die voorafgaande bespreking kom dit duidelik na vore dat onderrigleiers 'n behoefte het om die onderwysprofessie te dien. Dit is dus verblydend om te sien dat die behoefte aan die regte tipe leierskap bestaan aangesien baie navorsers (Blanchard 2004; Baggers 1997; Block 1993; Osei-Mensah 1990; Kouzes en Posner, 1995) dienslewerende leierskap as die enigste vorm van ware leierskap erken. Om vas te stel of dienslewerende leierskap wel in skole toegepas word, word van kwalitatiewe navorsingmetodes gebruik gemaak om vier verskillende gevallestudies te ontleed.

Hoofstuk 3

Navorsingontwerp en metodologie

3.1 Inleiding

In hoofstuk 2 is 'n literatuurstudie gedoen oor die verwagtinge van die DBO, die universiteite, onderwysstudente en die onderrigleiers t.o.v. hulle betrokkenheid by praktiese onderwys of beroepgeïntegreerde opleiding. In hierdie hoofstuk fokus ek op die navorsingontwerp, die wyse van data-insameling en die analise van die data wat in hierdie studie gebruik is. Die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing is ondersteun deur die etiese beginsels wat tydens die navorsingproses gevolg is.

3.2 Epistemologie

Die geskikste epistemologiese benadering vir my navorsing was die basiese interpretatiewe, kwalitatiewe navorsingparadigma. Hierdie benadering gaan van die standpunt uit dat individue hulle eie realiteit skep wanneer hulle met die wêreld om hulle te doen kry. Die kwalitatiewe-interpretatiewe raamwerk beskou menslike aktiwiteite en inrigtings soos skole as 'social constructs' (Yin, 1984:12). Kennis word nie net deur waarneming verkry nie maar ook deur die interpretasie van menslike intensies, geloof, waardes en denke om sodoende betekenis en selfbegrip te bewerkstellig (Henning, Van Rensburg en Smit, 2004:20). McMillan en Schumacher (2001:395) is van mening dat 'n navorser verskynsels interpreteer volgens die verskillende betekenis wat mense daaraan heg. Volgens die voorafgaande het ek aanvaar dat onderwysstudente vooropgestelde verwagtinge m.b.t. die praktiese onderwys by die skole het en interpreteer hulle die praktiese onderwys volgens hulle eie belewenisse.

3.2.1 Ontologie

As ontologiese benadering het ek aanvaar dat daar verskillende realiteite is wat in berekening gebring moet word. Die rol van die onderrigleiers het bepaal wie en wat

hulle is, hoe hulle die rol wat hulle moet vertolk, beskou en interpreteer. Hulle agtergrond en opleiding het bygedra tot die kennis en verwagtinge wat hulle vir hulself as onderrigleiers geskep het. Die behoefte van die onderwysstudente is ook op verskillende maniere aangespreek aangesien die onderwysstudente se kennis ook verskil het as gevolg van persoonlikheid, lewensuitkyk en ervaring waarmee hulle sin gee aan die omwêreld. Die posisie van die onderrigleiers is bepaal deur hulle siening, vertolking, interpretasie en optrede teenoor die onderwysstudente wat praktiese onderwys by hulle skole gedoen het.

3.3 Navorsingbenadering

Om te bepaal of dienslewerende leierskap wel deur hoofde in skole toegepas is, is van 'n etnografiese ontwerp vanuit 'n kwalitatiewe benadering gebruik gemaak. LeCompte en Preissle (1993:3) is van mening dat etnografiese navorsingontwerp 'n proses is wat begin met verskillende metodes van ondersoek en eindig met uitkomst wat duidelike resultate lewer.

'n Kwalitatiewe benadering is gebruik aangesien die navorsing op bepaalde praktykbelewenisse fokus. Hierdie kwalitatiewe benadering het my in staat gestel om herhalende temas en patrone te identifiseer wat gelei het tot dienslewerende temas rondom die rol van die onderrigleier. Hierdie navorsing is etnografies uitgevoer want volgens Merriam (1998:6) word realiteit gekonstrueer deur individue wat met hulle sosiale wêreld in interaksie tree en hierdie aanname vorm volgens Merriam (1998:6) die filosofiese basis van kwalitatiewe navorsing.

Ek het kwalitatief te werk gegaan, soos Anfara (2006:105) dit stel, deur data in te samel wat die verwagtinge en gevoelens van die respondent, in dié geval, die onderrigleier en die student, verwoord en in perspektief stel. Ek het die onderwysstudente en die onderrigleiers se perspektief interpreteer. Kwalitatiewe navorsing beskou die probleem vanuit die respondent se oogpunt (Priest, 2000:36) Ek het dus na die onderwysstudente se weergawes geluister en probeer verstaan hoe hulle die praktiese onderwys tot nou toe ervaar het. Hulle positiewe en negatiewe ervarings was rigtingaanduiders om die rol van die onderrigleiers beter te definieer. Die verwoording van die onderrigleiers se verwagtinge het moontlike

konflikpunte en ook raakpunte uitgewys wat die rol van die onderrigleier help definieer het.

3.3.1 Navorsingontwerp

Mouton (2001:55) definieer 'n navorsingontwerp as die bloudruk of plan waarvolgens die navorsing gedoen gaan word. Vir hierdie navorsingontwerp is gevallestudies gebruik om die nodige data in te samel en die fenomeen te analiseer.

3.3.1.2 Gevallestudies

Yin (1984:23-24) definieer 'n gevallestudie as 'n empiriese navorsingmetode wat kontemporêre fenomene bestudeer vanuit 'n werklikheidskonteks. Soy (1997:1) is van mening dat die gevallestudie die regte ontwerp is wanneer "hoe" of "waarom" vrae gevra word. Sy reken die dat die fokus moet val op die uitkoms en die ontdekking eerder as die bevestiging. Volgens Cohen, Manion en Morrison (2007: 396) kan die navorser eerstehandse kennis inwin deur self die fenomeen waar te neem en hoef dus nie op sekondêre bronne staat gemaak te word nie.

'n Gevallestudie word nie slegs beperk tot die studie van slegs een individu nie (Babbie en Mouton, 2001:281). Volgens Soy (1997:1) is daar twee redes wat die gebruik van gevallestudies regverdig: Eerstens is dit unieke situasies en aan die ander kant is dit weer iets wat algemeen voorkom. Vir hierdie navorsing is vier skole gekies waar dieselfde fenomeen, naamlik praktiese onderwys, jaarliks plaasvind maar by elke skool op 'n ander wyse manifesteer.

Alle navorsers is nie heeltemal oortuig dat gevallestudies werklik objektief is nie (Soy, 1997:1). Volgens haar loop die navorser die risiko om bevooroordeel te wees. Verder redeneer sy ook dat 'n paar gevallestudies nie genoegsaam kan wees om teorieë of konsepte te veralgemeen nie. Tog gebruik baie navorsers gevallestudies vir hulle navorsing aangesien gevallestudies geanker is in werklike situasies en dus omvattende en holistiese beskrywings gee van die fenomeen (Soy, 1997:1). Die proses waar veldnotas gebruik is om data in te samel, skakel die gevaar van vooroordeel in 'n groot mate uit as gevolg van die gedetailleerde

blootstelling en spesiale aandag wat die persone of situasie in die gevallestudie ontvang (Soy, 1997:4). Dit was egter belangrik dat die vertrouwe van die persone in die gevallestudie gewen moes word, veral indien die studie van slegs een geval gebruik sou maak. Soy (1997:4) is van mening dat die oomblik wanneer die vertrouensverhouding geskaad is, die uitkoms van die resultate nie 'n geldige weergawe van gebeure sou wees nie.

3.3.2 Steekproef

McMillan en Schumacher (2001:193) stel voor dat 'n verteenwoordigende steekproef gemaak word om sodoende die geldigheid van die bevindings te verseker. Praktiese onderwys vind in byna alle skole reg oor die land plaas wat my met 'n wye keuse gelaat het. Om die geldigheid van die navorsing te verseker, is doelgerigte steekproewe gedoen by skole in die stad naby universiteite teenoor skole op die platteland, wat ver verwyder is van die universiteit. Vier skole is as gevallestudies bestudeer.

In die geval van die platteland is skole gekies wat geografies gerieflik naby die navorser se basis is en waar dieselfde fenomeen, naamlik praktiese onderwys, voorkom.

Hoërskool Plaaspan is 'n plattelandse multikulturele dubbelmedium skool met eenduisend driehonderd leerlinge. Hierdie skool ontvang elke jaar, aan die begin van die jaar en na die Junie vakansie, gemiddeld twaalf studente van drie verskillende universiteite.

Laerskool Aksie is 'n groot Afrikaanse laerskool met 900 leerlinge baie naby aan die universiteit. Die skool ontvang gemiddeld agtien tot vier-en-twintig studente aan die begin van die jaar en na die Junie vakansie. Verder ontvang die skool ook studente wat vir tien weke aaneen kom proef aangesien hul besig is met hul NGSO ¹ kwalifikasie (Nagraadse Sekondêre Onderwysdiploma).

¹ Studente voltooi eers 'n graadstudie van hul keuse. Daarna gaan doen hul 'n eenjaarkursus waarmee hul 'n diploma in onderwys verwerf.

Hoërskool prestasie is 'n plattelandse Afrikaanse multikulturele hoërskool met 'n Engelseklas in elke graad. Die skool handhaaf 'n baie hoë akademiese standaard. Die skool lewer van die beste matriekuitslae in die provinsie. Daar is eenduisendvierhonderd leerlinge in die skool. Die skool ontvang ook tussen twaalf en twintig studente, aan die begin van die jaar en na die Junie vakansie, van verskillende universiteite.

Privaatskool Benjamin is 'n engelseskool net buite 'n groot dorp op die platteland. Die skool is in 'n swart gemeenskap gebou wat met baie trots en sterk etniese bande aan mekaar gebind is. Daar is tweehonderd leerlinge in die skool van graad nul tot matriek. Verskillende kulture word in die klaskamers saamgesnoer. Die skool funksioneer volgens die Cambridge-stelsel en handhaaf 'n baie hoë akademiese standaard. Geen klas is groter as vyftien leerlinge nie en al die grondslagfase klasse het twee onderwysers per klas. Die hoof dra kennis van die studente maar die verantwoordelikheid is aan die departementshoof vir sielkunde en pastorale begeleiding opgedra om die studente te begelei.

Die universiteite is gevra om name te verskaf van onderwysstudente wat by die gekose stad- en plattelandse skole praktiese onderwys doen. Briewe is aan al die onderwysstudente wat by die gekose skole geplaas is gestuur en die onderwysstudente wat eerste positief reageer het, is as deelnemers gebruik. Die deelnemers word as deel van die analise in hoofstuk vier bespreek.

3.3.3 Data-insamelingmetodes

Volgens Rensburg (2004: 54) is 'n navorser die primêre instrument waarmee data ingesamel word. 'n Voordeel van 'n kwalitatiewe navorsingontwerp is dat dit ruimte skep vir verskillende tegnieke om die data in te samel. Vir dié navorsing is data ingesamel deur nie-deelnemende waarneming, semi-gestruktureerde onderhoude en dokumentanalise. Alhoewel vraelyste gewoonlik as kwantitatiewe navorsing beskou word, is 'n kort vraelys as triangulasiemetode gebruik om die betroubaarheid van die onderhoude en die waarneming te toets. Die verskillende metodes is gebruik as triangulasie om die geloofwaardigheid van die navorsing te verhoog.

3.3.3.1 Nie-deelnemende waarneming

Vir die navorsing is nie-deelnemende waarneming gebruik. Nie-deelnemende waarneming is baie kompleks en skep 'n onnatuurlike atmosfeer. Ek moes baie versigtig wees, want my teenwoordigheid kon verwagtinge skep en agterdog veroorsaak wat die optrede van die deelnemers kon beïnvloed (Flick, 1998:137). Volgens Bless (1995:104) is dit ook 'n nadeel van nie-deelnemende waarneming dat mense onrealisties optree aangesien hulle bewus is van die feit dat hulle dopgehou word. Indien ek vir 'n week of twee in die klas sou wees, sou die onderwyser later sy ware self na vore laat kom en die realiteit sou waargeneem kon word. In die geval van hierdie navorsing het ek slegs drie dae by elke skool deurgebring.

Ek het toestemming by al die deelnemende skole gekry om as buitestaander teenwoordig te wees om die gedrag van die onderwysstudente, die gesindhede en reaksies van die onderrigleiers en die onderrigvoogde waar te neem vandat die onderwysstudente by die skool opgedaag het en hulle geplaas is by die verskillende mentoronderwysers. Daarna het ek die verskillende klasse besoek waar ek die onderwysstudente waargeneem het en alle gesindhede, aktiwiteite en reaksies gedokumenteer het. Daar is van veldnotas gebruik gemaak en elke waarneming is neergeskryf. Die doel was om die rol van die onderrigleier te bepaal, of hoe elke leier sy rol interpreteer.

3.3.3.2 Onderhoudvoering

Vir die navorsing het ek ook van onderhoudvoering gebruik gemaak. 'n Onderhoud is 'n tweerigting gesprek waar die navorser vrae vra om inligting te bekom ten opsigte van die idees, gevoel, gedrag en oortuigings van die respondente (McMillan, 2001:443). Kwalitatiewe onderhoudvoering stel die navorser in staat om die probleem deur die oë van die respondente te sien (Bless, 1995). Die kwalitatiewe ontwerp skep ruimte vir in-diepte onderhoude waar menslike ervarings en gedrag waargeneem kan word. 'n Voordeel hiervan is dat dit semi-gestruktureerd kan wees en ek kon dus die deelnemers vanuit my perspektief beskou. Volgens Botha (2001:13) kan kwalitatiewe onderhoude 'n sensitiwiteit vir deelnemers en hulle leefwêreld openbaar.

Ek het eerstens onderhoude gevoer met die onderrigleiers van skole waar die onderwysstudente hulle praktiese onderwys gedoen het om vas te stel wat die verwagtinge van die onderrigleiers is ten opsigte van die onderwysstudente. Verder wou ek vasstel hoe die onderrigleiers hulle rol in die begeleiding van die onderwysstudente beskou.

Tweedens het ek onderhoude met die onderwysstudente gevoer om vas te stel wat elkeen se verwagtinge van die onderrigleier was en na watter mate hulle ervaringe aan hulle verwagtinge voldoen het. Een gevallestudie is per termyn gedoen. 'n Dag voor die skool begin het, is 'n ontmoeting met die betrokke student gereël. Die doel van die navorsing is aan die student verduidelik waarna die vraelys aan die student beskikbaar gestel is. 'n Afspraak is dan gereël vir die onderhoud. Gedurende die onderhoude is spesifieke vrae rondom al die onderwysstudente se verskillende praktiese onderwyservarings by al die skole waar hulle al geplaas was, gevra. Al die onderwysstudente was derde- of vierdejaarstudente. Die student se perspektief kom dus uit ervaring wat by verskillende skole opgedoen is. Die onderhoud is op band opgeneem en daarna getranskribeer. 'n Afskrif van die transkripsie is na die tyd aan die student gestuur vir goedkeuring. Geen een van die onderwysstudente het 'n probleem gehad met die transkripsie van die onderhoud nie.

