

# 'N ONDERSOEK NA SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING IN DIE ZOELOELANDSTREEK VAN KWAZULU-NATAL

deur

**ANNA MAGRIETHA TRUTER**

Voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

**Magister Educationis**

**(Onderwysbestuur, Onderwysreg en Onderwysbeleid)**

in die

Departement Onderwysbestuur en Beleidstudies

Fakulteit Opvoedkunde

**Universiteit van Pretoria**

Studieleier: Dr. J W van Rooyen

Maart 2013

## VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat:

*'n Onderzoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal* my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

.....

**A M TRUTER (80314873)**

.....

**DATUM**

## BEVESTIGING VAN TAALVERSORGING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat ek,

**Daniël Christiaan Grobler,**

*'n Onderzoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal taalversorg en bepaalde taalkundige wysigings aan die navorser voorgestel het.*



**DR. D.C. GROBLER D.Litt. et Phil. (RAU)\*, M.A. (Potch)\*\*, M.Ed. (RAU), THOD (Potch)**

**\* Universiteit van Johannesburg**

**\*\* Noordwes-universiteit (Potchefstroom-kampus)**

21 September 2012

## OPSOMMING

Konvensionele onderwysersopleidingsmodelle voorsien te min toetreders tot die onderwysprofessie en daar word beweer dat baie van die onderwysers in die onderwysstelsel nie van die kwaliteit is wat verlang word nie.

Voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding, as alternatief vir residensiële onderwysersopleiding, kan moontlik hierdie gaping vul, maar daar is baie vrae rakende die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel ten opsigte van die kwaliteit, effektiwiteit en bestuursaspekte daarvan.

Die doel van hierdie studie is om 'n ondersoek te doen na die ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal.

Deur gebruik te maak van die narratiewe navorsingsontwerp, word data ingesamel deur middel van semigestruktureerde onderhoude en reflektiewe joernaalinskrywings.

In hierdie studie word bevind dat skoolgebaseerde onderwysersopleiding as alternatief vir residensiële onderwysersopleiding nie sonder uitdagings is nie, maar dat dit moontlik 'n bydrae kan lewer om die onderwyserstekort in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal, die hoof te bied. Dit bied ook aan potensiële onderwysers in die plattelandse gebiede, wat nie residensiële onderwysersopleiding kan bekostig nie, die geleentheid om deur middel van praktiese onderwysersopleiding as onderwysers te kwalifiseer.

Produktiwiteit, kennis en vaardighede van alle betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding word verhoog en dit bied 'n hoër opbrengs op die belegging wat die skool in sy menslike kapitaal maak.

## SUMMARY

Conventional educator training models do not supply a sufficient number of entrants into the teaching profession and it is alleged that many educators currently in the profession are not of the quality required.

Full-time school-based educator training as an alternative to residential educator training might be a means of addressing these concerns. For this to be considered however, the many questions surrounding the quality, effectiveness and management of such school-based educator training programmes would have to be answered.

The aim of this study is to investigate the experiences of certain key role players in a school-based educator training programme in the Zululand district of KwaZulu-Natal. This study employs a narrative research design and data was gathered using reflective journals and semi-structured interviews.

This study found that, although school-based educator training programmes as an alternative to traditional residential educator training programmes are not without challenges, this method of educator training could contribute meaningfully to addressing the educator shortage in the target province. The study also found that the school-based programme offers rural students without the financial means to participate in traditional residential programmes, an accessible and affordable means of qualifying as educators.

In conclusion, the study found that the school-based educator programme contributes significantly to an increase in productivity, knowledge and skills among all role players and that the programme appears to provide an increased return on the participating school's investment in human capital.

Opgedra aan my familie vir hulle liefde, ondersteuning en aanmoediging.

## BEDANKINGS

My opregte dank, erkenning en waardering aan die volgende mense en instansies:

Aan my Skepper kom alle lof en eer toe vir die insig, krag en deursettingsvermoë wat ek ontvang het om hierdie werk moontlik te maak.

Dr. Jean van Rooyen, my studieleier, vir al sy konstruktiewe idees en geduld. Daarsonder sou dit nie vir my moontlik gewees het om werk van hierdie gehalte te lewer nie.

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

My eggenoot, Julius en my dogters, Marizel en Juliana, vir hulle ondersteuning, belangstelling, liefde en geduld gedurende my studies.

My pa, JC, vir sy inspirasie.

My skoolhoof en personeel, vir hulle aanmoediging, geduld en bereidwilligheid om deel te wees van die loodsstudie.

Die deelnemers aan my studie wat my toegelaat het om na hulle stories te luister.

Dr. D. C. Grobler wat die taalversorging behartig het.

Mnr. A. Verwey wat die tegniese versorging behartig het.

## SLEUTELBEGRIPPE

- Afstandsonderrig
- Funksionele skole
- Internskap
- Menslike Kapitaalteorie
- Mentorskap
- Onderwysersopleidingsmodelle
- Praktiese onderwys
- Reflektiewe joernaal
- Residensiële onderwysersopleiding
- Skoolgebaseerde onderwysersopleiding



## INHOUDSOPGAWE

<b>1</b>	<b>ORIËNTERING TOT DIE STUDIE</b>	<b>1</b>
<b>1.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>1</b>
<b>1.2</b>	<b>AGTERGROND TOT DIE STUDIE</b>	<b>1</b>
<b>1.3</b>	<b>PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAAG</b>	<b>8</b>
1.3.1	PRIMÊRE NAVORSINGSVRAAG	8
1.3.2	SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAE	8
<b>1.4</b>	<b>NAVORSINGSDOEL</b>	<b>8</b>
1.4.1	DOELSTELLINGS	9
1.4.2	DOELWITTE	9
<b>1.5</b>	<b>KONSEPVERKLARING</b>	<b>10</b>
1.5.1	KWALIFIKASIE VIR ONDERWYSERS	10
1.5.2	STUDENT-ONDERWYSER EN ONDERWYSSTUDENT	10
1.5.3	SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING	10
1.5.4	RESIDENSIËLE ONDERWYSERSOPLEIDING	11
1.5.5	OPLEIDINGSKOLE (TEACHING SCHOOLS, TSs)	11
1.5.6	PROFESSIONELE PRAKTYKSKOLE (PPS) EN PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSKOLE	11
1.5.7	MENTORONDERWYSER	13
<b>1.6</b>	<b>TEORETIESE VERTREKPUNT</b>	<b>14</b>
1.6.1	INLEIDING	14
1.6.2	AGTERGROND VAN DIE MENSLIKE KAPITAALTEORIE (MKT)	15
1.6.3	DIE MENSLIKE KAPITAALTEORIE EN ONDERWYS	17

<b>1.7</b>	<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	<b>19</b>
1.7.1	KWALITATIEWE BENADERING	19
1.7.2	NARRATIEWE NAVORSINGSONTWERP	20
1.7.3	STEEKPROEFNEMING	20
1.7.4	DATA-INSAMELING	21
1.7.4.1	REFLEKTIEWE JOERNAAL	22
1.7.4.2	SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE	22
1.7.5	DATA-ANALISE	24
<b>1.8</b>	<b>BETEKENIS VAN DIE STUDIE</b>	<b>24</b>
<b>1.9</b>	<b>BEPERKINGE VAN DIE STUDIE</b>	<b>25</b>
<b>1.10</b>	<b>UITDAGINGS VAN DIE STUDIE</b>	<b>25</b>
<b>1.11</b>	<b>STRUKTUUR VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG</b>	<b>26</b>
<b>1.12</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>LITERATUUROORSIG</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING EN LEERLINGSKAP</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>BESTAANDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODELLE</b>	<b>35</b>
2.3.1	ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODELLE IN SUID-AFRIKA	35
2.3.1.1	AROS	35
2.3.1.2	DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSPROGRAM VAN NOORDWES-UNIVERSITEIT/ SCHOOL BASED EDUCATOR TRAINING (SBET)	36
2.3.1.3	DIE NAGRAADSE ONDERWYSSERTIFIKAAT (NGOS) AAN DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA	36
2.3.1.4	UNISA	37

2.3.2	ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODELLE IN DIE WÊRELD	38
2.3.2.1	DIE OXFORD-INTERNSKAPSKEMA	38
2.3.2.2	DIE UNIVERSITEIT VAN EAST ANGLIA'S SCHOOL OF EDUCATION (UEA)	39
2.3.2.3	DIE HOLMES GROUP EN PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSKOLE	39
2.3.2.4	BRIGHAM YOUNG UNIVERSITEIT-MODEL	39
2.3.2.5	DIE INTERNSKAPMODEL VAN AUBURN-UNIVERSITEIT	40
2.3.2.6	DIE 'AMSTILO'-LOODSPROJEK	40
2.3.3	OPMERKING	41
<b>2.4</b>	<b>DIE ROL VAN MENTORSKAP IN SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING</b>	<b>41</b>
2.4.1	DIE ROL VAN DIE MENTOR-ONDERWYSER	42
2.4.2	MENTORSKAP EN MENTORSKAPPROGRAMME	43
<b>2.5</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE</b>	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>INLEIDING TOT DIE NARRATIEWE ONDERSOEK</b>	<b>47</b>
<b>3.2</b>	<b>TEORETIESE PERSPEKTIEF</b>	<b>47</b>
3.2.1	EPISTEMOLOGIESE EN ONTOLOGIESE AANNAMES	47
3.2.2	SOSIAAL-KONSTRUKSIONISME	48
3.2.3	KWALITATIEWE NAVORSING	48
<b>3.3</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP</b>	<b>50</b>
3.3.1	NARRATIEWE NAVORSINGSONTWERP	50
3.3.1.1	HISTORIESE AGTERGROND	50
3.3.1.2	WAT IS NARRATIEWE NAVORSING?	51

3.3.1.3	KARAKTEREIEENSKAPPE VAN NARRATIEWE NAVORSING	52
3.3.1.4	DIE WAARDE VAN DIE NARRATIEWE NAVORSINGSONTWERP	58
<b>3.4</b>	<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	<b>58</b>
3.4.1	STEEKPROEFNEMING	60
3.4.2	DIE KEUSE VAN DIE NAVORSINGSPLEK	60
3.4.3	DATA-INSAMELING	60
3.4.3.1	REFLEKTIEWE JOERNAALINSKRYWINGS	61
3.4.3.2	SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE	62
3.4.4	DATA-ANALISE	63
3.4.5	METODOLOGIESE NORMS	65
3.4.5.1	GELDIGHEID	65
3.4.5.2	BETROUBAARHEID	66
3.4.5.3	BEVESTIGBAARHEID	67
<b>3.5</b>	<b>ETIESE KWESSIES</b>	<b>68</b>
3.5.1	BESKERMING VAN DIE DEELNEMERS	69
3.5.2	VERSEKERING VAN VERTROULIKHEID	69
3.5.3	TERUGVOERING	69
3.5.4	INGELIGTE TOESTEMMING	70
<b>3.6</b>	<b>WAAROM NARRATIEWE NAVORSING?</b>	<b>70</b>
<b>3.7</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>71</b>
<b>4</b>	<b>DATA-ANALISE</b>	<b>72</b>
<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>72</b>
<b>4.2</b>	<b>'N BESKRYWING VAN DIE NAVORSINGSVELD</b>	<b>72</b>

<b>4.3</b>	<b>DIE LOODSSTUDIE</b>	<b>72</b>
<b>4.4</b>	<b>DATA-INSAMELINGSPROSEDURES</b>	<b>73</b>
<b>4.5</b>	<b>DATA-VERWERKINGSPROSEDURES</b>	<b>74</b>
<b>4.6</b>	<b>ONTLEDING VAN DIE TEMAS</b>	<b>75</b>
4.6.1	BETROKKENHEID BY SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING	75
4.6.2	DIE BESTUURSASPEK VAN DIE MODEL	85
4.6.3	ASPEKTE RAKENDE DIE ONDERWYSERSTEKORT IN DIE ZOELOELANDSTREEK	96
4.6.4	POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODEL	97
4.6.5	NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODEL	109
4.6.6	ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN SPESIFIEKE BETROKKENES BY SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING RAKENDE AFSTANDSONDERRIG	122
4.6.7	AANBEVELINGS RAKENDE DIE KWALITEIT EN EFFEKTIWITEIT VAN SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING	126
<b>4.7</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>134</b>
<b>5</b>	<b>BEVINDINGE, GEVOLGTREKING EN AANBEVELINGS</b>	<b>136</b>
<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>136</b>
<b>5.2</b>	<b>DIE NAVORSINGSVRAAG EN NARRATIEWE NAVORSING</b>	<b>136</b>
<b>5.3</b>	<b>BEVINDINGE</b>	<b>137</b>
5.3.1	ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN ONGEKWALIFISEERDE STUDENT-ONDERWYSERS	137
5.3.1.1	BETROKKENHEID BY DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSOPLEIDINGSMODEL	137
5.3.1.2	DIE ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN DIE DEELNEMERS RAKENDE DIE BESTUUR VAN DIE MODEL	138
5.3.1.3	POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE	138

5.3.1.4	NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE	139
5.3.1.5	ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE AFSTANDSONDERRIG	141
5.3.1.6	AANBEVELINGS WAT DEUR STUDENT-ONDERWYSERS GEDOEN WORD	141
5.3.2	ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN GEKWALIFISEERDE, AFGESTUDEERDE ONDERWYSERS	142
5.3.2.1	ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE BETROKKENHEID BY DIE MODEL	142
5.3.2.2	ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE DIE BESTUUR VAN DIE MODEL	142
5.3.2.3	POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE	143
5.3.2.4	NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE	143
5.3.2.5	AANBEVELINGS	143
5.3.3	ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN MENTORS	144
5.3.3.1	BETROKKENHEID BY DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODEL	144
5.3.3.2	ERVARINGE TEN OPSIGTE VAN DIE BESTUUR VAN DIE MODEL	145
5.3.3.3	POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE	146
5.3.3.4	NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE	146
5.3.3.5	ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE AFSTANDSONDERRIG	147
5.3.3.6	AANBEVELINGS VAN DIE MENTOR	148
5.3.4	ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN SKOOLHOOFDE WAT ONDERWYSERSOPLEIDING AS MODEL AANBIED	149
5.3.4.1	BETROKKENHEID BY SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING	149
5.3.4.2	DIE BESTUURSASPEK VAN DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODEL	150

5.3.4.3	ERVARINGE RAKENDE DIE ONDERWYSERSTEKORT IN DIE ZOELOELANDSTREEK	151
5.3.4.4	POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE	152
5.3.4.5	NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE	153
5.3.4.6	ERVARINGE RAKENDE AFSTANDSONDERRIG	153
5.3.4.7	AANBEVELINGS VAN SKOOLHOOFDE RAKENDE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING	154
<b>5.4</b>	<b>GEVOLGTREKKING</b>	<b>155</b>
<b>5.5</b>	<b>DIE NAVORSER SE AANBEVELINGS</b>	<b>157</b>
<b>5.6</b>	<b>VERDERE NAVORSING</b>	<b>158</b>
<b>5.7</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>158</b>
<b>6</b>	<b>VERWYSINGS</b>	<b>160</b>
	<b>BYLAE A: ETIESE KLARING</b>	<b>175</b>
	<b>BYLAE B: TOESTEMMINGSBRIEWE</b>	<b>176</b>
	<b>BYLAE C: UITNODIGING AAN SPESIFIEKE BETROKKNES, OM DEEL TE NEEM AAN DIE NAVORSING</b>	<b>178</b>
	<b>BYLAE D: INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEWE</b>	<b>182</b>
	<b>BYLAE E: ONDERHOUDSKEDULES</b>	<b>184</b>
	<b>BYLAE F: INLIGTINGSBRIEF AAN SKOOLHOOF</b>	<b>188</b>
	<b>BYLAE G: INLIGTINGSBRIEF VAN MY STUDIELEIER</b>	<b>190</b>

## LYS VAN TABELLE EN FIGURE

### TABELLE

Tabel 1: Opsomming van die navorsingsbenadering.....	24
--	----

### FIGURE

Figuur 2.1: Die 3-Rigtingkontrak van die model.....	32
---	----

Figuur 3.1: Die driedimensionele narratiewe struktuur.....	55
--	----

Figuur 3.2: Stappe in die narratiewe navorsingsproses .....	59
---	----



# 1 ORIËNTERING TOT DIE STUDIE

## 1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk spits ek my eerstens toe op die agtergrond en die rasionaal van die studie. Daarna stel ek my navorsingsprobleem, navorsingsvrae en die doel van hierdie studie. Ek bied kortliks 'n konsepverklaring aan en gee 'n oorsig oor die Menslike Kapitaalteorie (MKT) as die teoretiese raamwerk vir die studie. Ek sluit die hoofstuk af met 'n uiteensetting van die navorsingsmetodes wat ek gevolg het en gee 'n uitleg van die hoofstukke.

Ek maak gebruik van *blou letters* om die ervaringe en belewenisse van die deelnemers uit te lig en *rooi letters* om my eie gedagtes (memoires) tydens die navorsingsproses weer te gee.

## 1.2 AGTERGROND TOT DIE STUDIE

### ***Die 'stem' van 'n voornemende student-onderwyser...***

*“Ek wil baie graag onderwys studeer, maar my ouers kan dit nie bekostig nie. Die studiegelde en koshuisgelde is net te veel....my ouers kan nie eens afstandstudiegelde bekostig nie....ek het ses onderskeidings in matriek behaal en Wiskunde is een van my sterk vakke...”*

Hierdie woorde van 'n potensiële student-onderwyser tydens 'n werksonderhoud by 'n plattelandse skool, het my geïnspireer om alternatiewe modelle van onderwysersopleiding te ondersoek. Ek het gewonder hoeveel ander matriekleeders in ons omgewing in presies dieselfde situasie is. Ek het ook gewonder hoeveel potensiële onderwysers, veral in plattelandse gebiede, vir die beroep verlore gaan.

Daar is twee dinamiese interaktiewe aspekte waarsonder 'n onderwysstelsel nie optimaal kan funksioneer nie, naamlik kwaliteit onderwys in die klaskamer en die volgehoue lewering van gekwalifiseerde onderwysers. Die voorsiening van gekwalifiseerde onderwysers moet aan die vraag voldoen.

Verskeie skrywers is van mening dat Suid-Afrika nie genoeg onderwysers produseer nie (Centre for Development and Enterprise, 2011; Department of Education, 2005; Metcalfe, 2008; Moon & Buckler, 2006; Robinson & Christie, 2008). Robinson en Christie (2008) gee 'n volledige oorsig van die historiese agtergrond van onderwysersopleiding wat onder die apartheidsregering tot hierdie probleem bygedra het. Volgens 'n verslag: *Centre for Development and Enterprise, Informing South African Policy* (2011), word beweer dat residensiële universiteite in Suid-Afrika nie voldoende opgeleide onderwysers kan lewer om in die vraag te voorsien nie. “*The teacher training system is currently producing about a third of the country's total needs – it needs to produce some 15 000 more teachers a year, with an emphasis on scarce subjects*” (CDE In Depth, 2011:26).

By die spitsberaad vir onderwyserontwikkeling, “*The Teacher Development Summit*” wat in 2009 in Johannesburg plaasgevind het, het rolspelers die nuwe Geïntegreerde Strategiese Beplanningsraamwerk vir Onderwysontwikkeling in Suid-Afrika 2011 – 2025 ontwikkel. Hierdie verslag ondersteun die siening: “*It is estimated that between 12 000 and 16 000 new teachers are required annually by the system. In 2008, just fewer than 6 000 new teachers were produced in South Africa*” (Department of Basic Education and Higher Education & Training, 2011:11). Lewis (2008:23) redeneer: “*Not only do many of these countries, South Africa included, not have sufficient numbers of teachers to reach the millions of learners in and out of school, but so many of these teachers are unqualified, under-qualified or poorly qualified.*”

Welch en Gultig (2002:10) skryf dat die inname van onderwysstudente in voorgraadse programme van 20 731 in 1994 tot 10 153 in 2000, dramaties afgeneem het.

Jansen (2004:10) is van mening dat daar 'n groot tekort aan gekwalifiseerde onderwysers in die onderwysstelsel is en dat daar ook 'n behoefte aan swart student-onderwysers is. Hierdie siening word deur Lewis (2008:22) beklemtoon: “*Nationally, only 7% of teachers qualifying as Foundation Phase educators in 2007 spoke an indigenous African language.*”

Bertram *et al.* (2006:12) redeneer: “*It seems clear that the state needs to work actively to recruit more Africans to study to become teachers, as well as create incentives for teachers to work in rural schools and under-resourced schools (where the teacher shortages will probably be felt most acutely).*”

Daar is 'n behoefte aan onderwysers in sekere fases, in sekere vakke en in sekere geografiese gebiede. Die negatiewe beeld van die onderwyser, die status wat aan die onderwysprofessie gekoppel word en 'n leemte in die finansiële ondersteuning vir potensiële student-onderwys, is moontlik waarom daar so min nuwe onderwysers tot die beroep toetree. Aggressiewe werwingsveldtogte en beursprogramme is nodig om die aantal beginneronderwysers te verhoog. Die vigs-pandemie (verworwe immunitets-gebreksindroom-pandemie) dra verder by tot die dalende onderwysersgetalle. Onderwysersvakbonde berig dat 'n toenemende aantal onderwysers jaarliks aan vigs sterf (Jansen, 2004:10).

Daar word ook beweer dat baie van die onderwysers in die stelsel ook nie van die verlangde kwaliteit is nie. *“Only about a third of the institutions training teachers deserve accreditation, which means that actual production levels in the past and present suffer quality problems”* (CDE In Depth, 2011:26). In die verslag word dit duidelik gestel dat Suid-Afrika nie slegs op die huidige sisteem kan staatmaak om voldoende onderwysers op te lewer nie: *“Government as a whole, and the Departments of Basic and Higher Education, have acknowledged that South Africa lacks sufficient good teachers...”* (CDE In Depth, 2011:29).

Daar is ook 'n tekort aan onderwysers in plattelandse gebiede. Ongekwalfiseerde en ondergekwalfiseerde onderwysers word veral in plattelandse gebiede in diens geneem, omdat die departement nie beskikbare gekwalfiseerde onderwysers kan bekom nie. Jansen (2004:10) ondersteun die siening. Hy meen *“...dat daar meer as 70 000 onderwysers in die stelsel is wat onder- of ongekwalifiseerd is.”* In 'n koerantartikel wat in *Sunday Times* verskyn, word die volgende geskryf oor die kwalifikasies van onderwysers: *“KwaZulu-Natal had 8 317 teachers whose highest qualification was matric – while at least 20 didn't even have that”* (Govender, 2011:7).

Die belangrikheid van volgehoue beskikbaarheid van kwaliteit onderwysers kan nie genoeg beklemtoon word nie. Daar moet voorsiening gemaak word vir potensiële student-onderwysers in plattelandse gebiede wat belangstel om onderwys te studeer, maar dit nie kan bekostig om residensiële opleiding te ontvang nie.

Die sluiting van onderwyskolleges het 'n invloed gehad op die sosiale konteks van potensiële student-onderwysers se bewegings van hulle huishoudings na onderwysersopleidingsinstansies. Onderwyskolleges het 'n baie belangrike rol vervul in die

opleiding en voorsiening van student-onderwysers, veral in plattelandse gebiede. *“The call for the reopening of colleges of education is related in part to the difficulty teachers have gaining access to meaningful teacher development opportunities and support at the local level”* (DBEHET, 2011:12).

Jansen (2004:10) bevraagteken die verskuiwing van onderwysersopleiding vanaf onderwyskolleges, wat meer praktykgerig is, na universiteite, wat meer akademies gerig is. In ’n onlangse koerantartikel skryf Rademeyer (2012:4): *“Bestaande strukture en stelsels is met wortel en tak uitgewis en in sommige gevalle het dit fisieke verskuiwing van onderwysdepartementskantore behels.”* Sy is van mening dat net ’n klein groepie leerders goeie onderwys kry, terwyl die meerderheid afhanklik is van plattelandse of townshipskole wat getipeer word deur swak bestuur en ongekwalfiseerde onderwysers. In ’n begrotingstoespraak wat die Minister van Hoër Onderwys, dr. Blade Nzimande, op 24 April 2012 gehou het, kondig hy aan dat sekere onderwysersopleidingsinstansies heropen gaan word. *“In order to expand our capacity to produce new teachers, we will open the former Ndebele College Campus in Mpumalanga for foundation phase education in 2013. We also plan to open one former teacher training college in KwaZulu-Natal and the Eastern Cape”* (Nzimande, 2012).

Voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding, as alternatief vir residensiële onderwysersopleiding, kan moontlik hierdie gaping vul. *“The demand for teachers, which is not being met through conventional approaches to teacher education, prompts the question: what other ways are there of expanding their numbers while at the same time ensuring quality training?”* (Centre for Education Policy Development, 2009:61). Lewis (2008:22) beweer: *“Institution-based full-time teacher training will need to be supplemented by different pathways in order to meet the demand for more well-qualified teachers.”*

Ek stel persoonlik belang in die ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Die rasionaal van die studie het ontstaan uit informele gesprekke met graad 12-leerders van omliggende hoërskole wat graag onderwys wil studeer, maar dit nie kan bekostig nie. Tans word begaafde leerders in Wiskunde en Wetenskap by omliggende hoërskole in my omgewing gewerf en hulle studies word deur die skool betaal. Die student-onderwysers help die onderwysers in die klaskamer en op die sportveld. Die moontlikheid van werkskepping en die geleentheid wat gebied word vir die opleiding van potensiële onderwysers in plattelandse gebiede, was die rede vir die

indiensneming van voltydse skoolgebaseerde student-onderwysers by die skool waar ek tans werksaam is. Hierdie praktyk word ondersteun in die spitsberaadverslag van 2009. *“Teaching Schools (TSs) are ‘teaching laboratories’, where student teachers can engage in learning-from-practice, such as by observing best practice, participating in micro-teaching exercised and taking subject methodology courses”* (DBEHET, 2011:18). Die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) moedig die internskapmodel by skole aan: *“Die internskapmodel is deur die SAOU geïdentifiseer as ’n model wat met groot gemak deur plaaslike gemeenskappe geïmplementeer kan word. Die model gee studente die geleentheid om deur afstandsonderwys te studeer en die praktiese sy van onderwys te ervaar. Na afloop van die studente se internskap behoort gesogte jong onderwysers die onderwysarbeidsmark te betree”* (SAOU-kennisgewingbord E-Nuus 4, 2008:1).

Lewis (2008:22) beskryf die model in ’n verslag *“Rethinking teacher education and development”* as volg:

*“Some of these challenges can be addressed through a school-based, learnership model for the initial professional education of teachers, in the form of a structured distance learning package. The student would be formally employed at the school and work with a qualified, experienced teacher mentor. Teacher mentoring could be linked into the mandatory continuing professional development requirements for teachers, and universities could offer opportunities for this. After successfully completing four years, the student teacher would graduate as a full professional. As a learnership, school based initial professional training could be funded through the ETDP SETA, complemented by provincial funding.”*

Volgens Potgieter (2003:172) is leerlingskappe (*learnerships*) so gestruktureerd dat dit sowel opvoeding en opleiding as teorie en werkplekgebaseerde ondervinding integreer, wat die student-onderwysers bevoordeel omdat nuwe kennis en vaardighede onmiddellik binne ’n bekende omgewing toegepas kan word.

Lewis (2008:30) sien skoolgebaseerde leerlingskappe as ’n alternatiewe manier om aanvangsonderwysersopleiding te ondergaan: *“Learnerships aim to increase access to learning opportunities, especially for those who may not have access to traditional learning pathways such as higher education or even formal further education and training through the college.”* Die skool word dus gebruik as ’n plek van opleiding en ’n leerlingskap is net ’n ander roete wat gevolg word om dieselfde kwalifikasie te bekom.

Skoolgebaseerde onderwysersopleiding kan 'n innoverende manier wees om teorie en praktyk te integreer. Die sukses hiervan hang hoofsaaklik af van die effektiwiteit van die skool en die mentors. *“The increasing tendency to move towards ‘site-based’ Teacher Education, to understand it as a kind of apprenticeship, needs to be handled with great care, and some scepticism, especially in our historical context...”* (Morrow et al., 2004:27).

Skoolgebaseerde onderwysersopleiding word deur Potgieter (2003:186) ondersteun *“...it [learnerships] appears to be an affordable, safe and trustworthy ferryboat, because it offers exciting, fresh and innovative possibilities to all stakeholders and role-players in education.”* Leerlingskap of skoolgebaseerde onderwysersopleiding het ook talle uitdagings soos Potgieter (2003:186) dit stel: *“Not only does the design, development, registration and eventual implementation of learnerships depend on the careful, conscientious navigation of a maze of relevant regulations and stipulations, but this process is also bound to be extremely time-consuming.”*

Mawayo en Robinson (2005:114) wat die effektiwiteit van die implementering van leerlingskap in die onderwys in Suid-Afrika ondersoek het, maak die volgende stelling: *“The effective implementation of a learnership in South-Africa would benefit from comparative investigation of models of partnership in teacher education. A collaborative partnership would appear to offer the most potential for a coordinated learning experience for student teachers.”* Die skrywers is van mening dat bogenoemde model afhang van sekere verbeterde toestande by skole en onderwysinstellings. Die leemte wat deur die skrywers in die studie uitgelig word, is dat die toestande by skole in 'n Suid-Afrikaanse konteks geïdentifiseer moet word. *“The identification of such conditions in a South African context would, we believe, make an important contribution to understanding the potential for the learnership model to achieve the important goals it has set for itself”* (Mawayo & Robinson, 2005:114).

In haar verslag redeneer Lewis (2008:23) dat die lewering van onderwysers in Suid-Afrika tans nie voldoende is nie: *“...purely institution-based, full-time traditional teacher training models in their current form (in terms of capacity and curriculum design) cannot possibly meet the demand to expand the quality and quantity of teachers trained.”* Sy is van mening dat die impak van die menslike immunitetsgebreksvirus en verworwe immunitetsgebreksindroom-pandemie (MIV/VIGS), die min jong onderwysers wat as



student-onderwysers inskryf en die onwilligheid van nuwe onderwysers om in die plattelandse gebiede te werk, 'n nuwe benadering tot onderwysersopleiding noodsaak.

Ek het gewonder of voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding (prakties) gekombineer met afstandstudie (teorie), die kwaliteit en hoeveelheid van opgeleide onderwysers wat die stelsel benodig, kan aanvul. Hoeveel potensiële onderwysers, veral in plattelandse gebiede, gaan jaarliks verlore omdat residensiële onderwysersopleiding buite hulle bereik is? Ek het ook gewonder hoeveel ander begaafde matriekleeders in ons omgewing in presies dieselfde situasie is. Patterson en Arends (2008:114) sê in hierdie verband: *“Were the rural communities in the catchment areas of the former colleges left stranded once teacher education opportunities receded towards the towns?”*

Tans is daar agt voltydse student-onderwysers wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding by die plattelandse skool waar ek betrokke is, ontvang. Die student-onderwysers is almal ingeskryf vir afstandsonderrig, wat deur die skool betaal word. Die student-onderwysers is, onder die bekwame leiding van 'n mentor, assistente in die klaskamer. In my daaglikse omgang met die student-onderwysers het ek gewonder hoe ervaar en beleef student-onderwysers skoolgebaseerde onderwysersopleiding en hoe word hierdie model deur spesifieke betrokkenes bestuur en ondersteun.

Lewis (2008) is van mening dat die kwaliteit en die model vir onderwysersopleiding 'n kritiese rol gaan speel in die uitbreiding van toeganklikheid tot kwaliteit onderwys en opleiding en dat lesse geleer kan word uit sowel huidige tradisionele onderwysersopleidingsmodelle as nuwe innoverende kleinnerskaalmodelle. In haar verslag demonstreer sy hoe skoolgebaseerde onderwysersopleiding, gekombineer met afstandsonderrig, die mees haalbare opsie is om effektiewe onderwysersopleiding te voorsien. In haar verslag ondersoek sy onderwysersopleiding en -ontwikkeling op drie vlakke: Beleidondersteuning, beleidformulering en beleidimplementering.

'n Literatuurstudie wat vanuit 'n onderwysbestuursperspektief gedoen is, dui daarop dat daar te min navorsing gedoen is oor die *ervaringe en belewenisse* van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding in Suid-Afrika.

### 1.3 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAAG

Soos dit uit die voorafgaande literatuurstudie blyk, voorsien konvensionele onderwysersopleidingsmodelle in Suid-Afrika te min toetreders tot die onderwysprofessie. Daar is ook baie vrae rakende die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel ten opsigte van die kwaliteit, effektiwiteit en bestuursaspekte daarvan. Die vraag ontstaan nou hoe die spesifieke betrokkenes skoolgebaseerde onderwysersopleiding ervaar. Bied dit 'n alternatief vir residensiële onderwysersopleiding in Suid-Afrika? Vanuit die navorsingsprobleem kom die volgende navorsingsvrae na vore:

#### 1.3.1 PRIMÊRE NAVORSINGSVRAAG

Wat is die ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding aan skole in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal, met betrekking tot die kwaliteit en effektiwiteit van die opleiding asook met die bestuur van hierdie opleidingsmodel?

#### 1.3.2 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAE

- Wat is die ervaringe en belewenisse van ongekwalifiseerde student-onderwysers wat tans skoolgebaseerde onderwysersopleiding ontvang?
- Wat is die ervaringe en belewenisse van gekwalifiseerde, afgestudeerde onderwysers wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondergaan het?
- Wat is die ervaringe en belewenisse van mentors wat betrokke is by student-onderwysers wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondergaan?
- Wat is die ervaringe en belewenisse van skoolhoofde wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding as model aanbied?

### 1.4 NAVORSINGSDOEL

Die doel van die studie is om narratiewe navorsing vanuit die sosiaal konstruksionistiese epistemologie te doen om die ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal, te ondersoek.



#### 1.4.1 DOELSTELLINGS

Ten einde die doel te bereik, word die volgende doelstellings onderskei:

Om

- die aard en omvang van skoolgebaseerde onderwysersopleiding, as alternatief vir residensiële onderwysersopleiding, in 'n Suid-Afrikaanse konteks, te ondersoek;
- kortliks 'n oorsig oor bestaande skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodelle in Suid-Afrika en die res van die wêreld te gee;
- relevante konsepte, rakende die fenomeen, uiteen te sit en te omskryf;
- deur middel van 'n narratiewe navorsingsmetode, die ervarings en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, te ondersoek; en
- die kwaliteit, effektiwiteit en bestuursaspekte rakende skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodelle, te ondersoek.

#### 1.4.2 DOELWITTE

Ten einde die doelstelling te bereik, word die doelwitte as volg gestel:

Om

- sosiaal konstruksionisme as die konseptuele raamwerk vir die studie, te verstaan;
- die narratiewe werkswyse te gebruik binne die sosiaal konstruksionistiese raamwerk, om sodoende te luister na die ervarings en belewenisse van skoolhoofde, mentors, afgestudeerde student-onderwysers en huidige student-onderwysers wat by skoolgebaseerde onderwysersopleiding betrokke is;
- die praktyk van voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding beter te verstaan;
- die Menslike Kapitaalteorie wat as teoretiese raamwerk vir die studie benut word, te omskryf en om die waarde van professionele ontwikkeling en opleiding in die skool, te ondersoek;
- die aard en omvang van die rol en funksies van die mentor wat by skoolgebaseerde onderwysersopleiding betrokke is, te ondersoek; en

- kortliks 'n oorsig oor bestaande skoolgebaseerde modelle in Suid-Afrika en in ander dele van die wêreld te gee.

## 1.5 KONSEPVERKLARING

Hierdie studie word op die volgende konsepte gebaseer:

### 1.5.1 KWALIFIKASIE VIR ONDERWYSERS

Die potensiële student-onderwyser moet voldoen aan die toelatingsvereistes van 'n erkende en geakkrediteerde onderwysersopleidingsinstansie wat afstandstudie aanbied. Die student-onderwyser registreer vir die vierjarige Baccalaureus Educationis- (B.Ed.) graadkursus of, indien 'n student-onderwyser reeds in besit is van 'n erkende graad en aan die toelatingsvereistes van die instansie voldoen, kan die student-onderwyser vir die Nagraadse Diploma in Onderwys (NDO) of Nagraadse Onderwysertifikaat (NGOS) registreer.

### 1.5.2 STUDENT-ONDERWYSER EN ONDERWYSSTUDENT

In hierdie studie word na 'n student-onderwyser (assistent) verwys as 'n ongekwalifiseerde of ondergekwalifiseerde student wat ingeskryf is vir afstandsonderrig by 'n geakkrediteerde en geregistreerde onderwysinstelling. (In Engels word daarna as 'n *'student teacher'* verwys.) Die student-onderwyser ondergaan voltyds skoolgebaseerde praktykopleiding by 'n funksionele skool en funksioneer as 'n assistent in die klas, onder leiding van 'n bekwame mentor. Die student-onderwyser volg 'n skoolprogram wat sy of haar studies ondersteun. In 'n onlangse Staatskoerant word die indiensneming van studente ondersteun: "*In part-time or distance mode, students may be physically in schools for longer periods – for example if they are employed as under qualified or under-qualified teachers*" (Department of Basic Education, 2011:45). In hierdie studie word na onderwysstudent verwys as 'n persoon wat besig is om onderwys by 'n residensiële onderwysinstelling te studeer.

### 1.5.3 SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING

Die konsep skoolgebaseerde onderwysersopleiding word in hierdie studie gesien as praktiese onderwysersopleiding wat 'n student-onderwyser by 'n funksionele skool ondergaan, vir die volle tydperk wat die student-onderwyser ingeskryf is vir afstandstudie by 'n geakkrediteerde verskaffer of opleidingsinstansie.

In Suid-Afrika is die konsep nie goed ontwikkel nie. Suksesvolle skoolgebaseerde onderwysersopleiding kan slegs plaasvind indien die toestande by die skool gunstig is en die nodige interne strukture, programme en beleide in plek is. Robinson (2001:112) meen: “...*the implementation of a school-based teacher education initiative (for example, the mentoring of student teachers) depends heavily on particular institutional conditions.*” Die ondersteuning van alle betrokkenes is nodig vir suksesvolle onderwysersopleiding by ’n skool. “*If professional development initiatives do not have the infrastructure to ‘work’, they will become an obligation and a burden, rather than a learning experience. A stable environment for teaching and learning is a necessary first step here...*” (Robinson, 2001:113).

#### 1.5.4 RESIDENSIËLE ONDERWYSERSOPLEIDING

Daar word na die konsep residensiële onderwysersopleiding verwys as opleiding wat plaasvind by ’n geakkrediteerde instansie, wat leerprogramme aanbied wat kulmineer in spesifieke Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR) -standaarde en wat die assessering van sulke leerprogramme beheer (Department of Education, 2000). Studente wat van plattelandse gebiede af kom, woon tydens hulle onderwysersopleiding in koshuise of privaat huisvesting op of naby die kampus.

#### 1.5.5 OPLEIDINGSKOLE (TEACHING SCHOOLS, TSs)

Volgens die Staatskoerant word opleidingskole as volg beskryf: “*TSs are ‘teaching laboratories’ where student teachers can engage in learning-form-practice, such as observing best practice, participating in micro-teaching exercises and taking subject methodology courses*” (DBEHET, 2011:18). Volgens die Staatskoerant gaan hierdie skole naby onderwysersopleidingsinstansies (teacher education institutions, TEI) geleë wees. Personeel van die skool word as mentors opgelei wat student-onderwysers kan ondersteun om onderwysers te word.

#### 1.5.6 PROFESSIONELE PRAKTYKSKOLE (PPS) EN PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSKOLE

Die werk van die “Holmes Group” het die ontwikkeling van professionele praktykskole tot gevolg gehad (Bullough, 1997). Volgens die Staatskoerant is Professionele Praktykskole (PPS) plekke waar studente vir die praktiese komponent van hulle opleiding geplaas word.

*“Students will spend extended periods of time at the schools”* (DBEHET, 2011:18). Die konsep word ook deur ander skrywers beskryf: *“Professional Practice Schools (PPS) are designed and implemented by school-university partnerships, integrating the environment of teaching practice with that of academic research and training”* (Hallinan & Khmelkov, 2001:80). In professionele praktykskole vind vroeë praktykondervinding, student-onderwys en professionele ontwikkeling plaas. Die skrywers is van mening dat die doel van PPS is om die toekomstige onderwyser in die praktyk voor te berei. PPS verskaf intensiewe toesighouding en geleentheid vir eksperimentering en refleksie, sodat die toekomstige onderwyser vaardighede kan ontwikkel om effektief te kan onderrig in ’n diverse, hedendaagse klaskamer. Die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding gaan funksionele skole in Suid-Afrika identifiseer wat kan dien as Professionele Praktykskole. *“Teachers at Professional Practice Schools will mentor initial teachers in training periods”* (DBEHET, 2011:18).

Volgens Hallinan en Khmelkov (2001:80) het Professionele Praktykskole (PPS) of Professional Development Schools (PDS) in die Verenigde State van Amerika tot stand gekom en getalle neem steeds toe. Stoddard (1993:43) definieer ’n PDS as volg: *“PDS can be seen as places in which to resolve the tension between schools and universities. They are creative ways to bridge the gap and avoid the theory-practice dichotomy.”* ’n Skool-universiteit-vennootskap word ondersteun waar onderwysers hulle eie teoriepraktyk ontwikkel. Hallinan en Khmelkov (2001:181) waarsku egter dat Professionele Praktykskole nog baie uitdagings in die gesig staar. ’n Gebrek aan staatsondersteuning en die feit dat universiteite en skole as organisasies van mekaar verskil, is van die uitdagings wat die hoof gebied moet word. Hallinan en Khmelkov (2001:182) meen: *“...PDS in-service teachers felt more confident and less isolated, compared to their counterparts in traditional schools.”*

Levine (2002:65) maak die volgende stelling: *“Professional development schools bridge the gap between university and school – between theory and practice – to promote student and teacher.”* Levine (2002:67) is verder van mening dat student-onderwysers beter leer in PPS as in tradisionele onderwysersopleidingsinstansies.

### 1.5.7 MENTORONDERWYSER

*“Mentorship as a concept in teacher training is vital in developing full professionals. It becomes even more effective if the mentors are adequately prepared for their mentorship roles”* (Schumba et al., 2012:148).

Die begrip mentor in die onderwys het normaalweg die volgende betekenis: *“...a particular mode of learning wherein the mentor not only supports the mentee, but also challenges them productively so that progress is made”* (Smith, 2007:277). In hierdie studie word daar na 'n mentor-onderwyser verwys as 'n persoon wat die onervare student-onderwyser wat voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding ontvang, bemagtig. Die belangrikheid van 'n goeie mentor-onderwyser kan nie genoeg beklemtoon word nie. Die behoud van goeie onderwysers is afhanklik van effektiewe mentors en induksieprogramme. Die mentor deel sy of haar kennis met die onervare student-onderwyser. *“The main role of mentors is to bring student teachers into eventual full participation in the discourse of professional practice as teachers”* (Edwards & Collison, 1996:81). Die mentor-onderwyser begelei die student-onderwyser en stel hom/haar geleidelik voor aan die kompleksiteit van die klaskamer. *“Mentors observe student teachers teaching and reflect with them on their teaching experience, helping them to integrate that learning into further planning...”* (Probyn & Van der Mescht, 2001:4). Die mentor-onderwyser en student-onderwyser het 'n noue verhouding en bind die oorgang van teorie na praktyk. Die mentor gee ook berading, ondersteuning en aanmoediging aan die student-onderwyser (Abell et al., 1995; Awaya et al., 2003). Die mentorskapverhouding kan as 'n ingewikkelde aktiwiteit beskou word: *“...one of the most complex, and developmentally important, a man can have. The mentor is ordinarily several years older, a person of greater experience and seniority...”* (Anderson & Shannon, 1988:39).

Fletcher (2000) beskou dit as 'n een-tot-een-professionele verhouding wat 'n kombinasie van afrigting, berading en assessering insluit. Om as mentor vir student-onderwysers in voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding op te tree, is 'n intensiewe taak wat met toewyding aangepak moet word en kan as bykomende werkslading deur die onderwyser beskou word. Edwards en Collison (1996:135) ondersteun die siening: *“Mentoring, then, if taken seriously, is an additional function which has to be incorporated into the priorities and practices of school and needs to fit into existing patterns of relationships and responsibilities.”* Maynard en Furlong (1993:82) redeneer: *“Effective mentoring is ...difficult*

*and demanding task and teachers performing the role need the time and in-service support appropriate to the increased responsibilities being placed on them.”* Edwards en Collison (1996:134) beskou die rol van ’n mentor as belangrik, maar voeg by: “...*mentoring is an activity which has yet to achieve its potential in schools. Part of that potential is that mentors could be seen as important agents of change in schools...but for that to happen, schools need to recognize that the potential exists.*”

In haar artikel beskryf Robinson (2001:99-100) die belangrikheid van ’n mentorskapprogram en die mentors as agente van verandering. “*The intentions of the mentor programme included therefore...the building of a collaborative culture between the university and schools, the bringing together of teachers of different schools to share experiences, and the encouragement of cooperation and debate among teachers within a particular school.*” Sy beklemtoon ook die belangrikheid van skoolbeleid ten opsigte van mentorskap. Sy is van mening dat professionele ontwikkeling nie kan slaag as die nodige infrastruktuur nie bestaan nie.

Mentorskap is nie ’n natuurlike aktiwiteit vir ’n onderwyser nie. Goeie onderwysers is nie noodwendig goeie mentors nie, omdat hulle nie noodwendig die beginsels aan die student-onderwyser kan oordra nie. Volgens Feiman-Nemser (2003:28) kan mentorskap aangeleer word: “*The investment in mentor teacher development also means that induction programs help renew and retain experienced teachers by casting them in new roles as school-based teacher educators.*”

## **1.6 TEORETIESE VERTREK PUNT**

*“The belief that education is an engine of growth, rests on the quality and quantity of education in any country”* (Olaniyan & Okemankinde, 2008:157).

### **1.6.1 INLEIDING**

Die ekonomiese vooruitgang van ’n land is afhanklik van die beskikbare voorraad menslike kapitaal van daardie land. Baptiste (2001:185) definieer menslike kapitaal as: “...*the knowledge, attitudes and skills that are developed and valued for their economically productive potential.*”

Onderwys en opleiding speel 'n baie belangrike rol in die ekonomie van 'n land en kapitaal wat aan onderwys bestee word, word gesien as 'n vorm van investering (Olaniyan & Okemankinde, 2008).

Menslike kapitaal speel 'n kardinale rol in die onderrig en leerprosesse van 'n skool en 'n skoolhoof, as bestuurder van 'n skool, speel 'n sleutelrol in die werwing, keuring en plasing van personeel. 'n Skoolhoof moet sy/haar menslike kapitaal optimaal benut om suksesvolle onderrig en leer te verseker.

Die Menslike Kapitaalteorie (verder *MKT* genoem) word beskou as die mees invloedryke ekonomiese teorie van die Westerse onderwys en opleiding. Becker (1964) en Mincer (1974) het navorsing gedoen wat bewys dat investering in onderwys en opleiding onderwysers se produktiwiteit verhoog en dit kan aan hoër inkomste gekoppel word (Gilead, 2009).

#### 1.6.2 AGTERGROND VAN DIE MENSLIKE KAPITAALTEORIE (MKT)

Die konsep van menslike kapitaal was reeds vroeg deur politieke ekonome, Adam Smith, John Stuart Mill en Alfred Marshall erken, maar Theodore William Schultz kan beskou word as die vader van die MKT en het die teorie reeds in 1961 bekend gestel. Dit het ontluik as 'n neoklassieke ekonomiese teorie wat die verband tussen 'n verhoogde investering in onderwys en verhoogde nasionale ekonomiese groei, gesien het (Becker, 1993; Mincer, 1958; Schultz, 1963). In sy artikel *Investment in Human Capital* (Schultz, 1961) spreek hy die mening uit dat vaardighede en kennis gesien moet word as investeringskapitaal wat deur verhoogde kennis en vaardighede opbrengste kan genereer sodat ekonomiese en sosiale vooruitgang bewerkstellig kan word. Hy het dit menslike kapitaal genoem. Dit is volgens hom 'n basiese beginsel dat meer onderwys en opleiding 'n hoër lewenslange inkomste beteken. Hy het dit verder ontwikkel en onderwys en opleiding gesien as 'n belegging wat ekonomiese voordele inhou.

Hierdie produktiewe bekwaamhede van mense sluit in: “...*an individual's productive skills, talents, and knowledge*” (Thurow, 1970:1). Dit kan ontwikkel word deur “...*formal and non-formal education at school and at home, and through training, experience, and mobility in the labour market*” (Mincer, 1981:3).



Schultz (1960:571) verduidelik: *“I propose to treat education as an investment in man [sic] and to treat its consequences as a form of capital. Since education becomes a part of the person receiving it, I shall refer to it as human capital...it is a form of capital if it renders a productive service of value to the economy.”*

Schultz (1960) stel die konsep “opbrengs op beleggings” bekend, wat die soeklig laat val op die kostevoordeelanalise van onderwys en opleiding. Gary Stanley Becker ontwikkel die MKT wat gebaseer is op die navorsing van Schultz se “opbrengs op beleggings”. Die volgende enkele aannames kan gemaak word rakende die verband tussen onderwys, verdienste, produktiwiteit, ekonomiese groei en verspreiding van inkomste:

- Doeltreffende onderwysbeleggings of investering moet bepaal word sodat onderwys hulpbronne toegeken word.
- Meer onderwys verhoog verdienste, wat gemeet word aan die toename in produktiwiteit wat die resultaat is van onderwysinvestering.
- Verhoogde investering in onderwys lei tot verhoogde ekonomiese groei wat veroorsaak dat daar ’n meer gelyke verspreiding van inkomste is.

Becker (1964) onderskei tussen algemene en spesifieke menslike kapitaal. Algemene menslike kapitaal verwys na algemene onderwys en praktiese ondervinding en spesifieke menslike kapitaal verwys na onderwys en opleiding wat spesifiek gerig is op ’n sekere aktiwiteit wat produktiwiteit in ’n organisasie, soos byvoorbeeld ’n skool, kan verhoog.

Onderwys en opleiding word algemeen aanvaar as die belangrikste instrument om ekonomiese groei in ’n land te bewerkstellig en so armoede en ongeletterdheid te beveg. Ekonome soos Milton Friedman, Gary Becker en Jacob Mincer het die MKT ontwikkel om die voordele van onderwys en opleiding te ondersoek. Onderwys en opleiding verbeter vaardighede, wat weer produktiwiteit verhoog en hoër inkomste verseker. Onderwysers investeer in professionele ontwikkeling deur hoër kwalifikasies by ’n universiteit te verwerf. Skole en die Departement van Onderwys investeer in onderwysers deur professionele ontwikkeling aan te bied in die vorm van werksessies. *“According to Fagerlind and Saha (1997) human capital theory provides a basic justification for large public expenditure on education both in developing and developed nations”* (Olaniyan & Okemakinde, 2008:158).



Verdere navorsing het die skakel tussen onderwys en opleiding ondersoek, met ongetwyfeld Gary Becker se *Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* in 1964 as die invloedrykste. Sedert 1960 het die ekonomie van onderwys en opleiding geleidelik ontwikkel. Schultz, Denison, Balug, Mincer en Becker het almal baanbrekerswerk in die studie van die MKT gedoen. Menslikekapitaalteoretici is dus duidelik van mening dat 'n opgeleide bevolking 'n produktiewe bevolking is (Olaniyan & Okemankinde, 2008:158).

### 1.6.3 DIE MENSLIKE KAPITAALTEORIE EN ONDERWYS

*“Countries that have achieved high learning standards have invested heavily in the teaching profession”* (Moon & Buckler, 2006:3).

Volgens Olssen, Codd en O’Neill (2004:147) bestaan die Menslike Kapitaalteorie, met betrekking tot die onderwys, uit die volgende:

- Onderwys en opleiding verhoog die mens se kognitiewe vermoëns.
- Dit verhoog weer produktiwiteit.
- Verhoogde produktiwiteit verhoog die mens se inkomste.
- Dit word 'n maatstaf vir menslike kapitaal.

Die teoretiese raamwerk wat dus die meeste verantwoordelik is vir onderwys en opleiding, asook vir die ontwikkeling van beleide, is die MKT (Olaniyan & Okemakinde, 2008). *“As a capital, good education can be used to develop the human resources necessary for economic and social transformation”* (Olaniyan & Okemakinde, 2008:157). Ekonomiese vooruitgang van 'n land is afhanklik van sy fisiese en menslike voorraad. *“In general terms, human capital represents the investment people make in themselves that enhance their economic productivity”* (Olaniyan & Okemakinde, 2008:158).

Ekonomie soos Milton Friedman, Gary Becker en Jacob Mincer het die MKT ontwikkel om die voordele van onderwys en opleiding te ondersoek. Om betekenisvol tot 'n land se ekonomiese groei en ontwikkeling by te dra, moet onderwys en opleiding van hoë gehalte gelewer word en daar moet aan die vaardigheidsaanvraag voorsien word (Olaniyan & Okemakinde, 2008). Investering in onderwys kan gesien word as die agent wat verandering in baie ontwikkelende lande kan bewerkstellig. Heystek *et al.* (2008) beskryf ontwikkeling en

opleiding as vervoermiddels wat 'n persoon van een vlak van prestasie na 'n hoër vlak neem. Dit dui op 'n verhoging in die produktiwiteit van 'n organisasie en die verdienste van die individu.

In die MKT word onderskeid gemaak tussen privaat en sosiale opbrengs op beleggings. Privaat opbrengs op beleggings word gesien as 'n persoon se eie persoonlike investering in onderrig en opleiding. As die privaat opbrengs op belegging hoog is, sal die individu met verdere opleiding beloon word. Die sosiale opbrengs op beleggings behels wat die regering in die onderwys en opleiding van 'n land investeer. Suid-Afrika is toenemend bekommerd oor die sosiale opbrengs op beleggings met betrekking tot onderwys.

Onderwys en opleiding in Suid-Afrika ontvang die grootste deel van die begroting, maar vertoon swak in vergelyking met ander lande: *"...but on all international and national benchmark test in mathematics, science and literacy South African learners perform poorly"* (Le Grange, 2011:1041). Volgens die Minister van Finansies, Pravin Gordhan, se begrotingstoespraak wat op 22 Februarie 2012 gelewer is, word daar R207 biljoen vir die 2012/13 boekjaar vir onderwys en opleiding begroot, maar ondanks hierdie reuse-investering in onderwys, vertoon Suid-Afrika se onderwys ondergemiddeld. Die afleiding wat dus gemaak kan word, is dat die sosiale opbrengs op onderwysbelegging swak is.

Volgens Babalola (2003) is die rasionaal agter die investering in menslike kapitaal op drie uitgangspunte gebaseer:

Dat

- daar aan die nuwe generasie kennis oorgedra sal word wat deur die vorige generasie vergader is;
- die nuwe generasie geleer word hoe die huidige kennis aangewend moet word om nuwe produkte te ontwikkel en nuwe prosesse en produksiemetodes te begin;
- mense aangemoedig moet word om nuwe idees, produkte, prosesse kreatief te benader.

Konvensionele onderwysersopleidingsmodelle voorsien te min toetreders tot die onderwysprofessie, daarom investeer skole in 'n skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel om sodoende in die vaardigheidsaanvraag te kan voorsien.

Produktiwiteit, kennis en vaardighede van alle betrokkenes word hierdeur verhoog om uiteindelik 'n hoër opbrengs op belegging te verkry en beter kwaliteit onderwys aan te bied.

In die lig hiervan kan gesê word dat menslike kapitaal gesien kan word as kennis en vaardighede wat 'n nuwe generasie individue na die skool bring. Die student-onderwyser investeer weer in onderwys en opleiding om 'n hoër lewenslange inkomste vir hom-/haarself te verseker. Deur die student-onderwyser se potensiële bydrae gedurende sy/haar loopbaan tot die ontwikkeling van menslike kapitaal, lewer hy/sy weer 'n wesentlike bydrae tot die sosiale opbrengs op die belegging wat in hom/haar gedoen word.

Moon en Buckler (2006) is van mening dat daar in die volgende dekade al hoe meer van skoolgebaseerde onderwysersopleiding gebruik gemaak gaan word, veral in Sub-Sahara Afrika, omdat die meeste lande oor gebrekkige bronne en infrastruktuur beskik.

## 1.7 NAVORSINGSMETODOLOGIE

*“For us, Dewey transforms a commonplace term, experience, in our educators’ language into an inquiry term, and gives us a term that permits better understandings of educational life” (Clandinin & Connelly, 2000:2).*

Die navorsingsontwerp en -metodologie word volledig in hoofstuk 3 bespreek, maar ter wille van duidelikheid word daar kortliks 'n oorsig gebied oor die metodes wat gebruik is.

Vanuit 'n sosiaal-konstruksionistiese navorsingsparadigma word die ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondersoek. Die epistemologie van my studie val in die postmodernistiese raamwerk en is kwalitatief benader omdat die navorsing fokus op 'n ondersoek na geleefde ervaringe van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Die deelnemers word in hulle natuurlike omgewing (die skool) bestudeer en hulle ervaringe en belewenisse word ondersoek. Nieuwenhuis (2010a:51) stel dit as volg: *“...seeing through the eyes of the respondents.”*

### 1.7.1 KWALITATIEWE BENADERING

Kwalitatiewe navorsing fokus onder meer op die geleefde ervaringe van mense. Volgens Creswell (2007:64) word kwalitatiewe navorsing in opvoedkunde gebruik waar die siening

van die deelnemer belangrik is: “...*qualitative research...ask broad, general questions; collects data consisting largely of words (or text) from participants; describes and analyzes these words for themes; and conducts the inquiry in a subjective, biased manner.*” Ek, as navorser, wou die menslike interaksies van die deelnemer verstaan en daarom het ek ’n sentrale rol in die navorsingsproses gespeel. Ek het die ervaringe en belewenisse van die spesifieke betrokkenes vanuit hulle perspektief gesien.

### 1.7.2 NARRATIEWE NAVORSINGSONTWERP

Ek het die ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondersoek en hulle stories vertel. Die narratiewe navorsingsontwerp is die beste ontwerp om geleefde ervaringe van individue te ondersoek. Creswell (2007:61) ondersteun dié siening: “*Narrative research designs are qualitative procedures in which researchers describe the lives of individuals, collect and tell stories about these individual’s lives, and write narratives about their experiences.*”

### 1.7.3 STEEKPROEFNEMING

Steekproefneming verwys na die proses waarby ’n gedeelte van die bevolking vir die studie geselekteer word en kwalitatiewe navorsing is gewoonlik gebaseer op niewaarskynlikheid en doelgerigte steekproefneming (Nieuwenhuis, 2010b). Die navorser het van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak en die deelnemers moes aan sekere kriteria voldoen. “*In many cases purposive sampling is used in order to access ‘knowledgeable people’, i.e. those who have in-depth knowledge about particular issues...*” (Cohen *et al.*, 2010:115). Deelnemers is doelgerig vanuit die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal, geselekteer. Creswell (2007:214) definieer doelgerigte steekproefneming as volg: “*In purposeful sampling researchers intentionally select individuals and sites to learn or understand the central phenomenon.*” Nieuwenhuis (2010b:79) beskryf dit as volg: “*Purposive sampling simply means that participants are selected because of some defining characteristic that makes them the holders of the data needed for the study.*” Die deelnemers wat ek gekies het, kon my voorsien van die data wat ek benodig het vir my navorsing. Daar is van agt deelnemers gebruik gemaak. Vier is betrokke by ’n privaatskool en die ander vier by ’n openbare skool. Die deelnemers is doelgerig op grond van die volgende kriteria geselekteer:

Die student-onderwyser moes

- voltyds betrokke wees met praktiese opleiding en moes deel wees van 'n skoolgebaseerde onderwysersopleidingsprogram by 'n funksionele skool; en
- vir afstandstudie ingeskryf wees by 'n geakkrediteerde onderwysersopleidingsinstansie.

Die afgestudeerde student-onderwyser moes

- skoolgebaseerde onderwysersopleiding by 'n funksionele skool ondergaan het; en
- tans by 'n skool onderwys gee.

Die mentor moes

- betrokke wees by 'n student-onderwyser wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding ontvang.

Die skoolhoof moes

- 'n skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel aanbied.

#### 1.7.4 DATA-INSAMELING

My keuse van data-insameling het geval op semigestruktureerde onderhoude en reflektiewe joernaalinskrywings omdat dit my toegang gee tot ryk data oor die ervarings en belewenisse van die spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding.

My data-insamelingsmetodes het uit twee fases bestaan: Reflektiewe joernaalinskrywings wat deur die student-onderwysers gehou was en individuele semigestruktureerde onderhoude wat met spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding gehou was. Die data-insameling het in twee fases plaasgevind en deur gebruik te maak van meer as een data-insamelingsmetode, het dit die kruisvalidasie van die navorsingsbevindinge verhoog.

#### 1.7.4.1 REFLEKTIEWE JOERNAAL

*“The reflective journal holds potential for serving as a mirror to reflect the student’s heart and mind”* (Hubbs & Brand, 2005:61).

Reflektiewe joernale word algemeen in onderwysersopleiding gebruik as ’n metode om reflektiewe denke bloot te stel (Reddy & Mankveld, 2000). Om die inligting wat ek deur middel van semigestruktureerde onderhoude verkry het aan te vul, het ek vir die student-onderwysers gevra om vir een maand ’n reflektiewe joernaal te hou. ’n Paar riglyne of “*prompts*” wat ooreenstem met die semigestruktureerde onderhoude, is aan die student-onderwysers gegee.

Slegs die student-onderwysers van die skole is gevra om gereelde refleksies van hulle ervaringe en belewenisse in ’n joernaal aan te teken, omdat hulle ervaringe en belewenisse die fokus van die ondersoek behels. ’n Reflektiewe joernaal word as instrument gebruik om die student-onderwyser te help om sy of haar gedagtes, emosies, interaksie met die omgewing en belewenisse aan te teken. Deur refleksie kry die student-onderwyser ’n betekenisvolle geleentheid om krities te dink en begrip te kry oor voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Hubbs en Brand (2005:65) ondersteun dié siening: *“Reflective journaling can provide instructors with glimpses of the inner workings of the student’s mind.”* Dewey (1933:12) was besorg oor die konsep van reflektiewe denke: *“Reflective thinking, in distinction to other operations to which we apply the name of thought, involves (1) a state of doubt, hesitation, mental difficulty, in which thinking originates, and (2) an act of searching, hunting, enquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of complexity.”* Die student-onderwyser moes hom/haar oopstel vir nuwe idees en verantwoordelik wees vir sy of haar aksies.

#### 1.7.4.2 SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

Die kwalitatiewe onderhoude is buigsaam en dinamies. Taylor en Bogan (1984:77) definieer dit as: *“...repeated face-to-face encounters between the researcher and informants directed toward understanding informants’ perspectives on their lives, experiences, or situations as expressed in their own words.”* Nieuwenhuis (2010b:87) is van mening dat die doel van die kwalitatiewe onderhoud is om die wêreld vanuit die oë van die deelnemer te sien: *“The aim is always to obtain rich descriptive data that will help you to understand the participant’s construction of knowledge and social reality.”* Botha (2001:29) bestudeer die sterk en swak

eienskappe van die kwalitatiewe onderhoude en beweer dat onderhoude 'n goeie data-insamelingsmetode is as menslike ervaringe bestudeer wil word en dat dit met groot sukses saam met ander data-insamelingsmetodes gebruik kan word. Die swak eienskap is dat dit baie tydrowend, moeilik en duur is. Ek het die probleem opgelos deur van 'n rekenaarprogram gebruik te maak om my te help om my data te organiseer.

In kwalitatiewe navorsing word daar tussen drie verskillende onderhoude onderskei, naamlik oopeinde-onderhoude of ongestruktureerde onderhoude, semigestruktureerde onderhoude en gestruktureerde onderhoude:

- Oopeinde-onderhoude of ongestruktureerde onderhoude bestaan gewoonlik uit 'n reeks onderhoude wat oor 'n lang tydperk gevoer word. Daar is geen vasgestelde vrae wat in 'n spesifieke volgorde gevra word nie.
- Semigestruktureerde onderhoude word gewoonlik nie oor 'n lang tydperk gehou nie en word gewoonlik in navorsing gebruik as bevestiging vir data wat te voorskyn kom uit ander data-insamelingsbronne. Oopeindevrae word vanaf 'n onderhoudskedule gevra. *"It does allow for the probing and clarification of answers"* (Nieuwenhuis, 2010b:87).
- Gestruktureerde onderhoude word gewoonlik in veelvuldige gevallestudies en groter groepe gebruik. Die nadeel is dat die vrae baie gestruktureerd is. *"...they inhibit probing"* (Nieuwenhuis, 2010b:87).

Ek het semigestruktureerde onderhoude gekies omdat ek wou fokus op spesifieke aspekte rakende skoolgebaseerde onderwysersopleiding en die oopeindevrae het die deelnemers toegelaat om vir my te vertel wat hulle wou. Die aantal deelnemers wat ek geselekteer het, het dit moontlik gemaak om semigestruktureerde onderhoude binne die tydperk wat ek beplan het, te hou. Ek het van meer as een data-insamelingstegniek gebruik gemaak en my data-insameling het nie oor 'n lang tydperk plaasgevind nie. Dit is waarom ek besluit het dat semigestruktureerde onderhoude met spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, die beste opsie was. *"The semi-structured interview is commonly used in research projects to corroborate data emerging from other data sources"* (Nieuwenhuis, 2010b:87). Die vrae in die vier verskillende onderhoudskedules was so saamgestel dat dit op die kennisvlak van die spesifieke deelnemer is. In die tabel word die navorsingsbenadering uiteengesit.

**Tabel 1: Opsomming van die navorsingsbenadering**

<b>BENADERING</b>	<b>METODOLOGIE</b>	<b>METODE VAN DATA-INSAMELING</b>
Kwalitatiewe Navorsing	Narratiewe Ontwerp	Semigestruktureerde onderhoude
		Reflektiewe joernaalinskrywings

### 1.7.5 DATA-ANALISE

Deur van induktiewe data-analise gebruik te maak, kon die navorsingsbevindinge uit die temas te voorskyn kom. Die data-analise was 'n herhalende proses en die ruwe data is geanaliseer teen die agtergrond van die navorsingsvraag. Die ervaringe en belewenisse van die deelnemers is in temas, kategorieë en subkategorieë georden en aan die hand van die inhoudsdata-analiseprosedure geanaliseer. Inhoudsdata-analise is gebruik omdat die data vanuit verskillende hoeke bestudeer word en sekere sleutelkonsepte geïdentifiseer kon word, wat my gehelp het om die data te interpreteer. *“We usually use the term ‘content analysis’ to refer to the analysis of such things as books, brochures, written documents, transcripts, news reports and visual media. Sometimes content analysis is used when working with narratives such as diaries or journals...”* (Nieuwenhuis, 2010c:101). Om dit moontlik te maak om agt getranskriebeerde onderhoude en twee joernale te analiseer, het ek van die Weft QDA-rekenaarprogram gebruik gemaak om my te help om die data te organiseer. Ek het ook van kleurcodes gebruik gemaak om die analise te vergemaklik.

### 1.8 BETEKENIS VAN DIE STUDIE

Vanuit die rasionaal van die studie en die navorsingsbenadering wat gevolg is, word voorsien dat hierdie studie die volgende bydrae kan lewer:

- Die studie kan 'n bydrae lewer tot 'n beter begrip en 'n diepgaande verstaan van die konsep, asook 'n groter bewuswording van die rol van skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.



- Dit mag ook lei tot alternatiewe keuses vir potensiële student-onderwysers wat afstandsonderrig ondergaan. Geleentheid kan geskep word vir potensiële student-onderwysers, veral in plattelandse gebiede, om praktiese blootstelling te kry en om vaardighede vas te lê. *“Currently, South Africa is not producing sufficient new teachers to meet the demands of the schooling system...”* (DBEHET, 2011:11).
- Dit kan ’n nuwe perspektief gee aan mentors betrokke by skoolgebaseerde onderwysersopleiding ten opsigte van die funksie en rol van en verhouding met die student-onderwyser.
- Dit mag skoolhoofde bemagtig om ingeligte besluite te neem oor die voordele en nadele rakende die implementering en bestuursaspekte van ’n skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel.
- Dit mag verdere navorsingstemas identifiseer.