Gedurende die eerste onderhoud het nuwe vrae ontstaan wat aan die volgende student gevra is. Omdat meer as een gevallestudie gebruik is, kon patrone vinnig bepaal word en het dit gelei tot meer indiepte vrae en nuwe fokuspunte in die daaropvolgende gevallestudies.

Onderhoudvoering het gelei tot die konstruksie van nuwe kennis tussen my en die deelnemers. Aangesien die vertrouensverhouding tussen my en die deelnemers goed was, kon ek waardevolle inligting verkry wat op geen ander manier ingewin kon word nie (Mouton 2001:187). Botha (2001:12) is van mening dat die aanname dat taal 'n goeie indikator van 'n mens se denke en gedrag is, nie noodwendig waar is nie. Volgens Bless (1995:105) moet 'n navorser bedag wees op wat nie gesê word nie asook nie-verbale inligting wat waargeneem word. Baie nie-verbale data kon dus kwalitatief ingesamel word en was soms van meer waarde as verbale data. Hierdie

onderhoudvoering het vereis dat ek goed voorbereid moes wees en ook tussen die lyne moes kon lees.

Die onderhoudvoering was baie persoonlik en het vereis dat ek professioneel moes optree. Ek moes die deelnemers op hulle gemak stel en duidelik praat. Ek moes seker maak die deelnemers verstaan die navorsingvrae en dat hulle presies geweet het waarom die navorsing gaan. Ek kon die deelnemers nie onder druk plaas nie, maar moes seker maak dat daar nie van die tema afgedwaal word nie (McMillan, 2001:444).

Hoofde en onderwysers kon agterdogtig wees en 'n front probeer voorhou. Ruimte is daarom geskep om vrae te verander na gelang van die omstandighede. Die vrae moes ruimte laat vir verduideliking en verdere vrae na aanleiding van die antwoorde wat deur die respondent verskaf is. Ek moes die gesprek lei deur stimulerend op te tree sonder om leidende vrae te vra. Vir hierdie navorsing is semi-gestruktureerde onderhoude gebruik aangesien die navorser vooraf 'n vraelys opgestel het aan die hand waarvan die gesprek gelei is. Die gevolg was dat sekere terme en konsepte verduidelik kon word soos wat die gesprek gevorder het. Soos wat die navorsing ontwikkel het en die data beskikbaar gestel is, het die een respons tot 'n ander en verdere vrae gelei.

Botha (2001:13) is van mening dat die nadeel van data-insameling by wyse van kwalitatiewe onderhoude en die daaropvolgende data-analise dikwels tydrowend, moeilik en duur is.

3.3.3.3 Vraelyste

Alhoewel vraelyste gewoonlik as kwantitatiewe navorsing beskou word, was die doel van die vraelys om as triangulasie te dien tussen die waarneming en die onderhoude wat gevoer is. Volgens McMillan (2001:258) maak vraelyste dit eerstens maklik vir 'n navorser om inligting te lys wat hy wil gebruik in die soeke na antwoorde. Tweedens word die vraelyste as vertrekpunt gebruik om die deelnemers op hulle gemak te laat voel met spesifieke terminologie en om vas te stel of die deelnemers die navorsingvraag verstaan.

Die vraelyste is aan die deelnemers beskikbaar gestel die oggend voor elkeen se onderhoud en al die vraelyste is ontvang voor die onderhoud gevoer is.

3.3.3.4 Dokumentanalise

Bowen (2009:2) definieer dokumentanalise as 'n sistematiese proses waar dokumente, gedruk of elektronies, bestudeer en geëvalueer word. Atkinson en Coffey (1997:47) verwys na dokumente as *social facts which are produced, shared and used in socially organised ways*. Dokumentanalise is 'n proses waar dokumente in so 'n mate geëvalueer word dat dit lei tot empiriese kennis en begrip. Ek het reeds bestaande literatuur oor die navorsingvraag bestudeer en ingesluit by die dokumentanalise. In die geval van hierdie navorsingvraag bestaan daar geen vorige navorsing nie.

Die rasional van dokumentanalise lê in die rol wat dit in die metode van data-insameling speel. Sekere navorsing steun uitsluitlik op dokumente maar in dié geval word die dokumente as deel van die ondersoek gebruik as kommunikasiemiddel tussen die skool en die universiteit en om die behoeftes van die universiteit aan die lig te bring.

Goldstein en Reiboldt (2004:246) het dokumentanalise gebruik om vrae vir hulle onderhoude gedurende 'n gevallestudie wat hulle nagevors het, op te stel. Hulle verduidelik: *Interview data helped focus specific participant observation activities, document analysis helped generate new interview questions, and participant observation at community events provided opportunities to collect documents*.

Dokumente kan geanaliseer word om bevindinge te verifieer of te bevestig. Indien die dokumente en die data wat ingesamel is, mekaar weerspreek, is dit 'n bewys dat verdere in-diepte navorsing nodig is. Indien die dokumente en die data ooreenstem, verleen dit meer geloofwaardigheid aan die navorsing (Bowen, 2009:14).

Voordat ek die skole besoek het, het ek onderrigleiers telefonies gekontak en gevra vir enige notules, inligtingstukke of induksieprogramme waaroor hulle beskik rakende die navorsingvraag. Die skole wat inligting gehad het, het dit voor die tyd aan my

voorsien maar die meeste skole het geen dokumente gehad wat hulle kon voorlê nie. Uit die dokumente wat ek ontvang het, kon ek reeds die eerste vroeë formuleer vir die onderhoude en het ek 'n beter idee gehad waarop ek moes fokus.

Dokumentanalise word meestal in kombinasie gebruik met ander kwalitatiewe navorsingmetodes as triangulasieproses (Denzin, 1990:291). In hierdie navorsing is dokumentanalise as data-insamelingmetode alleen gebruik. Triangulasie het plaasgevind gedurende die onderhoude deur inligting wat die respondente gee te vergelyk met dit wat in die dokumente staan en dit wat in die praktyk waargeneem is.

Die inhoudanalise van die dokumente is sistematies aan die hand van die strategiese vrae van die navorsingsprobleem gedoen. Volgens Cohen (2007:470) gaan inhoudanalise om lees, interpreteer en beoordeel. 'n Sistematiese proses soos uiteengesit deur Cohen (2007:477) is nougeset gevolg.

Eerstens is die navorsingsvraag duidelik gedefinieer om seker te maak dat die dokumente wel die navorsingsprobleem aanspreek. Tweedens het ek seker gemaak dat die oorsprong van die dokument eg is en dat die betrokke instansies die dokumente as geldig en relevant beskou. Die dokumente moes deur al drie partye, die skool, die student en die universiteit erken word. Derdens het ek die dokumente analiseer om vas te stel in watter opsig die dokumente elke party raak. Laastens het ek ooreenkomste en verskille probeer vind wat dui op die rol wat die onderrigleier in die begeleiding van die onderwysstudent tydens praktiese onderwys moet speel.

Tematiese-analise is 'n vorm van patroon-identifisering tydens die analise van dokumente, onderhoude en die waargenome data. Ek het daarom die dokumente aan die hand van kodes deurgewerk en die verskillende behoeftes kodeer en gemerk. Dieselfde kodes wat in die data-analise van die waarneming en die onderhoude gebruik is, is ook vir die dokumentanalise gebruik.

Verskeie primêre dokumente is analiseer. Eerstens is die volgende dokumente van skole analiseer:

- Notules van personeel- of bestuurvergaderings.

- Induksieprogramme en beplanningdokumente wat deur die skole opgestel is.
- Dokumente van die Departement van Basiese Onderwys. Dit bestaan uit beleiddokumente wat in die staatskoerant gepubliseer is.
- Dokumente van die universiteite is vergelyk. Die universiteite se dokumente bestaan uit die korrespondensie tussen die universiteit en die skole, die briewe en omsendskrywes wat vanaf die universiteit na die skole gestuur word en die brosjures wat die onderwysstudente vergesel en aan die onderrigvoogde gegee moet word.

3.3.4 Data-analise

Die doel van data-analise is om ooreenkomste en verskille te identifiseer in die behoeftes en verwagtinge van die persone betrokke by die navorsingvraag (McMillan, 2001:464). In die geval van hierdie navorsing is dit die onderrigleiers, onderwysstudente en die verteenwoordigers van die verskillende universiteite. Data-analise kon begin sodra die eerste data beskikbaar was en het parallel geloop met die data-insamelingproses. Die proses is ontdekkende analise genoem.

Volgens McMillan (2001:462) kom kategorieë en patrone uit die induktiewe data-analise na vore wat nie vooraf antisipeer is nie. Hy glo verder dat die sinvolle interpretasie van data grootliks afhang van die intellektuele vermoë en verdraagsaamheid van die navorser tydens die proses. Elke gevallestudie is individueel bestudeer. Elke gevallestudie se resultate is met dié van die ander studies vergelyk. Dit is oorkruis data-analise genoem (Soy, 1997:4). Wanneer data mekaar weerspreek het, moes die bron van konflik gevind word. Dit het gelei tot verdere en meer in-diepte ondersoek.

Deur middel van kwalitatiewe navorsing het ek my aandag gevestig op die inhoud wat ek van elke respondent ontvang het. Dit was fundamenteel beskrywend van aard. Ek het induktiewe analise gebruik en objektief na elkeen se weergawe geluister. Dit was dus basiese interpretasie van die kwalitatiewe inligting. Die doel was om vas te stel hoe sinvol die praktiese onderwyservaring vir die onderwysstudente was. Die afleidings wat gemaak is, is gebruik om die rol van die

onderrigleiers beter te definieer. Sodoende kon ek vasstel wat van die onderrigleiers verwag word en wat hulle rol in die begeleiding van onderwysstudente gedurende praktiese onderwys moet wees.

Volgens Cohen (2007:467) is daar vyf maniere om data-analise te organiseer en aan te bied: Volgens groepe, individue, onderwerpe/temas, navorsingvraag en instrumente.

Ek het die data in twee groepe analiseer. Die eerste groep is die onderrigleiers van die verskillende skole en die tweede groep die onderwysstudente wat die praktiese onderwys deurloop het. In elke groep het ek die waarnemings in die klaskamer en die kantoor vergelyk met die inligting wat gedurende die onderhoude verkry is. Dit het bygedra tot die geloofwaardigheid van die resultate.

Daar was uiteenlopende resultate wat aangedui het dat die onderrigleiers probeer voorgee het en nie die waarheid gepraat het nie. Ek het patrone wat ooreenstem tussen die onderrigleiers van die verskillende skole gesoek (Cohen, 2007:468). Dit het gedui op temas wat verder nagevors is en rigting gegee het aan die soeke na duidelikheid rondom die rol van die onderrigleier in die begeleiding van onderwysstudente tydens praktiese onderwys.

Analise het reeds begin die oomblik toe ek kontak gemaak met die onderrigleiers en die onderwysstudente, voordat met die onderhoudvoering begin is. Cohen (2007:471) waarsku dat navorsers objektief moet wees en seker moet maak dat die ware inligting wat tydens die onderhoud na vore kom, transkribeer word en nie dit wat die navorser graag wil hoor nie. Verder het die navorser weer na die opnames van die onderhoude geluister met die doel om 'n geheelindruk van die onderhoud te kry. 'n Mens is geneig om antwoorde op vrae te soek en mis soms die holistiese beeld. Alle lyftaal en gesindhede wat waargeneem is, is ook dokumenteer. Soms steek deelnemers dinge weg omdat hulle dink dit sal hulle skool of hulself in 'n swak lig stel.

Alle inligting is volgens die behoeftes van die universiteite, die onderwysstudente en die DBO klassifiseer. Die gebruik van kodering het die analise sistematies en georden gehou.

Al die behoeftes wat ooreengestem, is met een kleur gemerk totdat daar 'n patroon begin vorm het. Oral waar daar verskille was, het vrae ontstaan oor waarom die groepe onderling verskil of waarom die onderwysstudente en die onderrigleiers se behoeftes verskil.

'n Voorbeeld van hoe die kodering gedoen is:

Behoeftes van die Universiteit (Kode Groen)	Behoeftes van die skool en die onderrigleier (Kode Geel)	Behoeftes van die student	Behoeftes van die DBO (Kode Rooi)
<ul style="list-style-type: none"> Beter terugvoer van die skool en die student 	<ul style="list-style-type: none"> Student is te kort tyd by skool om persoonlike verhouding te stig 	<ul style="list-style-type: none"> Weet nie wat die hoof van my as student verwag nie 	<ul style="list-style-type: none"> Mentorskap
<ul style="list-style-type: none"> Meer persoonlike aandag aan onderwysstudente 	<ul style="list-style-type: none"> Weet nie wat die universiteit van my as hoof verwag nie 	<ul style="list-style-type: none"> Wissel te veel van een onderwyser na die ander. Elke onderwyser wil hê ek moet soos hy/sy skoolhou. Te min tyd vir werklike skeep van verhoudings. 	<ul style="list-style-type: none"> Vaardigheidverwerwing

- Beter kommunikasie
- Kwaliteit mentorskap

Wanneer analise van 'n gevallestudie gedoen word, transformeer dit komplekse data na verstaanbare data. Dit maak dit moontlik vir enige leser om die geval onafhanklik van die navorser te verstaan (Soy, 1997:5).

3.4 Vertrouenswaardigheid

Gedurende die beplanningfase van die gevallestudie moes ek seker maak dat interne en eksterne geldigheid so wel as betroubaarheid in ag geneem is. Om interne vertrouenswaardigheid te verseker, moes ek seker maak dat die bewyse mekaar ondersteun en bydra tot die navorsingvraag. Om eksterne vertrouenswaardigheid te

verseker, moes ek seker maak dat dieselfde bevindinge by verskillende skole verkry word. Indien die bevindinge ooreenkom met die literatuurstudie, sal dit die eksterne vertrouenswaardigheid versterk. Die betroubaarheid van die studie het afgehang van die akkuraatheid, stabiliteit en presisie waarmee die data ingesamel is.

Om ander se gevoelens en verwagting te interpreteer, moes ek 'n baie grondige kennis van die onderwerp hê. Dit het egter die probleem van vooroordele verhoog. Daar is daarom baie objektief en versigtig te werk gegaan met die interpretasie van die onderhoude en waarneming. Om te verseker dat die interpretasie geldig is, het ek nadat die transkripsie gedoen is, 'n afskrif aan die deelnemers voorgelê vir insae en kommentaar. Al die persone met wie onderhoude gevoer is, het die dokument onderteken en bevestig dat hulle tevrede is met die inhoud van die transkripsie.