## 1.9 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Veralgemening en die aanspraak op algemeen-geldigheid (verteenwoordiging) is die grootste beperking in narratiewe navorsing. Die studie vind plaas in die beperkte ruimte van twee skole in die Zoeloelandstreek en geen veralgemenings kan gemaak word nie. Die bevindinge is dus beperk tot die direkte omgewing. Die klein teikengroep van agt deelnemers binne die kwalitatiewe navorsingsmetode mag ook voorkom dat veralgemenings gemaak word. Daar word van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak en dit sluit ’n klein aantal deelnemers in.

Die gevaar bestaan dat die navorser nie die stories van die deelnemers korrek weergee nie. Die navorser se bevooroordeeldheid kan dus ook as ’n beperking gesien word, daarom word die stories (die getranskribeerde onderhoude en joernale) vir die deelnemers teruggegee om akkuraatheid te toets. *“...the multivoicedness of the narrative would appear more clearly than it would if the researcher and the research subject have a joint understanding of the narratives that occur during the inquiry process”* (Moen, 2006:6).

## 1.10 UITDAGINGS VAN DIE STUDIE

Dit was ’n uitdaging om die vertroue van die student-onderwysers te wen. Ek het reeds met die eerste afspraak ’n vertrouensverhouding met al die deelnemers opgebou en met die tweede afspraak, toe die onderhoude gehou is, was die deelnemers reeds baie op hulle

gemak. Die student-onderwysers mag moontlik gevoel het dat inligting wat hulle aan my bekend maak, teen hulle gehou kan word. Hulle mag moontlik antwoorde gee wat hulle dink die navorser wil hoor. Ek, as navorser, moes hulle oortuig het dat ek feite soek en dat alle inligting as vertroulik gehanteer sal word. Die moontlikheid het bestaan dat van die student-onderwysers wat vir 'n maand joernaalinskrywings moes hou, kan bedank of van die studie onttrek. Om dit te voorkom, het ek vir meer as een student-onderwyser gevra om joernaalinskrywings te hou, maar gelukkig het niemand onttrek of in die tydperk bedank nie.

Daar is agt semigestruktureerde onderhoude gevoer wat getranskribeer moes word. Dit was 'n uitdaging om binne die tydskedule te bly. Botha (2001:17) sê in hierdie verband: *“Dit [onderhoude] is tydrowend en by implikasie duur om bandopnames van onderhoude te transkribeer...kwalitatiewe analise neem die langste van al die navorsingsprosesse...”* Sinclair-Bell (2002:210) ondersteun die siening: *“The time commitment required makes it unsuitable for work with a large number of participants.”* Om die uitdaging te oorkom, het ek onmiddellik nadat ek die onderhoud gevoer het, met die transkribering begin.

Daar is gewaak teen subjektiewe interpretasies van data deur gereeld vir die deelnemers te vra of ek hulle antwoorde reg geïnterpreteer het. Sinclair-Bell (2002:210) ondersteun die standpunt: *“Although good practice demands that researchers share their ongoing narrative constructions, participants can never be quite free of the researcher’s interpretation of their lives.”* Anderson *et al.* (2007:164) sê ook: *“Qualitative researchers address subjectivity by incorporating and openly discussing it.”* Die skool waar die navorser betrokke is, is as loodsskool gebruik en die semigestruktureerde onderhoude is nie vir hierdie navorsingsdoeleindes gebruik nie. Deur van twee verskillende data-insamelingsmetodes gebruik te maak, word subjektiwiteit verminder.

## **1.11 STRUKTUUR VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG**

### **HOOFSTUK 1: ORIËNTERING TOT DIE STUDIE**

In hierdie hoofstuk word die inleiding en agtergrond tot die navorsingsprobleem geskets, die navorsingsprobleem word gestel en navorsingsvrae word gevra. Die navorsingsdoel vir die studie word uiteengesit, konsepte word verklaar en die teoretiese perspektief word verduidelik. Die navorsingsbenadering, betekenis, beperkinge en uitdagings van die studie word bespreek en 'n uitleg van die hoofstukke word gegee.

## **HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG**

Die literatuuroorsig oor skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodelle en relevante konsepte word tematies gegee en onder die verskillende temas bepreek.

## **HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE**

Hoofstuk 3 gee 'n volledige verslag oor die navorsingsmetodologie wat gevolg is. Narratiewe navorsing is 'n relatief nuwe tipe navorsing, daarom word die navorsingsproses, die metodologiese oriëntasie, die navorsingsontwerp, die prosedures, geldigheid, betroubaarheid en etiese aspekte, volledig in die hoofstuk uiteengesit.

## **HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE**

In hierdie hoofstuk word 'n beskrywing van die navorsingsveld gegee, die dataverwerkingsprosedure word uiteengesit en die ervaringe en belewenisse van die deelnemers wat by skoolgebaseerde onderwysersopleiding betrokke is, word versamel, georden en geanaliseer. Ervaringe word sover moontlik verbatim gegee om outentiekheid te behou. Daarna word die data geïnterpreteer.

## **HOOFSTUK 5: BEVINDINGE, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

In die hoofstuk word die bevindinge uiteengesit, gevolgtrekkings word gemaak en aanbevelings gedoen ten opsigte van die ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal. Idees vir verdere navorsing word geïdentifiseer.

### **1.12 SAMEVATTING**

Konvensionele onderwysopleidingsmodelle voorsien te min toetreders tot die onderwysprofessie en daar is baie vrae oor die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel ten opsigte van die kwaliteit, effektiwiteit en bestuursaspekte. Hoe ervaar en beleef spesifieke betrokkenes skoolgebaseerde onderwysersopleiding? Die literatuuroorsig wat in die volgende hoofstuk behandel word, ondersteun die navorsingsvraag.

## 2 LITERATUUROORSIG

### 2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus daarop om 'n oorsigtelike literatuurstudie oor skoolgebaseerde onderwysersopleiding te gee en dit word tematies gehanteer. *“As in most qualitative studies, the literature plays a minor role”* (Creswell, 2007:527). Die literatuur reflekteer verskillende skrywers se sieninge oor 'n spesifieke tema en word hoofsaaklik gedoen ter ondersteuning van die navorsingsvraag: *Wat is die ervarings en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal met betrekking tot die kwaliteit, effektiwiteit van die opleiding en die bestuur van hierdie opleidingsmodel?*

Die subtemas is die volgende:

- Skoolgebaseerde onderwysersopleiding en leerlingskap as model vir skoolgebaseerde onderwysersopleiding
- Bestaande onderwysersopleidingsmodelle in Suid-Afrika en in die wêreld
- Die rol van mentorskap in skoolgebaseerde onderwysersopleiding

### 2.2 SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING EN LEERLINGSKAP

Leerlingskap (*learnership*) word beskryf as werkplekgebaseerde opleiding. Skoolgebaseerde onderwysersopleiding as 'n tipe leerlingskapmodel, word suksesvol in lande soos die Verenigde State van Amerika, Australië, Kanada en die Verenigde Koninkryk toegepas. Die benadering word gesien as 'n samewerkingsooreenkoms tussen die skool en die universiteit. Dwarsoor die wêreld word daar al hoe meer druk uitgeoefen vir meer skoolgebaseerde onderwysersopleiding en volgens Korthagen en Kessels (1999:4) moet die verhouding tussen teorie en praktyk heroorweeg word. *“The traditional application-of-theory model appears to be rather ineffective and is currently being replaced by other, more reflective approaches.”*

In Nederland het hoër onderwysinstellings nie meer alleen beheer oor die opleiding van onderwysers nie. *“The turning point for this change in the Netherlands was the*

*recommendations by the Education Council in 2001 on the educational infrastructure with the meaningful title 'At the service of the school'...the schools must have control over the preconditions that determine this performance" (Ten Dam & Blom, 2006:647). Die konsep van hoe om teorie en praktyk bymekaar te bring, het verskillende modelle van skoolgebaseerde onderwysersopleiding tot gevolg gehad. Die klem val meer op die opleiding van vaardighede en minder op die bou van teorie. Volgens die skrywers is die ontwikkeling van 'n skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel en die idee van vennootskappe, 'n internasionale ontwikkeling. "Western countries like the USA, Australia, Canada and the UK are ahead of the Netherlands in this respect" (Ten Dam & Blom, 2006:648).*

Ten Dam en Blom (2006:649) is van mening dat onderwysersopleiding slegs baat kan vind by skoolgebaseerde onderwysersopleiding as daar 'n vennootskapsverhouding met skole en universiteite is:

*"A collaborative model opens the door to organizing teacher education according to the principle of 'learning through participation' in real, meaningful practices. The question is, we think, not whether schools should be more involved in the education of teachers but how we can organize this so that school-based teacher education provides a supportive context for students to develop a professional identity."*

'n Studie deur Buitink (2009:118) ondersteun Ten Dam en Blom se siening en toon aan dat onderwysersopleiding in Nederland meer neig na die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel. *"This paid student-teacher model concerns in particular the fourth year of training for teachers in primary education...these programmes offer student teachers an initial in-service training in which practice occupies a prominent place."* Die doel van die studie was om die kwaliteit van die spesifieke skoolgebaseerde onderwysersopleidingsprogram te bepaal. Die fokus was op hoe die student-onderwysers die inhoud van die praktiese teorie ontwikkel en hoe hulle leer om onderwys te gee. Buitink (2009) spreek sy bekommernis uit oor die feit dat die onderliggende boustene van onderwysersopleiding nie die nodige aandag kry nie. Navorsing toon dat student-onderwysers 'n breë, goedgestruktureerde praktiese teorie ontwikkel wat fokus op die leerder se leerproses.

*"Practical theory is based on personal experiences (for example as a student) and professional experiences as a teacher...practical theory is thus the fairly integrated sum total*

*of experiential knowledge, academic or theoretical knowledge and knowledge acquired through interaction with others” (Buitink, 2009:119).*

In Suid-Afrika word die leerlingskapmodel gedurende die 1920's-1930's suksesvol gebruik om die tekort aan vaardighede in die mynbedryf aan te pak en op 26 Junie 2001 word onderwyserskwalifikasies by die Departement van Arbeid geregistreer en by skole geïmplementeer. “...*the following teacher education qualifications were registered with the Department of Labour: Bachelor of Primary Education, the Bachelor of Secondary Education and the Post-graduate Certificate in Education” (Mawoyo & Robinson, 2005:109).* Die leerlingskapmodel van Onderwys en Opleiding is in 2001 vir die eerste keer in Suid-Afrika bekendgestel (Rees *et al.*, 2002). Leerlingskappe in Suid-Afrika word deur die *Sector Education and Training Authorities (SETAs)* beheer. Swanepoel (2007:291) verduidelik: “*School-based teacher education or internships is a mode of delivering learning programmes in education in such way that theoretical knowledge is combined with practical experience.*” Die SETAs wat verantwoordelik is vir onderwysersopleiding, is die *Education, Training and Development Practitioners (ETDP) SETA” (Mowoyo & Robinson, 2005:109).*

Mawoyo en Robinson (2005:109) beskryf die leerlingskapmodel as 'n metode van onderwysersopleiding, soos volg: “...*the student teacher is employed by the school and registered to study with an accredited education provider.*” Die rol en verantwoordelikheid van die mentor en die verhouding tussen die mentor-onderwyser en student-onderwyser word in die studie ondersoek. Die skrywers is van mening dat leerlingskap as onderwysersopleidingsmodel in die praktyk ingewikkelder is as wat beoog is. 'n Vennootskapsverhouding tussen die onderwysersopleidingsinstansie en skool word voorgestel as die model wat die meeste potensiaal toon vir suksesvolle skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Mawoyo en Robinson (2005:114) is egter van mening dat die vennootskapsverhouding afhanklik is van sekere toestande wat in skole moet wees. “*The identification of such conditions in a South African context would, we believe, make an important contribution to understanding the potential for the learnership model to achieve the important goals it has set for itself.*”

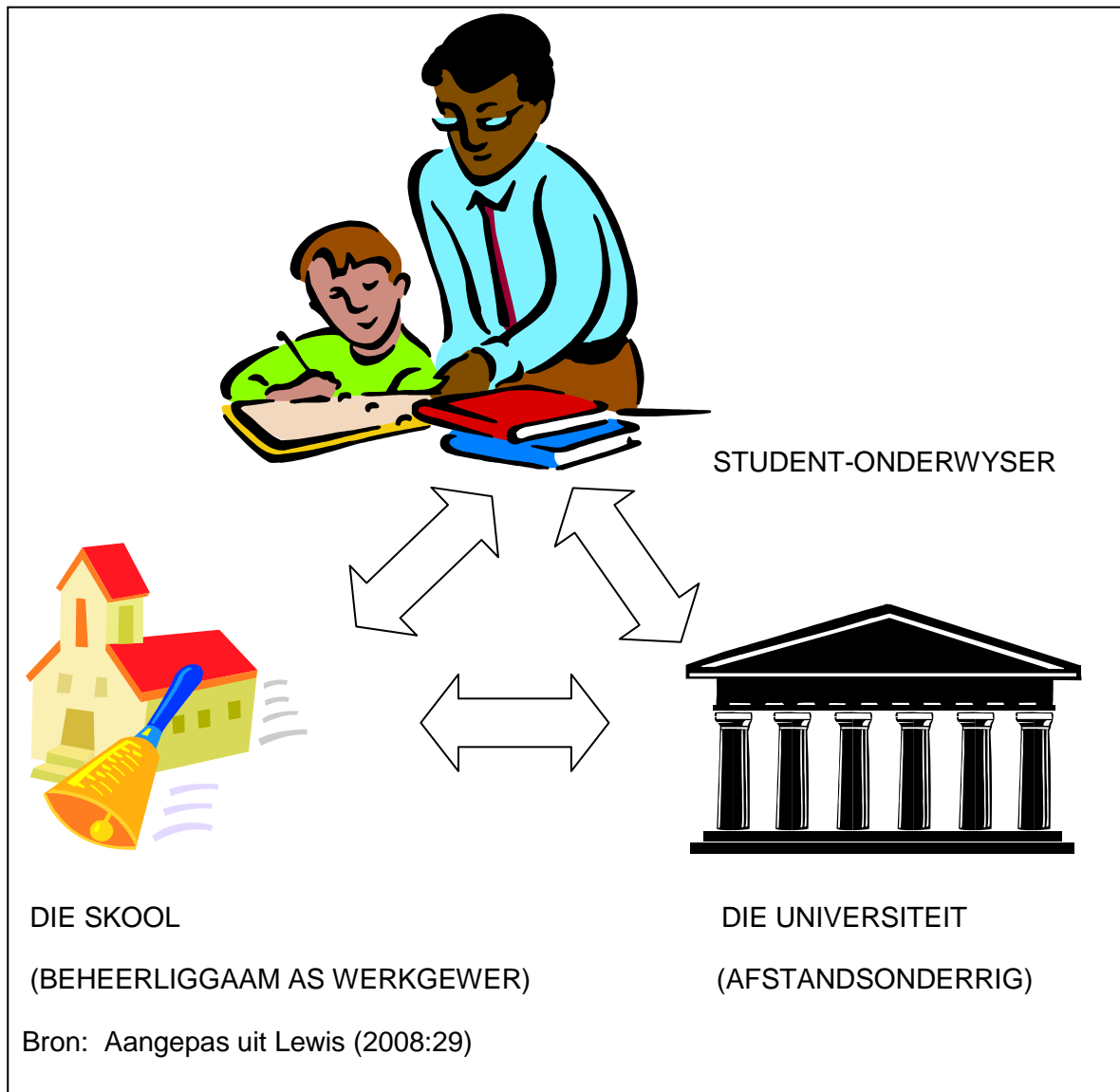
Leerlingskap in onderwys impliseer dat teorie en praktyk gekombineer en effektief aangewend word as 'n metode om onderwysers in Suid-Afrika op te lei. “*The greatest advantage is that educators will continually gain valuable practical teaching experience under the watchful eye of officially appointed mentors, whilst studying towards a nationally*

*recognized teaching qualification*” (Potgieter, 2003:172). Potgieter (2003:172) is van mening dat leerlingskappe in onderwysersopleiding so gestruktureer moet word dat dit teorie en praktyk integreer, wat tot voordeel van die onderwyser kan wees: “...*they will be able to test their newly acquired knowledge and skills immediately within the familiar surroundings of their own schools and places of work.*”

Potgieter (2003:180) definieer leerlingskap as: “...*primarily a workplace-based education and training programme ... it is assumed that any learnership for the training of educators will be school-based.*” In die studie word die proses van onderwysersopleiding tussen die mentor-onderwyser en die student-onderwyser in ’n Suid-Afrikaanse konteks ondersoek. Potgieter ondersoek die ervaringe en belewenisse van mentor- en student-onderwysers en die uitvoerbaarheid van skoolgebaseerde onderwysersopleiding binne die onderwysfakulteit van universiteite en tegnicons. Hy ondersteun leerlingskappe as ’n realistiese alternatief vir onderwysersopleiding in Suid-Afrika: “...*it appears to be an affordable, safe and trustworthy ferryboat, because it offers exciting, fresh and innovative possibilities to all stakeholders and role-players in education*” (Potgieter, 2003:186). Skoolgebaseerde onderwysersopleiding, as alternatief vir residensiële onderwysersopleiding, word in veral plattelandse gebiede as ’n meer bekostigbare opsie oorweeg: “...*especially those who are employed at schools in the so-called ‘deep rural areas’ – the prospect of furthering their academic and professional qualifications through a relevant learnership is particularly promising and should be enthusiastically explored and supported*” (Potgieter, 2003:186). Die negatiewe aspekte van skoolgebaseerde onderwysersopleiding word ook uitgelig. Regulasies en voorskrifte rakende die ontwerp, ontwikkeling, implementering en registrasie van so ’n program kan tydrowend wees en word as ’n uitdaging beskou.

Skoolgebaseerde onderwysersopleiding in Suid-Afrika is nie sonder uitdagings nie. Volgens Lewis (2008) moet fondse aan universiteite beskikbaar gestel word vir alternatiewe modelle soos internskappe, asook aan skole en student-onderwysers. Nog ’n uitdaging, volgens haar, is die ontwerp van ’n effektiewe kurrikulum vir skoolgebaseerde onderwysersopleiding en ’n effektiewe induksie-, oriëntasie- en mentorskapprogram. In Lewis (2008) se verslag maak sy dit duidelik dat skole wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding aanbied, baie versigtig geselekteer moet word en dat die skole aan sekere voorafbepalende kriteria moet voldoen. Sy is van mening dat onderwysers wat as mentors optree, uitstekende rolmodelle moet wees en dat die skool ’n geskiedenis van uitnemendheid moet hê. Die onderstaande model suggereer dat ’n kontrak tussen die drie partye gestig word.





**Figuur 2.1: Die 3-Rigtingkontrak van die model**

Lewis (2008:29) lig die risiko's en voordele van die model uit. “*With a contractual obligation to a school, the student teacher has security of ‘tenure’ for a period of four years, and in that time, has the opportunity to observe, learn and practice teaching based on strong role models.*” Die risiko is dat die hoër opleidingsinstansies, soos universiteite, gewillig moet wees om skole te akkommodeer as werkplek en nie slegs as ’n plek waar praktiese opleiding ondergaan word nie. Die universiteite moet bereid wees om skoolgebaseerde programme aan die student-onderwysers beskikbaar te stel. Volgens Lewis (2008) hang die sukses van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel van goeie mentorskap en goeie bestuur af. Lewis (2008:29) voeg by: “*An additional consideration is that it may be difficult to responsibly identify schools that are able to provide a good role model in a context where so many schools are problematic or even dysfunctional.*”



Langer periodes van skoolgebaseerde onderwysersopleiding word deur talle skrywers (Dreyer,1998:109; Fraser, 2008:207 & Korthagen, 2001:104) ondersteun. Hoewel die konsep skoolgebaseerde onderwysersopleiding relatief nuut in Suid-Afrika is, moet leerlingskap as model vir skoolgebaseerde onderwysersopleiding as alternatiewe metode ondersoek word.

Die Universiteit van Suid-Afrika (hierna UNISA genoem) is 'n geregistreerde afstandsonderriginstansie en word volgens Reese *et al.* (2002:1-7) as volg beskryf: “*Student teachers can do their teaching practice at a school of their choice. These student teachers should be visited during the duration of their studies.*” Die vraag is: Wat gebeur in die praktyk?

Mutemeri en Chetty (2011) ondersoek die universiteit-skool-vennootskap in die proses van onderwysersopleiding in Suid-Afrika. Die studie bevind dat daar 'n algemene gevoel onder studente is dat, wat in die universiteit se lesinglokale gebeur, ver verwyderd is van wat in die klaskamer plaasvind. Die skrywers is van mening dat 'n universiteit-skoolvennootskap sentraal tot onderwysersopleiding staan. “*Student teachers should not only complete their programme with adequate and appropriate skills, but should also view their practice teaching experience as a continuum to their training and an integral component of their development as teachers*” (Mutemeri & Chetty, 2011:505). Die studie toon dat daar swak samewerking tussen universiteite en skole in Suid-Afrika bestaan. Die skrywers beveel aan dat daar minder klem geplaas moet word op die ou paradigma van universiteitsgebaseerde onderwysersopleiding waar akademiese kennis (teorie) belangriker geag word as praktiese opleiding. “*This new epistemology for teacher education may create expanded learning opportunities for prospective teachers that would better prepare them to be successful teachers...*” (Mutemeri & Chetty, 2011:515-516).

Steyn en Mentz (2008:679) bestudeer onderwysersopleidingsmodelle in Suid-Afrika met die oog daarop om die probleme met die onderwyserstekort aan te pak. Steyn en Mentz (2008) is van mening dat die kapasiteit van onderwysersopleiding weens die dreigende onderwyserstekort onder druk verkeer. Dissiplineprobleme en verhoogde geweld in skole asook die vigs pandemië word as bydraende faktore vir die onderwyserstekort geïdentifiseer. Die voorsiening van onderwysers en die metode van onderwysersopleiding word in die studie ondersoek. “*In South Africa, similarly with other countries around the world, the challenge is to find the best ways in which student teachers can be trained to successfully*

*provide for these looming shortages of quality teachers*” (Steyn & Mentz, 2008:680). Die opeenvolgende model (consecutive model), die geïntegreerde model (integrated model) en die meewerkende model (concurrent model) vir onderwysersopleiding word deur die skrywers bestudeer. Die geïntegreerde model word sterk deur Steyn en Mentz (2008:684) aanbeveel: “...for student teachers in the integrated model, practical teaching in an authentic classroom environment starts from the first year of study...enables student teachers to develop the capacity to think about and reflect on their practices.” In die model word praktiese onderwys vanaf die eerste jaar geïmplementeer. “This helps to bridge the gap between a beginning teacher and practice shock” (Steyn & Mentz, 2008:684).

By die Noordwes-universiteit (Potchefstroom-kampus) word onderwysstudente volgens die geïntegreerde model opgelei. Onderwysstudente word blootgestel aan intensiewe praktiese onderwys. Die skrywers is van mening dat studente die metode verkies omdat die model die student vanaf die eerste jaar van studie voorberei vir die beroepskeuse wat die student gemaak het. Steyn en Mentz (2008) wys daarop dat studentegetalle by al die universiteite wat die program aanbied (Universiteit van Pretoria, Universiteit van die Witwatersrand, Universiteit van KwaZulu-Natal, Noordwes-universiteit en Cape Technikon), toegeneem het. Die SAOU en skoolhoofde in Suid-Afrika ondersteun die model: “Thus, it is clear that the integrated model for teacher education draws enough enrolments to suffice its implementation and continued provisioning as stand-alone programme and qualification” (Steyn & Mentz, 2008:689).

Ngidi en Sibaya (2003) beredeneer in hul studie oor die angstebeleving van student-onderwysers rakende praktiese onderwys, dat beter instruksies, effektiewe toesig en begeleiding van mentor-onderwysers nodig is om die angsvlakke van student-onderwysers te verlaag. Deelnemers wat by onderwysersopleiding aan die Universiteit van Zoeloeland betrokke is, is vir die studie gebruik. Die bevindinge van die studie toon dat die skrywers die idee van ’n internskap ondersteun: “Another solution might be an unbroken internship or induction to practice teaching on a piecemeal basis...furthermore, these findings imply that demonstration lessons, on the part of supervisors, cannot be a once-off event” (Ngidi & Sibaya, 2003:21).

Volgens Morrow *et al.* (2004:59) suggereer die Meester-Vakleerlingskapmodel dat professionele bevoegdheid verkry kan word deur ’n vakleerling tot onafhanklikheid met die hulp van ’n meester-onderwyser te begelei. Bogenoemde skrywers beweer dat

skoolgebaseerde onderwysersopleiding, as 'n vorm van internskap, met groot versigtigheid benader moet word, veral in die Suid-Afrikaanse konteks. *“This model relies heavily for success on the availability of ‘masters’”* (Morrow et al., 2004:27). Morrow et al. (2004) se bekommernis oor die beskikbaarheid van bevoegde mentors word beklemtoon: *“This tendency is based on a theory of learning by modelling an expert practitioner, but expert practitioners are in short supply in our context”* (Morrow, 2007:86). Hierdie siening word ook deur Kiggundu en Nayimuli (2009:357) ondersteun: *“Schools with a high number of untrained or under-qualified teachers should be avoided at every opportunity as these may create untenable conditions for the training student teacher who could be perceived as a threat to the under-qualified teachers in practice.”*

## 2.3 BESTAANDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODELLE

*“Training models for teachers should be reconsidered in many countries to strengthen the school-based pre- and in-service training rather than rely on lengthy traditional institutional pre-service training”* (Moon & Buckler, 2006:3).

'n Kort oorsig oor bestaande skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodelle in Suid-Afrika en ander dele van die wêreld word weergegee:

### 2.3.1 ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODELLE IN SUID-AFRIKA

#### 2.3.1.1 AROS

Aros is 'n gespesialiseerde Christelike onderwysersopleidingsinstansie en het ten doel om 'n gebalanseerde onderrig-, leer- en navorsingsuniversiteit te word. Dié onderwysersopleidingsmodel het ten doel om onderwysers van puik gehalte te lewer.

Volgens De Wet (2009:1) is die skoolgebaseerde opleidingsmodel (SBO) aan die begin van 2010 ingefaseer. Binne die raamwerk van die Noordwes-universiteit lei Aros sy studente op reformatoriese grondslag op. *“Hiervolgens word praktiese werkplekgebaseerde opleiding as deel van die totale opleiding van die student gesien. In onderwysersopleiding impliseer dit gewone akademiese opleiding deur die universiteit/Aros en opleiding in die onderwyspraktiek deur die skool waaraan 'n student verbonde is”* (De Wet, 2009:1). Studente bring 40% van hulle tyd aan praktykervaring en opleiding in die skool en die res aan hulle studies deur. Die studente gebruik studiegidse en ander studiemateriaal. Volgens die skrywer van hierdie

artikel bevoordeel dit studente wat nie die luuksheid van 'n residensiële universiteit kan bekostig nie.

### **2.3.1.2 DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSPROGRAM VAN NOORDWES-UNIVERSITEIT/ SCHOOL BASED EDUCATOR TRAINING (SBET)**

Die program bied aan onderwysstudente die geleentheid om betrokke te wees in onderwys by 'n skool terwyl die student studeer. Die universiteit en die skool is gesamentlik verantwoordelik vir vordering van die student-onderwyser. Potgieter (d.o.) verduidelik: *“...those prospective education students, who wish to do so, will no longer be receiving their professional and academic training exclusively on site at the University campus in Potchefstroom, this form of educator training may, therefore, also be interpreted as a learnership.”* Daar word na die student as vakleerling verwys en die student, skool en universiteit onderteken 'n kontrak waar vergoeding, pligte en werkstyd van die student uiteengesit word. Studente registreer vir die vierjaar B.Ed.-graadkursus of die een jaar Nagraadse Onderwysertifikaat (NGOS). Die student moet die eerste jaar van die B.Ed.-graadkursus sy/haar opleiding op die kampus deurbring. By die NGOS-program moet minstens twee vakke wat deur die student geneem word, erkende skoolvakke wees.

### **2.3.1.3 DIE NAGRAADSE ONDERWYSSERTIFIKAAT (NGOS) AAN DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**

Die institusionele vennootskap van die NGOS-program van die Universiteit van Pretoria word deur Fraser (2008:5) beskryf as 'n: *“...innoverende skoolgebaseerde opleidingsmodel .... die program is vereer met 'n Onderwys-Innovasietoekenning deur die Universiteit van Pretoria.”* Verlengde skoolpraktyk is die kernelement van skoolgebaseerde onderwysersopleiding en word gegrond in die filosofie van ervaringsleer.

Volgens Fraser (2008:14) is hierdie praktykervaringsryke program gebaseer op die leerlingskapmodel waar student-onderwysers 'n aansienlike tydperk by die skool deurbring. Die NGOS-program is 'n eenjarige program wat in 2002 bekendgestel is en impliseer 'n vennootskap in opleiding tussen die universiteit, die mentor-onderwyser, dosente en die student. *“Die benadering is toegespits op praktiese ervaring en die konstruksie van kennis deur aksie-navorsing en reflektoring om sodoende 'n eie leerfasilitering en praktykteorie te bou... die program fokus op professionalisme, leierskap, insig, begrip en lewenslange leer”* (Fraser, 2008:15). Die mentor-onderwyser vervul 'n belangrike funksie in die model en

volgens Fraser (2008:15) “...stel die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel van die Universiteit van Pretoria dus die onderwysstudent bloot aan aktiewe betrokkenheid in outentieke leersituasies in die klaskamer waarby die onderwyser as mentor direk betrokke is.” Die doel van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel van die Universiteit van Pretoria is om student-onderwysers die geleentheid te bied om deur middel van praktiese ervaring hulle eie praktykteorie op te bou en lewenslange leerders te word. Volgens die skrywer verskil die tradisionele model van opleiding, waar die onderwysstudent minimum praktykopleiding ondergaan, radikaal van die NGOS-model en dat dit die rede is waarom die program as innoverend geklassifiseer kan word (Fraser, 2008:18). By die NGOS-model word 60% van die tyd aan die skoolgebaseerde program afgestaan. Praktiese onderwys word verdeel in twee tydperke van ongeveer sewe weke elk.

#### **2.3.1.4 UNISA**

UNISA is die grootste universiteit op die Afrika-kontinent en die grootste voorsiener van onderwysersopleiding in die land (Department of Higher Education & Training, 2012). UNISA se nuwe onderwyskollege wat in Maart 2012 geopen is, gaan verder bydra tot die voorsiening van onderwysers. Studente kan registreer vir die Baccalaureus Educationis-graad (B.Ed.) of NGOS. Tydens die openingstoespraak van die *UNISA College of Education* op 16 Maart 2012, het die Adjunkminister van Hoër Onderwys, professor H. B. Mkhize, gesê: “*UNISA has teacher education students all over the country and it needs to work towards a quality practice teaching system that is not only well managed, but also develops the kinds of partnerships with schools that enables pedagogically structured practical learning that results in teachers being able to effectively put into place what they have learnt*” (Mkhize, 2012:8). UNISA is ook ’n erkende leier op die gebied van afstandsonderrig (Open and Distance Learning) in Suid-Afrika. Sedert 1998 bied UNISA twee onderwysersopleidingsprogramme aan vir primêre- en sekondêreskool-onderwysers, naamlik B.Prim.Ed. en B.Sec.Ed. Voorgraadse studente organiseer hulle eie praktiese opleiding by skole van hulle keuse. Die praktiese komponent bestaan uit vyf weke in ’n jaar en ongeveer 20 weke oor ’n vierjaarprogram. “*Supervising teacher assess students’ practice according to criteria provided by UNISA and report to the UNISA organizer*” (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2001:23).

## 2.3.2 ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODELLE IN DIE WÊRELD

### 2.3.2.1 DIE OXFORD-INTERNSKAPSKEMA

Die *Oxford Internship Scheme* is in 1986 deur die Oxfordshire Sekondêre Skool en die Oxford Universiteit se onderwysdepartement gestig en was uitsluitlik ontwerp om 'n beter opleidingsprogram vir ongekwalifiseerde onderwysers te bied. Die Oxford-internskapskema word volgens McIntyre en Hagger (1992:266-270) op die volgende beginsels gebaseer:

- Hoë betrokkenheid by 'n beperkte aantal skole
- Verlengde internskap by een skool
- 'n Geïntegreerde skool-universiteitsprogram
- 'n Veilige leeromgewing
- 'n Erkenning dat vakleerlinge volwasse leerders is
- Verdeelde werkslading tussen die universiteit- en die skoolpersoneel

Elke skool wat aan die skema deelneem, het ongeveer tien student-onderwysers, wat vanaf Junie tot Oktober met die ondersteuning van mentors by die internskapskema betrokke is: *“Support is provided by mentors, by interns working together in pairs, by preparation in the university for teaching tasks...”* (McIntyre & Hagger, 1992:267). *“Among the advantages of the internship model are the opportunities it offers for interns to get to know the policies, practices and concerns of a particular school, to experience at firsthand how these impinge on the work of subject teachers”* (McIntyre & Hagger, 1992:270). Die toegang tot die vaardighede van die onderwyser in die klaskamer word as een van die belangrikste konsepte van die internskapskema beskou. Die mentor-onderwyser reflekteer na afloop van die les op die onderwysmetodes wat in die klaskamer gebruik word en speel 'n belangrike rol in die vennootskap. *“While internship does not put pressure on teachers to change their practices it creates a theatre in which they are encouraged to make their own critical examination both of their existing practices and of alternatives”* (McIntyre & Hagger, 1992:275-276). Die mentor-onderwyser moet ook die nodige kwalifikasies verwerf. Volgens McIntyre en Hagger (1992) word 'n Gevorderde Diploma, *“The Special Diploma in Educational Studies”*, aangebied aan die mentor-onderwyser wat betrokke is by die Oxford-internskapskema. Die skrywers beklemtoon dat die toestande wat binne 'n skool heers, die sukses van die model bepaal.



### 2.3.2.2 DIE UNIVERSITEIT VAN EAST ANGLIA'S SCHOOL OF EDUCATION (UEA)

Hierdie model is gebaseer op intensiewe dialoog tussen die skool en die universiteit. Verlengde skoolgebaseerde praktiese ervaring word toegepas, maar dit verskil van die Oxford-internskapmodel, want student-onderwysers word nie slegs by een skool geplaas nie, maar by twee verskillende skole. Elke student werk saam met 'n ander student en hulle deel die verantwoordelikhede. *“Schools, students and the University exploit the potential of paired placements to the full in order to generate team teaching, observation of experienced classroom teachers and of each other”* (Field & Field, 1994:127). Aan die begin kry student-onderwysers min verantwoordelikhede. Meer tyd word aan gestruktureerde observasie gegee. Later word die student-onderwysers toegelaat om op 'n gereelde basis aan 'n klein groep leerders onderrig te gee.

### 2.3.2.3 DIE HOLMES GROUP EN PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSKOLE

'n Betekenisvolle verandering in onderwysersopleiding in Amerika, is die totstandkoming van professionele ontwikkelingskole (Professional Development Schools, PDS).

Volgens die Holmes-groep (1990) is PDS meer as net laboratoriumskole vir universiteitsnavorsing. PDS is plekke waar onderwysers, dosente en universiteite bymekaar kom om oplossings vir probleme oor studente-onderrig te probeer vind. *“Professional development schools bridge the gap between university and school – between theory and practice – to promote student and teacher learning”* (Levine, 2002:65). Volgens Hallinan en Khmelkov (2001) word die omgewing van onderwyspraktyk en akademiese navorsing en opleiding met mekaar geïntegreer. Die skrywers beweer dat gegradueerdes van hierdie skole 'n beter kans het om in diens geneem te word omdat hulle die uitdagings wat onderwys bied, kan hanteer. *“The main goal of PDSs is preparation of future teachers in the context of state-of-the-art teaching practice”* (Hallinan & Khmelkov, 2001:180-181).

### 2.3.2.4 BRIGHAM YOUNG UNIVERSITEIT-MODEL

'n Baie intensiewe internskapprogram word by die universiteit gevolg. *“Interns are beginning teachers who have completed all of their teacher education course work except student teaching; in lieu of student teaching they are employed for a year by a school district full time for half salary and full benefits”* (Bullough, 2005:145).

### 2.3.2.5 DIE INTERNSKAPMODEL VAN AUBURN-UNIVERSITEIT

Volgens Havard *et al.* (2010:461) het Auburn-universiteit 'n internskapmodel ontwikkel wat aan leiers in die onderwys die geleentheid bied om vaardighede wat tydens akademiese studies ontwikkel het, op 'n praktiese wyse te beoefen. Kwaliteit van onderrig in die klaskamer kan gekoppel word aan die kwaliteit van die leierskap in die skool. Die *Instructional Leadership Preparation Program* (ILP) het in 2005 begin en bied aan aspirantleiers die kans om deur middel van 'n internskapprogram praktiese ervaring oor leierskap te kry.

*“If leaders in real schools actually lead, then internships must provide opportunities for their participants to go beyond traditional observational role and allow for real leadership experiences...it will allow students the opportunity to practice, through real life leadership, those skills they have developed in their academic studies”* (Havard *et al.*, 2010:460).

Die universiteite bied wel teoretiese kennis oor leierskap, maar dit help nie die studente om die kennis in praktyk om te skakel nie. Die skrywers is van mening dat die praktiese ervaring in die kurrikulum verweef moet word. *“Therefore, it is important for the clinical experiences to be ‘integrated throughout the program’ rather than being targeted at the end”* (Havard *et al.*, 2010:464).

### 2.3.2.6 DIE ‘AMSTILO’-LOODSPROJEK

Die Universiteit van Amsterdam in Nederland doen baanbrekerswerk in die vorming van vennootskappe met sekondêre skole in die omgewing. Amstellyceum-skool, geleë in die stedelike gebied van Nederland, is as loodsskool vir die projek geïdentifiseer. Die “Amstilo”-loodsprojek was in 2001 – 2002 uitgevoer en vyf student-onderwysers van die Universiteit van Amsterdam was tydelik as onderwysers by die skool aangestel. Onderwysers by Amstellyceum-skole word kontraktueel met die universiteit verbind. *“In the Amsterdam-model students spend half their education at one school, from the very first day of the school year to the very last. The time at school is spent teaching and supervising pupils and on cross-lesson activities* (Ten Dam & Blom, 2006:649). Die model kom baie ooreen met die Oxford Internship Scheme en hoewel daar baie positiewe ervarings is, is daar ook beperkinge rakende die opleidingsmodel. Die bevindinge van die projek toon dat daar nuwe geleenthede geskep word en dat onderwysersopleiding meer betekenisvol vir die studente is. *“From a socio-cultural perspective on learning, we have argued strongly in favour of*



*teacher education that gives students the opportunity to 'learn through participation' and as a result stimulates them to develop a professional identity as a teacher"* (Ten Dam & Blom, 2006:658). Die projek het sowel die positiewe as die negatiewe aspekte van die model uitgelig.

### 2.3.3 OPMERKING

Skoolgebaseerde onderwysersopleiding is nie 'n nuwe konsep nie en word toegepas waar studente nie maklik toegang tot residensiële onderwysersopleiding het nie. Die noue verwantskap tussen teorie en praktyk, verlengde praktiese ervaring en die belangrike rol van die mentor-onderwyser word deurgaans beklemtoon.

## 2.4 DIE ROL VAN MENTORSKAP IN SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING

'n Mentor word deur Clutterbuck (1992) beskryf as 'n meer ervare persoon wat sy of haar kennis binne 'n wedersydse vertrouensverhouding deel met iemand wat minder ervare is. Die mentor vervul dus 'n belangrike rol in die praktiese opleiding van 'n student-onderwyser omdat die student-onderwyser blootgestel word aan die werklike onderrig-en-leeromgewing (Kiggundu & Nayimuli, 2009:356; Maphosa *et al.* 2007:296; Marais & Meier, 2004:220; Ngidi & Sibaya, 2003:18). Praktiese opleiding sluit 'n hele aantal belewenisse en ervaringe in waaraan die student-onderwyser in die klaskamer en by die skool blootgestel word en is 'n uitdagende deel van onderwysersopleiding, veral in ontwikkelende lande soos Suid-Afrika (Marais & Meier, 2004). Die waarde van praktiese opleiding word gesien as die skakel tussen teorie en praktyk, maar student-onderwysers vind dit moeilik om die teoretiese kennis en onderwyspraktyk as 'n eenheid te sien.

Skoolgebaseerde onderwysersopleiding impliseer dat die student-onderwyser, terwyl hy/sy vir afstandstudie ingeskryf is, voltyds praktiese onderwysopleiding onder die bekwame leiding van 'n mentor ondergaan. Dreyer (1998) maak die stelling dat 60% van onderwysersopleiding in Brittanje uit praktykgerigte opleiding in 'n skool bestaan, terwyl praktiese onderwysersopleiding in Suid-Afrika maar slegs 10% van die onderwysersopleiding behels. Verlengde praktykonderrig word in ander studies beklemtoon (Dreyer, 1998:109; Quick & Siebörger, 2005:1). Die mentor-onderwyser betrokke by skoolgebaseerde onderwysersopleiding speel 'n belangrike rol om die gaping tussen teorie en praktyk te vul. Studies het getoon dat onvoldoende toesig van die mentor-onderwyser die

effektiwiteit van praktiese onderwys verminder (Ismail *et al.*, 2000; Kiggundu & Nayimuli, 2009). Marais en Meier (2004) is van mening dat mentors bewus gemaak moet word van die faktore wat 'n negatiewe invloed kan uitoefen op die student-onderwyser se praktiese ervaringe om sodoende die skakel tussen teorie en praktyk te versterk.

Effektiewe mentorskap kan vir sowel die mentor as die student-onderwyser tot voordeel wees. Mentorskap in skoolgebaseerde onderwysersopleiding word die beste beskryf deur Maynard en Furlong (1995) se leerlingskapmodel (*apprenticeship model*). Volgens die skrywers word ingewikkelde vaardighede die beste bemeester indien 'n student-onderwyser saam met 'n ervare kollega werk, pleks van slegs deur middel van instruksies. 'n Mentor word gesien as 'n meer ervare persoon wat sy of haar kennis binne 'n wedersydse vertrouensverhouding met 'n minder ervare persoon deel.

#### 2.4.1 DIE ROL VAN DIE MENTOR-ONDERWYSER

Volgens Harrison *et al.* (2006:1056) moet 'n mentor oor sekere vaardighede beskik:

- “*Guiding/leading/advising/supporting,*
- *Coaching/educating/enabling,*
- *Organizing/managing,*
- *Counselling/interpersonal.*”

Volgens bogenoemde skrywers moet 'n mentor 'n rolmodel en 'n goeie luisteraar wees. 'n Mentor moet buigsaam en gefokus wees en moet geleenthede kan raaksien wat die student-onderwyser aan meer ondervinding blootstel.

Die rol van die mentoronderwyser in die skoolgebaseerde model word deur verskeie navorsers uitgelig (Dreyer, 1998:10; Maphosa *et al.*, 2007:279; Quick & Siebörger 2005:1) en kan gedefinieer word as 'n berader, gids, helper, afrigter, toesighouer, ondersteuner of rolmodel wat die onervare student-onderwyser tot onafhanklikheid begelei. “*This guidance is a process marked by demonstrating, giving the trainee the chance to try out, advising on shortcomings, appraising on strengths and encouraging the trainee to keep trying*” (Maphosa *et al.*, 2007:299).

Soms word mentorskap deur sommige onderwysers negatief beleef omdat daar geen finansiële vergoeding ter sprake is nie en word dit net *nog* 'n toevoeging tot hulle onderwystaak. Fraser (2008:20) beskryf die rol van die mentor-onderwyser as volg:

*“Die mentor-onderwyser moet*

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

#### 2.4.2 MENTORSKAP EN MENTORSKAPPROGRAMME

Carruthers (1993:10-11) definieer mentorskap as 'n

*“...complex, interactive process, occurring between individuals of differing levels of experience and expertise which incorporates interpersonal or psychosocial development, career, and/or educational development, and socialization functions into the relationship...the mentoring process occurs in a dynamic relationship within a given milieu.”*

Mukeredzi en Ndamba (2005:20) beskryf 'n mentor as: *“...an experienced professional responsible for the growth and supervision of the student teacher...a facilitator who empowers the mentee with the necessary skills for classroom practice.”*

In 'n onlangse studie deur Frick *et al.* (2010) verwys die skrywers na die gebruik van refleksie in 'n mentorskapprogram om die gaping tussen teorie en praktyk te vul. Die akademiese program wat studente volg, moet nou met hul praktiese ervaring vervleg wees. Die waarde van mentorskap word beklemtoon en die skrywers is van mening dat mentorskap nie net fokus op die ontwikkeling van relevante vaardighede nie, maar dat dit ook 'n sterk humanistiese element het omdat dit fokus op die student-onderwyser as

persoon. Skoolgebaseerde mentors besef nie altyd die waarde van die doel van mentorskap nie. Gebaseer op die skrywers se bevindings, stel hulle 'n verlengde mentorskapprogram voor:

*“The value of a mentor system is that it focuses not only on developing appropriate competences, but also has a strong humanist element in that it concentrates on the person of the student teacher. However, participating school-based mentors might not have been aware of the meaningfulness or purpose of mentoring as a process and their possible lack of understanding, might have negatively influenced their roles as mentors”* (Frick et al., 2010:434).

Quick en Siebörger (2005) vra die vraag of universiteite onderwysers as mentors moet oplei en hulle *eksklusief* moet gebruik. Die skrywers stel ook ondersoek in na die tydperk wat student-onderwysers hul praktiese opleiding by skole moet doen. In die studie word bevind dat dit baie belangrik is dat daar 'n goeie verhouding tussen die onderwysersopleidingsinstansie en die skool moet bestaan. Beter kommunikasie tussen onderwysers en universiteitsdosente word voorgestel. *“This could be accomplished by more formal and structured arrangements”* (Quick & Siebörger, 2005:4). Die skrywers is ook van mening dat die studente by bekwame mentor-onderwysers geplaas moet word. Navorsing toon dat mentorskap en onderwyspraktyk nog baie gapings toon.

*“Relatively small changes can lead to dramatic improvements. By paying attention to what matters in designing the teaching practice programme rather than the myriad of disconnected competences, student teaching and initial teacher preparation can be much more thorough”* (Quick & Siebörger, 2005:4).

Quick en Siebörger (2005:4) toon 'n gaping in die navorsing oor onderwyspraktyk in skoolgebaseerde onderwysersopleiding aan: *“The establishment of full partnerships between the schools that host student teachers and the Higher Education Institutions was identified as a priority in the study. There was an indication that schools wished to leave some of the responsibility to the university only, and that the university wanted the schools take sole responsibility for other facets.”*

Die belangrikheid van beleidformulering rakende onderwysersontwikkeling en mentorskap word deur Robinson (2001) ondersoek. Sy beklemtoon die betrokkenheid van onderwysers tydens praktiese opleiding van student-onderwysers. Robinson (2001) redeneer dat

skoolgebaseerde prosedures en beleide in plek moet wees voordat suksesvolle professionele onderwysersontwikkeling en mentorskap kan plaasvind. *“An understanding of the school policy on mentoring, and in fact of the general school policy on professional development, seems crucial for understanding the potential success of something like a mentor programme”* (Robinson, 2001:108).

Mukeredzi *et al.* (2009) ondersoek persepsies van mentors wat besig is met die NGOS rakende mentor-en-student-onderwyser-verhoudings, mentorskaprolle, die toewyding van mentors tot die program asook die voordele en uitdagings van mentorskap. Die doel van hierdie studie is om te bepaal hoe skoolgebaseerde mentors mentorskap beleef. Navorsing toon dat mentors meestal besig is met ander take en verantwoordelikhede en daarom nie genoeg tyd afstaan aan mentorskap nie. *“Often the most effective teachers are usually the busiest...such mentors therefore are unable to execute their duties effectively notwithstanding the will to do so”* (Mukeredzi *et al.*, 2009:346). Die studie wys dat mentors toegewyd is daaraan om hul mentorskaprolle te vervul, ongeag die feit dat daar gebrekkige opleiding is, geen ekstra vergoeding aan hulle toegeken word nie en dat beskikbare tyd 'n groot uitdaging is. Die studie dui ook daarop dat mentors verkies om geraadpleeg te word voordat 'n student aan hulle toegewys word. Mukeredzi en medeskrywers het ook gevind dat mentors opleiding benodig: *“...training was considered critical for equipping mentors with the necessary skills to support and guide student teachers”* (Mukeredzi *et al.*, 2009:350). Mukeredzi *et al.* (2009) is van mening dat die mentorskapprogram die mentor se selfbeeld en werkstevredenheid verbeter. Die skrywers beveel aan dat aansporingsbonusse en opleiding aan mentors beskikbaar gestel word. Die meeste onderwysersopleidingsinstansies in Zimbabwe maak gebruik van mentorskapprogramme.

In 'n studie deur Maphosa *et al.* (2007) word onderwyspraktyk as 'n integrale deel van onderwysersopleiding bestudeer. Maphosa en medeskrywers doen navorsing oor die student-onderwyser se siening rakende die effektiwiteit van die rol van die mentors. Die studie bepaal ook die vlak van die mentors se voorbereiding en assesseer die implikasie van mentorskapprogramme in Zimbabwe. Die studie bevind dat die meeste student-onderwysers nie baie baat by die program gevind het nie omdat die mentors nie bewus was van die rol wat hulle in die mentorskapprogram speel nie. *“There is no doubt that experienced and qualified teachers in school require constant and thorough workshopping to enable them to help student teachers professionally grow”* (Maphosa *et al.*, 2007:196). Die studie toon aan dat hoewel die meeste van die mentors in die aanvanklike onderhoud dit duidelik gemaak

het dat hulle die rol van 'n mentor verstaan, die meeste mentors nie die student-onderwysers kon begelei nie en dus nie voorbereid op die taak was nie. *“Mentors should be constantly workshopped and empowered to work effectively in leading and guiding student-teachers”* (Maphosa et al., 2007:101).

## 2.5 SAMEVATTING

Teen die agtergrond van die gegewens uit die literatuurstudie, is dit duidelik dat daar al baie navorsing gedoen is oor skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodelle, mentorskap en die rol van 'n mentor tydens die praktiese komponent van die student-onderwyser se opleiding. Daar bestaan egter gebrekkige inligting rakende die ervarings en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding as alternatief vir residensiële onderwysersopleiding, veral in 'n Suid-Afrikaanse konteks. Dit is duidelik uit die literatuurstudie dat skoolgebaseerde onderwysersopleiding en mentorskapprogramme op 'n lukrake wyse deur skole bestuur word. Dit is ook duidelik dat daar swak skakeling tussen die universiteite en die skole is rakende die praktiese komponent van onderwysersopleiding. My literatuurstudie toon ook dat daar, in terme van die kwaliteit, effektiwiteit en bestuursaspekte, nog baie vrae rakende die implementering van 'n skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel, is.

Om hierdie vrae te beantwoord, het ek geluister na mense wat bereid was om hulle stories, ervarings en belewenisse met my te deel, want mense maak sin uit hulle wêreld deur middel van stories of narratiewe. In die volgende hoofstuk word die narratiewe ondersoek, die navorsingsontwerp en die navorsingsmetodologie van die studie bespreek. Metodologiese norme en etiese kwessies word ook bespreek.

### 3 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

#### 3.1 INLEIDING TOT DIE NARRATIEWE ONDERSOEK

Om 'n storie te vertel...

*“Like all of us, teachers tell and retell stories of experience both for themselves and for others in different social settings, at different times and for different addressees. This means that the perspective on their experiences constantly changes form as they gain new experiences and engage in dialogues with other people” (Heikkinen, 2002).*

Die stories van die student-onderwysers in hulle daaglikse interaksie met hulle mentors en ander betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, het die navorser aangegryp. Hoe ervaar die deelnemers dit om prakties deel te wees van skoolgebaseerde onderwysersopleiding terwyl hulle teorie deur middel van afstandstudie voltooi? Deur na hulle stories te luister, kan daar moontlik 'n wedersydse begrip en 'n diepgaande verstaan van skoolgebaseerde onderwysersopleiding ontstaan. Creswell (2007:512) ondersteun die siening: *“...sharing their stories may make them feel that their stories are important and that they are heard.”* Moen (2006:9) suggereer dat daar te min na die *stemme* van die onderwyser in die praktyk geluister word. *“What is remarkable is that the voices of teachers are virtually absent from the public debate on teaching.”* Moen (2006:2) beskryf dit duidelik: *“For most people, storytelling is a natural way of recounting experience, a practical solution to a fundamental problem in life, creating reasonable order out of experience.”*

**My nadenke:** Ek beskou myself as 'n sosiale konstruksionis en ek stel persoonlik belang in die stories van onderwysers, daarom val my keuse op die narratiewe navorsingsontwerp. As beginner-navorser was ek aanvanklik huiwerig om hierdie ontwerp te gebruik, maar ek besef dat dit die beste manier is om betekenis aan my deelnemers se ervaringe en belewenisse te gee.

#### 3.2 TEORETIESE PERSPEKTIEF

##### 3.2.1 EPISTEMOLOGIESE EN ONTOLOGIESE AANNAMES

Die terme ontologie en epistemologie word gereeld gemeld. (Cohen *et al.*, 2010:5-7; Creswell, 1998:74–77; Nieuwenhuis, 2010a:48-52 en Savage, 2006:386). Volgens hierdie



skrywers kan die afleiding gemaak word dat ontologie verwys na die individu se eie interpretasie van die werklikheid en die vraag word gevra: wat is in werklikheid die waarheid? Ontologies word die mens gesien as 'n unieke wese en interpreteerder en/of kommunikeerder van sy leefwêreld.

Epistemologie gaan oor die navorser se persepsie van waar hy/sy in verhouding tot die werklikheid staan. Dit gaan oor hoe ons dit weet, met ander woorde, dit is die studie van kennis. Kennis word verkry deur te verstaan hoe die sosiale wêreld deur die deelnemers geïnterpreteer word. Ervaring word beskou as die kern van die mens se bestaan en die oorsprong van kennis en daarom word ervaring beskou as fundamenteel in narratiewe navorsing. Die ontologie van ervaring staan in verhouding tot sowel die verteller as die luisteraar. Geen twee persone ervaar situasies dieselfde nie en daarom is ervaring uniek.

### 3.2.2 SOSIAAL-KONSTRUKSIONISME

In die lig van bogenoemde rig die navorsingsprobleem die studie vanuit 'n sosiaal-konstruksionistiese epistemologie omdat werklikheid (*reality*) konseptueel gekonstrueer word. Werklikheid word nie ontdek nie, maar deur mense in 'n sosiale konteks gekonstrueer.

Daar is verskillende weergawes van die sosiale konstruksionisme, maar soos Moen (2006:2) dit stel: “...*what they all have in common is the belief that individuals learn and develop through participation in social activities in the world.*” Dus, in teenstelling met positivisme, is die interpretivistiese en sosiaal-konstruksionistiese navorsingsparadigma natuurlik en kwalitatief. Schwandt (2000:197) is van mening dat “...*constructivism means that human beings do not find or discover knowledge so much as we construct it.*” Dit word ondersteun deur Moen (2006:2) wat van mening is dat die samelewing of die wêreld 'n konstante invloed het op die mens en anders om. Betekenis word dus gegee in 'n raamwerk van sosiaal-konstruksionisme wat geskep word vanweë mense se interaksie met mekaar (Du Plessis & Ferreira, 2000; McNamee, 1992).

### 3.2.3 KWALITATIEWE NAVORSING

Hoe ons die wêreld verstaan, hang af van die “lens” waardeur ons daarna kyk. As ons die wêreld hard en objektief beskou, gebruik ons 'n positivistiese lens, en indien ons die wêreld “sag” en subjektief beskou, het ons 'n interpretivistiese uitkyk (Nieuwenhuis, 2010a). Die kwalitatiewe navorser speel 'n sentrale rol in die navorsingsproses wat gebeurtenisse en



handelinge bestudeer soos dit in die natuurlike konteks van die deelnemers geskied (Babbie & Mouton, 2001:270). Ek wil die ervarings en belewenisse van al die betrokkenes vanuit hulle perspektief sien. Eie interpretasies en betekenis wat hulle aan hulle ervarings koppel, moet deur middel van hulle stories oorgedra word. Die *stemme* van die deelnemers moet gehoor word. Talle opvoedkundige skrywers (Clandinin & Connelly, 2000; Elbaz-Luwisch, 2002 & Gudmundsdottir, 2001) verwys na *stemme* eerder as *stem*. Dit dui op 'n versameling stories wat deel van hulle eie ervaringsveld vorm.

Die interpretivistiese paradigma word deur Cohen *et al.* (2010:20) as volg beskryf: *“Situations are fluid and changing rather than fixed and static; events and behaviour evolve over time and are richly affected by context – they are ‘situated activities’”*. Hierdie paradigma maak daarvoor voorsiening dat die betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding se aksies teen die agtergrond van die betekenis wat hulle daaraan gee, verstaan en geïnterpreteer word. Die primêre doel van kwalitatiewe navorsing is om aksies, gebeurtenisse en prosesse te verstaan soos die deelnemer dit beleef (McMillan & Schumacher, 2001:396).

Volgens die skrywers (Babbie & Mouton, 2001; Creswell, 2007; McMillan & Schumacher, 2001 en Merriam, 1998) is daar 'n verskeidenheid kwalitatiewe navorsingsmetodes wat gebruik kan word, wat tog sekere ooreenkomste toon:

- Data is natuurlik en beskrywend van aard; data kom van woorde, eerder as van syfers.
- Sien gebeure vanuit die deelnemer se perspektief.
- Die navorser speel 'n belangrike rol in die data-insameling en -analise.
- Die navorsingsmetode is buigsaam en kan aangepas word soos die navorsing vorder.
- Dit sluit veldwerk in.
- Dit is induktief; teorie word van onder af gebou.
- 'n Klein aantal deelnemers word doelgerig geselekteer.

### 3.3 NAVORSINGSONTWERP

#### 3.3.1 NARRATIEWE NAVORSINGSONTWERP

*“Narrative inquiry is a way of understanding experience”* (Clandinin & Connelly, 2000:20).

##### 3.3.1.1 HISTORIESE AGTERGROND

Volgens Lawrence-Lightfoot en Davis (2007) kan pogings van narratiewe navorsing so vroeg as die negentiende eeu gevind word. Tot en met die 1960's is hierdie metode vermy omdat dit nie as toepaslik vir ernstige navorsing beskou is nie (Clandinin & Murphy, 2009). Reeds vroeg in die 1930's word daar gefokus op ervaring wat gegrond word in die filosofiese denke van John Dewey. Dewey (1938) is van mening dat 'n individu se ervaring die sentrale lens is waardeur 'n persoon verstaan kan word. Hierdie ervaring, volgens Dewey, is voortdurend, want een ervaring lei tot 'n volgende (Clandinin & Connelly, 2000).

In Sielkunde ondersoek verskeie navorsers hierdie fenomeen: Polkinghorne (1988) ondersoek die narratiewe *“knowing”* in verhouding tot die menslike wetenskappe, Riesman (1993) gee 'n duidelike inleiding tot die metodologie en Lieblich, Tuval-Mashiach en Zilber (1998) gebruik gevallestudies om te verduidelik hoe stories gekonstrueer word. Cortazzi (1993:23) beklemtoon ook die gebruik van narratiewe in onderwys: *“Recent research and thinking on reflection, teachers’ knowledge and voice has led inexorably to the use of teachers’ narrative.”* Josselson (1996) belig etiese kwessies in die gebruik van narratiewe, maar deesdae val die klem op reflektiewe praktyk en onderwysnavorsing word versterk deur na die *stemme* van onderwysers te luister en hulle stories te hoor (Sinclair Bell, 2002).

Vandag beïnvloed narratiewe navorsing byna elke dissipline van die menslike studies. Hoewel die sogenaamde *‘narrative turn’* soos Riessman (1993) dit noem, vroeër plaasgevind het, was dit die werk van D. Jean Clandinin en Michael Connelly wat die eerste oorsig van narratiewe navorsing in onderwys gegee het (Creswell, 2007). *“Stories of Experience and Narrative Inquiry”*, wat in die *‘Educational Researcher’* gepubliseer is, het gehandel oor die toepassing van narratiewe as metode van data-insameling (Connelly & Clandinin, 1990). Polkinhorne (2010:392) ondersteun die siening: *“Michael Connelly and Jean Clandinin, through their writing and teaching have been major developers of narrative inquiry as a research process.”* Die stories, volgens (Clandinin & Connelly, 2000), word veldnotas

genoem en verskaf die rou data vir navorsers om te analiseer (Ollerenshaw & Creswell, 2002). Narratiewe navorsing het vinnig uitgebrei in die Sosiale Wetenskappe en Menslike navorsingsmetodes.

Verskeie skrywers (Bruner, 1990; Polkinghorne, 1988 en Richardson, 1997) is van mening dat mense deur middel van stories die wêreld verstaan en sin maak van die wêreld. Volgens Bruner (1986) het narratiewe navorsing en hoe mense hulself deur middel van ervaring verstaan, in die middel 1970's ontstaan.

**My nadenke: Deur die literatuur te bestudeer, het ek probeer om sin te maak van my eie navorsing en het ek bewus geraak van die keuses wat ek as beginner-navorsers het oor my deelnemers, data-insamelingsmetodes en so meer...**

### **3.3.1.2 WAT IS NARRATIEWE NAVORSING?**

Die woord narratiewe navorsing of ondersoek kom van die Latynse woord *narrate* wat narratief of storievertelling beteken (Heikkinen, 2002). Narratiewe navorsing het onlangs eers kredietwaardigheid verwerf as 'n waardevolle metode van kwalitatiewe navorsing (Clandinin & Connelly 1986, 2000; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998 en Riessman, 2008).

Dit is 'n navorsingsmetode wat veral in verpleging, medisyne, regspraktyke, gesondheid, berading, sielkunde en onderwys gebruik word. Die nut van 'n narratiewe formaat in opvoedkundige navorsing is gesetel in die feit dat dit 'n dieper perspektief van bekende kontekste kan ontsluit, wat moontlik nie op ander wyses ontbloot sou word nie (Clough, 2002:8).

Narratiewe navorsing word gebruik as individue gewillig is om hulle stories te vertel en die navorsers verslag wil lewer oor hierdie stories: *“For educators looking for personal experiences in actual school settings, narrative research offers practical, specific insights”* (Creswell, 2007:512).

Clandinin & Connelly (2000:19) beskryf die narratiewe ondersoek as volg: *“Narrative inquiry is a way of understanding experience.* Schwandt (2007:204) definieer dit as volg: *“Narrative inquiry is the interdisciplinary study of the activities involved in generating and analyzing stories of life experiences (e.g. life histories, narrative interviews, journals, diaries, memoirs,*

*autobiographies, biographies) and reporting that kind of research.*” Narratiewe navorsing speel ’n belangrike rol in kwalitatiewe navorsing en die praktiese waarde daarvan word in verskeie dissiplines al belangriker. Riesman en Speedy (2007:426-427) som dit op: “...*narrative has penetrated almost every discipline and profession...narrative inquiry is now cross-disciplinary.*”

### 3.3.1.3 KARAKTEREIEISKAPPE VAN NARRATIEWE NAVORSING

Volgens Creswell (2007:517) kan sewe eienskappe in narratiewe navorsing onderskei word:

- a. Individuele ervarings
- b. Chronologiese opeenvolging van ervarings
- c. Insameling van stories
- d. Hervertel van die stories
- e. Kodering om temas te vorm
- f. Plek
- g. Samewerking met die deelnemer

**My nadenke:** Nadat ek die karaktereieskappe van narratiewe navorsing bestudeer het, het ek gereflekteer oor my eie navorsing by die skole en hoe die stories van die deelnemers my navorsing kan vorm...ek het oor elkeen van hierdie karaktereieskappe gereflekteer, en ek het opgewonde gevoel oor die vooruitsig van “*to be in the midst*”.

#### a) INDIVIDUELE ERVARINGE

Die filosoof John Dewey se analise van ervaring behels twee sleutelkonsepte naamlik dat ervaring voortdurend verander (verlede, hede en toekoms) en dat ervaring beïnvloed word deur sosiale interaksie met mense. Soos voorheen genoem, is ervaring die lens wat gebruik word om ander mense te verstaan. Die mens se individuele ervarings kan geanaliseer word in ’n driedimensionele ruimte wat Xu en Connelly (2010) ‘*life space*’ noem. Stories is dus ’n manier om die ervarings en belewenisse van die deelnemers te verstaan.

Narratiewe navorsing is dus die studie van hoe die mens die wêreld beleef en ervaar en narratiewe navorsers versamel hierdie stories en skryf stories oor die ervarings (Gudmundsdottir, 2001). Narratiewe navorsing bied dus die geleentheid vir betrokkenes by

skoolgebaseerde onderwysersopleiding om hulle ervaringe en belewenisse binne 'n komplekse onderwyswêreld te deel.

**My nadenke: Ek het begin nuuskierig raak oor die deelnemers se ervaringe en belewenisse en kon nie wag om hulle te ontmoet nie.**

#### b) CHRONOLOGIESE OPEENVOLGING VAN ERVARINGE

Die narratiewe proses is dus die doelbewuste organisering van menslike ervaringe en belewenisse ná betekenisvolle episodes of stories (Sinclair Bell, 2002). *“Experience happens narratively ...therefore, educational experience should be studied narratively”* (Clandinin & Connelly, 2000:19). Richards (2011:782) skryf dat stories wat mense vertel, vir hulle waar en waardevol is: *“Our narratives captured our lives, and illuminated our joys, worries, intentions, and beliefs.”* Volgens Ollerenshaw en Creswell (2002:332) versamel die navorser hierdie stories deur onderhoudvoering en die stories word dan chronologies deur die navorser hervertel: *“...these stories, called field texts provide the raw data for researchers to analyze as they retell or restory the story based on narrative elements such as the problem, characters, setting, actions and resolution.”* Chronologies, volgens Creswell (2007), beteken deur gebruik te maak van 'n tydlyn. Cortazzi (1993) beweer dat die chronologiese volgorde van narratiewe navorsing dit onderskei van ander navorsingsmetodes. Volgens die skrywers word die storie deur die navorser in die korrekte volgorde geplaas en die stories het gewoonlik 'n begin, middel en einde.

**My nadenke: Ek het besluit om die onderhoudskedule te begin met: “Vertel my meer oor jouself en hoe jy betrokke geraak het by skoolgebaseerde onderwysersopleiding.” Daarmee wou ek 'n tydlyn saamstel en die stories van die verskillende deelnemers in die korrekte volgorde plaas.**

#### c) INSAMELING VAN STORIES

Die mens konstrueer en verstaan sy wêreld deur stories (Bruner, 1990; Polkinghorne, 1988). Creswell (2007) verduidelik dat navorsers data versamel deur gebruik te maak van verskeie databronne. *“Field text represents information from different sources collected by researchers...”* (Creswell, 2007:518). Richards (2011:785) skryf: *“...a narrative approach had the potential to provide a chance...to reveal their thoughts, feelings, and intentions as they progressed through the semester.”*

'n Studie deur Keats (2009:181) ondersteun die gebruik van veelvuldige teks. *“Using multiple means of expressing stories about observations, ideas, emotions, and activities can expand a researcher’s opportunity to better understand the complex narrative participants construct about how they experience life events.”* In haar artikel maak sy melding van drie tipes narratiewe teks: geskrewe-, mondelinge- en visuele teks. Sy is van mening dat 'n verskeidenheid narratiewe tekste sowel die deelnemer as die navorser 'n beter begrip kan gee oor die deelnemer se ervaringe. *“Including a variety of participant-constructed narratives in a research project reflects the complexity of life experiences”* (Keats, 2009:182). Later skryf sy: *“Assessing a variety of text to help describe the impact of an event or context opens deep and rich narrations”* (Keats, 2009:188).

As beginner-navorser maak ek van semigestruktureerde onderhoude en reflektiewe joernaalinskrywings gebruik om sodoende ryk beskrywende data te bekom. Die student-onderwysers het elkeen 'n joernaal ontvang waarin hulle hul idees, emosies, ervaringe en fisiese reaksies moes aanteken.