3.5 Etiese verantwoordelikheid

Eerstens is etiese klaring van die Universiteit van Pretoria verkry vir die navorsing. Die deelnemers, skole, universiteite en die Departement van Basiese Onderwys moes ten alle tye beskerm word. Alle navorsing moes verantwoordbaar wees en gerugsteun word met bewyse.

Tweedens is skriftelike toestemming van die Departement van Basiese Onderwys van Noord-Wes en Gauteng verkry om die navorsing in die betrokke skole te doen. Vertroulikheid en anonimiteit is aan al die betrokke universiteite, onderwysstudente en onderrigleiers verseker.

Derdens is skriftelike toestemming van die betrokke universiteite verkry om die dokumente wat deur die universiteit aan die skole en die onderwysstudente voorsien word, te analiseer.

Vierdens is skriftelike toestemming van die hoofde en die betrokke bestuurrade verkry om die skole gedurende skoolure te besoek en om die navorsing op die skole se terreine te doen.

Vyfdens is die onderwysstudente en onderrigleiers ingelig oor die tema en aard van die navorsing. Hulle het vrywillig 'n samewerking ooreenkoms onderteken wat die individu se reg beskerm en ook verklaar dat deelname vrywillig is en dat hulle teen enige tyd uit die navorsing kon onttrek.

3.6 Samevatting

Om hierdie navorsing te kon doen, het ek van 'n interpretatiewe kwalitatiewe navorsingparadigma gebruik maak. Deur van verskillende gevallestudies gebruik te maak, kon data deur middel van nie-deelnemende waarneming, semi-gestruktureerde onderhoude en ook dokumentanalise ingewin word. Die data is analiseer en verskeie teenstrydighede is gevind. Die teenstrydighede dui op 'n behoefte wat hierdie navorsing regverdig. Aangesien geen navorsing nog ooit in Suid-Afrika oor die spesifieke tema gedoen is nie, werp die volgende hoofstuk se bevindinge lig op die probleem wat ontstaan as gevolg van 'n gebrek aan kommunikasie tussen die verskillende partye in die begeleiding van praktiese onderwysstudente.

Hoofstuk 4

Bevindinge rondom die rol van die onderrigleier in die skole waar respondent-onderwysstudente hulle praktiese onderwys doen

4.1 Inleiding

Om vas te stel wat die rol van die onderrigleier behoort wees wanneer praktiese onderwysstudente hulle praktiese onderwys doen, is van vier gevallestudies gebruik gemaak. Die kritiese vrae wat die raamwerk vir hierdie navorsing vorm, is reeds in die literatuur nagevors. Skuilname is in alle gevalle vir persone en skole gebruik. Die name van universiteite word ook anoniem gehou.

Die data is deur middel van waarneming, onderhoude en dokumentanalise ingesamel. Vraelyste is slegs gebruik as triangulasie-instrument om die vertrouenswaardigheid van die onderhoude en waarneming te toets.

4.2 Analise van waarneming

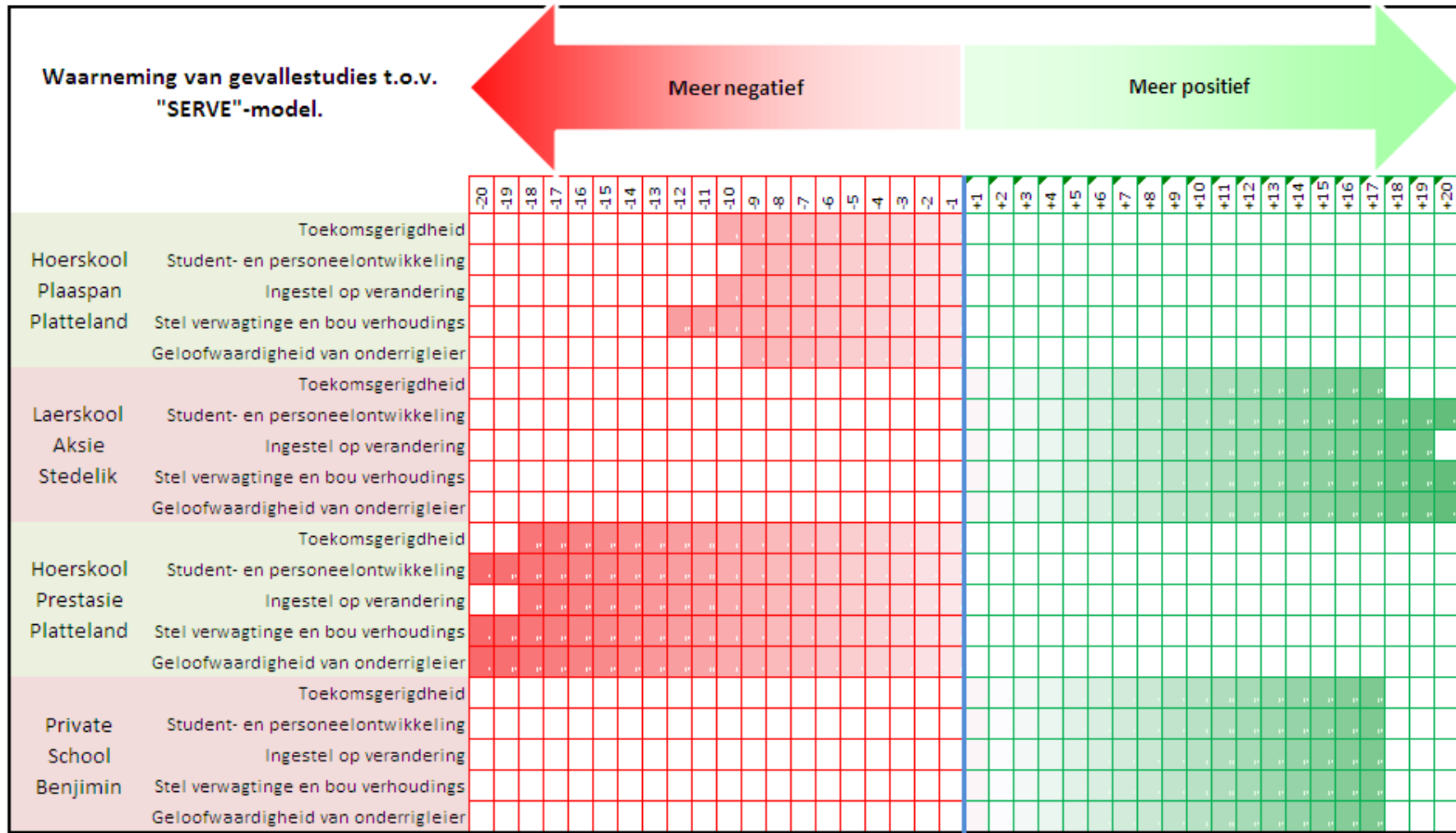
Die waarneming het begin die oomblik toe die navorser met die skole, onderrigleiers of onderwysstudente kontak gemaak het. Negatiewe waarneming is met rooi gemerk en positiewe waarneming met groen.

Om vas te stel of dienslewerende leierskap wel toegepas is, is Blanchard en Miller (2004:34) se “SERVE”-model as skaal gebruik:

- “S” Beplan vir die toekoms.
- “E” Wees aktief betrokke by die ontwikkeling van jou personeel.
- “R” Wees oop vir verandering.
- “V” Stel duidelik verwagtinge en werk aan verhoudings.
- “E” Sorg dat waardes geloofwaardig en navolgenswaardig is.

Die doel van die gebruik van grafieke is om die kwaliteit van dienslewering in die spesifieke gevallestudies diagrammaties voor te stel.

Grafiek 4.1 Effektiviteit van dienslewerende leierskap t.o.v. “SERVE”-model by vier verskillende gevallestudies



Beplan vir die toekoms: Gedurende die waarneming kom dit duidelik na vore dat Laerskool Aksie en Privaatskool Benjamin se personeel positief is oor die praktiese onderwys van onderwysstudente. Die onderrigleiers werk in noue kontak met die universiteite en is op hoogte van wat van die studente verwag word en ook wat die rol van die onderrigleier in die begeleiding van die onderwysstudente moet wees tydens hul praktiese onderrig. Die onderrigleiers gaan uit hulle pad om 'n diens aan die onderwysstudente te lewer en pluk dus die vrugte in die vorm van kwaliteit onderrig wat deur die onderwysstudente aan hulle leerders gebied word. Baie van die onderwysstudente word dan later by die skool aangestel in beheerraadposte. Indien die hoof die student nie self kan aanstel nie, word die student by ander hoofde aanbeveel. Laerskool Aksie word erken as een van die vooraanstaande skole in die gebied. Mense stuur graag hul kinders daarheen en die skool het 'n waglys vir leerders.

Die onderrigleiers het toekomstgerig te werk gegaan ten opsigte van hulle skole en gemeenskap en die professie vir die onderwysstudente voorgehou as 'n roeping en 'n passie wat op alle terreine uitgeleef moet word. Die skool se missie is aan die onderwysstudente verduidelik en ook die feit dat hulle deel van die missie vorm terwyl hulle by die skool in opleiding is. Daar is gesprekke met die onderwysstudente gevoer oor hulle persoonlik visie in die onderwys.

Student- en personeelontwikkeling: Die onderwysstudente was van die eerste dag af deel van die personeel en het ook ontwikkelingsessies deurloop wat op hulle professionele groei gerig was. Die onderrigleiers was deel van baie bekwame bestuursgroepe wat hulle met die begeleiding van onderwysstudente ondersteun het. Die onderrigleiers het die universiteite gekontak vir inligting wat hulle beter kon toerus vir die begeleiding van die onderwysstudente. Gereelde kommunikasie tussen die personeel, die onderrigleiers en die onderwysstudente het verseker dat almal geweet het wat van hulle verwag word en die praktiese onderwys as proses glad laat verloop het. Daar heers 'n akademiese atmosfeer in die skool aangesien meer as die helfte van die personeel besig is met verdere studies en dus begrip vir die onderwysstudente kan toon en ook op hoogte is van die nuutste tendense in die onderwys.

Ingestel op verandering: Die onderrigleiers het nuwe onderwysstrategieë en idees van die onderwysstudente gebruik tot voordeel van hulle leerders. Die skole getuig ook van verandering en vooruitgang ten opsigte van tegnologie en kulturele aanpassings.

Stel verwagtinge en bou verhoudings: Baie hoë verwagtinge is aan die onderwysstudente gestel terwyl hulle op 'n persoonlik vlak begelei is om aan die verwagtinge te voldoen. Daar was besondere goeie verhoudings tussen die onderwysstudente en die personeel as geheel. Mentoronderwysers was entoesiasies oor die onderwysstudente se teenwoordigheid en hulp. Die onderwysstudente is van die eerste dag af soos personeel hanteer en was verantwoordelik vir die uitdra van die beeld van die skool. Die hoof het die student gevra om te help met die reël van 'n sportdag en die studente leier moes self met die ouers skakel vir sekere inligting.

Geloofwaardigheid van onderrigleier: Die professionele optrede van die onderrigleiers boesem vertroue in en die onderwysstudente beskou hulle as rolmodelle wat navolgenswaardig is in hulle roeping.

Wat is die rol van die onderrigleiers in die praktiese onderwysopleiding van die studente by hierdie skole? Al die kategorieë van dienslewerende leierskap soos Blanchard en Miller dit sien, is in die proses van studentbegeleiding geïmplementeer

By Hoërskool Plaaspan en Hoërskool Prestasie is die teenoorgestelde uitkomst van die dienslewerendsleierskap gevind:

Beplan vir die toekoms: Die studente vorm geensins deel van hierdie skole se beplanning nie. Vir Hoërskool Prestasie se onderrigleier was die onderwysstudente van min belang, alhoewel hy deur die DBO daartoe verplig is om die studente te akkommodeer. Een van die onderwysers het vier onderwysstudente gelyktydig gekry wat in sy vak spesialiseer. Aangesien hy die senior onderwyser was, het hy nie 'n keuse gehad nie en moes hy al vier studente in sy klas neem. Daar bestaan ook geen kommunikasie tussen die skool en die universiteit nie en kan die onderrigleier nie sinvol bydra tot die uitbreiding van die opleiding van die onderwysstudente nie.

Student- en personeelontwikkeling: Wanneer na die rol van die onderrigleier gekyk word, is gevind dat daar by Plaaspan geen betrokkenheid en begeleiding was ten opsigte van die onderwysstudente nie. Daar is geen onderrigleier nie en wie ook al beskikbaar is moet maar toesien dat die studente wat opdaag ingedeel word. Die hoof en sy bestuur het nog nooit eers die dokumente wat van die universiteit af kom gelees nie. Hoërskool Prestasie se onderrigleier se rol het sover gestrek as om slegs die dokumente wat deur die onderwysers voltooi is, te teken. Hy beskou sy rol as bloot administratief en besef nie dat daar 'n behoefte ten opsigte van begeleiding bestaan nie. Hierdie onderrigleier was baie besig met sy eie klasonderrig aan die matrikulante en met die bestuur van die skool. Die onderrigleiers by Hoërskool Prestasie en Hoërskool Plaaspan en het geen diens aan die onderwysstudente gelewer nie. Dienslewering was nie ter sprake nie en die onderwysstudente by hierdie skole het nie die samewerking en vertrouwe ervaar wat hulle toekom nie.

Stel verwagtinge en bou verhoudings: Die onderrigleier is duidelik geïrriteer deur die studente se teenwoordigheid. Die onderrigleier heg nie veel waarde aan die studente se teenwoordigheid nie en sy gesindheid is oorgedra aan die personeel. Die kommunikasie tussen die studente en die skool was ook nie baie goed nie. Die studente is nie ingelig oor wat van hulle verwag word nie en die onsekerheid het reflekteer in die optredes van die studente. Onderwysstudente het die skoolterrein gedurende klastyd verlaat om kos in die dorp te gaan koop. Geen terreindiensrooster is vir die onderwysstudente opgestel nie en hulle moes hulself indeel.

Ingestel op verandering: Die onderwysers was moedeloos en baie negatief oor die onderwysstudente se teenwoordigheid. Hulle roetine was verbreek en hulle moes tyd inruim om die onderwysstudente tot diens te wees.

Geloofwaardigheid van onderrigleier: Hoewel die skool getuig van uitstaande matriekuitslae en sportprestasies is daar wrywing onder die personeel en is die hoof en die adjunkhoofde nie gewild nie. Die negatiewe praatjies oor die hoof en die onderrigleier deur die personeellede in die personeelkamer het geensins bygedra tot die bou van vertrouwe en sekuriteit nie. Die feit dat nie een van die onderwysstudente die moed gehad het om die hoof te gaan vra of die onderwysstudente 'n Vrydag

vroeg van die skool verskoon kon word omdat hulle 'n interuniversitêre byeenkoms gehad het, spreek van swak vertrouwe en verhoudings. Hier is dus uitstekende leierskap wat baie prestasiegedrewe is en wel akademiese resultate lewer, maar dienslewering aan die personeellede en die onderwysstudente ontbreek.