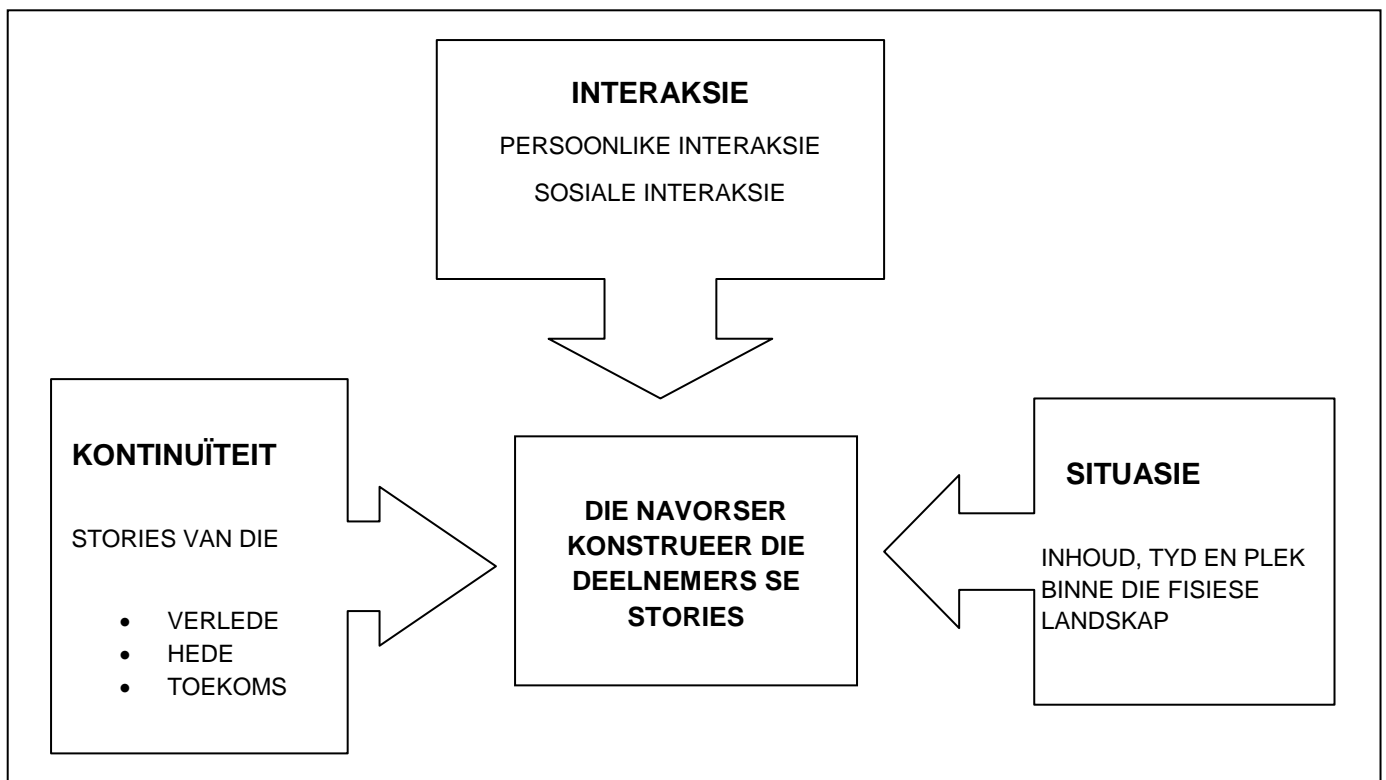
My nadenke: Baie begeesterd het ek aanvanklik oorweeg om nie net van joernaalinskrywings (skriftelik) en semigestruktureerde onderhoude (mondeling) gebruik te maak nie, maar ook van fotostories (visueel). As beginner-navorser het ek teen die fotostorie (visuele) besluit. Die joernaalinskrywings van die student-onderwysers het my gehelp met die keuse van vrae wat ek in die semigestruktureerde onderhoude gebruik het.

#### d) HERVERTEL VAN STORIES

*“People tell stories, but narratives come from the analysis of stories”* (Frank, 2000).

Die hervertel van stories is die proses waar die navorser die stories versamel, analiseer en in 'n chronologiese volgorde herskryf (Creswell, 2007). Daar bestaan verskeie metodes om narratiewe data wat ingesamel is, te verwerk en te analiseer. Volgens Ollerenshaw en Creswell (2002) kan twee verskillende benaderings gevolg word naamlik die probleemoplossingsbenadering en die driedimensioneleruimte-benadering. Ek, as beginner-navorser, verkies die driedimensionele benadering omdat dit 'n breë, holistiese metode behels en gebaseer is op Dewey se ervaringsfilosofie (Clandinin & Connelly, 2000). Dewey (1938) beklemtoon dat ervaring gekoppel word aan verlede, hede en toekoms (kontinuiteit) en tweedens, interaksie met mense (sosiaal). *“Clandinin and Connelly (2000) added one more term, place, to the two Deweyian dimensions to generate what they call a three-*

*dimensional narrative inquiry space, i.e. the life space*” (Xu & Connelly, 2010:361). Die driedimensionele ruimte in my navorsing bestaan uit inligting wat ingesamel word oor persoonlike interaksie en sosiale interaksie van alle betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Ollerenshaw en Creswell (2002:345) is van mening dat as ’n navorser ’n meer holistiese verslag wil skryf, die driedimensionele model gebruik moet word. Dit behels ook ervaringe van hulle verlede, hede en moontlik toekomstige ervaringe en laastens behels dit die milieu (ruimte), die skool (’n privaatskool en ’n openbare skool) waarin hierdie stories afspeel. Om mense te verstaan, moet ’n navorser sowel die mens se persoonlike ervaringe as sy sosiale ervaringe bestudeer. Die driedimensioneleruimtebenadering word gebruik in die analisering van die data omdat dit meer alternatiewe vir verslaggewing in navorsingsbevindinge bied (Ollerenshaw & Creswell, 2002). *“Place is especially important for school-based narrative inquiry because every place is unique when viewed with a sufficiently refined eye”* (Xu & Connelly, 2010:361).



**Figuur 3.1: Die driedimensionele narratiewe struktuur**

**Bron: Aangepas uit Creswell (2007:521)**

Figuur 3.1 dui aan hoe die drie dimensies van interaksie, kontinuïteit en ruimte 'n ondersoekruimte skep waarbinne die navorser die stories wat aan hulle vertel word, kan hervertel.

My nadenke: Terwyl ek geles het, het ek gewonder hoe ek die deelnemers se stories in die korrekte volgorde gaan plaas en ek het besef dat my eie ervaringe en belewenisse as onderwyseres my gaan help om my veldnotas in chronologiese volgorde te plaas. Riessman (2008) stel my gerus, daar is geen vasgestelde manier hoe om stories te analiseer nie.

#### e) KODERING OM TEMAS TE VORM

Die stories, ervaringe en belewenisse van die deelnemers moet gestruktureer word. *“One way of structuring these experiences is to organize them into meaningful units. One such meaningful unit could be a story, a narrative”* (Moen, 2006:2). Die analisering van data begin deur die inligting te kodeer. Dit is 'n proses waar teks gesegmenteer en geëtiketteer word om breë temas te vorm. *“The object of the coding process is to make sense out of the text data”* (Creswell, 2007:251). Sinne of paragrawe wat met dieselfde enkele kode verband hou, word 'n segment genoem. 'n Kode is 'n etiket wat die betrokke segment beskryf (Creswell, 2007). Hierdie kodes word in temas gegroepeer.

My nadenke: In Creswell (2007) het ek geles dat 'n rekenaarprogram nie die data vir die navorser analiseer nie, maar slegs kan help om die data te organiseer. Aangesien ek agt semigestruktureerde onderhoude moes transkribeer en analiseer, het ek, as beginner-navorser, van 'n kwalitatiewe rekenaarprogram gebruik gemaak om my te help om my data te organiseer. Nadat ek die onderhoude getranskribeer en herhaaldelik deurgeles het, het ek ongeveer 25 kodes geïdentifiseer. Daarna is dit saam onder 7 hooftemas gegroepeer.

#### f) PLEK

*“The setting in narrative research may be friends, family, workplace, home, social organization, or school – the place where a story physically occurs”* (Creswell, 2007:522).

Om die navorsingsvraag te beantwoord, het ek narratiewe navorsing by twee primêre skole in die omgewing gedoen. Een van die skole is 'n privaatskool en die ander 'n openbare skool.



My nadenke: Om subjektiwiteit te verminder, het ek besluit om die ervaringe en belewenisse van skoolgebaseerde onderwysersopleiding by 'n privaatskool en by 'n openbare skool te ondersoek. Ek het die skool waarby ek betrokke is, as 'n loodsskool gebruik. As beginner-navorsers stel dit my in 'n mate gerus.

#### g) SAMEWERKING MET DIE DEELNEMER

Vir Creswell (2007) beteken samewerking met die deelnemer dat die navorser aktief betrokke moet wees by die deelnemer soos die navorser vorder. Hierdie samewerking moet onderhandel word en vereis 'n goeie verhouding tussen die partye. Volgens Creswell (2007:511) verryk stories in kwalitatiewe narratiewe navorsing die lewe van sowel die navorser as die deelnemer. *"They tell stories to share their lives with others and to provide their personal accounts about classrooms, schools, educational issues, and the setting in which they work."* Die navorser betrek die deelnemers soos die navorsing ontvou. *"It is a collaboration between researcher and participants over time...simply stated...narrative inquiry is stories lived and told"* (Clandinin & Connelly, 2000:20). Die navorser wat met sy eie ervaringe die ruimte betree, moet bewus wees daarvan, soos Xu en Connelly (2010:358) dit stel: *"...the narrative inquirer needs to be self-consciously aware of her/his own story of research... and she/he needs to be alert to, and aware of, prevailing participant views on the same matter."* Daar word dus gefokus op die persoonlike en sosiale interaksies met die deelnemers. Dewey (1938), gevolg deur Clandinin en Connelly (2000), bespreek die vier hoofrigtings van interaksie met die deelnemer in narratiewe navorsing: binnewaarts (gevoelens), uitwaarts (eksterne omstandighede) terug en vorentoe (verlede, hede en toekoms).

Ek, as navorser, het deel geword van die navorsingsproses. *"Trusting relationships grow over time and build as the researcher joins in with the flow of life...teachers and researchers talk together"* (Xu & Connelly, 2010:364). Om die lewensruimte te betree en ook om dit te verlaat, kan etiese implikasies veroorsaak en ek het dit versigtig benader. Josselson in Clandinin (2007:545) ondersteun die siening: *"The nature of the relationship that develops in narrative studies is emergent and cannot be predicted at the outset, and here lies some of the murkiest and most subtle of ethical matters."*

My nadenke: Hoewel ek onmiddellik 'n vertrouensverhouding met die deelnemers gebou het, was ek voortdurend bewus van my eie ervaringe en belewenisse ten opsigte van

skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Ek het my doelbewus daarvan weerhou om my eie mening te lug.

### 3.3.1.4 DIE WAARDE VAN DIE NARRATIEWE NAVORSINGSONTWERP

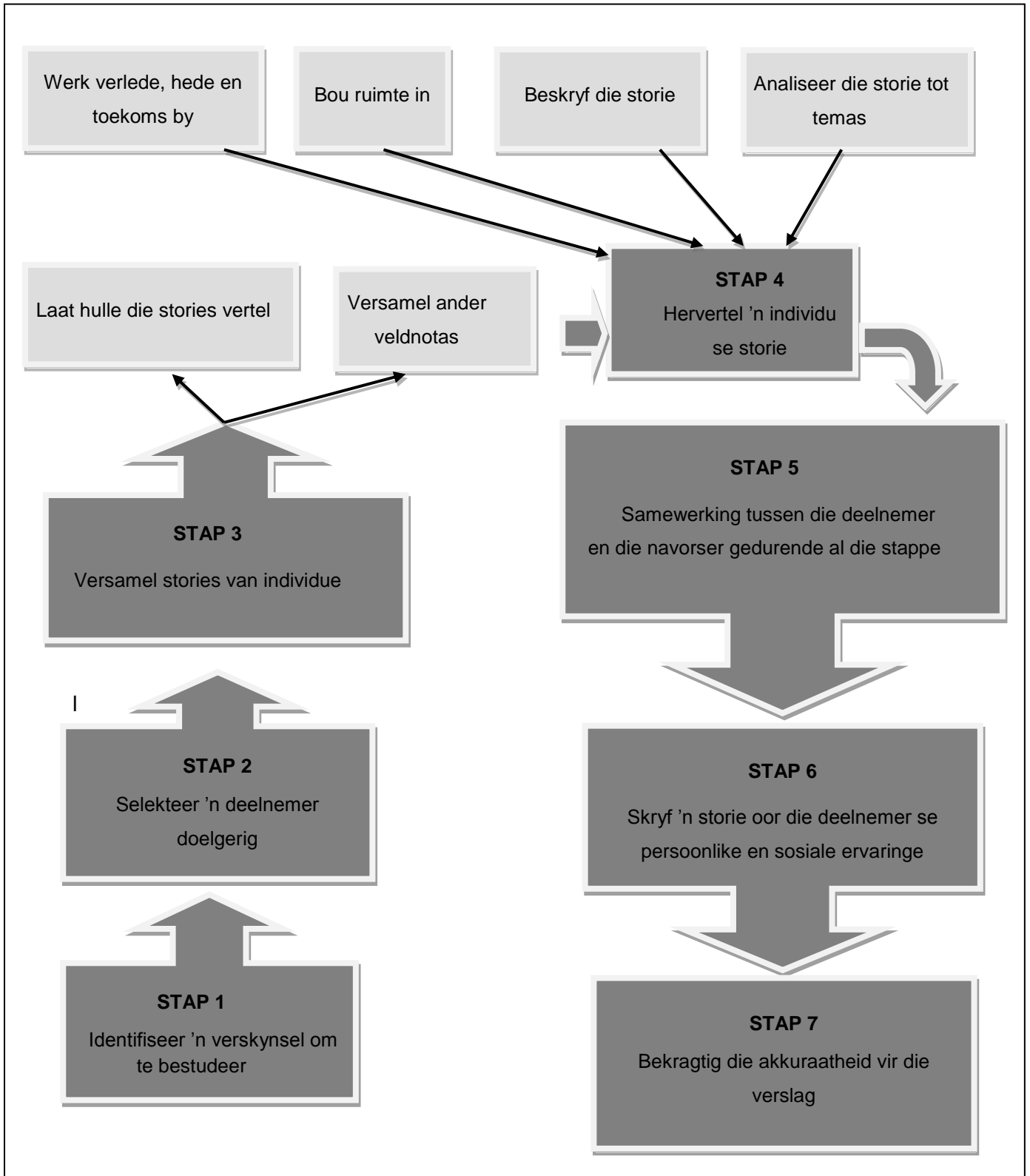
Watter waarde kan die narratiewe navorsingsontwerp tot hierdie studie toevoeg? (Sinclair-Bell, 2002:209) het die volgende siening:

- Narratiewe navorsing bied die geleentheid vir die navorser om werklik die ervaring te *verstaan*.
- Deur narratiewe navorsing kan navorsers informasie verkry wat deelnemers nie self van bewus is nie.
- Dit belig die feit dat ervarings tydelik kan wees en dat mense en gebeure kan verander.

## 3.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Ongeag van die tipe narratiewe navorsing wat gedoen word, word hierdie basiese stappe, soos uiteengesit in figuur 3.2, gevolg.

My nadenke: Terwyl ek Creswell (2007) se stappe in die navorsingsproses deurgewerk het, het ek gereflekteer oor die uitleg van die hoofstukke van my werk. Ek het besluit om 'n gedeelte oor die narratiewe navorsingsproses in te sluit. *“Because readers are often not familiar with narrative, you might write a section about the importance of narrative research and the procedures involved in it...”* (Creswell, 2007:525).



Figuur 3.2: Stappe in die narratiewe navorsingsproses

Bron: Aangepas uit Creswell (2007:524)

### 3.4.1 STEEKPROEFNEMING

Steekproefneming is 'n proses wat gebruik word om 'n gedeelte van die populasie wat bestudeer word, te selekteer. Kwantitatiewe navorsing fokus op ewekansige steekproefneming terwyl kwalitatiewe navorsing op doelgerigte steekproefneming fokus. In ewekansige steekproefneming het almal 'n gelyke kans om vir die navorsing geselekteer te word en veralgemenings kan dan gemaak word. In kwalitatiewe navorsing word 'n kleiner aantal deelnemers geselekteer en word die deelnemers en die plek waar die navorsing gaan plaasvind, doelgerig gekies.

Creswell (2007:214) definieer doelgerigte steekproefneming as: “...*intentionally select individuals and sites to learn or understand the central phenomenon.*” In hoofstuk 1 het ek die kriteria gegee waaraan my deelnemers moet voldoen alvorens hulle geselekteer word. Ek het die deelnemers doelgerig volgens hierdie kriteria geselekteer omdat hulle die fenomeen die beste verstaan en omdat hulle by skoolgebaseerde onderwysersopleiding betrokke is. Die deelnemers het vir my bruikbare en ryk beskrywings gegee.

### 3.4.2 DIE KEUSE VAN DIE NAVORSINGSPLEK

Die skole, 'n privaatskool en 'n openbare skool, is ook doelgerig geselekteer omdat albei skole betrokke is by skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal.

### 3.4.3 DATA-INSAMELING

My data-insamelingsmetodes het uit twee fases bestaan: Reflektiewe joernaalinskrywings wat deur die student-onderwysers gehou word, en individuele semigestruktureerde onderhoude met spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Ek het op onderhoudvoering as data-insamelingstegniek besluit omdat ek die ervaringe en belewenisse van die deelnemers ondersoek het. Volgens Charmaz (2006:65) verskaf onderhoude ryk data: “...*solid material for building a significant analysis as participants' views, feelings, intentions, actions as well as the context were revealed.*” Albei data-insamelingsmetodes is gebruik omdat dit die geldigheid van die navorsingsbevindinge deur kruisvalidasie verhoog. Ek het eers 'n loodsstudie by die skool waar ek betrokke is, gedoen om die geldigheid van die bevindinge te verhoog. Ek wou seker maak dat die vrae wat ek in die onderhoud gebruik, vir my die data gee wat ek nodig het om die navorsingsvrae te kan

beantwoord. Tydens die loodsstudie het die student-onderwyser by die skool waar ek betrokke is, vir 'n maand lank joernaalinskrywings gemaak. Ek het seker gemaak dat sy my reg verstaan het en dat sy genoeg inligting in die joernaal weergee. Daarna het ek die vrae in semigestruktureerde onderhoude “getoets” en my onderhoudskedules aangepas en gefinaliseer. Die inligting wat ek deur middel van semigestruktureerde onderhoude in die loodsstudie gekry het, word nie vir navorsingsdoeleindes gebruik nie omdat ek bevooroordeel kan wees.

Die loodsstudie, data-insamelingsprosedure en dataverwerkingsprosedure word volledig in hoofstuk 4 bespreek.

### 3.4.3.1 REFLEKTIEWE JOERNAALINSKRYWINGS

Refleksie is 'n sistematiese ondersoek na jou eie praktyk om dit beter te verstaan. Willis (1999:92) beskryf reflektiewe praktyk as 'n sikliese aktiwiteit:

*“In the reflective practice cycle practitioners begin by giving attention to the purposive activities which make up their practice. Then they examine them to see to what extent the activities which actually occurred, were what were planned, critique these activities in different ways and determine corrective action for a further episode of practice...”*

In die eerste fase is data ingesamel deur middel van reflektiewe joernaalinskrywings wat vir een maand gehou is deur twee voltydse skoolgebaseerde student-onderwysers van geselekteerde skole in die omgewing. Clandinin en Connelly (2000:87) beskryf die nut van reflektiewe dagboekinskrywings as volg: *“These journal-style reflections on her experience of the experience help maintain a sense of moving in and out of the experience.”* Die student-onderwysers by die geselekteerde skole het elkeen 'n joernaal ontvang waarin hulle daaglik reflektiewe inskrywings gemaak het. Joernaalinskrywings gee inligting oor hoe die deelnemer sy wêreld beleef en begryp, sy persoonlike gevoelens asook hoe die persoon homself in sy direkte omgewing beleef (Baarda *et al.*, 1998:153). Die doel van die reflektiewe joernaalinskrywings is om die ervarings en belewenisse van die student-onderwysers te ondersoek en insig te kry oor die daaglikse roetine by hulle onderskeie skole. Baie navorsing is al gedoen oor die nut van reflektiewe joernaalinskrywings in onderwys (Dunlap, 2006; Hubbs & Brand, 2005; Watson, 2010). Dunlap (2006:26) beskryf dit as volg: *“Using guided reflective journal writing to capture students’ experiences, perspectives and stories – their perceptions and perceptual changes – as they participate in*

*various learning experiences provides educators with a unique technology for assessing cognitive and perceptual changes that are hard to measure with conventional evaluation methods.*” Die studente beskryf in hulle eie woorde wat hulle ervaar en beleef. “*Journal writing is both a product and a process that helps us capture and experience, record an event, explore our feelings, or make sense of what we know*” (Boud, 2001:9). Reflektiewe joernaalinskrywings is meer as net die aantekeninge van gebeure, want refleksie behels logiese probleemoplossingsprosesse. Hierdie proses behels ’n gespesialiseerde vorm van denke (Green, 1985). “*Reflective journals allow the writer to note experiences, reflect on these experiences for the purpose of analysis and reassessment as well as to share insight...*” (Watson, 2010:12).

My nadenke: Nadat ek die joernale aan die geselekteerde student-onderwysers gegee het, het ek gehoop dat hulle gereeld inskrywings sou maak oor hulle daaglikse ervarings en belewenisse...ek was aangenaam verras.

### 3.4.3.2 SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

Volgens Nieuwenhuis (2010b:87) is ’n onderhoud ’n tweerigtinggesprek waar die onderhoudvoerder aan die deelnemer vrae vra om sodoende inligting in te samel: “*The aim of qualitative interviews is to see the world through the eyes of the participants...to obtain rich descriptive data that will help you to understand the participant’s construction of knowledge and social reality.*” Ek het na die stories van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding geluister om sodoende meer uit te vind oor hulle daaglikse ervarings en belewenisse. “*The interviewer and the interviewee together create the stories through their dialogue, and language in itself is dialogical and can refer to a multiplicity of voices and discourses, which are organized into social bonds*” (Tanggaard, 2009:1513).

In hoofstuk een is die drie tipes onderhoude, naamlik gestruktureerde, semigestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude, volledig bespreek. In die tweede fase van data-insameling het ek verkies om semigestruktureerde onderhoude te voer om sodoende die deelnemer se perspektief te hoor en ook ’n mate van struktuur aan die onderhoud te gee. Botha (2001:19) ondersteun die gebruik van onderhoudvoering: “*’n Belangrike sterk punt van onderhoudvoering lê daarin dat dit moontlik dié belangrikste meetinstrument in sosiale navorsing is.*” Die semigestruktureerde onderhoud is ook baie buigsaam en aanpasbaar. Ek

het ooptipevrae in die semigestruktureerde onderhoude gevra om sodoende ryk data te bekom (Miller & Brewer, 2003:167).

Die individuele, semigestruktureerde onderhoude is op band opgeneem omdat bandopnames 'n nuttige instrument is om te verseker dat die inligting wat tydens die onderhoud ingesamel word, korrek weergegee word. Kwalitatiewe onderhoude kan met vrug saam met ander data-insamelingstegnieke gebruik word om veral kruisvalidasies te bewerkstellig (Walker, 1985:4). Nieuwenhuis (2010b:87) beskryf dit as volg: “*The semi-structured interview is commonly used in research projects to corroborate data emerging from other data sources.*” Die joernaalinskrywings gaan in *dié* geval die onderhoudvrae lei.

**My nadenke:** Die semigestruktureerde onderhoude was suksesvol. Die deelnemers was aanvanklik bewus van die bandopnemer, maar soos die onderhoud gevorder het, het albei van ons daarvan vergeet.

#### 3.4.4 DATA-ANALISE

Kwalitatiewe data-analise probeer om te verstaan hoe die deelnemers sin maak van 'n spesifieke fenomeen deur hulle kennis, waardes, gevoelens en ervarings te analiseer (Nieuwenhuis, 2010c). 'n Induktiewe benadering in die analisering van die data is gevolg en die bevindinge het na vore gekom uit die temas en die rou data. Ek het eers die joernaalinskrywings van die student-onderwysers geanaliseer en daarna die getranskribeerde semigestruktureerde onderhoude. Daar is herhalend heen en weer beweeg tussen die joernaalinskrywings en die semigestruktureerde onderhoude terwyl ek met die data-analise besig was. Ek het ook gereeld my eie memoires nagegaan om die data-analise te ondersteun. Die ervarings en belewenisse van die deelnemers is in temas, kategorieë en subkategorieë georden. Holliday (2007:93) ondersteun die gebruikmaking van temas: “*...taking a purely thematic approach, in which data is taken holistically and rearranged under themes which emerge as running through its totality, is the classic way to maintain the principle of emergence.*” Ek het die agt semigestruktureerde onderhoude en die twee joernale getranskribeer en het van die Weft QDA-rekenaarprogram gebruik gemaak om my temas te organiseer. “*Qualitative computer programs do not analyze the data for you... [it] stores data, organizes your data, enables you to assign labels or codes to your data...*” (Creswell, 2007:248).

Volgens Nieuwenhuis (2010c:101) word daar tussen verskillende soorte data-analises onderskei: “...*hermeneutics, content analysis, conversation analysis, discourse analysis and narrative analysis.*” Binne hierdie temas wat te voorskyn gekom het, is ’n inhoudsanalise gedoen. Ek het die inhoud van die joernaalinskrywings en die semigestruktureerde onderhoude vanuit verskillende hoeke bestudeer en die inhoud daarvan geanaliseer.

Die data-analise het uit drie vlakke bestaan:

1. Temas uit die joernaalinskrywings word gevorm rondom die “*prompts*” wat gegee was.
2. ’n Inhoudsanalise binne elke tema word gemaak.
3. Die stories van al die betrokkenes wat deur die semigestruktureerde onderhoude ingesamel is, is geanaliseer en temas is geïdentifiseer.

Sekere segmente is geïdentifiseer deur hakies daaromheen te plaas en daarna is verskillende kleure gebruik om sodoende ’n kode aan elke segment toe te ken. Dit staan as oop kodering bekend. Nieuwenhuis (2010c:105) beskryf kodering as volg: “*Coding is the process of reading carefully through your transcribed data, line by line, and dividing it into meaningful analytical units.*”

Ongeveer 25 kodes is geïdentifiseer en dit is na 7 temas verminder. “*The reason for the small number of themes is that it is best to write a qualitative report providing detailed information about a few themes rather than general information about many themes*” (Creswell 2007:252).

Die ervarings en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding is geïdentifiseer. Daarna is ’n inhoudsanalise binne elke tema gedoen en elke tema is beskryf. “*A description is a detailed rendering of people, places, or events in a setting in qualitative research*” (Creswell, 2007:252). Struktuur word gegee aan die bevindings deur ’n visuele netwerkdiagram te teken. “*Diagramming is the process of making a sketch, drawing or outline to show how something works or to clarify the relationship between the parts of a whole*” (Nieuwenhuis, 2010c:110-111). Die bevindinge word deur middel van ’n narratiewe bespreking weergegee.



My nadenke: Nadat ek die onderhoude getranskribeer het, het ek dit aan die deelnemers terug gegee om te verifieer. Die deelnemers was baie opgewonde om dit te lees en ek het weereens besef dat onderwysers se stemme gehoor wil word.

### 3.4.5 METODOLOGIESE NORMS

In kwantitatiewe navorsing word geldigheid bepaal deur gebruik te maak van instrumente en uitslae, maar in kwalitatiewe navorsing is die navorser die data-insamelingsinstrument (Nieuwenhuis, 2010c). Geldigheid en betroubaarheid is belangrik vir die akkuraatheid van die bevindinge en in kwalitatiewe navorsing word die deelnemer se lens gebruik om akkuraatheid van bevindinge weer te gee. *“Those who employ this lens seek to actively involve participants in assessing whether the interpretations accurately represent them”* (Creswell & Miller, 2000:125).

#### 3.4.5.1 GELDIGHEID

Geldigheid in kwalitatiewe navorsing is al deur talle skrywers gedefinieer (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998 en Schwandt, 1997). Geldigheid gaan oor hoe akkuraat die deelnemer se siening oor 'n gegewe fenomeen weergegee word. Cohen *et al.* (2010:133) beskryf geldigheid as: *“...a particular instrument in fact measures what it purports to measure.”*

Die geldigheid van die onderhoudvrae is in die loodsstudie verseker. Die verskillende onderhoudskedules is almal getoets by die skool waar ek werksaam is. Volgens Schwandt (1997) word geldigheid in kwalitatiewe navorsing bepaal deur een of meer van die metodes: *‘member checking’*, triangulering, ryk beskrywing, *‘peer review’* en eksterne ouditering. Triangulering word meer in kwantitatiewe navorsing gebruik om resultate te bevestig en veralgemenings te doen: *“Researchers involved with qualitative research studies frequently use triangulation but fail to define the concept within the paradigm form which they operate”* (Nieuwenhuis, 2010b:80). Nieuwenhuis (2010b:81) is van mening dat *kristallisering* 'n beter begrip is om te gebruik, aangesien daar in kwalitatiewe navorsing nie gepoog word om 'n hipotese te toets nie, maar om die fenomeen te verstaan.

Ek het gebruik gemaak van kristallisering om te verseker dat dieselfde temas te voorskyn kom. Kristallisering voorsien 'n komplekse en dieper verstaan van die fenomeen. Bevindinge moet dus uit die data te voorskyn kom. *“What we describe as our findings are those which crystallize from the data”* (Nieuwenhuis, 2010b:81). Hierdie gekristalliseerde werklikheid is

geldig vir die wat die data en analise lees en ook dieselfde patroon sien. Dit dra by tot die betroubaarheid van die studie.

*“Member checking is the ongoing formal and informal testing of the accuracy and meaning of the data collected and assessment of the overall accuracy and meaning of the data collected...and is the most crucial technique for establishing credibility”* (Lincoln & Guba, 1985:314). Creswell (2007:267) definieer ‘member checking’ as: *“...a process in which the researcher asks one or more participants in the study to check the accuracy of the account.”* Die transkripsies is aan die deelnemers teruggegee om die data se akkuraatheid te verseker en om seker te maak dat my interpretasie korrek is. Al die deelnemers het die notas as korrek aanvaar en hulle het dit afgeteken.

Nog ’n metode wat ek gebruik het om geldigheid te bewerkstellig, is om goeie en ryk beskrywings van die omgewing, omstandighede en die temas te verskaf. Denzin (1989:83) beskryf dit as *“...thick descriptions are deep, dense, detailed accounts...”*

#### **3.4.5.2 BETROUBAARHEID**

Die meeste kwalitatiewe navorsers wil die fenomeen beter verstaan en nie ’n hipotese toets nie. Die verskyning (*emergent*) van ’n realiteit word verkry deur gebruik te maak van verskillende tipe data-insamelingsmetodes. Volgens Nieuwenhuis (2010b) word dit algemeen aanvaar dat, deur gebruik te maak van verskillende data-insamelingsmetodes, die betroubaarheid verhoog word.

Betroubaarheid kan beskryf word as die mate waarin dieselfde resultate verkry word as die navorsing herhaal sou word: *“In qualitative research reliability can be regarded as a fit between what researchers record as data and what actually occurs in the natural setting that is being researched...”* (Cohen *et al.*, 2010:149).

Volgens Nieuwenhuis (2010b:81) word dit wat ons in ons bevinding beskryf, vanuit die data gekristalliseer. *“This crystallized reality is credible in so far as those reading our data and analysis will be able to see the same emerging pattern, and this adds to the trustworthiness of our research.”*

Ek is in besit van al die getranskribeerde joernaalinskrywings en semigestruktureerde onderhoude asook die oorspronklike bandopnames van die onderhoude. Ek het ook my eie

persoonlike notas (memoires) gehou gedurende die navorsingsproses en ek het my gedagtes rondom my eie ervaringe en belewenisse in die studie bekendgemaak. Dit word in **rooi letters** aangedui. Creswell en Miller (2000:128) ondersteun die siening: *“In establishing an audit trail, researchers provide clear documentation of all research decisions and activities...or may use external auditors to review the study.”* Daar sal altyd ’n mate van subjektiwiteit wees, maar in die postmoderne raamwerk word die waarheid as relatief gesien en juis daarin word subjektiwiteit versterk.

Ek het van meer as een bron gebruik gemaak om my bevindinge te bevestig. Ek het die getranskribeerde notas van die semigestruktureerde onderhoude en joernaalinskrywings vir ’n onafhanklike kodeerder gegee wat vertrouwd is met skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Die kodeerder se kodes was ooreenstemmend met dié wat ek gemaak het. Die bevindinge is ook aan die deelnemers teruggegee om die gevolgtrekkings wat ek gemaak het, te verifieer. Ek het ook gebruik gemaak van meer as een data-insamelingsmetode om betroubaarheid te bevestig. Geen veralgemenings word gemaak nie en die bevindinge is beperk tot die Zoelobelandstreek van KwaZulu-Natal. Die voordele én nadele van skoolgebaseerde onderwysersopleiding word bespreek en skrywers word aangehaal om albei sieninge te illustreer. Sodoende word die leser nie in ’n spesifieke interpretasie gedwing nie. Die ervaringe van die deelnemers word weergegee soos wat hulle dit werklik ervaar en beleef. Om die fenomeen beter te verstaan, is daar ook gebruik gemaak van die ervaringe en belewenisse van verskillende tipe deelnemers, naamlik skoolhoofde, mentors, afgestudeerde student-onderwysers en student-onderwysers van ’n privaatskool en ’n openbare skool in die omgewing.

### **3.4.5.3 BEVESTIGBAARHEID**

*“Confirmability speaks to the quality of the data management and the data analysis. It is documented through an audit trail that traces findings through raw data, documentary evidence, interview summaries, data analysis, and methodological and reflexive journals”* (Rodwell & Beyers, 1997:117). Die joernaalinskrywings wat deur die student-onderwysers gehou is, word gebruik om die data wat in die semigestruktureerde onderhoude verkry is, te bevestig. Om subjektiwiteit te verminder, het ek by die onderhoudskedule gebly tydens die semigestruktureerde onderhoude en het ook onduidelike antwoorde herhaal om seker te maak dat ek die inligting korrek geïnterpreteer het. *“Confirmability demonstrates that the findings are grounded in the data”* (Rodwell & Beyers, 1997:124). Die data is ook aan ’n

derde persoon gegee om te verifieer. Die inligting wat ek met die joernaalinskrywings van die loodsstudie gekry het, word slegs gebruik om data wat met die semigestruktureerde onderhoude te voorskyn gekom het, te bevestig en dit word in **groen letters** aangedui.

### 3.5 ETIESE KWESSIES

*“What once had seemed only technically difficult getting ‘their’ lives into ‘our’ work, has turned, morally, politically, even epistemologically delicate” (Geertz, 1998:130-131).*

Voordat daar met die navorsing begin is, is daar toestemming by verskeie instansies en persone verkry. Nadat ek die vier semigestruktureerde onderhoudskedules saamgestel het, het ek dit ingegee vir etiese klaring by die Universiteit van Pretoria. Die etiese komitee van die Universiteit van Pretoria het toestemming verleen tot die uitvoer van die data-insameling en ’n sertifikaat is aan my uitgereik. (Sien bylae A.) Nadat ek mondelingse afspraak met die skoolhoofde gemaak het, het ek hulle besoek. Die skoolhoof het geskikte deelnemers wat aan die vereistes voldoen, aan my uitgewys. In samewerking met die skoolhoof het ek afspraak gemaak om die deelnemers te ontmoet. Nadat ek met hulle gesels en die doel van my navorsing verduidelik het, het ek afspraak met hulle gemaak. Al die deelnemers was gewillig om deel te wees van die navorsing. Die dag en plek vir die onderhoude is gereël soos dit gerieflik vir die deelnemers sou wees. Elke deelnemer het ’n ingeligte toestemmingsvorm ingevul en hulle was bewus dat hulle nie verplig word om met die navorsing voort te gaan nie en dat hulle enige tyd van die navorsing kan onttrek.

’n Goeie narratiewe praktyk vereis intense samewerking tussen die navorser en die spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Josselson (2007:545) ondersteun die siening: *“The nature of the relationship that develops in narrative studies is emergent and cannot be predicted at the outset, and here lies some of the murkiest and most subtle of ethical matters.”* Data-insameling moet dus eties geskied en die individu en plek waar die navorsing gedoen word, moet gerespekteer word (Creswell, 2007). Ek, as navorser, het ’n verantwoordelikheid teenoor my deelnemers ten opsigte van hulle beskerming, vertroulikheid en terugvoering van bevindinge. Ek het my bevindinge met elkeen van die deelnemers bespreek.

### 3.5.1 BESKERMING VAN DIE DEELNEMERS

Alle nodige voorsorgmaatreëls is getref om die deelnemers te beskerm en hulle is met waardigheid behandel. Die navorser het 'n spesiale vertrouensverhouding met die deelnemers opgebou en geen informasie is van hulle weerhou nie. Die student-onderwysers het die reflektiewe joernaalinskrywings privaat en in hulle eie tyd geskryf. Die semigestruktureerde onderhoudvoering was in 'n stil vertrek, sonder enige steurnisse, gehou. Ek, as navorser, het my daarvan weerhou om die deelnemers te veroordeel of te beoordeel, veral waar hulle waardes teenstrydig met my eie was. Ek het ook gewaak daarteen om nie die deelnemers se “storie” te verander na “my” storie nie.

*“Those whose research is designed to ‘give voice’ struggle with the problems of faithful representation of the experiences of their participants and the constrictions of linear forms of presentation to fully re-present what has been told” (Josselson, 2007:548).*

### 3.5.2 VERSEKERING VAN VERTROUOLIKHEID

Alle inligting is as streng vertroulik gehanteer, sodat geen skade aan enige deelnemer berokken word nie. Gedurende die data-insamelingsproses waar reflektiewe joernaalinskrywings en semigestruktureerde onderhoude gevoer is, is die identiteit van al die deelnemers vertroulik gehanteer. Ek het gebruik gemaak van alfabetletters vir die deelnemers en nommerkodes vir die skole. Toestemming by die hoof van die privaatskool asook toestemming by die Departement van Basiese Onderwys van KwaZulu-Natal is verkry alvorens daar met navorsing begin is. (Sien bylae B.)

### 3.5.3 TERUGVOERING

Terugvoering is aan al die deelnemers gegee en 'n deursigtige verhouding is te alle tye gehandhaaf. Indien die deelnemers nie enige inligting wou bekend maak nie, het ek as navorser dit aanvaar, al sou die bekendmaking 'n belangrike bydrae tot my navorsing kon lewer. Die deelnemers moet nie “verras” word oor wat gepubliseer word nie. Nadat ek die bevindinge vir die deelnemers gewys het, het hulle geen beswaar teen die publisering van die inligting gehad nie.

### 3.5.4 INGELIGTE TOESTEMMING

Toestemming van die skoolhoofde van die verskillende skole en die deelnemers is verkry alvorens daar met die navorsing begin is. Elke deelnemer het 'n toestemmingsbrief voor die onderhoudvoering geteken waarin die beskerming van individuele regte uiteengesit word. (Sien bylae F.) Die toestemmingsbrief bevat die etiese riglyne waaraan die studie moet voldoen. Die volgende aspekte is duidelik omskryf: toestemming, misleiding, inbreek op privaatheid, leed aan die deelnemers, publisering van inligting, bekendmaking van inligting en toewyding van die navorser. Deelname aan die navorsing is vrywillig en 'n deelnemer kon enige tyd aan die navorsing onttrek, selfs nadat hy/sy 'n toestemmingsbrief onderteken het. Navorsing in die narratiewe navorsingsontwerp kan baie verander soos die navorsing vorder en dit is belangrik dat die student-onderwysers twee ingeligte toestemmingsbriewe teken, een aan die begin en een aan die einde van die navorsing. Geen student-onderwyser het van die navorsing onttrek nie en hulle het die tweede ingeligte toestemmingsbrief geteken.

### 3.6 WAAROM NARRATIEWE NAVORSING?

Narratiewe navorsing in onderwys is 'n redelik nuwe fenomeen. Onderwysers se “*stemme*” was van minder waarde in die verlede. Onderwysers wat hulle stories en ervarings kan deel, voel dat hulle belangrik is en dat hulle stories waarde het en hulle “*stemme*” word gehoor. Ek, as beginner-navorsers, is geïnteresseerd om die ervarings en belewenisse van al die betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ondersoek. Volgens Bell (1997) help narratiewe die navorsers om ervarings te verstaan en help dit die navorser om inligting te bekom waarvan die deelnemers nie bewustelik weet nie.

Connelly en Clandinin (2006:477) is ook van mening dat narratiewe navorsing 'n belangrike rol in skoolgebaseerde navorsing vervul: “*Thus narrative inquiry for school-based research refers, at bottom, to a particular concept of experience as the phenomenon under study.*” Die skrywers Connelly en Clandinin (1990) verwys na narratiewe navorsing as die “*experiential study of experience*” omdat dit vloei uit praktiese studies oor onderwysers se kennis. Die konsep van narratiewe navorsing vir skoolgebaseerde navorsing word deur Xu en Connelly (2010:355) in twee begrippe saamgevat: “*...experiencing the experience and thinking narratively*”. Die skrywers is van mening dat verbeelding 'n groot rol speel by ervaring en dit kan geanaliseer word binne die driedimensionele ruimte waarna verwys word as “*life space*” (Connelly & Clandinin, 2006). Die ervarings en belewenisse van alle betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, beteken om prakties 'n skoolomgewing te betree en

die ervaringe en belewenisse van die deelnemers binne hierdie bepaalde ruimte te ondersoek.

Onderwysers het almal stories om te vertel. *“People without narratives do not exist. Life itself might thus be considered a narrative inside which we find a number of stories”* (Polkinghorne, 1988). Cortazzi (1993:139) beweer: *“Teachers’ narratives reflect their experiences.”* Hy is van mening dat onderwysers aangemoedig moet word om hulle stories te vertel, sodat ons kan reflekteer wat hulle ervaar. Ek het geluister na hierdie stories, ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding om sodoende die vrae rakende die kwaliteit, effektiwiteit en bestuursaspekte hiervan, te belig.

*“The phrase experiencing the experience is a reminder that for us narrative inquiry is aimed at understanding and making meaning of experience. Why use narrative inquiry? Because narrative inquiry is a way, the best way we believe, to think about experience”* (Clandinin & Connelly, 2000:80).

### **3.7 SAMEVATTING**

In die hoofstuk is ’n oorsig oor die narratiewe navorsingsontwerp gegee en die metodes van data-insameling en data-analise is bespreek. Die wyses van geldigheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid is uiteengesit en etiese aspekte is uitgelig.

In die hoofstuk wat volg, bied ek die deelnemers se stories aan. Die data word bespreek, verwerk en geanaliseer.

## **4 DATA-ANALISE**

### **4.1 INLEIDING**

In die vorige hoofstuk het ek die navorsingsontwerp en -metodes bespreek.

In hierdie hoofstuk word die deelnemers se stories wat in die navorsingsproses versamel is, verwerk en bespreek. Semigestruktureerde onderhoude en joernaalinskrywings is as data-insamelingstegnieke gebruik en temas is geïdentifiseer. Daarna is daar 'n inhoudsanalise van elke tema gedoen.

### **4.2 'N BESKRYWING VAN DIE NAVORSINGSVELD**

Twee skole, 'n privaatskool en 'n openbare skool, is in die navorsing betrek. By albei skole is die skoolhoof, die mentor, 'n afgestudeerde student-onderwyser en 'n student-onderwyser doelgerig geselekteer. Soos wat ek reeds in hoofstuk 1 genoem het, moes die deelnemers aan sekere vereistes voldoen het. Daar is dus altesaam agt deelnemers geselekteer. Nadat ek etiese klaring by die Universiteit van Pretoria gekry het (bylae A), het ek aansoek gedoen om navorsing by die privaatskool én die openbare skool te doen. Die hoof van die privaatskool en die KwaZulu-Natal Departement van Onderwys, het my skriftelik toestemming gegee om navorsing by die onderskeie skole te doen. (Sien bylae B.)

### **4.3 DIE LOODSSTUDIE**

Die navorsing het 'n aanvang geneem in die vorm van 'n loodsstudie oor skoolgebaseerde onderwysersopleiding by die skool waar ek betrokke is. Die loodsstudie was waardevol omdat ek die semigestruktureerde onderhoudskedule en leidrade wat ek vir die joernaalinskrywings gegee het, kon toets. Ek wou seker maak dat ek die nodige inligting kry om die navorsingsvrae te kan beantwoord. Dit het ook vir my 'n aanduiding gegee oor die tyd wat dit neem om die vier verskillende onderhoude te voer. Ek kon ook moontlike probleme wat met die afneem van die onderhoude kon opduik, identifiseer en uitskakel. Ek het 'n afspraak met die skoolhoof by die skool waar ek betrokke is, gemaak om 'n semigestruktureerde onderhoud met hom te voer. Daarna is semigestruktureerde onderhoude met vrywillige betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding gedoen. Die onderhoude is op band opgeneem sodat ek weer daarna kon luister om seker te maak



dat die deelnemers die vrae wat ek vra, verstaan. Daarna is die aanvanklike loodsstudie deeglik geëvalueer en die finale onderhoudskedules is opgestel.

**My nadenke:** Gedurende die loodsstudie het ek agtergekom dat ek meer van aanportegnieke (probing techniques) gebruik moet maak om sodoende meer diepte te kry.

Ek het nie die inligting wat ek met die vier semigestruktureerde onderhoude in die loodsstudie ingesamel het, gebruik in die interpretasie van die data nie. Ek het slegs die joernaalinskrywings van die student-onderwyser betrokke by die loodsstudie, gebruik. Haar joernaalinskrywings is gebruik om bevindinge te bevestig en dit word in *groen letters* aangedui.

#### 4.4 DATA-INSAMELINGSPROSEDURES

Nadat die loodsstudie afgehandel was, was ek tevrede om die navorsingsveld te betree. Ek het afsprake met die hoof van die privaatskool gemaak en daarna met die hoof van die openbare skool. Die hoofde het die deelnemers, wat aan sekere vereistes moes voldoen, aan my uitgewys. Al die persone wat geïdentifiseer was, het ingestem om deel te neem aan die navorsingsprojek. Ek het afsprake met die twee skoolhoofde, twee mentors, twee afgestudeerde student-onderwysers en twee student-onderwysers by die onderskeie skole gemaak. Nadat ek 'n vertrouensverhouding met die student-onderwysers bewerkstellig het, het ek vir hulle gevra om vir een maand joernaalinskrywings te hou.

Die onderhoude is gevoer op 'n plek waar die deelnemer op sy/haar gemak gevoel het en in 'n tydgleuf wat deur die deelnemer bepaal is. Meeste van die onderhoude is tydens skoolure op die skoolterrein gehou en een onderhoud is na-ure by die deelnemer se huis gehou. Die deelnemers was baie gretig om deel te wees van die navorsingsprojek en niemand het van die navorsing onttrek nie. Al die deelnemers het die ingeligte toestemmingsbriewe geteken alvorens ek met die onderhoude begin het. Om hulle te beskerm, het ek nie die biografiese inligting van die deelnemers in die studie bekend gemaak nie. Ek het by die vrae van die onderhoudskedule gebly en soms vir die deelnemers gevra om te verduidelik indien ek onseker was oor hulle antwoorde. *“Elaboration probes are designed to get the full picture and normally involve asking the participant to tell you more about a certain example or answer given”* (Nieuwenhuis, 2010b:89). Tydens die onderhoude het ek ook my eie veldnotas (*memoires*) afgeneem, sodat ryk data versamel kan word. Direk na die onderhoudssessies het ek begin om herhaaldelik na die bandopnames te luister en het dit

daarna getranskribeer. Ek het van die Weft QDA-rekenaarprogram gebruik gemaak om die data te organiseer. Nadat ek al die transkripsies voltooi het, het ek dit na die deelnemers teruggeneem sodat hulle dit kon verifieer en afteken.

#### 4.5 DATA-VERWERKINGSPROSEDURES

Die data van die semigestruktureerde onderhoude en die joernaalinskrywings is verbatim getranskribeer om geldigheid en betroubaarheid te verseker. Twee van die deelnemers het verkies om in Engels te antwoord omdat hulle gemakliker daarmee gevoel het. Die data is verwerk in die taal waarin dit versamel is en die transkripsies van die semigestruktureerde onderhoude en joernaalinskrywings is herhaaldelik deurgelees saam met die bandopnames om die korrektheid te verifieer.

Die joernaalinskrywings word verbatim weergegee en geen aanpassings word in die spelling of taalgebruik gemaak nie, om sodoende 'n ware weergawe van die gebeure oor te dra. Cohen *et al.* (2010:462) beweer: “...researchers feel that it is important to keep the flavour of the original data, so they report direct phrases and sentences, not only because they are more illuminative and direct than the researcher’s own words, but also because they feel that it is important to be faithful to the exact words used.” Soos wat die transkripsies deurgelees word, word moontlike voorlopige kategorieë en subkategorieë geïdentifiseer. Ek het gebruik gemaak van kleurkodes om die temas te onderskei. Daarna het ek 'n aanvaarbare hoeveelheid temas op die rekenaarprogram geskep. Die betrokkenes se ervaringe en belewenisse van skoolgebaseerde onderwysersopleiding is onder hierdie temas geliasseer en daar is gepoog om die navorsingsvrae te beantwoord. Die volgende temas is geïdentifiseer:

- Betrokkenheid by skoolgebaseerde onderwysersopleiding
- Die bestuursaspek van die model
- Aspekte rakende die onderwyserstekort in die Zoeloelandstreek
- Positiewe ervaringe en belewenisse rakende die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel
- Negatiewe ervaringe en belewenisse rakende die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel
- Ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding rakende afstandsonderrig

- Aanbevelings rakende die kwaliteit en effektiwiteit van skoolgebaseerde onderwysersopleiding

Ter verduideliking noem ek dat die deelnemers aan hierdie studie soms na die student-onderwysers as “kinders” of “studente” verwys.

## 4.6 ONTLEDING VAN DIE TEMAS

### 4.6.1 BETROKKENHEID BY SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING

#### a) DIE HOOFDE SE ERVARINGE EN BELEWENISSE

Verskeie redes is deur die hoofde van skole 1 en 2 aangevoer waarom hulle betrokke geraak het by skoolgebaseerde onderwysersopleiding en waarom hulle skoolgebaseerde onderwysersopleiding by die skool aanbied. Albei hoofde ervaar dat daar ’n **tekort is aan gekwalifiseerde onderwysers in die Zoeloelandstreek**, wat oor **genoegsame ondervinding beskik en wat aansoek doen vir beskikbare poste**. Die kwaliteit van onderwysers wat by die skole aangestel word, is vir albei hoofde baie belangrik.

*“Die groot rede was toe hulle die kolleges gesluit het...uhm...die onderwysers wat ons aangestel het, het nie genoeg praktiese ervaringe gehad nie.”* [Deelnemer A]

*“En die motivering vir dit, het gespruit uit die mediaberiggewing...op daardie tyd, dat daar ’n tekort aan opgeleide onderwysers was en dit was natuurlik ’n direkte uitvloeisel van die regering se beleid, om ons onderwyskolleges te sluit. Dit was toe ook reeds duidelik vir ons, by ons skool, dat die onderwysdepartement, nie sou huiwer om vakatures te vul met ongekwalifiseerde persone nie en ons het besluit dat die tyd en energie, wat ons as ’n skool en as ’n personeel, sou moes spandeer om hierdie ongekwalifiseerde onderwysers op te lei, net sowel ingesit kon word in studente wat ons dan van die begin af blootstel aan ’n baie gesonde werketiek en aan al die uitdagings wat die onderwysberoep uiteindelik aan so ’n student sal stel. Uhm...sodanige studente sal dan ook vir die personeel as hulp gewees het, ten opsigte van assistering met buitemuurse aktiwiteite en ko-kurrikulêre aktiwiteite.”* [Deelnemer B]

*“’n Ander rede was ook uhm...dat ons nie eintlik onderwysers...genoeg onderwysers gekry het wat aansoek gedoen het vir poste nie.”* [Deelnemer A]

Deelnemer A ervaar dat **min jong mans aansoek doen vir die beskikbare poste**. Hy ervaar dat die meeste **mans verkies om aansoek te doen by hoërskole en dat die laerskoolhoofde nie genoeg manlike personeel het om te help met die afrigting van sport**, veral seunsport, nie. Volgens die deelnemers spreek skoolgebaseerde onderwysersopleiding hierdie uitdaging aan.

*“Vir my is dit baie belangrik...dit was ook een van die groot redes vir die program, is om mans in die laerskool in te kry...spesifiek vir sport. Uhm...want jy weet...ons sukkel om mans by ons laerskole in te kry...want ek dink die stigma is maar altyd daar dat mans nie eintlik met klein kinders moet werk nie...so hulle neig altyd hoërskole toe, so om daai [sic] ommekeer te sien, vir my was fantasties...” [Deelnemer A]*

Deelnemer A beleef dat hy die **praktiese ervaring** wat die student-onderwysers ontvang, as waardevol ag. Uit ervaring sal die deelnemer eerder 'n afgestudeerde student-onderwyser aanstel wat blootgestel was aan skoolgebaseerde onderwysersopleiding, as 'n afgestudeerde student-onderwyser wat residensiële onderwysersopleiding ondergaan het, omdat die skoolgebaseerde student-onderwyser meer praktiese ondervinding van die daaglikse skoolbedrywighede het en **weet** waarvoor hulle hulself inlaat.

*“Mens moet besef dat hulle [student-onderwysers] by 'n goeie plek is en dat hulle baie goeie geleenthede het, jy weet en...ek glo 'n student wat reguit universiteit toe gaan en 'n B.Ed. gaan doen...as hulle klaar gestudeer het, en jy vergelyk hulle met iemand wat deur die skoolsisteem so kom en die verskil...as jy onderhoude voer met daai [sic] twee mense sal dit wêreldbreed [sic] wees...ek sal baie liever iemand aanstel wat deur die skool gestudeer het...” [Deelnemer A]*

Deelnemer A beleef dat die skool vir jongmense, wat baie graag onderwys wil studeer maar dit nie kan bekostig nie, **'n geleentheid bied om op hierdie manier wel onderwys te kan studeer**.

*“En ons het gevoel dat te min jong mense eintlik onderwys gaan studeer het vir verskeie redes...een van die redes definitief was omdat hulle dit nie kon bekostig het nie...maar ons moet besef as ons nie daar was vir daai [sic] studente nie, tien teen een sou hulle nie studeer het nie in die rigting waar hulle wil wees nie. Of hulle kan dit nie bekostig nie, of wat*

*ook al, maar...of hulle ouers wou nie hê dat hulle moes gaan studeer het nie...of so ietsie nie of wat ook al...” [Deelnemer A]*

Deelnemer B het ervaar dat **langer praktiese ondervinding** vir die student-onderwyser “*presies wys*” wat in ’n skool gebeur en dat dit, volgens haar, sal veroorsaak dat minder beginner-onderwysers uit die beroep bedank, omdat hulle nie voorbereid is op die werklikheid nie. Deelnemer B is ook van mening dat voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding die **tekort aan gekwalifiseerde onderwysers** kan verminder.

*“As elke skool, byvoorbeeld onderneem, om een of twee studente in diens te neem vir ’n periode van vier jaar, dan gaan ons ’n geweldige groei in gekwalifiseerde onderwysers sien en die belangrikste vir my is dat hierdie stelsel vir die studente presies wys, wat hulle in die praktyk gaan teëkom en met die gevolg is...dat ek dink dat dit gaan verseker dat ons minder beginneronderwysers gaan hê wat uit die beroep uit gaan bedank, omdat hulle nie voorbereid is nie.” [Deelnemer B]*

Deelnemer B is van mening dat die student-onderwysers wat **vier jaar praktiese ondervinding by ’n funksionele skool kry, in die metodiek van skaars vakke soos Wiskunde en Wetenskap**, poste kan aanvaar by skole wat tans onderpresteer. Op die manier kan ’n verskil gemaak word en dit kan die tekort aan goed opgeleide personeel, in veral die skaars vakke, die hoof bied.

*“Ek dink ook, dat as ons die stelsel goed genoeg kan verkoop, ons op ’n punt kan kom, as skole kommunikeer met mekaar...waar skole met goeie Wiskunde en Wetenskaponderwysers ’n impak kan hê op die manier waarop jou studente les gee, wat vir hulle baie leiding kan gee oor **hoe** om hierdie werk oor te dra...suksesvol aan die leerders en wanneer hierdie studente dan uiteindelik kwalifiseer kan hulle dan met gemak in diens geneem word by skole wat op hierdie stadium swak onderpresteer in daardie belangrike leerareas...so, ek voel ons kan ’n positiewe bydrae lewer, ook tot die ontwikkeling van die vakke waarin daar so ’n tekort van personeel is...en goed opgeleide personeel is.” [Deelnemer B]*

Deelnemer B ervaar dat die **skool se beeld in die gemeenskap** een van die redes is waarom die skool waar sy betrokke is, skoolgebaseerde onderwysersopleiding aanbied. Sy ervaar dat die skool die gemeenskap moet dien en dat die skole vir die leerders in die

omgewing die geleentheid moet bied om te kan studeer. Sy is van mening dat dit met **werkskepping** sal help.

*“...dit is ook goed vir ons skool se beeld in die gemeenskap...dink ek...dat ons gemeenskap weet dat ons betrokke is, as skool, met werkskepping en opleiding. Ons studente speel ‘n baie groot rol in die afrigting van sport. Hulle is jonk en fiks en is entoesiasties en dit vind baie aanklank by ons leerders.”* [Deelnemer B]

*“Ek voel...[dink]...vir my persoonlik is dit vir my ‘n baie aangename gevoel om te weet dat die ouers en dat ons skool vir ons jong mense deure oopmaak vir naskoolse opleiding. Dit gaan finansieel moeilik met baie van ons jongmense...hulle kan nie werk kry nie...en die skool bied vir hulle op hierdie stadium ‘n geleentheid om tersiêre opleiding...”* [Deelnemer B]

Skoolhoofde ervaar en beleef dat die student-onderwysers van **groot waarde is as assistente in die klaskamer en ook met buitemuurse aktiwiteite**. Uit ‘n bestuursperspektief het die hoofde die **hulp van die student-onderwysers, in die daaglikse bedrywighede** van die skool, as positief en waardevol beleef.

*“Alhoewel van die eerste jaar af bly hulle op die perseel, hulle doen koshuisdiens en hulle kry kos...en hulle word betaal.”* [Deelnemer A]

*“Ja, net assistente in die klas, ons gebruik hulle nie in die eerste jaar om fisies klas te gee nie.”* [Deelnemer A]

*“Uhm...en dan...ons gebruik hulle ook om te ‘bat’ [sic]. As ‘n onderwyser afwesig is, of siek is of weg is met sport of so ietsie, sal ons hulle intrek, maar dan is al die werk al klaar uitgesorteer, vir hulle en so aan, hulle moet net fisies toesien dat die werk gedoen word in die klas...en dis nie soveel klasgee nie...as wat dit net toesig is.”* [Deelnemer A]

*“Hulle help ook met toesig gedurende die eksamentye, wanneer leerlinge byvoorbeeld net ‘n studiesessie het, dan gebruik ons ‘n student om die onderwyser los te maak, vir nasienwerk. Ons gebruik hulle ook in ons saal...uhm...in samewerking met ‘n gekwalifiseerde onderwyser vir toesig wanneer ons eksamen skryf.”* [Deelnemer B]

*“Hulle word nie gebruik om klas te gee nie...uhm...in die eerste twee jaar nie...in die derde jaar wanneer hulle, hulle derde jaar vakke afgehandel het en hulle aansoek gedoen het en ’n SACE- [South African Council for Educators] nommer gekry het, het ons al, by geleentheid, hulle in van ons minder ernstige vakke gebruik om te help om klas te gee.”* [Deelnemer B]

Deelnemer B beleef dat met skoolgebaseerde onderwysersopleiding **sowel die student-onderwyser as die gekwalifiseerde onderwysers voordeel trek uit die situasie**. Van die onderwysers tree as mentors op en moet ’n voorbeeld vir die student-onderwysers wees en die student-onderwysers kry blootstelling en praktiese ervaring van die daaglikse bedrywighede in die skool.

*“...die teenwoordigheid van die studente by die skool is natuurlik ook vir ons onderwysers, ’n aansporing, om seker te maak dat hulle te alle tye voorbereid is...en dat hulle professioneel optree, want hulle is in elk geval vir hierdie studente ’n voorbeeld van wat ons verwag in die onderwys...”* [Deelnemer B]

*“...as die studente **nou** reeds leer dat daar in veel meer behoeftes...of in veel meer behoeftes van kinders voorsien moet word, as net die kennis en ontwikkeling van...van leervakke, dan maak dit net vir hulle die toekoms...net soveel makliker.”* [Deelnemer B]

*“...uhm...ek dink ook wat baie bemoedigend is, is dat studente die volle spektrum ervaar van wat die beroep behels. Onderwys, weet ons, is deesdae **meer** as net onderrig van ’n vak aan ’n groep kinders en veral op laerskoolvlak, is dit ’n betrokkenheid by die ontwikkeling van die kind as ’n totaliteit.”* [Deelnemer B]

## **b) DIE MENTOR SE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Deelnemer C ervaar dat die **groei en ontwikkeling van die student-onderwysers** waarmee hulle werk, baie positief en bevredigend is.

*“So vir my...ek geniet dit baie en ek glo dit is die toekoms in Suid-Afrika om hierdie studente in ons skole te kry en dan saam met hulle die pad te stap van hulle onderrig en hulle studies...sodat hulle eerstehands werklik kan sien wat aangaan...”* [Deelnemer C]



Deelnemer C is van mening dat die student-onderwyser die voordeel het **om die teorie wat hy/sy in afstandstudie leer, dadelik in die praktyk te kan toepas en dit meer sinvol ervaar.**

*“Hulle is definitief baie meer entoesiasies oor goed...so vir my is dit ’n goeie ding as ons hierdie sisteem in plek het, want ek dink ons bou aan ’n nasie...soos ek sê...hulle doen nie net akademie nie, hulle kry ook die ervaring **by** die akademie...en ek dink as hulle ’n vraestel skryf of hulle moet ’n taak inhandig, dan dink ek verstaan hulle dit beter, omdat hulle dit **ervaar** het... as wat hulle net ’n teoretiese stuk werk ingee.”* [Deelnemer C]

Deelnemer C ervaar dat die student-onderwysers **goeie blootstelling** kry ten opsigte van die daaglikse aktiwiteite van die skool.

*“Ek dink daai [sic] ervaring is...ek dink dit is ‘hands-on’ [sic] met wat ons doen...so hulle beleef ook wat gebeur agter die skerms...hulle het daai [sic] ondervinding opgedoen, gesien wat aangegaan het...so hulle kry baie goeie blootstelling...baie, baie goeie blootstelling.”* [Deelnemer C]

Deelnemer C het, soos die hoofde, ervaar dat skoolgebaseerde onderwysersopleiding **jong mans betrokke kry by laerskolesport.**

*“...waar mens baie min mans het, is dit ’n goeie plek om mans op te lei dat hulle wel sien wat gebeur...hulle...hulle...dit is fantasties om die jong mense in te kry by sport, hulle het daai [sic] entoesiasme...”* [Deelnemer C]

Die mentors beleef dit as ’n **persoonlik bevredigende ervaring** om betrokke te wees by die student-onderwysers. Skoolgebaseerde onderwysersopleiding is deur albei mentors as ’n bevredigende, aangename en **verrykende ervaring** beskryf, waarin hulle **persoonlike groei** kon beleef.

*“...omdat ek in dieselfde situasie was as hulle en omdat ek op die skoolbestuur was, was dit vir my maklik om albei kante van die saak te sien en ek het toe aangebied om die mentor te wees by die skool, die hoof het ingestem...die feit omdat ek self op daardie stadium wou studeer sou dit my motiveer en ek beskou myself as ’n positiewe persoon...”* [Deelnemer D]



*“...ek dink dit was moeiliker vir hulle gewees om te studeer as wat dit vir my was om te studeer. Ek het klaar deur al die groeipyne van die lewe gegaan, so te sê, wat hulle nou moes deurgaang so...uhm... en die mentorskap het my basies gehelp...om hulle te help...”*

[Deelnemer D]

*“Ek het ’n paar jaar gelede...het ons uhm...een van ons ouers gehad wat haar onderwysstudies voltooi het en sy moes praktiese onderwys kom doen het...en sy is...sy het vir ’n kwartaal haar praktiese onderwys kom doen in my klas. Ek moes toe al haar vorms invul, haar rapporte geskryf het en sy het toe gekwalifiseer en ek het dit baie geniet, dit was vir my regtig baie lekker, dit hou ’n mens ook bietjie op jou tone oor wat aangaan.”*

[Deelnemer C]

Deelnemer C het betrokke geraak by die model omdat sy die **voordele** sien wat dit vir die skool inhou.

*“Ek dink dit is ’n baie goeie idee...ek dink...finansieel...dink ek definitief dit is ’n goeie plan om meer onderwysers opgelei te kry terwyl hulle ervaring opdoen...dieselfde tyd.”*

[Deelnemer C]

### **c) DIE AFGESTUDEERDE STUDENT-ONDERWYSER SE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Die afgestudeerde student-onderwysers se belewenisse oor hulle keuse waarom hulle betrokke geraak het by skoolgebaseerde onderwysersopleiding kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die feit dat **hulle vanweë hulle persoonlikheidseienskappe nie kon of wou weggaan uit hulle omgewing uit om te gaan studeer nie**. Deelnemer E wou baie graag onderwys studeer, maar het ervaar dat toe sy destyds die keuse moes maak, sy **emosioneel nie gereed was** om die huis te verlaat nie en het daarom besluit om skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ondergaan.

*“...when I looked at studying at different places...I am quite close to my family and so the idea of moving away was something that I was really uhm... was thinking carefully about...”*

[Deelnemer E]

Die **idee om voltyds in ’n skoolomgewing te wees** terwyl sy haar studies voltooi, was een van die redes waarom deelnemer E besluit het om betrokke te raak by skoolgebaseerde

onderwysersopleiding. Sy wou altyd onderwys studeer en het gevoel dat sy op hierdie manier die werklikheid van onderwys kan beleef en dan later kan besluit of sy die regte keuse gemaak het, sonder om hoë finansiële uitgawes aan te gaan.

*“...at the end of my school career I decided that I wanted to do an internship and my head mistress at the time...she arranged an interview...I thought about it and decided that I would rather do high school teaching.”* [Deelnemer E]

*“And I decided that, if I am going to be a teacher it would be a good idea to be in a school environment, so that I can get a feel for it to make sure that **is** what I wanted to do, because I always wanted to be a teacher. But wanting to be a teacher and actually being in the classroom environment are two different things. So I thought, if I was working while I was doing it, not only will I be able to support myself financially...a little bit...it would also be a good chance for me to get the experience, that I thought was very important...”* [Deelnemer E]

Deelnemer F ervaar dat **sy destyds onseker was oor haar toekomsplanne** en het daarom besluit om skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ondergaan. Dit was vir haar ’n veilige besluit omdat sy **nie onnodige finansiële uitgawes hoef aan te gaan nie**.

*“When I was in Matric...they advertised at the school...that [school 2] was looking for two student posts, I was not sure at that time what I wanted to do, and I did not want to spend a whole bunch of money, go and study a qualification, walk into the job and **not** know...and **then** find out that it is not what I wanted to do. So I thought **this** way, I can find out first hand what’s exactly entails [sic] with teaching and how it works...I wake up every morning and I don’t dread going to work and I enjoy it and just never left...”* [Deelnemer F]

Deelnemer E ervaar dat die blootstelling aan ’n **verskeidenheid onderwysmetodes** ’n rol gespeel het in haar besluitneming om betrokke te raak by skoolgebaseerde onderwysersopleiding.