4.3 Analise van onderhoude

'n Onderhoud is met een student en een onderrigleier by elkeen van die vier skole wat as gevallestudies gebruik is, gevoer. Oor die algemeen was die onderwysstudente baie gemaklik en het vrywillig hulle ervaringe van al die praktiese onderwysessies met my gedeel.

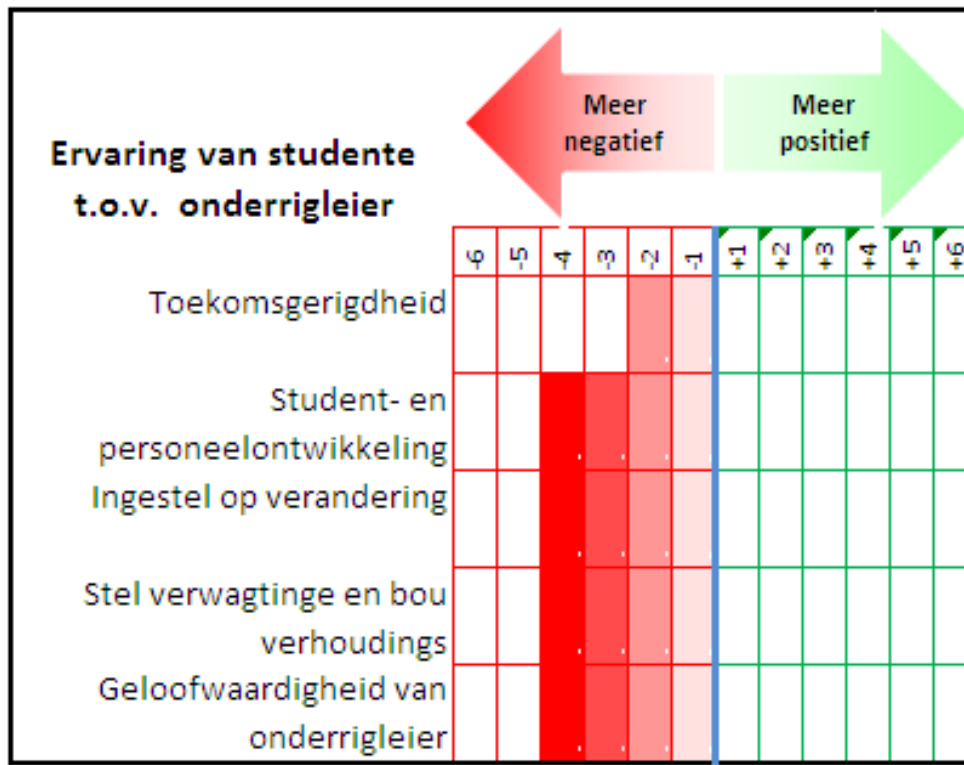
4.3.1 Onderhoude met onderwysstudente

Gedurende die onderhoude is spesifieke vrae rondom die onderwysstudente se verskillende praktiese onderwyservarings by al die skole waar hulle reeds praktiese onderwys gedoen het, gevra. Al die onderwysstudente was derde- of vierdejaarstudente. Die onderwysstudente se perspektief kom dus uit ervaring van praktiese onderwys by verskillende skole.

Die transkripsies van die onderhoude is d.m.v. kleure gekodeer. Alle verwagtinge wat die student aan die universiteit gestel het, is in groen gemerk. Alle verwagtinge aan die DBO is in grys gemerk en alle verwagtinge van studente aan die onderrigleiers is in geel gemerk.

Die verwagtinge van die onderwysstudente het grootliks ooreengestem. Geen student het enige verwagting van die DBO gehad nie. Bennie en Sammy wou leer hoe om dissipline toe te pas in die klaskamer. Matilda wou sien hoe die verskillende onderrigmetodes in die praktyk geïntegreer word en Julia wou sien hoe die onderwysers Wiskunde aan die leerders verduidelik. Al die onderwysstudente was dit eens: "Ek wil praktiese ervaring opdoen in die klaskamer." Die persoon wat dit vir hulle moontlik moes maak, was die onderrigleier.

Grafiek 4.3 Hoe onderwysstudente die dienslewerende leierskap van die onder-
rigleiers ervaar het gemeet aan die “SERVE”-model



Hier volg 'n beskrywing van elke student se ervaringe:

Bennie is 'n derdejaar mansstudent wat spesialiseer in die intermediêre en senior fase (Gr.4–9). Dit kom duidelik na vore dat Bennie by van die skole waar hy praktiese onderwys gedoen het, geen selfvertroue gehad het nie. *“My vakkennis was nie baie goed nie. Ek het baie gesukkel.”* Hy is nie erken as volwassene nie en is voor die leerders verneder. *“Die kinders het vir my gelag! Die een onderwyseres was so perfek dat ek niks reg kon doen nie. Ek wou later nie eers meer probeer les gee nie. Sy het alles wat ek probeer doen het voor die leerders kritiseer en my klasse oorgeneem.”* Bennie se integriteit as onderwysstudent is bevraagteken en hy het nie 'n persoon gehad wat hom kon ondersteun of ontwikkel as onderwyser nie. Die feit dat Hoërskool Plaaspan geen waarde in die daarstel van 'n onderrigleier geheg het nie, het dus negatief ingewerk op sy praktiese onderwyservaring en daarom is die onderwysprofessie geen aantreklike beroep vir hom nie. By geen van die ander skole waar hy praktiese onderwys gedoen het, het die onderrigleier 'n rol gespeel in

sy ontwikkeling as onderwyser nie. Van die onderwysers was wel bereid om hom te help. *“Een van die juffrouens was baie geduldig met my en het my probeer help.”* Geen van die kategorieë van dienslewering het in Bennie se praktiese opleiding gemanifesteer nie. Daar is nooit vir sy toekoms beplan nie. Daar is nie moeite vir hom gedoen nie en hy het geen positiewe ondersteuning en opleiding ontvang nie. Hy het nie geweet wat van hom verwag word nie en oral was hy in die pad. Hy het nie die vrymoedigheid gehad om hulp te gaan vra nie aangesien hy die hoof nooit gesien het nie.

Matilda is ‘n derdejaar damesstudent met baie energie en passie vir die onderwys. Haar se eerste praktiese onderwyservaring was baie negatief en sy het onveilig, onwelkom en gewantrou gevoel. *“Die skool was in ‘n swak woonbuurt en daar was baie taxis op die pad. Daar was nie heinings om die skool nie en die smouse het in jou klas ingekom en gevra of jy juwele of selfoonlaaiers wil koop. Ek het nie veilig gevoel nie”* Die onderwysstudente het nie geweet waar om wat te doen nie en kon nie toegang tot die onderrigleier kry toe hulle hom nodig gehad het nie. *“By die skool het die hoof net rondgehoop en rede gesoek om met die onderwysstudente te raas. Hulle het ons nie vertrou nie. Ons mag nie alleen gaan fotostate maak nie, die onderwyseres moes saam met jou kom.”* By ‘n ander skool het die onderwysers nie geweet dat die studente kom nie en het die onderwysers nie vir die studente voorberei nie. *“Ons het nie geweet wat om te doen nie want ons het in die pad gevoel.”* Dit is duidelik dat daar geen dienslewerende leierskap aangewend is nie.

Matilda het die afgelope twee jaar by Laerskool Aksie praktiese onderwys gedoen. Haar praktiese onderwyservaring by hierdie skool was baie positief en sy kon nie uitgepraat raak oor hoe wonderlik die hoof en die onderrigleiers was nie. *“Die hoof was wonderlik. Hulle het vir ons spesiaal blomme reggesit.”* Die diens wat hulle aan haar as student gelewer het, was so motiverend dat sy die onderwys as haar toekoms sien en alles sal doen om ‘n beter onderwyser te wees. *“Die hoof het elke student ingeroep en uitgevra oor ons toekomsplanne.”* Die mentor-onderwysers was voorbereid en professioneel. *“Hulle help ons baie mooi met al ons voorbereiding en lesse.”* Die dienslewerende leierskap van die onderrigleier het dus die hele skool positief ingestel en die praktiese onderwyservaring ‘n wonderlike ervaring gemaak.

“Ons is aan die hele skool voorgestel as onderwysers. Ek sal enige dag hier kom skoolhou.”

Julia is ook ‘n derdejaar onderwysstudent wat met elke praktiese onderwys sessie ‘n ander skool besoek het. Julia was ook by ‘n skool waar alles vir hulle in gereedheid gebring is en hulle vanaf die eerste dag af welkom en gewaardeer gevoel het. Hulle is ook erken as onderwysers en met vertroue behandel. Die onderrigleier het ‘n inligtingsbrosjyre vir al die onderwysstudente opgestel wat al die nodige inligting van die skool bevat. Die diens wat hulle daar ontvang het, het al die fasette van die “SERVE”-model ingesluit.

Ongelukkig het die meeste van die skole waar Julia praktiese onderwys gedoen het, geen dienslewerende leierskap toegepas nie. Die onderwysers het nie geweet dat die studente by die skool geplaas nie en was dus nie voorbereid nie. Die onderrigleier het nie die onderwysers voorberei op die koms van die onderwysstudente nie. Hy self het dus nie vooruit beplan nie. Die onderwysstudente het geen professionele opleiding in onderwysaangeleenthede ontvang nie, ook nie enige personeelvergaderings bygewoon nie. Van die onderwysers het nie van die onderwysstudente in hulle klasse gehou nie en het nie geweet hoe om die onderwysstudente te assesseer nie. Die verandering in die skool tydens die onderwysstudente se besoek was vir van die onderwysers ongemaklik. Die onderwysstudente het nie geweet wat hulle moet doen nie en daar is geen verwagtinge aan hulle gestel nie. Die hoof gebruik onderwysstudente om toesig te hou in klasse waar onderwysers afwesig is. *“Ek kon nie al my praktiese onderwyslesse inpas nie omdat daar niemand was wat my kon assesseer nie.”* By ‘n ander skool was die onderwyseres besig om ‘n sportweek te reël. Julia moes net die klasse oorneem. *“Ek moes aangaan en het nie geweet of ek reg was nie. Selfs ‘n ouer het met my kom praat oor haar kind ‘n probleem het waarvan ek nie geweet het nie.”*

Die verhoudings was onbevredigend en die hoof was afwesig en die onderwysstudente was bang vir hom. *“Ek is bang vir die hoof en onderrigleier. Hulle lyk streng en kwaai.”* Geen van die “SERVE”-model se waardes kom hier voor nie.

Onderwysstudente wat by skole praktiese onderwys gedoen het waar geen diens gelewer is nie, het nie die regte opleiding vir die onderwysprofessie gekry nie.

Sammy was 'n vierdejaar student, besig met die NGSO-kwalifikasie (Nagraadse Sekondêre Onderwysdiploma). Sy doen praktiese onderwys slegs gedurende die eenjarige diploma-kwalifikasie. Haar eerste praktiese onderwys was 'n onaangename ervaring. *“By die eerste skool het ons die eerste dag heeldag in die portaal gesit en wag. Ons is eers die laaste periode by iemand ingedeel. Ons moes by verskillende onderwyseresse gaan aflos en het oral in die groot skool verdwaal. Ons het die hoof tydens opening gesien, maar nooit ontmoet nie. Ek het geleer dat dissipline beheer word deur te skreeu. Die meeste onderwysers wou ons nie daar hê nie. Een het reguit gesê ons mors haar tyd. Ons is nie soos onderwysers behandel nie.”*

Geen aandag is aan die behoeftes van die onderwysstudente gegee nie. Daar was geen sprake van dienslewering deur die onderrigleiers nie.

Die tweede skool waar sy praktiese onderwys gedoen het, was 'n privaatskool. Die ondersteuning wat sy by die skool gekry het, was besonder betekenisvol. *“Hulle beskik oor die nuutste tegnologie.”* Die skool se hele benadering fokus op dienslewering aan die leerders, personeellede, die onderwysstudente en die gemeenskap. Sammy moes deelneem aan gemeenskapprojekte as deel van haar opleiding. *“Hulle het met my dosente by die universiteit vergader en saam met ons 'n program beplan.”* Sy het onderwys in al sy fasette ervaar en het veilig gevoel; die leerders, ouers en personeellede het haar vertrou. *“Dit was wonderlik. Ek was deel van die personeel en die opleiding. Ek kon na 'n week my eie mentor kies.”* Sy is soos 'n professionele onderwyser behandel en het erkenning gekry vir haar bydrae in die gemeenskap. Die persoonlik aandag wat sy ontvang het, het aan haar sekuriteit gebied. *“Hulle het my ouers genooi vir 'n ontmoeting.”* Die ondersteuning het haar vrymoedigheid gegee om te eksperimenteer met nuwe onderwysstrategieë en sy kon 'n verskil maak in leerders met leerprobleme se lewens..

Die soort leierskap wat by 'n skool toegepas word, bepaal die sukses van die onderwysstudente se praktiese onderwys.

4.3.2 Onderhoude met onderrigleiers

Onderhoude is met die onderrigleiers gereël gedurende die praktiese onderwystydperk. Die transkripsies van die onderhoude is d.m.v. kleure kodeer. Alle verwagtinge wat die onderrigleiers aan die universiteit gestel het, is in groen gemerk. Alle verwagtinge aan die DBO is in grys gemerk en alle verwagtinge van die onderwysstudente is in pers gemerk.

Die verwagtings van die onderrigleiers het heelwat verskil. Die onderrigleiers se perspektief rondom praktiese onderwys strek oor jare se ervaring van onderwysstudente wat die skole besoek het en dit raak dus nie net die onderwysstudente wat hulle tans in hulle klas het nie. Van die onderrigleiers was nie so gemaklik om die onderhoude te voer nie en was bang dat die skool of hulleself as persoon in 'n swak lig gestel kon word aangesien hulle nie regtig weet of dit wat hulle doen reg is nie. Al die onderrigleiers en hoofde met wie ek gesels het, was dit eens dat daar geen riglyne oor die toepassing van praktiese onderwys in skole bestaan nie en dat hulle doen wat hulle dink reg is.

Die skoolhoofde is eenstemmig t.o.v. die afwesigheid van riglyne en ondersteuning van die DBO ten opsigte van onderwysstudente. Al wat die hoofde en onderrigleiers weet, is dat hulle nie 'n keuse het om onderwysstudente te ontvang nie, ongeag die druk akademiese program. Die onderrigleiers moet sorg dat die onderwysstudente by ervare mentoronderwysers ingedeel word en dat hulle ervaring van die praktyk opdoen. Twee van die onderrigleiers was nie eens bewus van die tipe vaardighede wat die DBO voorskryf nie (Praktiese vaardighede, fundamentele vaardighede, reflektiewe vaardighede.)

Me. Sonia is 'n Posvlak 1 Wiskundeonderwyser wat elke jaar onderwysstudente ontvang. Sy is baie moedeloos aangesien onderwysstudente geen prioriteit by haar skool is nie. Die bestuur van die skool verleen geen hulp of ondersteuning wanneer die onderwysstudente teenwoordig is nie. Daar is geen onderrigleier nie en die eerste persoon wat die hoof raakloop wat 'n vry periode het, moet toesien dat die onderwysstudente ingedeel word. Die negatiewe gesindheid van die skoolbestuur vloei oor na die onderwysers en hulle hou nie daarvan dat daar onderwysstudente

by die skool geplaas word nie. Me, Sonia se eie woorde: *“Baie onderwysstudente is net in ons pad wanneer hulle kom. Hulle mors ons tyd.”*

Hoërskool Plaaspan het ‘n baie vol kurrikulum en die druk op die onderwysers is baie hoog. Daar is geen koördinerende, opleiding of beplanning ten opsigte van die onderwysstudente se praktiese onderwys deur die onderrigler gedoen nie. Die onderwysstudente kry geen motivering of ondersteuning van die skool nie. Geen onderwysstudente word gewerf vir die toekoms nie. Hier is geen sprake van mentorskap opleiding teenoor die onderwysers nie. Dit maak die onderwysers ook moedeloos. *“Ek is nooit seker of ek reg doen nie. Assesseer ek te streng of te toegewyk?”* Die onderwysers lees nie eens die inligtingdokumente wat deur die universiteit verskaf is nie. Daar word geen verwagtinge aan die studente gestel nie en weinig verhoudings gebou. Geen personeelontwikkeling vind plaas ten opsigte van onderwysstudente nie. Die hoof en bestuurspan van die skool het geen vertrouensverhouding met enige student opgebou nie. Onderwysstudente se kennis word nie benut nie en nuwe onderwysstrategieë word nie tot voordeel van die skool aangewend nie. Die skool is nie ontvanklik vir verandering nie.

Me. Sonia sou graag ‘n persoonlike verhouding met elke student stig, maar die tyd is te beperk. Sy wil die onderwysstudente help om beter lesse aan te bied. Sy wil hulle help met hulle voorbereiding. Heelwat van die onderwysstudente interpreteer die kritiek van die onderwysers as negatief en nie as ‘n manier waarop die onderwyser die onderwysstudente wil help nie. *“Ek wil hê onderwysstudente moet lesse aanbied wat op hoë standaard is, dan hoef ek dit nie weer oor te doen nie. Daarom wil ek hulle help met hulle voorbereiding.”* Daar is egter geen ondersteuning vir hierdie mentoronderwysers nie. Dienslewerende leierskap word glad nie hier toegepas nie, alhoewel daar sterk onderriglerskap is ten opsigte van die akademie.

Mnr. Cordier is ‘n dinamiese adjunkhoof by Laerskool Aksie wat sy verantwoordelikheid as onderrigler baie ernstig opneem. Aangesien sy skool naby aan die universiteit en in die stad is, ontvang hy baie onderwysstudente elke jaar vir praktiese onderwys. Hy beplan daarom sy skool se jaarprogram sodat dit by die onderwysstudente se besoeke kan inpas. Onderwysstudente moet deel van sy personeel word en saam die verantwoordelikheid dra aangesien hulle vir ‘n groot

deel van die jaar deel van sy skool is. Die onderwysstudente word deel van die skool se beeld wanneer hulle klasgee, sport afrig, kultuuraktiwiteite aanbied en met die ouers sosialiseer. Wanneer hierdie onderrigleier moeite vir sy onderwysstudente doen, doen hulle moeite vir sy skool en die gemeenskap wat hulle dien. “Ons doen moeite met ons onderwysstudente want hulle is ons toekoms”

Eerstens gaan werf mnr. Cordier onderwysstudente by die universiteit deur te gaan uitvind wie die presteerders is. Sodoende trek sy skool voordeel uit die kwaliteit onderwysstudente wat hulle besoek. Tweedens word die onderwysstudente opgelei in die kultuur van Laerskool Aksie en word hierdie toppresterders gereeld aanstellings by die skool of omliggende skole aangebied. Volgens mnr. Cordier *belê hy in die professie* deur sy onderwysstudente behoorlik op te lei en te bemagtig met kennis, verantwoordelikheid, vaardighede en selfvertroue. In sy eie woorde: “*Ek maak hulle groot om goeie onderwysers te wees!*”

Mnr. Cordier het ‘n induksieprogram vir elke nuwe onderwysstudent wat die eerste keer by sy skool praktiese onderwys doen. Hy stel eerstens voogstudente aan wat voorheen al daar geplaas is om die nuwelinge te maak. Hy gee vir hulle ‘n handleiding oor tye, plekke, reëls en alles wat hulle van die skool moet weet. Verder vergader hy ook gereeld met die onderwysstudente om seker te maak dat daar nie probleme of ongelukkigheid ontstaan nie.

Hy gebruik die onderwysstudente om nuwe onderrigstrategieë aan sy personeel te verduidelik en gee sodoende erkenning aan die onderwysstudente se vaardighede. Hy stel dit as volg: “*Die waarde van nuwe onderrigstrategieë en idees verryk ons skool. Ons leer baie by die onderwysstudente. Ons steel idees.*”

Hy stel hoë verwagtinge en monitor die onderwysstudente gereeld. Hy vra terugvoer van die mentoronderwysers en roep die onderwysstudente gereeld in vir persoonlike gesprekke rondom hulle toekomsverwagtinge. Mnr. Cordier identifiseer leiers uit die onderwysstudente en bied hulle die geleentheid om hulself te bewys deur funksies te reël en te bestuur.

Al die eienskappe van 'n dienslewerende leier kom in die diens voor wat deur mnr. Cordier gelewer word. Dit is verstaanbaar dat onderwysstudente wedywer om by die skool aangestel te word.

Hoërskool Prestasie presteer op elke denkbare gebied. Hulle akademie, sport kultuur en gemeenskapbetrokkenheid is baie goed. Elke onderwyser moet presteer en sorg dat sy vak, sport of buitemuurse aktiwiteit die hoogste peil bereik. Daar is dus strawwe kompetisie onder die personeel. Wanneer die onderwysstudente opdaag, is daar koverte negatiewe onder die personeellede. Die hoof en die onderhoof is glad nie ten gunste van praktiese onderwys nie. Die onderrigleier, **mnr. Rykert** verklaar openlik: *Die onderwysstudente is vir ons 'n las.* Hy erken dat hulle wetlik verplig is om die onderwysstudente te akkommodeer maar sien daarteen op aangesien die studente se kennis nie op standaard is nie en elke les wat hulle aanbied weer deur die onderwyser aangebied moet word. Mnr. Rykert stel sy misnoeë as volg: *“Hulle maak inbreuk op die skoolroetine. Lesse moet deur onderwysers oorgedoen word en ek kan die onderwysstudente nie aanwend in senior klasse nie.”*

Die onderrigleier by Hoërskool Prestasie het nog nooit die dokument wat die universiteit aan die skole stuur, deurgelees nie en is dus nie eens op hoogte van wat die onderwysstudente moet doen nie. Hy verwag dat die onderwysers al die verantwoordelikheid moet dra. Die onderwysstudente kla dat die onderwysers nie weet hoe om hulle te assesser nie en dus nie as mentors kan optree nie. Daar is 'n duidelike tekort aan leierskap op die gebied van die praktiese onderwysstudente. Alhoewel die skool elke jaar minstens agt-en-twintig onderwysstudente ontvang, het die onderrigleier nog nooit moeite gedoen om sy onderwysers op te lei in mentorskap nie. Daar is geen interaksie tussen die bestuur van die skool en die onderwysstudente nie. Geen verwagting ten opsigte van prestasie word by die onderwysstudente geskep nie. Dit is dus ook nie verbasend om te sien dat die personeel die onderwysstudente ook nie ernstig opneem nie. Dit is ook waarom die negatiewe gesindheid by die personeel bestaan en die personeel voel die onderwysstudente mors hulle tyd. Geen onderwysstudente word gewerf vir die toekoms nie en die skool put geen waarde uit die onderwysstudente se teenwoordigheid nie. Daar is nie kontrole oor die onderwysstudente.

Die skoolprogram word nie aan die onderwysstudente voorgelê sodat hulle hul naweke kan beplan nie en dit veroorsaak spanning en dui op swak kommunikasie. Geen toekomsverwagtinge word aan die onderwysstudente gestel nie. Hulle neem nie deel aan personeelvergaderings of enige personeelontwikkeling nie. Die hoof en die adjunkthoof boesem geen vertrouwe in nie, hulle eie mentors praat negatief van hulle en die onderwysstudente probeer nie eens om met hulle te praat nie.

Dit is baie duidelik dat hier sterk leierskap aan die dag gelê word. Die leierskap is prestasiegedrewe maar dien nie die personeel en die onderwysstudente nie.

Nadat die onderhoud gevoer is, het die onderrigleier van Hoërskool Prestasie erken dat daar werklik 'n behoefte aan kommunikasie met die universiteit bestaan. Daar is heelwat praktiese probleme wat in samewerking met die universiteite aangespreek moet word indien hulle praktiese onderwys wil laat slaag. Wanneer onderwysstudente direk na die Junievakansie die skole besoek, is die meeste skole besig met hersiening van eksamenvraestelle. Baie skole is besig met konserte en kultuuraktiwiteite en klastyd word ingeboet. Onderwysstudente kan dus nie al hulle lesse aanbied nie.

Hierdie skool het vier onderwysstudente ontvang wat almal in Wiskunde spesialiseer. Die onderwysstudente kon nie in die senior klasse aangewend word nie aangesien hulle nie vir die senior klasse opgewasse is nie. Die onderrigleier voel dat: *“Indien die onderwysstudente beter opgelei en op ‘n hoër standaard was sou ons ‘n beter diens vir hulle kon lewer en hulle beter kon aanwend maar op die oomblik is hulle vir ons ‘n frustrasie. Ons moet die leerders en die onderwysstudente leer en in ons druk program in die hoërskool is daar net nie daarvoor tyd nie.”* Verder kon nie een van die vier onderwysstudente in Engels klas gee nie. Daar is ‘n duidelike tekort aan kommunikasie tussen die plattelandse skole en die universiteit. Indien die universiteit met onderrigleiers op die platteland kommunikeer, kan praktiese onderwys vir die talle onderwysstudente wat daar geplaas word, ‘n positiewe leerervaring word.

Dit is dus baie sudelik dat geen een van die kategorieë van dienslewerende leierskap by hierdie skool aangewend word nie en daardeur ervaar die onderwysstudente praktiese onderwys as negatief.

By Privaatskool Benjamin word die onderwysstudente op die hande gedra. Die standaard is baie hoog en onderwysstudente word gekies om hulle praktiese onderwys daar te doen. Die skool doen baie moeite vir die onderwysstudente en werk toekomsgerig met die oog op die werwing van personeel. Die onderwysstudente word bemagtig met kennis sodat hulle hul eie toekoms beter kan beplan. Hulle word ingesluit in die personeelontwikkeling en die skool is oop vir verandering en eksperimenteer gereeld met onderwysstudente se idees.

Die hoof van die skool word gerespekteer en bewonder alhoewel hy nie as onderrigleier optree nie. Die onderrigleier stig 'n persoonlike verhouding met elke student en bied sekuriteit en ondersteuning. Die professionele wyse waarop die onderrigleier die onderwysstudente en hulle mentoronderwysers begelei, skep 'n opvoedkundige omgewing wat bydra tot die totale ontwikkeling en toewyding van elke student. Die onderrigleier stel dit duidelik: *“Ons wil nie onderwysstudente hê indien hulle vir minder as ses weke by die skool geplaas word nie.”*

Die dienslewerende leierskap wat hier gebied word, strek verder as net die skool; die gemeenskap en die universiteit baat daarby. Daar bestaan noue samewerking tussen die universiteit en die onderwysstudente. Al die fasette van die “SERVE”-model word deur hierdie skool verreken.

Dit is duidelik dat onderrigleiers met 'n visie vir die toekoms en die wil om 'n verskil te maak in die skool, die gemeenskap en in die lewe van die onderwysstudente, gerespekteer word deur almal met wie hulle in aanraking kom. Die onderrigleier stel die as behoefte dat: *“Universiteite moet onderwysstudente beter toerus vir multikulturele onderrig, sodat ons die studente beter kan aanwend in die gemeenskap.”* Die onderrigleiers wat onderrigleierskap toepas, skakel met die universiteit om uit te vind wat van hulle verwag word. Sommige onderrigleiers stuur personeellede om mentorskapkursusse wat deur die universiteit aangebied word, by te woon. Dit blyk dus dat onderrigleiers wat erns maak met hulle leierskap en die onderwysstudente tot diens wil wees, self optree en die nodige struktuur, beplanning

en prosesse in werking stel om die leerders, gemeenskap, onderwysstudente en so die professie te dien.

4.4 Vraelyste: Triangulasie tussen onderhoude, waarneming en vraelyste

Die respondentstudent by elke skool het 'n vraelys ontvang om te voltooi waarin die funksionaliteit van die onderrigleier getoets is. Hierdie vraelyste is beantwoord voordat die onderhoud gevoer is.

Die vraelys het uit elf kort vrae bestaan waarop slegs “ja” of “nee” geantwoord moes word. Hierdie vrae was gerig op die dienslewerende leierskapeienskappe van die vier onderrigleiers met wie hulle al te doen gekry het. Die vraelys het bevestig wat in die waarneming en die onderhoude bevind is. Dit het dus geslaag in die doel om as triangulasie gebruik te word.