*“...so I think it was important for me to see different teaching styles and also the different subjects...”* [Deelnemer E]

#### d) DIE STUDENT-ONDERWYSER SE ERVARINGE EN BELEWENISSE

Deelnemer G was van plan om residensiële onderwysersopleiding by Noordwes-universiteit (Potchefstroom) te ondergaan, maar die **spanning en onsekerheid** wat sy beleef het om weg te gaan van die huis af, het haar laat besluit om skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ondergaan.

*“...ek sou eers Potchefstroom toe gegaan het...ek was daar geregistreer, aanvaar alles...maar die studente...die koshuise was al klaar vol.”* [Deelnemer G]

*“Ek het baie begin twyfel oor my besluit om weg te gaan Potch [Potchefstroom] toe. Die einde van die jaar het ek toe besluit om nie al die volgende jaar weg te gaan nie. Ek het gehoor van die student-onderwyserprogram toe besluit ek, ek wil eerder by 'n skool aansluit en dan deur Unisa studeer.* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“...ons het lank gesukkel...dit was in ons eindeksamens...so dit was bietjie moeilik...en toe word ek siek...ek weet nie of dit senuwees was van die matriek eindeksamen nie...en toe sê ek vir my ma: ‘Ek twyfel dat ek wil gaan.’ En toe sy sê: ‘Dis jou besluit of jy wil weggaan of nie.’ En toe sê ek vir haar: ‘nee, ek wil nie volgende jaar weggaan nie.’ En toe dit van my skouers af is...”* [Deelnemer G]

*“Toe besef ek...dit is wat...waaroor...ek het siek geword van stres en alles...dit was nie my eksamens nie...dit was die stres om weg te gaan...ek weet nie eintlik waar om te gaan nie...ek was nog nooit in Potch [Potchefstroom] nie, en alles...en dit... toe besluit ek, ek gaan maar eerder by die huis bly...vir die jaar...”* [Deelnemer G]

*“Wel, ag...ja...ek sou nie...ek dink omstandighede was dat als nie op daai [sic] stadium uitgewerk het nie...”* [Deelnemer G]

**Finansiële redes** speel ook 'n belangrike rol in die keuse van die student-onderwyser om betrokke te raak by skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Deelnemer H is van mening dat die geleentheid om as 'n student-onderwyser te kan werk, 'n salaris te kan verdien, te kan studeer en ondervinding te kan kry, redes is waarom sy betrokke geraak het by die model.

*“Ek dink dit is ‘n baie goeie ding...want soos met my...my ma-hulle het op ‘n stadium nie geld gehad vir studies en om my weg te stuur universiteit toe nie...maar...en ek kon gegaan het...gaan werk het, ‘n salaris gekry het...en nog studeer...en ondervinding kry. Dit is regtig baie goed, want daar is nie baie sulke goed nie, nie in ander bedrywe ook.” [Deelnemer H]*

*“Ja, toe ek die geleentheid sien...toe dag ek daar is **niks** anders nie...**dit is dit.**” [Deelnemer H]*

Deelnemer I het **‘n passie vir onderwys** en wil graag onderwys studeer aan ‘n residensiële universiteit, maar weens finansiële redes het sy besluit om betrokke te raak by skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Sy ervaar **die praktiese aard van die opleiding** en die **ondervinding** wat sy kry, as positief.

*“Ongelukkig het ek nie die geleentheid gehad om universiteit toe te gaan nie, want selfs al sou ek ‘n groot beurs ontvang, was daar baie ander onkoste wat my ouers nie finansiële kon bekostig het nie, maar dit het my nie gekeer nie. Ek het vroeg aansoek gedoen by Unisa vir my onderwysgraad [studies]...” [Deelnemer I, joernaalinskrywing]*

*“Dis een van die redes hoekom ek ‘n onderwyser wil wees. Die gevoel wat kinders bring wanneer hulle iets van die onderwyser leer, maak nie saak hoe groot of klein nie. My passie vir wiskunde en kinders maak ‘n groot deel uit van die vraag: “Hoekom ek onderwys studeer?” [Deelnemer I, joernaalinskrywing]*

*“Ek doen baie ondervinding op, ek leer waardevolle inligting en wenke, veral by my mentor, as dit kom by lesse gee sowel as dissipline in die klaskamer. Terwyl onderwysstudente op universiteit slegs leer oor hoe om klas te gee, kry ek as UNISA student die geleentheid om te leer en om elke dag teenwoordig te wees in ‘n klaskamer omgewing [sic]” [Deelnemer I, joernaalinskrywing]*

Deelnemer H het **onsekerheid ervaar oor wat sy na matriek wou doen** en het besluit om betrokke te raak by skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Sy is van mening dat die ervaring wat sy kry, haar in ‘n beter posisie plaas om ‘n onderwyser te bekom.

*“Ek dink ek het dit besluit, want ek het nie geweet na ek in Matriek was, wat ek wou doen nie...” [Deelnemer H]*

*“Ek wou nog hierdie jaar gegaan het...universiteit toe...maar toe besef ek net ek kry meer ondervinding as ek by ’n skool klaar is...so my kans om ’n werk te kry...gaan beter wees.”*  
[Deelnemer H]

Deelnemer G ervaar dat sy **die sorgvrye studentelewe van residensiële onderwysersopleiding mis**, maar beleef dat die ondervinding wat sy kry deur ’n assistent in die klasse te wees, vir haar belangriker is.

*“...ek bly saam met twaalf ander studente en dis nie asof...ek weet ek mis uit, maar ek is nie spyt daaroor nie.”* [Deelnemer G]

*“Ek is glad nie spyt nie...ek het... van die begin af, is ek nog glad nie spyt nie...soos ek sê...die ondervinding en ook sportgewys...en hulle...almal by die skool ondersteun my met my studies.”* [Deelnemer G]

*“Ek dink die ondervinding...dit speel ’n belangrike rol...soos my ma...is ook ’n onderwyseres en ag...toe ons nou so daaroor gepraat het...dis eintlik ’n baie goeie ding om te doen, as jy...veral met onderwys...dis die **praktiese**...”* [Deelnemer G]

#### 4.6.2 DIE BESTUURSASPEK VAN DIE MODEL

##### a) DIE HOOFDE SE ERVARINGE EN BELEWENISSE

**Die finansiële aspek rondom die bestuur van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel** is ’n belangrike faktor vir albei deelnemers A en B. Die aantal student-onderwysers wat by die skool aangestel kan word, is afhanklik van die beskikbare fondse in die jaarlikse begroting. Deelnemer A beleef dat hulle graag meer student-onderwysers wil aanstel, terwyl deelnemer B ervaar dat hulle nie te veel student-onderwysers wil aanstel nie, omdat die skool se finansiële posisie dit nie toelaat nie.

*“Wel...die aantal studente wat ons het...is [stilte] maar eintlik deur die begroting vasgestel...”* [Deelnemer A]

*“...in hierdie stadium het ons agt studente...en ons wil ook natuurlik groei ook...maar dit alles moet maar in die begroting inpas.”* [Deelnemer A]

*“Ons het die stelsel in 2004 vir die eerste keer geïmplementeer. Ons het toe net een student aangestel en ons onderhandeling met die student was dat ons die student se studies betaal en omdat die skool die studiegeld gedra het en ’n klein salarissie gegee het, het ons dus net die een student ingeneem...die jaar daarop, in 2005 het ons nog twee studente aangestel en in 2011 het ons reeds gestaan op 11 studente, maar aan die einde van 2011 het ons die getal verminder, as gevolg van die skool se finansiële posisie en ...ons het tans 4 studente in diens...” [Deelnemer B]*

Deelnemer A het uit ervaring geleer dat dit beter is om die **student-onderwyser se studies vanaf sy/haar tweede jaar by die skool, te betaal**. Hy is van mening dat die student-onderwyser in die eerste jaar by die skool moet seker maak of hy/sy die regte besluit geneem het. Hy is van mening dat, indien die skool die student-onderwyser se studies van die eerste jaar betaal en die student-onderwyser bedank, dit moeilik is om die studiegeld van die student-onderwyser te verhaal. Die student-onderwyser sal wel ’n klein salaris verdien omdat hulle help as assistente in die klasse en met buitemuurse bedrywighede.

*“En wat ons doen is...die eerste jaar wat die studente studeer betaal die skool **nie** vir hulle studies nie...ons begin eers van die tweede jaar vir hulle studies betaal...die groot rede is ons wil seker maak dat dit is wat hulle wil doen.” [Deelnemer A]*

*“So, hulle moet dan hulle entoesiasme dan wys... en vir hulle self besluit na die eerste jaar...ja, ek wil aangaan...**dis** wat ek wil doen...so in ’n mate, spaar dit ons geld, want daar is nie ’n risiko **daar** vir ons nie...” [Deelnemer A]*

*“En om **dan** te probeer om die geld terug te kry van ’n student af is...is maar baie moeilik...” [Deelnemer A]*

*“...hulle kry ’n klein salaris elke maand, [in die eerste jaar] want hulle is maar betrokke in klasse, op die sportvelde en so aan...ons betaal hulle daarvoor, maar ons betaal net nie vir hulle studies nie...” [Deelnemer A]*

Volgens deelnemer B betaal die beheerliggaam van skool 2 die student-onderwyser ’n **vastgestelde salaris en dit sluit die studiegeld in**. ’n Salarisverhoging word gebaseer op die aantal modules wat die student-onderwyser slaag.

*“Ons studente begin op ’n vasgestelde salarisskaal in hulle eerste jaar en die salarisverhogings word gebaseer op die hoeveelheid...uhm...modules wat hulle voltooi het...daar word gepoog om die afgestudeerde studente in ’n bestuursraadpos aan te stel as daar ’n vakature is.”* [Deelnemer B]

Deelnemer A beleef dat die student-onderwysers betrokke is by ’n **verskeidenheid pligte** by die skool.

*“Alhoewel van die eerste jaar af, bly hulle op die perseel en doen hulle koshuisdiens...”*  
[Deelnemer A]

*“...want hulle is maar betrokke in die klasse, op die sportveld en so aan...”* [Deelnemer A]

Deelnemers A en B is van mening dat die student-onderwysers gebruik **word as assistente in die klasse en om toesig te hou** wanneer onderwysers afwesig is of vir opleiding moet gaan. Student-onderwysers word ook betrek by **buitemuurse aktiwiteite**.

*“Ja, net assistente in die klasse, ons gebruik hulle nie in die eerste jaar om fisies klas te gee nie, en elke jaar wat hulle studeer, soos in hulle tweede en derde jaar so sal hulle ’n bietjie meer verpligtinge kry in die klas, maar hulle sal nooit ’n klas op hulle eie doen nie, daar sal altyd ’n onderwyseres of ’n onderwyser in die klas saam met hulle wees.”* [Deelnemer A]

*“Dan gebruik ons hulle ook om te ‘bat’ [sic]. As ’n onderwyser afwesig of siek is of weg is met sport of so ietsie...toesig oor die kinders”* [Deelnemer A]

*“Hulle help ook met toesig gedurende die eksamentye...dan gebruik ons ’n student om die onderwyser dan los te maak, vir nasienwerk...”* [Deelnemer B]

*“...sodanige studente sal dan ook vir die personeel as ’n hulp gewees het, ten opsigte van assistering met buitemuurse aktiwiteite en ko-kurrikulêre aktiwiteite.* [Deelnemer B]

Uit ’n bestuursperspektief is dit belangrik dat daar **struktuur** moet wees in die student-onderwyser se daaglikse program. Deelnemer B maak melding dat student-onderwysers reeds van die begin van die jaar by ’n registerklas ingedeel word en dat die student-onderwysers elkeen ’n **daaglikse rooster** volg.



*“By ons skool word die studente in ‘n registerklas ingedeel, waar hulle dan die skooldag begin...hulle volg die betrokke registeronderwyser se klasrooster...” [Deelnemer B]*

*“Elke student het ‘n daaglikse rooster en op sy rooster word daar tyd ingeruim vir hulle een uur se studie, elke dag...dikwels moet die studente uithelp met toesig in klasse wanneer onderwysers afwesig is.” [Deelnemer B]*

Volgens deelnemer B is **die hulp wat die student-onderwysers in die klaskamer en by buitemuurse aktiwiteite aanbied, ‘n aanwinst vir die skool.**

*“...dat ek dit nie vind as ‘n addisionele las is... op die hoof se werksaamhede soseer nie...” [Deelnemer B]*

*“...en ek moet sê ons was nog baie gelukkig met die aanstelling van ons bestuursliggaamstudente, in die sin dat hulle ‘n aanwinst is vir die skool en dat hulle die skool se bestuur en die gedragskode en dissipline van die skool met gemak aanvaar het en binne die grense daarvan kon funksioneer”. [Deelnemer B]*

*“...maar verder gaan dit oor die algemeen baie goed met ons in hierdie stadium.” [Deelnemer B]*

*“...so ek voel ons kan ‘n positiewe bydrae lewer ook tot die ontwikkeling van die vakke waarin daar so ‘n tekort van personeel is...en goed opgeleide personeel is. [Deelnemer B]*

Deelnemer A en deelnemer B het vanuit ‘n bestuursperspektief **volle vertroue in die volhoubaarheid** van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel.

*“...ek glo absoluut aan die volhoubaarheid van die stelsel en dink dit word bewys deur die feit dat die praktyk aan die toeneem is onder skole in ons omgewing oor die afgelope jaar en ek dink dis omdat meer en meer skole die voordele vir die stelsel vir hulle onderskeie skole insien...” [Deelnemer B]*

*“...maar seker vir ons skool is volhoubaarheid van dit...is baie, baie belangrik.” [Deelnemer A]*



By skool 1 word sowel die laerskool as hoërskool op een perseel geakkommodeer. Deelnemer A, wat betrokke is by die laerskool, het die **voordele ten opsigte van die bestuur** van die model uitgelig. Van die student-onderwysers begin as assistente in klas by die hoërskool, maar sommige van die student-onderwysers is ongelukkig oor hulle keuse. Volgens deelnemer A word die student-onderwyser na die laerskool geskuif en word hulle blootgestel aan die Intermediêre en Junior Fase. 'n **Regstelling aan die fase** waarin hulle studeer, kan **betyds** gemaak word.

*“...wat baie goed vir ons werk hierso, is met die hoërskool en die laerskool saam...”*  
[Deelnemer A]

*“Dan besef hulle, dit is nie wat hulle wil doen nie en soos jy met hulle gesels en so dan besef jy maar eintlik...hierdie persoon **wil** graag onderwys gee, maar hy is net eintlik in die verkeerde skool...en dan trek ons hulle af laerskool toe en sê: ‘Reg, voordat jy opskop, kom laerskool toe, spandeer ses maande hierso en sien hoe gaan dit.’ Ons het al twee gevalle so gehad waar onderwysers...of studente wou opskop, laerskool toe gekom en hulle is eintlik **fantastiese** laerskool onderwysers, dit was albei mans gewees.”* [Deelnemer A]

*“...en vir my is dit baie belangrik...dit was ook een van die groot redes vir die program is om mans in die laerskool in te kry...**spesifiek** vir sport.”* [Deelnemer A]

**Vanuit 'n bestuursperspektief is die beskikbaarstelling van hulpbronne vir student-onderwysers belangrik.** Deelnemer B ervaar dat student-onderwysers toegerus moet word met rekenaars en dat daar na die student-onderwysers se hulpbronbehoefte omgesien moet word.

*“Die studente het 'n studentewerkskamer of studentekamer, hulle het elkeen 'n rekenaar ontvang van die skool om hulle te help met die tik van hulle opdragte en dan het ons studente toegang tot 'n naslaansentrum waar hulle dan toegang het tot die internet vir hulle studiedoeleindes en dan sorg ons ook dat ons studente 'n dag verlof het voordat hulle 'n eksamenvak moet aflê.”* [Deelnemer B]

Die **bestuur van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel** word, volgens deelnemer B, bemoeilik as daar te veel student-onderwysers by die skool aangestel word.

*“...uhm...ja...die een tot een kontak is groter...ek dink mens leer die studente beter ken, en mens kan hulle meer betrek...uhm...ek het net gevoel hulle kry beter leiding en daar is meer persoonlike kontak as wanneer die groep so groot is, dit was vir my ’n bietjie moeiliker om te beheer.” [Deelnemer B]*

*“...dit help dat ons minder studente het en nie so baie studente soos verlede jaar nie.” [Deelnemer B]*

## **b) DIE MENTOR SE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Die mentors het **uitdagings ten opsigte van die bestuur** van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel uitgelig. Deelnemer C en D ervaar dat die skoolbestuur en die personeel te afhanklik raak van die teenwoordigheid van die student-onderwysers. Die deelnemers beweer dat, sodra die student-onderwysers **eksamen skryf** en nie beskikbaar is nie, die daaglikse bedrywigheide van die skool en die skoolrooster, negatief beïnvloed word.

*“...maar kom die middel van die jaar, as dit kom by eksamentyd as hulle moet begin eksamen skryf, dan moet iemand verantwoordelikheid neem vir hulle, soos byvoorbeeld hulle sportspanne...” [Deelnemer D]*

*“...as daar briefies uitgedeel word...kyk dat daar spelers is...of almal gaan betyds wees en as hulle nie...as hulle eksamen skryf daai [sic] dag, dis net bekommernis oor die eksamen, nie bekommerd oor wat gebeur...” [Deelnemer D]*

*“Ja, hulle aandag is verdeel, so dit is ’n groot probleem vir ons gewees van **die** kant af, veral ’n kopseer, as dit kom met die Junie-eksamens...ons moet ’n plan maak, om iemand in te kry om saam met hulle te werk voor jy afgaan...” [Deelnemer D]*

*“Maar dit is moeilik en ons kom ook veral nou agter hoeveel hulle wel in ons klasse doen, want hulle almal skryf nou eksamen en so... hulle is nie nou hier nie en hulle word deel van die personeel en ewe skielik is daai [sic] mense nie hier nie. Dan moet ons weer teruggaan en dink...hulle doen eintlik wel baie.” [Deelnemer C]*

Vanuit ’n bestuursperspektief is die **verhouding tussen die mentor en die student-onderwyser** baie belangrik. Deelnemer C en D beleef dat hulle redelik betrokke is by die student-onderwyser en dat hulle die vordering van die student-onderwyser monitor.

*“...ek is nogal redelik betrokke...ek het ’n voltydse student by my.” [Deelnemer C]*

*“...so ons sien hulle nie net in ons klasse nie, maar ons moet hulle ook help deur eksamentye, buitemuurse verpligtinge, ons lei hulle deur sekere goed, dinge waarby hulle betrokke moet wees en besluite wat hulle moet neem.” [Deelnemer C]*

*“Ja, kan ‘track’ [sic] hou van wanneer dit [werkstukke] ingehandig moet word en dan ook die uitslae wat hulle gekry het daarvoor...sodat jy hulle vordering kan volg...” [Deelnemer D]*

*“...ons het ’n baie streng program...waar rekord gehou word van hulle vakke...hulle vordering, as ons sien dat daar is iemand wat ’n bietjie ‘slip’ [sic] dan word hulle ingeroep, daar word vir hulle raad gegee en die personeel is hier om hulle ook by te staan en met goed wat hulle nie verstaan nie...” [Deelnemer C]*

Deelnemer D ervaar dat ’n student-onderwyser, onder die begeleiding van ’n bekwame mentor, **blootgestel word aan ’n verskeidenheid skoolaktiwiteite**, wat aan die student-onderwyser goeie ervaring bied.

*“...jy [die student-onderwyser] sien hoe word ’n punteboek ingevul, ’n register ingevul, hoe word finansiesboeke [sic] ingevul. Want as jy ’n student is, net in daai [sic] krittiperk [sic] sien en dan die res van die jaar vergeet jy daarvan, waar hulle [student-onderwysers] is die heelyd ingeoefen daarmee.” [Deelnemer D]*

*“...deesdae vind ek dat studente kry geleentheid om sportspanne af te rig waar ons studente voltyds daarvan in beheer is...vat ’n groep en hy is verantwoordelik vir daardie groep...die prestasie of die tekortkominge van daardie spannetjie...” [Deelnemer D]*

Deelnemer C ervaar dat dit soms **moeilik is om ’n student-onderwyser die hele tyd in jou klas te hê**, maar noem dat dit haar meer bewus maak van haar eie optrede in die klas.

*“...mens is baie meer op jou tone in jou klas, jy maak seker jy is goed voorbereid, hulle [die student-onderwysers] skryf alles neer wat in ons klasse aangaan.” [Deelnemer C]*

*“Partykeer is dit moeilik om iemand in jou klas te hê, as jy ‘n spesifieke werk doen, dan weet jy iemand sit daar en kyk vir jou en om hulle betrokke te kry in die klas, is moeilik.”* [Deelnemer C]

Deelnemer C ervaar dat ‘n **mentor as voorbeeld moet optree** en moet luister na die behoeftes en idees van die student-onderwyser. Volgens haar moet die mentor ook bemoedig en aanmoedig.

*“Hulle kom met nuwe idees en vra: ‘Maar hoekom doen ons dit nie so?’ En dan kan jy vir hulle sê: ‘Dit werk nie so nie, want die klas is dalk te groot of met die dinamika van hierdie klas gaan dit nie werk nie, maar ons kyk na idees. En...ja, as jy dink dit kan werk, hoekom probeer jy dit nie en dan kyk ons...werk dit. So, goeie idees.”* [Deelnemer C]

*“...dit is ook moeilik want dit is ‘n ekstra verpligting en jy moet seker maak jy skiet nie net af alles wat hulle doen nie, maar bou hulle op...ek dink dit is...vir **hulle** moeilik, net soos vir **ons** moeilik is om altyd positief te bly.”* [Deelnemer C]

Sowel deelnemer C as D ervaar dat student-onderwysers maklik uitgebuit kan word deur ander personelede. Deelnemer C is van mening dat dit die plig is van die **mentor om die program van die student-onderwyser doeltreffend te bestuur en te monitor**, sodat dit nie gebeur nie.

*“...dat jy hulle nie maklik stuur en sê: ‘Ag, gaan doen net gou hierdie vir my, gaan fotostateer net gou hierdie vir my.’ En gaan jy met jou les aan nie...”* [Deelnemer C]

*“...mens moet seker maak hulle **bly** in jou klas en dit is waar hulle moet wees, hulle moet ook verstaan wat die admin [administrasie] is agter ‘n onderwyser en wat dit alles behels...ons maak hulle deel van die proses...”* [Deelnemer C]

*“Ja, balans hê dat jy hulle... nie **oorgebruik** word in buitemuurs nie en dat mens verstaan dat hulle hier is om te studeer...”* [Deelnemer C]

*“...almal moet verstaan die student het **een** mentor, ‘n mens moet deur **hulle** werk en nie almal moet vir hulle werk probeer gee nie, daar is net **een** persoon...”* [Deelnemer C]

*“Ja, aan wie hulle verantwoordings doen en jy kan hulle help om hulle program uit te sorteer anders raak dit te veel vir hulle...ja, te veel en dan bedank hulle.” [Deelnemer C]*

*“Hulle [student-onderwysers] word misbruik...ja.” [Deelnemer D]*

Deelnemer C en D ervaar dat daar **meer struktuur** moet wees in die bestuur van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel en dat dit belangrik is om 'n **mentorskapprogram by die skool** in plek te hê.

*“...vir my is dit belangrik dat 'n skool so 'n mentorprogram moet hê met ons studente, want ek voel veral in ons laerskool...het jy baie ondervinding nodig. Dit is goed om die goed in boeke te leer, maar as jy in 'n klas staan, kom hulle agter regtig waaroor alles gaan.” [Deelnemer C]*

*“Ja, struktuur vir so 'n mentorskapprogram is baie, baie belangrik, daar moet baie struktuur wees ek dink dit moet 'n geheel-skool-projek wees.” [Deelnemer C]*

*“Met mentorskap moet daar 'n studentebeleid wees by die skool...” [Deelnemer D]*

*“Ja, dat daar meer struktuur gegee word daaraan...en dan voel ek ook die eerste jaar van 'n student se studiejear, moet hy 'n vasgestelde salaris kry...wat nie baie is nie en dan die volgende jaar, soos hy vakke begin afskryf of soos hy eksamens begin deurkom, kan sy salaris aangepas word om hulle te motiveer om te studeer.” [Deelnemer D]*

### **c) DIE AFGESTUDEERDE STUDENT-ONDERWYSER SE ERVARING EN BELEWENISSE**

Sowel deelnemer E as F beleef die **bestuur** van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel as **positief** omdat albei deelnemers tydens hulle opleiding **geleidelik meer verantwoordelikhede bygekry** het. Die afgestudeerde student-onderwysers is nie spyt oor die keuse wat hulle gemaak het om skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ontvang nie en beleef die ervaring as aangenaam.

*“I think it was really nice, because as I said, I have started here from 2008 and throughout the programme, my teaching load increased as the years went on...so in my first year I just observed classes...”* [Deelnemer E]

*“Obviously once I have completed my two years of observation, I knew what I was doing and I had qualities...to offer, so I started with only English Main Language and Maths and from there I just progressed, obviously with my work load...”*[Deelnemer F]

*“And to be able to work my workload up, little by little, I think was a lot more beneficial than just being thrown in the deep end...”* [Deelnemer E]

Deelnemer D ervaar dat die **praktiese ondervinding** wat sy tydens haar skoolgebaseerde onderwysersopleiding gekry het, haar **tans help met haar onderwysmetodes** wat sy in die klas toepas.

*“So for me being able to see how different teachers taught and seeing what worked for them and what didn’t and as well as to be able to interact with the children, not in a very informal level, but when you are younger...they are a lot more open with you as well.”* [Deelnemer D]

*“I think it was important for me to see different teaching styles and also the different subjects, because I sat in quite a few different subjects as well and I think it just gave me a broader view of things, so you can see, how much you have to do, but how **worth** it is in the end...”*  
[Deelnemer D]

#### **d) DIE STUDENT-ONDERWYSER SE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Die **bestuur van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel is meestal positief** deur die studente ervaar, maar daar is ook uitdagings. Ten opsigte van die **induksie** van die student-onderwysers by die skool, het deelnemers G en I aangename ervarings gehad.

*“Die personeel het my baie welkom laat voel en ek is baie gelukkig met my mentor by die skool.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ek was net so bang dat ek nie by hulle sou inpas nie, maar my vrese was op die ou einde onnodig, want as ’n studentegroep staan ons sterk en is ons daar om mekaar fisies of emosioneel te ondersteun.”* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

Albei die student-onderwysers is betrokke by 'n **verskeidenheid take en verantwoordelikhede** by die skool. Deelnemers G en H ervaar hierdie verantwoordelikhede meestal positief en hulle is deeglik bewus van wat van hulle verwag word.

*“Ek doen een aand in die week ook diens by die meisies-koshuis.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ek het my eie rooster wat ek daaglik volg”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ek woon klasse by om waar te neem en te help waar ek kan wanneer leerders hul werk doen en hulp nodig het.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ek het ook my studietyd gedurende die dag.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Na skool, 2 dae 'n week rig ek sport af.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ons kry net een dag voor jou eksamen af en dan die dag wat jy skryf. Party dae wens ek ons kan 2 dae voor jou eksamen afkry...”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ek hoor toe vanoggend dat ek saam koshuis kinders [sic] wat in die koor is op 'n bus moet ry na hulle optrede toe.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“As die werkwinkel plaasvind vandag moet ek 'bat' [sic] by 5SM”* [Deelnemer H, Joernaalinskrywing]

*“JP vergadering in Personeelkamer.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“...ek sit op die oomblik met 4 sport spanne [sic] a.g.v. onderwysers wat nie sport wil/kan afrig nie.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“Het in die gr. 5 Wiskunde klas gehelp met die leerders wat agter is en het bietjie hersiening met hulle gedoen.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Een van die onderwyseresse is afwesig. My mentor het my gevra om daar die [sic] klas te gaan uitsorteer, totdat die juffrou opdaag wat in daardie les instaan!”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]



Deel van die bestuur van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel is om vir die student-onderwysers **blootstelling te gee aan alle ouderdomsgroepe**. Deelnemer G ervaar dat sy die regte keuse gemaak het ten opsigte van die fase waarin sy onderwys studeer. *“Ek het vandag besef ek het die regte besluit gemaak om Inter-mediêre en Senior fase te studeer, sal nie graag ’n gr.1 juffrou wil word nie. Dit is uitputtend!”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

Deelnemer I skryf in haar joernaal dat sy nou **meer sekerheid ervaar oor haar keuse**, omdat sy blootgestel was aan junior sowel as senior leerders.

*“Een van my grootste vrese was dat ek nie by die hele onderwysproffessie [sic] sou inpas nie en dat dit nie sou uitdraai soos ek gedink het nie, maar as ek dan geweet het wat ek nou weet, sou ek verseker wees dat my besluit 100% reg is”* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

*“Selfs na ’n jaar se ervaring met seniors sowel as juniors huiwer ek steeds as ek hoor iemand moet na ’n junior klas gaan kyk, maar as daar niemand behalwe ek beskikbaar is nie, dan skraap ek maar moed bymekaar en doen wat van my verwag word.* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

#### 4.6.3 ASPEKTE RAKENDE DIE ONDERWYSERSTEKORT IN DIE ZOELOELANDSTREEK

##### a) HOOFDE SE ERVARINGE EN BELEWENISSE

Sowel deelnemer A as B ervaar dat daar ’n **tekort is aan die beskikbaarheid van gekwalifiseerde onderwysers in sekere vakke**. Die deelnemers ervaar dat daar spesifiek ’n **tekort aan manlike onderwysers** wat met die afrigting van sport en ander buitemuurse aktiwiteite kan help, **in laerskole is**.

*“Die groot rede [vir die model] was toe hulle die kolleges gesluit het...”* [Deelnemer A]

*“...die ander rede was ook...uhm...dat ons nie eintlik onderwysers...genoeg onderwysers gekry het wat aansoek gedoen het vir poste nie. En ons het gevoel dat te min jong mense eintlik onderwys gaan studeer het vir verskeie redes.”* [Deelnemer A]



“...dit was ook een van die groot redes vir die program, is om mans in die laerskool in te kry...spesifiek vir sport. Uhm...want jy weet...ons sukkel om mans by ons laerskole in te kry.” [Deelnemer A]

“En die motivering vir dit, het gespruit uit die mediaberiggewing...op daardie tyd, dat daar ’n tekort aan opgeleide onderwysers was en dit was natuurlik ’n direkte uitvloeisel van die regering se beleid, om ons onderwyskolleges te sluit.” [Deelnemer B]

“...so ek voel ons kan ’n positiewe bydrae lewer ook tot die ontwikkeling van die vakke waarin daar so ’n tekort van personeel is...en goed opgeleide personeel is.” [Deelnemer B]

## **b) MENTOR SE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Deelnemer C beleef dat skoolgebaseerde onderwysersopleiding **die onderwyserstekort aan veral manlike personeel in laerskole, kan verminder.**

“...definitief dit is ’n goeie plan om meer onderwysers opgelei te kry terwyl hulle ervaring opdoen dieselfde tyd...uhm...ek dink veral vir mans...is dit in ’n laerskool, waar mens baie min mans het is dit ’n goeie plek om mans op te lei...” [Deelnemer C]

### **4.6.4 POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODEL**

#### **a) SKOOLHOOFDE SE POSITIEWE ERVARINGE**

Deelnemer A beleef **persoonlike groei** van die student-onderwyser as ’n positiewe ervaring.

“...die grootste ding is om te sien hoe iemand van skool af kom, begin studeer en regtig waar ’n rigting vir sy of haar lewe vind.” [Deelnemer A]

“...jy kan net sien...die liefde wat hulle het vir skoolgee en vir die kinders en so aan.” [Deelnemer A]

Albei deelnemers het die feit dat student-onderwysers **vroegtydig kan uitvind of hulle die regte fase gekies het**, as positief ervaar:

*“...met die hoërskool en die laerskool saam...ons het studente wat inkom en dan sê: ‘Ek wil hoërskool klasgee.’ En hulle gaan hoërskool toe en hulle is daar vir ’n jaar of so en dan besef hulle eintlik, maar hulle hou nie van skoolgee nie...dis **nie** wat hulle wil doen nie...soos jy met hulle gesels en so...dan besef jy...maar eintlik...hierdie persoon **wil** graag onderwys gee, maar hy is net eintlik by die verkeerde skool...en dan trek ons hulle af laerskool toe en sê: ‘Reg, voordat jy opskop, kom laerskool toe, spandeer ses maande hierso en sien hoe gaan dit.’ En ons het al twee gevalle gehad waar onderwysers...of studente wou opskop, laerskool toe gekom en hulle is eintlik fantastiese laerskool onderwysers, dit was albei mans gewees.” [Deelnemer A]*

*“...ek dink ook wat baie bemoedigend is, is dat studente die volle spektrum ervaar van wat die beroep behels.” [Deelnemer B]*

Deelnemer A ervaar dat **meer manlike onderwysers na die laerskool beweeg**. Dit word as ’n **positiewe ervaring beleef**.

*“Uhm...ja, want ek dink die stigma is maar altyd daar dat mans nie eintlik met klein kinders moet werk nie...so hulle neig altyd hoërskole toe, so om daai ommekeer te sien, vir my was fantasties...” [Deelnemer A]*

Albei deelnemers het die **geleentheid wat die skool aan die student-onderwyser bied** om te studeer, as positief ervaar.

*“...vir my persoonlik is dit vir my ’n baie aangename gevoel om te weet dat die ouers en dus ons skool vir ons jong mense deure oopmaak vir naskoolse opleiding...en die skool bied vir hulle op hierdie stadium ’n geleentheid om tersiêre opleiding.” [Deelnemer B]*

*“Mens moet besef dat hulle by ’n goeie plek is en dat hulle baie goeie geleenthede het, jy weet...” [Deelnemer A]*

Om skoolgebaseerde onderwysersopleiding by die skool aan te bied, is ’n uitdaging, maar albei deelnemers A en B het die **aanstelling van student-onderwysers** by die skool as ’n positiewe ervaring geïdentifiseer.