Wanneer die onderwysstudente die skole besoek het, is hulle blootgestel aan die onderwyspraktyk en moes hulle sekere vaardighede bemeester onder die toesig van bekwame mentoronderwysers. Onderrigleiers moes die verantwoordelikheid vir die vaardigheidverwerwing aanvaar en toesien dat die onderwysstudente kwaliteit opleiding ontvang. Volgens die grafiese voorstelling van die data wat uit die vraelyste verkry is, vind kwaliteit opleiding nie by alle skole plaas nie. 'n Negatiewe beeld kom na vore:

Grafiek 4.4 Grafiese voorstelling van data wat uit die vraelyste verkry is

Studente se ervaring van dienslewerende leierskap (SERVE-model) tydens praktiese onderwys.	Meer negatief ← → Meer positief												Meting van SERVE-model		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Het jy deel van die personeel gevoel?															- Stel verwagtinge en bou verhoudings
Is daar ooit met jou gesels oor pensioenfondse, belasting, medies, verlof of ander onderwysaangeleenthede?															- Student- en personeelontwikkeling
Het die onderrigleier ooit met jou gesels oor jou toekoms in die onderwys?															- Toekomsgerigheid
Indien jy en die mentoronderwyser vashaak, sou jy met vrymoedigheid na die onderrigleier kon gaan?															- Geloofwaardigheid van onderrigleier
Kon jy maklik met jou mentoronderwyser praat oor vrae en probleme?															- Geloofwaardigheid van onderrigleier
Is jy toegelaat om personeelvergaderings by te woon?															- Student- en personeelontwikkeling
Het die skool vir julle as studente moeite gedoen?															- Stel verwagtinge en bou verhoudings
Gebruik die onderrigleiers nuwe tegnologie in die klaskamers (rekenaars, dataprojektors, ens.)															- Ingestel op verandering
Is julle as studente ooit ingeroep vir 'n gesprek rondom onderwyserontwikkeling?															- Student- en personeelontwikkeling
Het jy veilig en gemaklik gevoel by die skool?															- Stel verwagtinge en bou verhoudings
Sou jy graag by die skool wou gaan skoolhou?															- Stel verwagtinge en bou verhoudings

- “S” In die meeste skole is daar nooit oor enige toekomsverwagting met die onderwysstudente gesels nie.
- “E” In sommige skole is onderwysstudente toegelaat om wel personeel vergaderings by te woon maar in die meeste ander skole is daar geen professionele ontwikkeling gedoen nie.
- “R” In heelwat van die skole word nuwe tegnologie nog nie toegepas nie. Skole is nie ingestel op verandering en verbetering nie.
- “V” In die meeste skole is die stig van verhoudings nie te swak nie; daar is skole wat goeie verhoudings stig, duidelike verwagtinge stel en moeite vir die onderwysstudente doen.
- “E” In ‘n paar van die skole is die onderrigleiers nie geloofwaardig gevind nie en kon die onderwysstudente nie op hulle vertrou en staatmaak vir

leiding nie. Tog was daar skole waar die onderwysstudente wel op die leiding en integriteit van die onderrigleiers kon reken.

4.5 Analise van dokumente

Daar was geen notule van enige vergadering by enige skool beskikbaar waarin die bestuur van onderwysstudente bespreek is nie. By Laerskool Aksie is 'n handleiding vir die onderwysstudente gevind waarin inligting vir praktiese onderwys uiteen gesit is. Hoërskool Plaaspan en Prestasie se onderwysers is onbewus van die *Norms and Standards for Educators* (Departement van Onderwys, 2000) en van die *National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa* (Departement van Onderwys, 2000). Hulle is dus ook nie bewus van die vereistes van die DBO nie. By hierdie skole het die onderwysers geen opleiding ten opsigte van die begeleiding van onderwysstudente ontvang nie en kon dus nie as mentors optree nie. Elkeen het na eie oordeel gehandel.

Die onderwysers by laerskool Aksie en Benjamin Privaatskool is opgelei en toegerus om die onderwysstudente te begelei en kon dus as mentors optree. Hierdie skole het die onderwysstudente tot voordeel van hulle skool, die gemeenskap en die profesie aangewend. Verder interpreteer onderrigleiers die opdrag van die DBO om ervare mentors aan te stel en toe te sien dat die nodige vaardighede (Department van Onderwys, 2007:9) verwerf word. Sommige onderrigleiers beskou die mentoronderwyser slegs as toesighouer terwyl ander onderrigleiers die verantwoordelikheid teenoor die onderwysstudente ernstig opneem en die onderwysstudente begelei t.o.v. al die fasette van die onderwys.

Die literatuurstudie toon dat die Suid-Afrikaanse Hoër Onderwys oor duidelike beleidvorming beskik wat die volgende stipuleer: *It is the responsibility of institutions, which offer programmes, requiring WIL (work integrated learning) credits to place students into WIL programmes. Such programmes must be appropriately structured, properly supervised and assessed* (Engel-Hill, 2009:1). In Amerika en Noorweë (Furco 1996:5, Tomte, 2009:2) bring dit ook mee dat skole en gemeenskappe as vennote optree en betrek word by die beplanning en uitvoering van die onderwysstudente se opleiding. Hierdie vennootskap is baie belangrik en in Suid-

Afrika wil dit voorkom of slegs die onderwysstudente wat die eenjarige NGSO (Nagraadse Sekondêre onderwysdiploma) doen en die onderwysstudente wat in die finale jaar van 'n vier-jarige B.Ed.-graad is by hierdie vennootskap baat vind.

Al die universiteite voorsien dokumente wat na die skole toe gaan. Die dokumente van die universiteite verskil. Universiteit A en C se dokumente vir die finalejaar B. Ed. en NGSO-studente bestaan uit die volgende:

- Eerstens is daar 'n brief aan die hoof en die onderrigleier waarin hulle bedank word vir die feit dat die skool bereid is om onderwysstudente te ontvang.
- Tweedens is daar 'n opsomming van al die dokumente, vorms wat voltooi moet word, verslae wat geskryf moet word en verwagtinge wat aan die student gestel word deur die universiteit.
- Derdens is daar 'n gids wat net op die mentoronderwyser gerig is. Hierdie gids bevat al die riglyne en kriteria vir die hantering van die onderwysstudente:
 1. Oorsig van die kursus wat die onderwysstudente volg.
 2. Take en verantwoordelikhede van onderwysstudente en mentoronderwysers.
 3. Assessering tydens internskap, die riglyne en die punteskaal oor hoe om 'n les te evalueer en hoe onderwysstudente in die gewone kort praktiese onderwysessies assesseeer moet word.
 4. Algemene inligting.

Indien onderwysers erns van hulle verantwoordelikheid wil maak, kan hulle hierdie inligtingstuk deeglik deurlees en behoort hulle 'n redelike grondslag te hê vir die begeleiding van onderwysstudente. Om mentoronderwysers te wees, verg meer as net toesighouding en raadgewing; dit verg betrokkenheid van die onderwysers by die ontwikkeling van die onderwysstudente wat aan hulle toevertrou is. Vir hierdie verantwoordelikheid is opleiding nodig. Onderrigleiers moet die verantwoordelikheid vir die opleiding op hulle neem en toesien dat die onderwysers bemagtig word met kennis en vaardighede om as mentoronderwysers op te tree.

Al die ander universiteite se dokumente vir hul eerste- tot derdejaar- onderwysstudente bestaan uit 'n brief aan die hoof en vorms wat die onderwysstudente en die mentoronderwyser moet voltooi. Daar is nie riglyne aan die mentoronderwysers oor wat van hulle verwag word nie. Die meerderheid onderrigleiers het geen ander kontak met of terugvoer van enige aard van die universiteite nie.

Universiteit A en B bied op aanvraag van onderrigleiers werkwinkels op Saterdag aan om riglyne te gee aan mentoronderwysers en om hulle toe te rus met vaardighede vir die assessering en bestuur van onderwysstudente. Die meerderheid skole op die platteland het nog nooit die inisiatief geneem om hul onderwysers beter toe te rus met die doel om praktiese onderwys te verbeter nie.

Sammy was baie tevrede met die diens wat die onderrigleier by Privaatskool Benjamin aan haar gelewer het aangesien die universiteit en die onderrigleier saam met haar 'n individuele praktiese onderwysprogram saamgestel het. Die dokumente wat deur die universiteit aan die onderrigleier voorsien is, is duidelik uiteengesit met riglyne vir assessering en die vereistes vir betrokkenheid. Die onderrigleier, mnr. Gavin, was ook tevrede dat hy presies geweet het wat om te doen en dus sy mentoronderwysers kon oplei en monitor. Die mentoronderwysers het volgens waarneming presies geweet wat om te doen en was baie tevrede met die program.

Die onderrigleier van hoërskool Prestasie, mnr. Rykert, en die hoof, mnr. Bruwer, het erken dat hulle nie eens die dokumente wat die universiteit gestuur het, deurgelees het nie. Sonia, die mentoronderwyser by hoërskool Plaaspan, is van mening dat die dokumente wat sy ontvang het niks sê oor mentorskap nie en dat die onderwysstudente die skool moet inlig t.o.v. die praktiese onderwyspraktyk. Die onderrigleiers is dus oorgelaat aan hulle eie inisiatief m.b.t. die begeleiding van die onderwysstudente.

4.6 Samevatting

Uit die analise van die data kan baie duidelik gesien word watter eienskappe van onderrigleiers positiewe ervarings bied en watter eienskappe die praktiese

onderwyservaring van onderwysstudente benadeel.. Op grond van die data wat analiseer is, is dit duidelik dat onderrigleiers wat dienslewerende leierskap toepas, onderwysstudente beter toerus vir die onderwysprofessie.

Die verwagtinge van die DBO, die universiteit en die onderwysstudente ten opsigte van suksesvolle praktiese onderwys word verwerklik in die dienslewerende rol van die onderrigleier.

Hoofstuk 5

Insigte en aanbevelings

5.1 Inleiding

Met hierdie navorsing is die realiteit gerekonstrueer deur die perspektiewe van onderwysstudente en onderrigleiers tydens praktiese onderwys by skole. Die kwalitatiewe data is analiseer op grond van konsepte en inligting wat uit die literatuur na vore gekom het en binne die konteks van die studie geldigheid verwerf het. Hoewel die gevolgtrekkings van die studie nie veralgemeen kan word nie, is dit moontlik om sekere afleidings te maak wat insiggewend is ten opsigte van die suksesvolle implementering van praktiese onderwys aan onderwysstudente. In Hoofstuk 4 is tot die gevolgtrekking gekom dat daar verskillende interpretasies bestaan van die rol van die onderrigleier in die begeleiding van onderwysstudente by skole.

5.2 Antwoord op navorsingvraag

Om te bepaal wat die rol van die onderrigleier moet wees in die opleiding van onderwysstudente tydens hulle praktiese onderwys by skole is gekyk na die verwagtinge van die volgende instansies en persone rondom die begeleiding van die onderwysstudente tydens hulle praktiese onderwys:

- Die Departement van Basiese Onderwys
- Die universiteite
- Die onderwysstudente
- Die onderrigleiers self

5.2.1 Wat verwag die Departement van Basiese Onderwys van 'n onderrigleier?

Volgens die literatuurstudie word duidelike vereistes vir onderrigleiers gestel. Die onderwysstudente moet vir kort periodes aan die praktyk in skole blootgestel word. In hulle finale studiejaar moet die onderwysstudente vir langer periodes praktiese onderwys doen. Die onderrigleiers moet toesien dat daar mentorskap toegepas word en dat die onderwysstudente onder behoorlike toesig hulle ervaring opdoen. Verder word vereis dat praktiese vaardighede, fundamentele vaardighede en reflektiewe vaardighede verwerf word. Dit is dus die onderrigleier se verantwoordelikheid om toe te sien dat die mentoronderwysers kennis dra van die vereistes en sorg dat die vaardighede verwerf word. Meeste van die onderwysers by die skole wat as gevallestudies gebruik is, het nie kennis gedra van die voorskrifte van die DBO nie en nadat die vaardighede aan hulle genoem is, het hulle nie geweet wat die vaardighede behels nie.

Die DBO verskaf geen riglyne oor hoe die onderrigleiers die verantwoordelikheid moet uitvoer nie. Daar is ook geen monitering om vas te stel of die hoofde dit doen of nalaat om dit te doen nie. In die meeste gevalle is die onderwysstudente bang om te gaan kla of om die aangeleentheid te bespreek.

Die gevolgtrekking wat uit die navorsing gemaak is, is dat sommige onderrigleiers hulle verantwoordelikheid ten volle opneem deur 'n diens aan die onderwysstudente te lewer. Ander onderrigleiers vervul geen rol in die praktiese onderwysopleiding van die onderwysstudente nie en verdra die onderwysstudente aangesien hulle nie 'n keuse het nie. Sodanige onderwysstudente word afgeskeep en kry nie kwaliteit opleiding by die skole en die onderrigleiers nie.

Die DBO moet dus meer erns maak van die praktiese onderwys van onderwysstudente en in samewerking met die universiteit meer kommunikasie tussen skole en die universiteit bewerkstellig om 'n sinvoller implementering van praktiese onderwys te waarborg.

5.2.2 Wat verwag die universiteit van 'n onderrigleier?

Die verwagtinge van die universiteit is duidelik in die korrespondensie wat die onderwysstudente aan die onderrigleiers moet gee, uiteengesit. Tog is daar heelwat vrae en ontstaan 'n behoefte aan kommunikasie tussen die universiteit en die onderrigleier. Indien die universiteit in vennootskap kan gaan met elke skool waar onderwysstudente geplaas word vir praktiese onderwys, sal die onderrigleiers hul insette kan lewer om sodoende die beste opleiding vir die onderwysstudente te waarborg. In die praktyk is dit moeilik om al die skole te kontak waar onderwysstudente praktiese onderwys doen. Daar is baie onderwysstudente en die akkommodasie van die onderwysstudente moet in ag geneem word. Tog is dit nie onmoontlik nie en deur beter kontak sal beter beheer oor die onderrigleiers uitgeoefen kan word. Onderrigleiers wat dienslewerende leierskap toepas, dra by tot 'n beter vennootskap tussen die universiteite en die skole wat weer beter toegeruste onderwysstudente lewer.

Onderrigleiers wat dienslewerende leierskap aanwend tot voordeel van hulle skool en van die onderwysstudente vind tog maniere om die probleme te oorkom en die onderwysstudente tot voordeel van hul skool aan te wend terwyl die onderwysstudente maksimale blootstelling kry aan die praktyk en die nodige vaardighede verwerf. Ander onderrigleiers wend leierskap aan maar die soort leierskap strek nie tot voordeel van die onderwysstudente en van hulle personeellede nie.

5.2.3 Wat verwag die onderwysstudente van 'n onderrigleier?

Uit die navorsingresultate is dit duidelik dat al die onderwysstudente kennis wil opdoen van die professie en wat die professie in die toekoms vir hulle inhou. Hulle wil verseker wees dat die onderwys die regte plek vir hulle is en positief voel oor die beroep wat hulle gekies het. Verder wil hulle praktiese kennis en vaardighede bemeester om goeie onderwysers te wees. Hulle wil hulle akademiese kennis implementeer en daarmee eksperimenteer. Hulle wil bemagtig word om deel te kan neem aan vergaderings en gedagtes te deel met ander. Hulle wil ervaring opdoen om aan te kan pas by verandering wat in die onderwys mag plaasvind. Die

onderwysstudente wil presies weet wat van hulle verwag word sodat hulle aan die verwagtinge kan voldoen. Hulle wil die samewerking en vertroue van die personeel geniet en erken word as volwassenes, en as potensiële onderwysers beskou word. Hulle soek na begrip en veiligheid. Hulle wil kan opsien na die onderrigleier vir begeleiding en ondersteuning.

Al die genoemde behoeftes word vervat in die “SERVE”-model van dienslewerende leierskap. Elke onderrigleier wat dienslewerende leierskap toepas, sal aan die behoeftes van die onderwysstudente voldoen en sodoende beter onderwysers help lewer vir die toekoms.

5.2.4 Hoe interpreteer die onderrigleiers hul verantwoordelikheid teenoor die onderwysstudente?

In die vier gevallestudies wat nagevors is, het twee onderrigleiers dienslewerende leierskap toegepas. Die onderwysstudente wat by hierdie onderrigleiers se skole geplaas is, het presteer en was gelukkig terwyl die skole voordeel uit die onderwysstudente se teenwoordigheid geput het. Hierdie onderrigleiers het besef dat die diens wat hulle aan die onderwysstudente lewer tot voordeel van hulle skool en die professie meewerk. Die onderrigleiers is persone wat deur elke personeellid en student gerespekteer en waardeer word.

Die ander onderrigleiers het wel leierskap aan die dag gelê, maar die dienslewering het ontbreek. Omdat die dienslewering ontbreek, is praktiese onderwys geen prioriteit by die skole nie. Die personeel by die skole het nie baie respek vir die hoof en die onderrigleiers nie en daar word agteraf met hulle gespot en grappies gemaak. Baie van die personeel werk hard om te presteer aangesien dit die enigste manier is waarop hulle erkenning kan kry.

5.3 Aanbevelings

Baie verskonings kan aangevoer word maar die feit dat praktiese onderwys ‘n wetlike verpligting is, kan nie verontagsaam word nie. Daarom moet onderrigleiers meer erns met praktiese onderwys maak en daadwerklik planne beraam om die

proses tot voordeel van die skool en van die onderwysstudente te implementeer. Die implementering van die “SERVE”-model kan op die volgende wyse gedoen word:

- “S” Beplanning word in samewerking met die DBO en die universiteite gedoen om verskille in die interpretasie van teorieë en die praktyk uit te stryk. Werklike vennootskappe word gesluit waar elke vennoot sy insette kan lewer om ‘n geslaagde praktiese onderwysproses te kan implementeer. Onderrigleiers moet onderwysstudente insluit in hulle visie vir die professie. Die onderwysstudente moet saam glo in hierdie visie en positief werk aan ‘n toekoms in die onderwys en die beeld van die skool help uitbou.
- “E” Onderrigleiers moet die onderwysstudente help oplei om goeie onderwysers te wees. Die onderwysstudente moet verstaan wat professionele etiek is en wat dit in die praktyk van hulle vereis binne en buite die skool. Die onderwysstudente moet bemagtig word met kennis, vaardighede en selfvertroue om besluite te kan neem sodat die skool en die onderwysstudente daarby kan baat. Die onderwysstudente moet begelei word om duidelik te kommunikeer met die leerders, ouers, personeel en die universiteit oor sake wat van belang is vir die onderwys en hulself.
- “R” Die onderwysstudente moet begelei word hoe om die verskille tussen die universiteit en die praktyk tot ‘n leersame ervaring aan te wend en tot voordeel van hulleself en die skool te benut. Hulle moet leer dat daar gedurig verandering plaasvind en dat die onderwys telkens moet verander om by veranderde tegnologie en denkrigtings en kulture aan te pas. Elke skool het sy eie kultuur en gebruike en onderwysstudente moet begelei word om daarby aan te pas. Dit is die verantwoordelikheid van die onderrigleier om die onderwysstudente deur die aanpassings te begelei.
- “V” Die onderwysstudente moet duidelike riglyne ontvang en weet wat van hulle verwag word. Hoe hoër die eise wat gestel word, hoe harder moet die onderwysstudente werk. Tog moet die eise wat gestel word realisties wees en moet die nodige ondersteuning beskikbaar wees; daar moet dus gesonde verhoudings gestig word wat op vertroue gebaseer is. Die onderwysstudente behoort ‘n handleiding te kry wat al die nodige inligting bevat wat die student in staat stel om ten volle by die skool se aktiwiteite en organisasie in te skakel (Raadpleeg aanhangsel A vir ‘n voorbeeld van so ‘n handleiding.)

“E” Die onderrigleier moet deur die hele proses van begeleiding onbesproke integriteit aan die dag lê. Sodoende sal hy vertrouwe inboesem en sekuriteit aan die onderwysstudente bied. Die onderrigleier moet die voorbeeld stel en daar wees vir enige student se behoeftes en nood.

5.4 Slotopmerking

Dienslewerende leierskap vind plaas wanneer leiers hulself in diens stel van die mense met wie hulle in ‘n werkverhouding verkeer (Russell, 2002:145). Die Greenleafsentrum vir dienslewerende leierskap (1997:104) stel dienslewerende leierskap as ‘n leierskapmodel wat toenemend diens ter wille van ander voorop stel. Dit is ‘n holistiese benadering tot werkverrigting en bevorder die gevoel van gemeenskaplikheid en medeverantwoordelikheid in besluitneming tot voordeel van die skool. Page en Wong (2002:2) beskou dienslewerende leierskap as ‘n mensgerigte leierskap wat bemagtiging, spanbou en deelnemende bestuur tot voordeel van ‘n gesamentlike visie en missie bevorder. Hy definieer ‘n dienslewerende leier as iemand wat daarop uit is om ander te dien deur te belê in die ontwikkeling van die persoon en sy wese. Indien die onderrigleiers die “SERVE”-model toepas, sal hulle in al die verwagtinge wat ten opsigte van die onderwysstudente by skole gestel word, voldoen.

Bronnelys

- Abromitis, B. (2009). *Teachers creating an effective learning environment* [Aanlyn].
Beskikbaar by: www.poemhunter.com/poem/sociology-assignment/
- Alger, G. (2008). *Transformational leadership style: Practices of Teacher Leader*,
vol. 6, Issue 2 Spring 2008. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
www.ehow.com/info_8169633_types-educational-leadership.
- Anderson, A.H. en Kyprianou, A. (1994). *Effective organizational behaviour*. Oxford:
Blackwell.
- Anfara (Jr.), V. A. en Mertz, N. T. (2006). *Theoretical Frameworks in Qualitative
Research*. Sage Publications: London.
- Atkinson, P. A. en Coffey, A. (1997). *Analysing documentary realities*. In D.
Silverman, (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*, London:
Sage, 45-62. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
www.docstoc.com/docs/36821965/RESEARCH-DESIGN-_-METHODOLOGY.
- Babbie, E en Mouton, J. (2004). *How to succeed in your Master's and Doctoral
Studies*. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
www.docstoc.com/docs/36821965/RESEARCH-DESIGN-_-METHODO
- Baggett, B. (1997). *Power Serve: 236 Inspiring Ideas on Servant Leadership*. Saltillo
Press: Germantown, TN.
- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and
managerial application*, (3rd ed.), The Free Press: New York.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Addison-Wesley: Reading, MA.
- Bennis, W. (1997). *Managing people is like herding cats*. Executive Excellence
Publishing: Provo UT.
- Blanchard, K. en Miller, M. (2004). *The secret: What great leaders know and do*.
Berrett-Koehler Publishers: San Francisco.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals
can make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Blasé, J. en Blasé, J. (1998). *Handbook for instructional leadership: How effective
principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Blasé, J. en Blasé, J. (1999). Effective instructional leadership through teachers'
eyes. *Journal of School Leadership*, 10(1), 9-39. *Academic Search Premier* Emerald
host. [Aanlyn].
Geraadpleeg 2 Julie 2011.

- Blasé, J. en Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspective on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration* 38,(2) 130—141, Academic Search Premier Emerald host. [Aanlyn].
Geraadpleeg 2 Julie, 2011.
- Bless, C. en Higson-Smith, C. (1995). *Social research methods: An African Perspective*. Juta: Lansdowne.
- Block, P. (1993). *Stewardship: Choosing Service over Self-interest*. Berrett-Koehler: San Francisco, CA.
- Botha, P. (2001). Die kwalitatiewe onderhoud as data-insamelingstegniek: sterk en s
wak punte. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29. 13-19
Academic Search Premier, EBSCO host. Geraadpleeg 28 September, 2008.
- Bovée, C. L. en Thill, T. V. (1995). *Business communication today*, (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as qualitative research method: *Qualitative Research Journal* 9 (2) (27--40). Academic Search Premier, EBSCO host.
Geraadpleeg 20 Februarie 2011.
- Brock, B. L. en Marilyn L. G. (1998). Beginner teacher induction programs: The role of t
he principal. *Clearing House* 71, no. 3: 179. Academic Search Premier, EBSCO
host. Geraadpleeg 14 Junie 2008.
- Buchel, A. J. (1992). *Practical school management*. Couce 2. Pretoria: Acacia.
- Buckingham, M. en Coffman, C. (1999). *First, break all the rules. What the world's
greatest managers do differently?* Simon en Schuster: Sydney.
- Buckingham, M. en Coffman, C. (2005). *Now, discover your strengths*. Cox en
Wyman Ltd.: Reading Berkshire.
- Bush, T. en Coleman, M. (1995). Professional development for heads: The role of
mentoring. *Armidale*: 33(5)14-60. Academic Search Premier, EBSCO host.
Geraadpleeg 28 September 2008.
- Bush, T. en West-Burnham, J. (1994). *The alternative dimension of transformational
leadership is perceived to the college vision*. ema.sagepub.com/content/32/1/67.
- Capel, S. (1998). Transition from student teacher to newly qualified teacher: Some
findings. *Journal of In-service Education*, 24 (3), 393-409. Academic Search
Premier, EBSCO host. Geraadpleeg 13 September 2008.
- Capel, S. (2001). Secondary students' development as teachers over a course of a
PGCE year. *Journal of Educational Research*, 43 (3), 247-261. Academic
Search Premier, EBSCO host. Geraadpleeg 23 Junie 2011.

- Carroll, S. J. (1994). The Politics of Difference: Women Public Officials as Agents of Change. *Stanford Law and Policy Review*, 5 (Spring 1994): 11-20.
- Chivers, J. (1995). *Tea building with teachers*. London: Kogan Page.
- Chell, J. (2001). *An introduction of instructional leadership to school principals*. saskschoolboards.ca
- Cohen, L., Manion, L. en Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*, (6th ed.). Routledge/Falmer: London.
- Coleman, M. en Bush, T. (1994). *Managing with teams*. In T Bush en J West-Burnham (Eds.). *The principle of educational mangament*. London: Financial Times.
- Corbin, J. en Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Covey, S. R. (1998). *Servant-Leadership from the inside out*. In L. Spears, (Ed.), *Insights on Leadership: Service, Stewardship, Spirit and Servant-Leadership*. New York: John Wiley.
- Crohran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, vol. 19 p. 5-28, *Academic Search Premier*, EBSCO host. Geraadpleeg 1 Junie 2011.
- Darling-Hammond, L. (2002). *A Handbook of Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy*. [Aanlyn]. Beskikbaar by: www.pacttpa.org/_main/hub.php%3FpageName%3DLinda_Darlin
- Darling-Hammond, L. (2007). *The Flat Earth and Education: How America's commitment to the human side of school change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Davidoff, S. en Lazarus, S. (1997). *The learning school. An organisation development approach*. Kenwyn: Juta.
- Denzin, N. K. en Lincoln, Y.S. (Eds.), *Strategies for qualitative inquiry* (2nd. ed.), Thousand Oaks, CA: Sage
- Department of Education. (2000). *Norms and standards for teacher education, training and development*. [Aanlyn]. Beskikbaar by: www.education.gov.za. Geraadpleeg 6 Maart 2010.
- Department of Education. (2007). *National policy framework for teacher education and development in South Africa*. [Aanlyn]. Beskikbaar by: www.education.gov.za Geraadpleeg 6 Maart 2010.
- Department of Education (2007). The Higher Education Qualifications Framework. Government Notice No. 928. *Government Gazette* No. 30353. 5 October, 3-29.

- De Pree, M. (1989) *Leadership is an art*. Doubleday: New York.
- Dunham, J. (1995). *Developing effective school management*. London: Routledge.
- Egley, R. (2003). Invitational leadership: Does it make a difference? *Journal of Invitational Education* 9: 57-70. Academic Search Premier, EBSCO host. Geraadpleeg 14 2008.
- Engel-Hills, P. (2009). *Work integrated learning and the HEQF*. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
http://www.docstoc.com/docs/74929965/Work-integrated-learning-_WIL_-and-the-HEQF
- Fairholms, G. (1998). *Perspectives on leadership. From the science of management to the its spiritual heart*. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://www.greenleaf.org/>
- Farrell, M. A. (2000). Researching early childhood student teachers. *International journal of early childhood* 32 (1): 34-40. Geraadpleeg 12 Julie, 2010.
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools: Handbook for good practice*. London: Sterling.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RepAXb_FgQ4J:www.saskschoolboards.ca/research/leadership/95-14.htm+Introducing+Principals+to+the+role+of+instructional+leadership:+Chell+janencd=1enhl=enenc=clnkengl=zaensource=www.google.co.zaEBSCOhost. Geraadpleeg 3 Julie 2011.
- Furco, A. (1996) *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. Washington DC: Corporation for National Service.
<http://www.wartburg.edu/cce/cce/scholarship%20of%20sl/Service-Learning%20a%20balanced%20approach.pdf>
- Goldstein, A. E. en Reiboldt, W. (2004). *The multiple roles of low income, minority women in the family and community: A qualitative investigation. The Qualitative Report*, 9(2), 241-265. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://0-www.nova.edu.innopac.up.ac.za/ssss/QR/QR9-2/goldstein.pdf>.
Geraadpleeg 20 Februarie 2011.
- Greenleaf, R. 1997. *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://www.greenleaf.org/>

- Greenberg, J. en Baron, R. A. (1995). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work*. (5th ed.). Nedham Heights Mass: Allyn en Bacon.
- Hanny, R. (1987). *Use, but don't abuse, the principles of instructional effectiveness*. *The Clearing House*, 60(5), 209-211. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RepAXb_FgQ4J:www.saskschoolboards.ca/research/leadership/95-14.htm+Introducing+Principals+to+the+role+of+instructional+leadership:+Chell+janencd=1enhl=enent=clnkengl=zaensource=www.google.co.zaEBSCOhost .
Geraadpleeg 3 Julie 2011.
- Hargreaves, A. en Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 101-123. *Academic Search Premier*, EBSCO host. Geraadpleeg 21 Augustus 2008.
- Heerde, J. en Murphy, B. (2009). *Work-Integrated Learning Annotated Bibliography*. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://www.deakin.edu.au/herg/assets/resources/annotated-bibliography-work-integrated-learning.pdf> Geraadpleeg 3 Julie 2011.
- Henning, E., Van Rensburg, W. A. J. en Smit, B. (2004). *Culturally Aware Design and Intentions*. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
www.editlib.org/d/11855/proceeding_11855.pdf
- Higginson, R. (1996). *Transforming leadership. A Christian Approach to Management*. London: SPCK.
- Hitchcock, G. en Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher*. In Cohen, L., Manion, L. en Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*, (6th ed.). Routledge/Falmer: London.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jansen, J. D. (1998). Our educators see children, not colours: The political diversity in South Africa. *Pacific Asian Education* 12 (2): 40-56.
- Janse van Rensburg, I. (2004). *Building Quality into Formative Assessment: Using action research as a tool for Improvement*. Assessment and Quality Assurance Education. University of Pretoria.
- Johnson, P.E. Conflict management: A review of the literature for school leaders. *Journal of school leadership*, vol. 4 November: 708-724.
- Kolb, David. (1984). *The process of experimental learning*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kouzes, J. M. en Posner, B. Z. 1993. *Credibility: How Leaders Gain and Lose It, Why People Demand It*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. en Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions and recommendations (No. 32, 5), *ASHE Higher Education Report Series* (pp. 1-182) San Francisco: Jossey- Bass. [Aanlyn]. Beskikbaar by: www.interscience.wiley.com
- LeCompte, M. en Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd. ed.). In Cohen, L., Manion, L. en Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*, (6th ed.). Routledge/Falmer: London.
- Lopez, I.O. (1995). *Becoming a servant leader: The personal development path*. John Wiley en Sons: New York.
- Manz, C.C. (1998). *The leadership wisdom of Jesus: practical lessons for today*, Berrett-Koehler publishers: San Francisco.
- Marais, P. (2004). Hear our voices: Student teachers' experiences during practical teaching. *African Education Review* 1 (2) pp. 220-233) Academic Search Premier, EBSCO host. Geraadpleeg 2 Augustus 2010.
- Martin, M. M. (1998). Trust leadership. *The journal of leadership studies*, vol. 5 (3), 41-49.
- Mauer, R. E. (1991). *Managing conflict: Tactics for school administrators*. Mass: Allyn en Bacon: Boston.
- Maxwell, J. C. (2009). *My dream map: Put your dream to the test*. Thomas Nelson Publishers: Nashville, Tennessee.
- McCrimmon, M. (2008). *Reputation for integrity, problem solving abilities, work ethic and analytical skills*. [Aanlyn]. Beskikbaar by: www.linkedin.com/pub/michael-mccrimmon-msa/25/2/7a3
- McGettrick, B. (2000). Quality Assurance in initial Teacher Training Education: The standard for initial Teacher Education in Scotland – benchmark information. *Quality Assurance Agency for Higher Education*, Gloucester UB . [Aanlyn]. Beskikbaar by: www.qaa.ac.uk.
- McMillan, J. H. en Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A conceptual introduction*, (5th ed.). Longman: New York.
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCrimmon, M. (2008). *What Is Leadership Integrity? Are There Any Really Honest Leaders Today?* [Aanlyn]. Beskikbaar by: <http://www.suite101.com/content/what-is-leadership-integrity-a40977#ixzz1IHWJxmXf> Geraadpleeg 1 April 2011.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mills, J., Bonner, A. en Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25-35. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://0-ejournals.library.ualberta.ca.innopac.up.ac.za/index.php/IJQM/article/view/4402/3795> Geraadpleeg 12 Januarie 2011.
- Milne, C. (2009). *Evidence of the value of work integrated learning in professional degrees*. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
www.waceinc.org/papers/vancouver/Australia/Milne,%2520K
- Monyatsi, P. P. (2006). Motivating the Motivators with Developmental Teacher Appraisal. *Journal for Social Science* 13 (2), pp. 101-107.
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman.
- Mouton, J. (1996). *Understanding social research*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies: A South African guide and resource book*. 11 Print (2008) Van Schaik: Paarl.
- Nair, K. (1994). *A Higher standard of leadership*. Berrett-Koehler Publishers: San Francisco.
- O'Neill, D. (1994). *The Impact of Online Professional Development: An Experimental Study of Professional*, [Aanlyn]. Beskikbaar by:
www.myworldgis.org/docs/cv/167664926244205630310.doc
- Osei-Mensah, G. (1990). Wanted: Servant-leaders. The challenge of Christian leadership in Africa today. *Theological perspectives in Africa*, no 3. Africa Christian Press.
- Owens, R. G. (1996). *Organizational behaviour in education*, (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn en Bacon.
- Page, D. en Wong, T.P. (2002), *A Conceptual framework for measuring servant leadership*. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://www.greenleaf.org/>
- Pollard, C.W. (1996). *The soul of the firm*. Harper Business and Zondervan Publishing house: Grand Rapids, MI.
- Priest, H., Roberts, P., en Woods, L. (2000). An overview of three different approaches to the interpretation of qualitative data. Part 1. Theoretical issues. *Nurse Researcher*, vol. 10, no. 1, pp. 30- 42. *Academic Search Premier*, EBSCO host, Geraadpleeg 8 Augustus 2008.

- Purkey, W.W. (2004). In Milliren, A.I. en Wingett, W. (2004). *Why Not on Purpose? Through the use of case examples. Journal of Invitational Theory and Practice*, vol. 10 (73-89) *Academic Search Premier*, EBSCO host. Geraadpleeg 22 Maart 2009.
- Ralph, E. G. (2000). Aligning mentorship style with the beginning teachers' development. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVI (4): 211-326. Geraadpleeg 12 Julie 2002..
- Rensburg, W., Henning, E. en Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Van Schaik: Pretoria.
- Reeves, J. en Gallagher, L. (2005). *Technology and Education Change: Focus on Student Learning. etcjournalfiles*. Wordpress.com/2010/07/means.pdf
- Richardson, M. D. (1991). *The changing roles of the school principal: A research synthesis*. In Mangin, M. (2007). Facilitating elementary principal's support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly* 43(3) 319-357. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://saskschoolboards.ca/research/leadership/95->
- Russell, R. (2002). A review of servant leadership attributes: developing a practical model. *Leadership en organisation Development Journal*, 23 pp. 145-156. *Academic Search Premier*, EBSCO host. Geraadpleeg 12 Desember 2009.
- Sanders, J. O. (1994). *Spiritual leadership*. Moody Press: Chicago, IL.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. en Osborn, R. N. (1997). *Organizational behaviour*, (6th ed.). New York: John Wiley.
- Seligman, M. E. P. (2003). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press: New York.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of learning*. Doubleday/Currency: New York.
- Smith, M., J.G. E. en Segal, R. (2010). *Stress Management: How to reduce, prevent, and Cope with Stress*. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
http://www.helpguide.org/mental/stress_management_relief_coping.htm
Geraadpleeg 1 April 2011.
- Snyder, N.H., Dowd, J. J. en Houghton, D. M. (1994). *Vision, Values and Courage: Leadership for quality management*. The Free Press: New York.
- Snowden, P. E. en Gorton, R. A. (1998). *School leadership and administration: Important concepts, case studies and simulations*. London: McGraw-Hill.
- South Africa (Republic). 2000. Norms and Standards for educators. No. 82 of 2000 *Government Gazette*, vol. 415 no, 20844 4 February 2000. Cape Town: Government Printer.

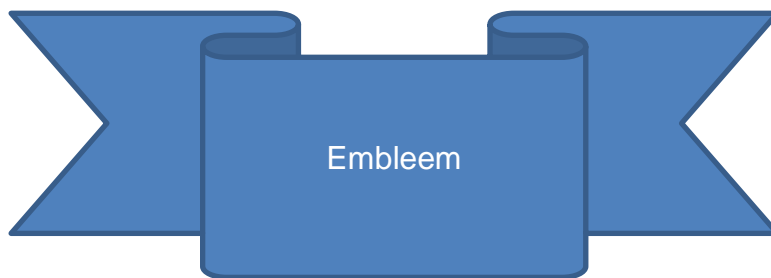
- Soy, S. K. (1997). *The case study as a research method*. Ongepubliseerde artikel, University of Texas. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/usesusers /l391d1b.htm> Geraadpleeg 6 April 2011.
- Squelch, J. en Lemmer, E. (1994). *Eight keys to effective school management*. Halfway House: Southern.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sterling, L. en Davidoff, S. 2000. *The courage to lead: A Whole School Development Approach*. Juta: Kenwyn.
- Steyn, G. M. (2005). Implementing professional development in invitational education. *Africa Education Review*, 2(2), pp. 258-278. *Academic Search Premier*, EBSCO host. Geraadpleeg 30 Julie 2008.
- Strydom, J .F. en Mentz, M. (2010). Focusing the student experience on success through student engagement. South African Survey of Student Engagement. Student involvement report.
- Sundli, L. (2007). *Mentoring – A new mantra for education*. *Teaching and Teacher Education* 23, pp 201-214 *Academic Search Premier*, EBSCO host. Geraadpleeg 3 Julie 2011.
- Talvatie, U., Peltokallio, L. en Mannisto, P. (2000). Student teachers views about their relationships with universities. *Journal of Education Research*, 44 (1); 79-88. Geraadpleeg 14 Julie 2010.
- Taylor, A., Jones, M.G., Tretter, T. en Oppewal, T. (2008). Experienced and Novice Teachers' Concepts of Spatial Scale. *International Journal of Science Education*, 30(3), pp. 409-429.
- Tillman, L.C. (2005). Mentoring new teachers: Implications for leadership practice in an urban school. *Educational Administration Quarterly*, 41(4). [Aanlyn]. Beskikbaar by:
soe.unc.edu/fac_research/faculty/cv/tillman.pdf
- Tomté, C., Hovdhaugen, E. en Solum, N. H. (2009). *ICT in Initial Teacher Training. A Country Report of Norway: A Case study. Organisation for economic co-operation and development*. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://www.google.co.zasearch?source=igenhl=enenrlz=en=enq=Initial=Teacher=Training>. Geraadpleeg 2011.
- Ulrich, D. (1996). *Credibility and Capability*. In Hesselbein, F. (1994). *The leaders of the future*. Jossey-Bass: San Fransisco, CA.
- Universiteit van Pretoria [s.j] *Onderwysersopleidingsooreenkoms*. Pretoria: tcher

- University of Queensland. (2009). *Work intergrated Learning*: [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://www.google.co.za/search?source=igenhl=enenrlz=-en=enq=work+integrated+learning+definitionenaq=2enaqi=g10enaql=enoq=Wor+k+inte+grated+learning> Geraadpleeg 3 Julie 2011.
- Ward, S. (2004). *Time management skills*. [Aanlyn]Beskikbaar by: www.personal-development.com/chuck/time-management-skills (Geraadpleeg 1 April 2011).
- Wildy, H. en Dimmock, C. 1993. *Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia*. *Journal of educational Administration* 31(2). Pp. 19-26. *Academic Search Premier*, Emerald host. Geraadpleeg 2 April 2009.
- Wilkes, G. C. (1996). *Jesus on leadership: Becoming a servant leader*. Lifeway Press: Nashville, TS.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Academic Search Premier. [Aanlyn]. Beskikbaar by:
<http://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/usesusers/1391dlb.htm> Geraadpleeg 14 Februarie 2011).

Aanhangsel A

Handleiding vir praktieseonderwysers

Hoërskool Aksie



Inhoud:

1. Brief aan die student.
2. Skoolgeskiedenis.
3. Verduidelik skoolleuse en embleem.
4. Missie en visie van die skool.
5. Naamlys van beheerpersoneel met:
 - fisiese skool adres
 - posadres
 - telefoonnommer
 - faksnommer en
 - e-posadres
6. Werkverdeling van verskillende sekretaresses.
7. Naamlys van onderwysers, lokaalnommer en vakke.
8. Etiese gedragkode van die onderwysers.
9. Kleredrag van personeel.
10. Parkeerreëling vir onderwysstudente.
11. Skoolreëls vir onderwysstudente.
12. Skooltye en buitemuurse tye.
13. Grondplan van die skool wat aandui waar al die buitemuurse - en skoolaktiwiteite aangebied word.
14. Skoolprogram vir kwartaal terwyl onderwysstudente daar is.
15. Skoolkloktye.
16. Noodprosedure en beserings.
17. Gedragkode vir leerders.
18. Brief aan onderwyser wat aandui:
 - Hoeveel lesse die onderwysstudente in elke studiejaar moet aanbied.
 - Watter vorms en deur wie ingevul moet word.
 - Verpligtinge van onderwysstudente.
 - Verantwoordelikheid van mentoronderwyser.

19. Onderwysstudente:

19.1 Ontplooiing van onderwysstudente (Indeling)

19.2 Terreintoesig gedurende pouse.

19.3 Geskeduleerde datums en tye vir vergaderings deur onderrigleier gefasiliteer met kundige sprekers rondom professionele ontwikkeling.

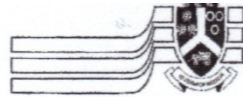
Bespreek die volgende met die onderwysstudente:

- Onderwys as profesie en passie; positiewe beeld.
- Moontlike salarisskale by aanstelling van eerstejaar onderwysers in departementele of beheerraadsposte.
- Mediese skema
- Belasting
- Uniebetrokkenheid
- Hantering van ouers
- Uitkomsgebaseerde onderrig en die hantering daarvan in jou betrokke skool
- Tydbestuur in die praktyk
- Selfbestuur in die praktyk
- Konflik in die praktyk tussen leerders, personeel en ouers
- Gemeenskapontwikkeling
- Gebruik van tegnologie
- Inklusiewe-onderrig

19.4 Kontrolelys vir onderwysstudente t.o.v. vorms

20. Skoolrooster vir student om in te vul.

Aanhangsel B



UNIVERSITY OF PRETORIA
FACULTY OF EDUCATION
RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER :

EM 09/11/16

DEGREE AND PROJECT

MEd

Die rol van die onderrigleier in die opleiding van onderwysstudente tydens praktiese onderrig by skole.

INVESTIGATOR(S)

Maria Johanna Fullard

DEPARTMENT

Education Management and Policy studies

DATE CONSIDERED

11 July 2011

DECISION OF THE COMMITTEE

APPROVED

Please note:

For Masters applications, ethical clearance is valid for 2 years

For PhD applications, ethical clearance is valid for 3 years.

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE

Prof L Ebersohn

DATE

11 July 2011

CC

Jeannie Beukes
Prof R. Joubert

This ethical clearance certificate is issued subject to the following conditions:

1. A signed personal declaration of responsibility
2. If the research question changes significantly so as to alter the nature of the study, a new application for ethical clearance must be submitted
3. It remains the students' responsibility to ensure that all the necessary forms for informed consent are kept for future queries.

Please quote the clearance number in all enquiries.