*“Ons het by ons skool een van ons skool se bestuursraadslede aangestel as die studente se monitor en mentor...en ek moet sê ons was nog baie gelukkig met die aanstelling van ons bestuursliggaamstudente, in die sin dat hulle ‘n aanwinst is vir die skool en dat hulle die skool se bestuur en die gedragskode en dissipline van die skool met gemak aanvaar het... en binne die grense daarvan kon funksioneer. So vir **ons** was dit nie ‘n addisionele las nie...”*  
[Deelnemer B]

*“...ek glo ‘n student wat reguit universiteit toe gaan en ‘n B.Ed. gaan doen, as hulle klaar gestudeer het, en jy vergelyk hulle met iemand wat deur die skoolsisteem so kom en die verskil...as jy onderhoude voer met daai [sic] twee mense sal dit wêreldbreed wees...ek sal baie liever iemand aanstel wat deur die skool studeer het...”* [Deelnemer A]

*“...dan gaan ons ‘n geweldige groei in gekwalifiseerde onderwysers sien.”* [Deelnemer B]

*“...ek dink dis omdat meer en meer skole die voordele van die stelsel vir hulle onderskeie skole insien.”* [Deelnemer B]

Deelnemer B ervaar dat **student-onderwysers wat by funksionele skole** skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondergaan het, ‘n belangrike rol kan speel indien hulle in diens geneem kan word by skole wat onderpresteer. Sy is van mening dat dit ‘n positiewe bydrae kan lewer ten opsigte van die **voorsiening en toetreding van opgeleide onderwysers tot die onderwysprofessie.**

*“...wanneer hierdie studente dan uiteindelik kwalifiseer, kan hulle dan met gemak in diens geneem word by skole wat op hierdie stadium swak onderpresteer in daardie belangrike areas.”* [Deelnemer B]

Deelnemer B ervaar dat die student-onderwysers goed **ingeskakel** het by die skool en beskou dit in ‘n positiewe lig.

*“Ek moet in alle eerlikheid sê...dat ek dit nie vind as ‘n addisionele las op die hoof se werksaamhede soseer nie...”* [Deelnemer B]

*“...die studente het by ons nog in die meeste gevalle, soos ek sê...altyd baie goed ingeskakel by die skool se visie en missie.”* [Deelnemer B]

Deelnemer B het die **ervaring wat die student-onderwyser** ontvang, as positief beleef en **glo aan die volhoubaarheid** van die stelsel. Deelnemer B beleef die **praktiese aard** van die opleiding positief.

*“Ek glo absoluut aan die volhoubaarheid van die stelsel...”* [Deelnemer B]

*“Ek voel ons kan ’n positiewe bydrae lewer ook tot die ontwikkeling van die vakke waar daar so ’n tekort van personeel is...goed opgeleide personeel is.”* [Deelnemer B]

*“...die belangrikste vir my is dat hierdie stelsel vir die studente presies wys wat hulle in die praktyk gaan teëkom en met die gevolg is...dat ek dink dat dit gaan verseker dat ons minder beginner-onderwysers gaan hê wat uit die beroep uit gaan bedank, omdat hulle nie voorbereid is nie.”* [Deelnemer B]

#### **b) MENTORS SE POSITIEWE ERVARINGE**

Deelnemer C en D het ervaringe van **bevrediging gehad deur die student-onderwysers te ondersteun en het ook werksbevrediging** ervaar deur ’n mentor en voorbeeld vir voltydse student-onderwysers te wees.

*“Ek kon hulle ondersteun het ja... en raad gee, veral as dit kom by aspekte van skoollewe en studentwees, want hulle moeilik gevind het om aan te pas in die begin...maar hulle het goed aangepas na ’n ruk.”* [Deelnemer D]

*“Ek moes toe al haar vorms invul, haar rapporte geskryf het en sy het toe gekwalifiseer en ek het dit baie geniet, dit was vir my regtig baie lekker, dit hou ’n mens ook bietjie op jou tone oor wat aangaan.”* [Deelnemer C]

*“...so vir my kan ek definitief sien van jaar na jaar...kan ons groei sien...”* [Deelnemer C]

*“O ja dit is ’n baie bevredigende gevoel...”* [Deelnemer C]

Deelnemer C ervaar die **praktiese aard van die opleiding en die blootstelling** wat die student-onderwyser in die praktyk beleef, as positief.

*“So vir my...ek geniet dit baie en ek glo dit is die toekoms in Suid-Afrika om hierdie studente in ons skole in te kry en dan saam met hulle die pad te stap van hulle onderrig en hulle studies...sodat hulle eerstehands werklik kan sien wat aangaan...”* [Deelnemer C]

*“Hulle is definitief baie meer entoesiasties oor goed...so vir my is dit ’n goeie ding dat ons hierdie sisteem in plek het, want ek dink ons bou aan ’n nasie...soos ek sê...hulle doen nie net akademie nie, hulle kry ook die ervaring by die akademie...en ek dink as hulle ’n vraestel skryf of hulle moet ’n taak inhandig, dan dink ek verstaan hulle dit beter, omdat hulle dit **ervaar** het as wat hulle net ’n teoretiese stuk werk ingee. Ek dink daai [sic] ervaring is...ek dink dit is ‘hands-on’ [sic] met wat ons doen...”* [Deelnemer C]

*“...hulle kry baie goeie blootstelling...baie, baie goeie blootstelling.”* [Deelnemer C]

*“Daar is gewoonlik baie meer positief as negatief...”* [Deelnemer C]

Deelnemer C ervaar dat jong student-onderwysers nog **entoesiasties** is en baie waardevol is by buitemuurse bedrywighede. Sy ervaar dat die student-onderwyser elke jaar **meer selfvertroue** kry en dat sy dit as ’n positiewe ervaring beleef.

*“...dit is fantasties om die jong mense in te kry by die sport, hulle het daai [sic] entoesiasme, hulle het daai [sic] lus...”* [Deelnemer C]

*“...hy kan die vordering sien in homself en hy het ook meer selfvertroue in wat hy doen en ek dink hy glo ook meer in homself as wat hy nou aan die einde van sy vierde jaar vir die eerste dag in ’n klas moes gestaan het en gesê het, daar gaan jy, swem. Nou bou dit sy vertroue op en teen die tyd dat hy moet kwalifiseer, het hy al vier jaar se ondervinding ook agter die rug wat ek dink is ook baie goed.”* [Deelnemer C]

Om te **studeer** terwyl ’n student-onderwyser voltyds by ’n skool betrokke is, is ’n groot uitdaging. Deelnemer D **ervaar dat sy eie ondervinding daarvan** hom help om die student-onderwysers te ondersteun om hierdie soort uitdaging te oorkom. Hy is van mening dat die mentor vir die student-onderwyser ’n voorbeeld moet wees.

*“Ek sou sê die grootste pluspunt was, omdat ek op daardie stadium self gestudeer het, het dit my gemotiveer om vir hulle te wys dat jy het jou tyd gedurende skooltyd om te kan studeer.” [Deelnemer D]*

*“...want ek was daar om hulle te help...nie altyd die een wat hulle moet tereg wys op goed as hulle verkeerd is nie.” [Deelnemer D]*

### **c) AFGESTUDEERDE STUDENT-ONDERWYSERS SE POSITIEWE ERVARINGE**

Die afgestudeerde student-onderwysers het hoofsaaklik positiewe herinneringe en ervarings gehad oor hulle **keuse om skoolgebaseerde onderwysersopleiding** te ondergaan. Deelnemer E is van mening dat die **blootstelling wat sy aan ’n verskeidenheid praktiese lesse** tydens haar skoolgebaseerde onderwysersopleiding gehad het, as ’n positiewe ervaring en herinnering beleef is. Sy ervaar dat sy **steeds dieselfde passie vir onderwys** het as wat sy gehad het toe sy ’n student-onderwyser in opleiding was.

*“...but working with the children, made me remember why it was... why I was doing all of that. And also being able to sit in on other teachers lessons exposed me to a variety of teaching styles...so for me, being able to see how different teachers taught and seeing what worked for them and what didn't and as well as to be able to interact with the children, not in a very informal level, but when you are younger...they are a lot more open with you as well. So to be able to see that side of it, was what helped me to carry on with the programme, because at times it is very, very heavy in terms of work load, but that to me was very positive.” [Deelnemer E]*

*“...so I think it was important for me to see different teaching styles and also the different subjects, because I sat in quite a few different subjects as well and I think it just gave me a broader view of things so you can see, how much you have to do, but how worth it is in the end.” [Deelnemer E]*

*“So I thought, if I was working while I was doing it [school based teacher training], not only will I be able to support myself financially...a little bit...it would also be a good chance for me to get the experience, that I thought was important...” [Deelnemer E]*

*“...like I said I got to work with really inspirational people who have been in the job for a very, very long time...” [Deelnemer E]*

*“I am loving it! I think specially at the school that we are in there are really some good kids here and I am very glad that I am able to carry on here as well... and I am really enjoying it and the passion that I had in the beginning is still here...yeah and I find it a very positive experience.”* [Deelnemer E]

Deelnemer F ervaar die **keuse van haar beroep** as ’n positiewe ervaring.

*“I enjoy what I do, I wake up every morning and I don’t dread going to work and I enjoy it and just never left”* [Deelnemer F]

Die feit dat hulle **werkslading geleidelik vermeerder** het, soos wat hulle van student-onderwyser tot onderwyser gevorder het, word deur deelnemer E as ’n positiewe ervaring beskryf.

*“...it was really nice, because as I said, I have started here from 2008 and throughout the program, my teaching load increased...”* [Deelnemer E]

*“And to be able to work my workload up, little by little, I think was a lot more beneficial than just being thrown in the deep end. I think it gave me a lot more confidence...”*  
[Deelnemer E]

*“I think that was definitely something that had a big influence on me, because I realise that there is a lot of work involved, but I was slowly but surely brought into it...”* [Deelnemer E]

As suksesvolle leer by die leerders plaasvind, ervaar deelnemer F dat dit vir haar **persoonlike bevrediging** gee.

*“What I enjoyed is seeing the satisfaction on the children, when children don’t understand something and when you actually explain it and when they just turned around and look at you and say: ‘Thank you, I actually understand now.’”* [Deelnemer F]

*“Just the gratification that you get from the learners, even with the sport...you know a lot of learners don’t know a thing about for example...I do hockey...when you teach them and they actually turn out to do well and they are like: ‘Ma’m I did it!’ And they are just so happy and*



*that gratification that you get, is something that you can't describe...I had only good experiences generally.* [Deelnemer F]

Die **hantering van leerderdisipline**, wat deelnemer F tydens haar skoolgebaseerde onderwysersopleiding beleef het, word as 'n waardevolle en positiewe ervaring beskou.

*"Well I have learned first had how to handle different learners...you know being disciplined, the methods that best suits me...obviously you have to go trial by error...what suits you..."*  
[Deelnemer F]

#### **d) STUDENT-ONDERWYSERS SE POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Die student-onderwysers het die **wyse waarop hulle by die skool ontvang word en die manier hoe hulle by die skool se aktiwiteite betrek word**, as 'n positiewe ervaring geïdentifiseer.

*"Die personeel het my baie welkom laat voel en ek is baie gelukkig met my mentor by die skool. Ons kom goed oor die weg en werk lekker saam."* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*"Van die begin af het hulle my regtig baie welkom laat voel, nou nog...natuurlik was ek bang...ek kom nou net uit die skool uit...en ek weet nie wat om te...jy is heeltemal aan die ander kant, maar ek sal nie sê ek is half...nie geskok nie, maar dit is nou lekker...om hiernatoe te kom en te weet...hulle neem jou in."* [Deelnemer G]

Die **inskakeling van die student-onderwysers by die res van die personeel is belangrik**. By albei skole 1 en 2 het die student-onderwysers positiewe ervaringe gehad en het hulle goed ingeskakel by die res van die personeel.

*"Ek geniet dit om ons hele personeel te sien by 'ons' kuier area waar almal pret kan hê en glimlag..."* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*"Dit is altyd lekker as al die skole bymekaar kom en die dag saam geniet!"* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]



By skool 1 en skool 2 het die student-onderwysers **goeie verhoudings** met die res van die personeel ervaar. Vir die student-onderwysers is dit 'n positiewe ervaring.

*"...hierso hulle hanteer ons almal gelyk en als en ek kom oor die weg met almal..."*  
[Deelnemer G]

*"Ek is baie lief vir my skool en mense."* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*"...almal wat groet, maak mens gelukkig..."* [Deelnemer G]

*"Ja, en dis lekker...ons almal kom goed oor die weg en ons is naby aan al die fasiliteite..."*  
[Deelnemer G]

*"Ek is klaar met eksamens! Dis 'n great [sic] gevoel. Ek is vandag weer terug by die skool. Lekker om terug te wees en te weet ek kan nou meer op skool goed [sic] konsentreer en nie eksamen ook nie."* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

**Die ondersteuning wat die personeel en skoolbestuur in die klaskamer en met buitemuurse aktiwiteite aan die student-onderwysers bied**, word positief deur die student-onderwysers ervaar.

*"En hulle ondersteun my...almal vra altyd hoe gaan dit...is jy ok [sic]? En ek is soos: 'dankie dat jy vra.' En in die klas ook...baie verskillende juffrouens sal sien dat dit nou eksamens is en dan sal hulle sê: 'Hoekom gaan leer jy nie? Dis ok [sic]. Jy hoef nie nou hier te wees nie.' Dis die verhouding wat jy met hulle het."* [Deelnemer G]

*"Ek is glad nie spyt nie...ek het van die begin af...is ek nog glad nie spyt nie...soos ek sê...die ondervinding en ook sportgewys...en hulle...almal by die skool ondersteun my met die studies."* [Deelnemer G]

*"Nee, ek sou sê hulle, die skool...die bestuur...dis baie goed en hulle ondersteun ons ook...soos meneer [deelnemer A]...hy sal maklik twee keer 'n kwartaal ons almal inroep en met ons sit en ons vra hoe gaan dit en is daar enige iets waarmee hy kan help...hy't my al baie gehelp, veral met my praktiese module wat ek nou doen...ag ek dink net die verhouding*

*wat jy met hulle bou dis...hulle gee regtig om...so...en hulle verwag nie baie van ons nie...”*

[Deelnemer G]

*“Die kuns juffrou [sic] was darem gaaf en het gesê ek kan gaan studeer as ek wil vir die klein ruk wat ek by haar in die klas moet wees. Ek het dit baie waardeer...”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Nog ‘n voordeel van my studies is dat ek oor die 40 gekwalifiseerde onderwysers vir raad kan vra indien ek vashaak of ek kan een van die ander 9 studente, wat dieselfde probleme as ek ondervind, om hulp vra. Nog elke keer as ek vir hulp gevra het, het ek dit ontvang en meer.”* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

Die **verhouding van die student-onderwysers met ander student-onderwysers** by die skool en hulle **verhouding wat hulle met die leerders** het, word as positief ervaar en beleef.

*“Ons is 12 wat daar bly en ek kom goed oor die weg met almal.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“...ek bly saam met twaalf ander studente en dis nie asof...ek weet ek mis uit, maar ek is nie spyt daaroor nie.”* [Deelnemer G]

*“Dis so lekker dat ons ‘n hele paar studente is by die skool. Ons almal help mekaar waar ons kan. Ons is baie bevoorreg.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Aan die begin van die jaar was ek nogal op my senuwees aangesien ek nog nie die hele sisteem geken het nie en omdat dit ‘n totale nuwe ervaring sou wees. Soos die jaar gevorder het, het my algemene kennis oor die leerders ook verbeter.”* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

Die student-onderwyser se ervaringe en belewenisse met betrekking tot hulle **betrokkenheid in die klaskamer** word positief beleef en dit is vir hulle belangrik om by alle aspekte van die lesbeplanning en klaskameraktiwiteite, betrek te word.

“...die juffrouens het my gehelp daarmee en ek het goed by hulle gekry wat ek sommer net ‘inscan’ [sic]...soos werksvelle so...ek dink hulle neem regtig ons ook in gedagte.” [Deelnemer G]

“...sy het my betrokke gemaak en ek moes ook proe, dis wat mens gelukkig maak as jy weet jy kan **deel** wees van die les...ek leer baie daaruit. So, in die toekoms kan ek ook eksperimente doen.” [Deelnemer G]

“...wat my gelukkig maak is die ondervinding wat ek vandag gekry het deur **in** die les te gewees het.” [Deelnemer G]

“My dag was redelik lekker. Het in die gr.5 Wiskunde klas gehelp met die leerders wat agter is en het bietjie hersiening met hulle gedoen. Altyd lekker om te kan help.” [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

“Die grootste voordeel dusver is die geleentheid om my leerwerk toe te pas in die klaskamer, met ander woorde, om fisies te ‘sien hoe dit wat ek geleer het, ‘n rol in die klaskamer vertolk. ‘n Basiese voorbeeld hiervan is b.v. [byvoorbeeld] dat die manier hoe ‘n onderwyser se klaskamer lyk die kinders se houding teenoor die klas sal beïnvloed. ‘n Vaal, donker klaskamer gaan nie juis kinders baie gelukkig laat voel nie...” [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

Die **verhouding wat die student-onderwyser met die mentor** het, is belangrik en word deur die deelnemers van skool 1 en skool 2 as positief ervaar. Die verhouding word hoofsaaklik as **ondersteunend** en **behulpzaam** beleef.

“Ek was ook siekerig vandag, so ek is baie dankbaar dat sy [mentor] omgee vir my” [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

“...my mentor...en ons gaan met elke probleem na hom toe...en hy het altyd ‘n ‘solution’ [sic] vir ons...hy is baie ...baie aangenaam...ons kan enige tyd na hom toe gaan, hy is daar vir ons, ek geniet hom baie...hulle is baie ‘supportive’ [sic]...ondersteunend...ja...” [Deelnemer H]

*“Ek dink die hele idee van ‘n mentor is wonderlik. Dit is vir my lekker om saam met die mentor klas te loop, want dit bied vir my observasie sowel as ondervinding. Dit gee my die geleentheid om te sien hoe om die klas te beheer, hoe lesse beplan en uitgevoer word en hoe om toetse sowel as eksamens op te stel en te kontroleer.”* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

*“Ek dink nie ek sou so baie kon gegroei het as ek nie ‘n mentor soos X gehad het nie. Sy is werklik ‘n goeie onderwyser en ek dink nie sy besef watse impak sy op my tot dusver gemaak het nie.”* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

**Persoonlike prestasies en erkenning** is baie belangrik vir die student-onderwyser en word as positiewe ervarings en belewenisse weergegee.

*“Dit maak my gelukkig as die leerders die les geniet en deur eksperimente leer hulle baie...”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“...ek het definitief gegroei...verskriklik...ek vat al nou vir die stoutste klas om te ‘bat’ [sic]”* [Deelnemer H]

*My hokkiespan het ook baie goed gevaar!”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ek’t vandag my eerste eksamen vir die semester geskryf. Dit het goed gegaan, gelukkig.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Mense het daar ingestap...die onderwysers kom binne gestap en dink hulle: ‘Is die klas hier binne...want hulle is so stil.’ En hulle kon nie...en vanoggend, toe kom hy na my toe en sê hy: ‘Baie dankie vir wat jy gedoen het, want ek kry hulle nie eens so stil nie.’ Toe sê ek: ‘Ja...ek weet.’”* [Lag]. [Deelnemer H]

Deelnemer G **se keuse om voltyds skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ondergaan**, word as positief ervaar en sy is tevrede met haar keuse.

*“Ek was nog nie eenkeer [sic] spyt oor my besluit nie en ek is baie gelukkig...”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ek dink wel dit sou ‘n heel ander ervaring gewees het as ek eers universiteit toe moes gaan, omdat die studente op universiteit nie elke dag in ‘n klas ervaring opdoen nie. Dus is hulle nie bewus van hoe dit voel as hulle met kinders moet werk nie maar hulle dra wel kennis van hoe hulle dink hulle te werk sal gaan, terwyl ek nie hoef te dink hoe dit sal wees nie, want ek word reeds aan die klaskamer omgewing [sic] blootgestel.”* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

Deelnemer G en I dui aan dat die **blootstelling aan ‘n breë spektrum ouderdomsgroepe** baie waardevol is, aangesien dit hulle besluitneming oor watter fase hulle moet kies, vergemaklik.

*“Ek het vandag besef ek het die regte besluit gemaak om Intermediêre en Senior fase te studeer, sal nie graag ‘n gr. 1 juffrou wil word nie.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Om vir die juniors klas te gee is nie so maklik as wat dit lyk nie. Ek leer vir intermediêre fase (Gr 4 – 6), so ek was nogal verras toe ek vir die eerste keer hoor dat ek ‘n juniorklas moet oppas en die cherry [sic] op die koek was dat dit ‘n Gr R klassie was. Ek het altyd gedink die kleintjies is tog te oulik en nie te moeilik om te hanteer nie, maar ek’t wel agter gekom dat alles nie net maanskyn en rose is nie.”* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

Die student-onderwysers van skool 1 en skool 2 ervaar die **afrigting van sport** oor die algemeen as positief. Daar is ook uitdagings wat later in die hoofstuk uitgelig word.

*“Sien uit na vanmiddag se sport”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“Was vandag by ‘n sport dag [sic]. Alles het goed verloop en ons span het dit baie geniet.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

#### 4.6.5 **NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODEL**

##### a) **SKOOLHOOFDE SE NEGATIEWE ERVARINGE**

Hoofde van skool 1 en skool 2 ervaar dat die student-onderwysers nog **onervare en jonk** is, maar dat hulle deur die ouers en leerders as **onderwysers** gesien word. ‘n **Gebrek aan ervaring en ondervinding** veroorsaak dat die student-onderwysers soms nie optree soos

wat daar van 'n onderwyser verwag word nie. Dit is 'n **teleurstellende ervaring vir die skoolhoofde.**

*“...moet hulle besef...moet hulle maar optree soos onderwyser sal optree en nie soos 'n student sal optree nie. Maar ek dink een van die groot dinge is, ons moet besef dat hulle nog eintlik studente is en hulle soek daai [sic] studentelewe...”* [Deelnemer A]

*“...soos ek netnou genoem het...hulle wil nog steeds studente wees en ons verwag dat hulle op 'n sekere manier moet optree en so aan en partykeer is daardie verwagtinge net so bietjie te hoog...”* [Deelnemer A]

*“...dan word jy teleurgesteld...”* [Deelnemer A]

*“...die studente is jonk en hulle wil die lewe geniet, daarom wat dit nou al by tye nodig om hulle te vermaan, oor dingetjies wat hulle in hulle vrye tyd doen...”* [Deelnemer B]

**Die sosiale afstand wat die student-onderwyser met die leerders handhaaf**, moes al per geleentheid deur die hoofde van albei skole onder die aandag gebring word. Daar is nie 'n groot ouderdomsverskil tussen die student-onderwyser en die leerders nie, iets wat deur die hoofde as negatief beleef word en hulle ervaar dat die student-onderwysers soms **leiding nodig het ten opsigte van hulle sosiale gedrag**. Deelnemer B het ondervind dat student-onderwysers persoonlike sake op sosiale netwerke met die leerders deel. As hoof van die skool ervaar sy hierdie gedrag as negatief. Deelnemer A is van mening dat, hoewel daar soms negatiewe aspekte rondom die gedrag van die student-onderwysers is, die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel steeds as suksesvol beskou word.

*“...ongelukkig...maar dan nou op ons kletsprogramme...[lag]...beskikbaar stel vir almal om te lees en wat dan nog maar 'n bietjie negatiewe lig werp op die skool...”* [Deelnemer B]

*“...dit is ook nodig...jy weet...om vir hulle leiding te gee in verband met hulle verhouding met leerders...soos dat hulle nie met leerders op die kletsprogramme moet kommunikeer of gesels nie...”* [Deelnemer B]

*“...dat hulle altyd 'n professionele afstand moet handhaaf...”* [Deelnemer B]

*“...alhoewel dit is negatief...want dit het ’n impak op jou skool, moet jy met die ouers gesels en dit probeer regmaak en so aan...maar alhoewel dit negatief is, is dit nog die moeite werd, want dit is ’n leerkurwe vir die studente.” [Deelnemer A]*

Die student-onderwysers is almal ingeskryf vir afstandstudie en het nie die voordeel om lesings by te woon nie. Deelnemer A ervaar dat die student-onderwysers kan baat vind deur **klasse by te woon** en dat dit as ’n leemte gesien kan word.

*“Die ander ding is, wat baie moeilik is dink ek is die studente is...die studente kom nooit in ’n klas bymekaar waar goed mooi vir hulle verduidelik word en so aan...ek praat nou van hulle studies...waar hulle uhm...na ’n fisiese klas kan gaan, sit en jy weet...’get lectured’ [sic]...en dit gebeur nie. So hulle mis daar uit.” [Deelnemer A]*

Deelnemer B is nie ten gunste die indiensneming van **te veel student-onderwysers** nie, omdat dit die **kontrole en beheer** van die stelsel bemoeilik. Indien die stelsel te informeel is, word dit **negatief** deur haar ervaar.

*“So vir ons was dit nie ’n addisionele las nie, behalwe natuurlik dat dit ’n bietjie vereis van ons personeel wanneer dit kom by assessering, maar hulle doen dit, dit is soos wat ons IQMS doen, dit vat maar tyd, maar dit help dat ons minder studente het en nie so baie studente soos verlede jaar nie.” [Deelnemer B]*

*“...soos verlede jaar, toe ons elf gehad het, kan mentorskap en leiding daaronder ly en dit was moeilik...uhm...jy weet om hulle te beheer en kontrole te hou van almal en te weet waarmee was almal besig...en dan was dit ’n groot werklas vir die personeel wanneer ons moet assesseer...” [Deelnemer B]*

*“...ek het net gevoel hulle kry beter leiding en daar is meer persoonlike kontak was wanneer die groep so groot is, dit was vir my ’n bietjie moeiliker om te beheer.” [Deelnemer B]*

*“Dat dit ’n meer formele en meer professionele stelsel word as wat ons op hierdie stadium het...hy is vir my baie informeel op hierdie stadium...” [Deelnemer B]*

## **b) MENTORS SE NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE**



**Onsekerheid** oor die spesifieke rol van 'n mentor tydens skoolgebaseerde onderwysersopleiding en presies wat **van 'n mentor verwag word**, word deur deelnemer D as negatief ervaar en beleef.

*“In die begin was dit redelik moeilik gewees...want...uhm...ons het nie presies geweet hoe jy as mentor moet funksioneer nie...”* [Deelnemer D]

*“...ek sou graag wou opleiding gehad het, van die universiteit se kant af, sodat ek kon weet hoe ek die situasie beter kon hanteer het, of hoe ek hulle kon help...”* [Deelnemer D]

Deelnemer D ervaar dat hy graag die student-onderwysers wil help met vakkeuses tydens die registrasieproses by UNISA, **maar 'n gebrek aan kennis en hulpverlening van UNISA, het hom gefrustreer en hulpeloos laat voel.**

*“...die ding was gewees om die studente se vrae te kon beantwoord het, soos hulle het geregistreer vir B.Ed., hulle was senuweeagtig, hulle het ingeskryf vir die pakkette en daar was niemand wat hulle mooi kon help en sê jy moet hierdie Wiskunde vat in plaas van daai [sic] Wiskunde nie en na die tyd kom hulle agter dat hulle het eintlik die verkeerde vakkeuses gemaak...”* [Deelnemer D]

*“...hulle [die studente] het ingeskryf vir die pakkette en wat dan gebeur het, is hulle studiemateriaal het nie betyds opgedaag nie...vir hulle take om betyds ingehandig te word nie.”* [Deelnemer D]

*“En dit was 'n probleem gewees en hulle wou ook weet soos...sal hulle uitstel kry as hulle take laat ingegee word omrede hulle...die studiemateriaal laat was...en ek kon op daardie stadium nie vir hulle antwoorde gee nie...”* [Deelnemer D]

Deelnemer C en deelnemer D het gevind dat daar 'n groot leemte ontstaan in die daaglikse uitvoerbaarheid van die rooster indien die student-onderwysers afwesig is vanweë die feit dat hulle **eksamen** skryf. Volgens albei deelnemers is die student-onderwysers betrokke by sportafrigting asook by toesighouding indien personeellede afwesig is. **Volgens die deelnemers is die student-onderwysers se aandag tydens die eksamen verdeel** en hulle konsentreer meer op die voorbereiding vir hulle eie eksamens en minder op hulle pligte



by die skool. Die bestuur van die skool word bemoeilik indien die studente afwesig is en dit word deur sowel deelnemer C as D as 'n **negatiewe** ervaring bestempel.

*“...hulle almal skryf nou eksamen en so...hulle is nie nou hier nie en hulle word deel van ons personeel en ewe skielik is daai [sic] mense nie hier nie. Dan moet ons weer teruggaan en dink...hulle doen eintlik wel baie.”* [Deelnemer C]

*“...maar kom die middel van die jaar, as dit kom by eksamentyd as hulle moet begin eksamen skryf, dan moet iemand verantwoordelikheid neem vir hulle, soos byvoorbeeld vir hulle sportspanne...”* [Deelnemer D]

*“Ja, hulle aandag is verdeel, so dit is 'n groot probleem vir ons gewees van die kant af, veral 'n kopseer, as dit kom met die Junie-eksamens.”* [Deelnemer D]

Indien daar **onduidelikheid bestaan tussen wat die skool van die student-onderwyser verwag en die persepsie van die student-onderwyser oor wat sy/haar pligte behels, word dit negatief deur deelnemer D beleef**. Volgens deelnemer D word daar van die student-onderwysers verwag om toesig te hou, maar die student-onderwysers ervaar dat daar tydens skoolure inbreuk gemaak word op hulle studietyd. Die student-onderwysers ervaar dat hulle geregtig is op die studietyd en dat die skool onredelike eise stel, veral gedurende die student-onderwyser se eksamentyd.

*“Dit was ook 'n moeilike situasie, want ons skool verwag dat jou studente moet toesig hou in die klas as daar 'n onderwyser afwesig is en die studente het naderhand, omdat hulle so baie gebruik was, gevoel die skool was onredelik gewees, omdat ons hulle studietyd vat en ons skool het 'n beleid gehad hulle mag twee ure studietyd hê...en hulle het toe begin ongemaklik raak oor die feit dat hulle moes toesig hou...”* [Deelnemer D]

*“Soos ek vroeër gesê het, het die studente ongelukkig geraak as hulle moet toesig hou...”* [Deelnemer D]

*“So dit was 'n moeilike situasie waarin ek myself bevind het...ek het presies geweet wat die skool van die studente vereis en die studente het maar aangeneem...hulle is geregtig op daai [sic] tyd.”* [Deelnemer D]

Die mentors van skool 1 en skool 2 het genoem dat die student-onderwysers **slegs een mentor** moet hê. Negatiewe gevoelens word deur sowel die mentors as die student-onderwysers ervaar indien die student-onderwysers deur ander onderwysers misbruik word om onbenullige take te verrig.

*“Hulle [die student-onderwysers] word misbruik ja...” [Deelnemer D]*

*“...ons moet waak dat ons hulle [die student-onderwysers] nie gebruik as...as uhm...halwe...ek wil nou nie sê ‘slawe’ nie, maar ...uhm as...’skiewies’...ja” [Deelnemer C]*

*“...dat jy... kan hulle [die student-onderwyser] nie maklik stuur en sê: ‘Ag gaan doen net gou hierdie vir my, gaan fotostateer net gou hierdie vir my.’ En gaan jy met jou les aan nie...” [Deelnemer C]*

Die student-onderwysers het leiding nodig oor hulle **studietye en algemene gedrag** binne en buite skoolverband. Sowel deelnemer C as D het, net soos die skoolhoofde, dit negatief beleef as die student-onderwysers nie aan die skoolhoofde se verwagtinge voldoen nie.

*“...hulle het ook gevoel dat hulle...het ook gesien dat hulle ook eintlik na-uurs veronderstel is om te studeer in hulle eie tyd en nie net in die skool se tyd gebruik nie.” [Deelnemer D]*

*“..dit is partykeer, soos ek sê frustrerend, want jy sien...dis soos jou eie kind, as hulle droog maak is jy kwaad vir hulle, maar...definitief jy kan die groei sien en dit is definitief vir my baie bevredigend.” [Deelnemer C]*

*“...veral as dit kom by aspekte van skoollewe en studentwees, wat hulle moeilik gevind het om aan te pas in die begin...maar hulle het goed aangepas na ‘n ruk” [Deelnemer D]*

**c) AFGESTUDEERDE STUDENT-ONDERWYSERS SE NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Deelnemer E het negatiewe herinneringe gehad oor die **druk om betrokke te wees by die daaglikse bedrywighede van die skool** en om nog genoegsame **studietyd te hê**. Sowel deelnemer E as F het dit as **spanningsvol** beleef en beskou dit as 'n uitdaging om 'n balans tussen haar werkslading en studietyd te vind.

*“Like I said the work load, sometimes can be quite a bit...”* [Deelnemer E]

*“Yeah...that is quite heavy especially when I start taking on classes, but my mentors were very supportive in that regard and were willing to adjust where they needed to.”* [Deelnemer E]

*“But the workload for one and also in the beginning especially, because I was so young...I finished school when I was seventeen. So when I started my internship, I was younger than some of the matrics...”* [Deelnemer E]

*“I would not say negative...I would say more stressful in the fact that studying, teaching full time, having a child, having a family...specially when your husband is a shift worker...it becomes a lot when you have to do studies or planning...your marking...everything...you don't seem to find enough time...”* [Deelnemer F]

*“I would not say it is negative experiences, I would just say it is more stressful, but yet I tend to myself...personally work well under pressure.”* [Deelnemer F]

*“I tend to thrive under it [pressure] you generally find that you get it all done, but that it is a very stressful time period...but one thing as well is that some of the learners that you get come from very, very bad circumstances and that can break your heart, because you can only do so much...so I would not say it is a negative feeling, I would not say it is a bad experience as such.”* [Deelnemer F]

*“Yes, so it took a bit of time for me adjust myself to that role and also having stayed at the hostel...I was full time at the hostel for quite a while...and that for me sometimes was a little bit much...sometimes being with the kids 24/7 could be quite a challenge...”* [Deelnemer E]

#### d) STUDENT-ONDERWYSERS SE NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE

Daar word bevind dat die student-onderwyser **UNISA se dienslewering, asook onduidelike kommunikasie tussen die student-onderwyser en UNISA, negatief beleef**. Deelnemer G het in haar joernaal geskryf dat sy **woede ervaar** omdat daar onduidelikheid bestaan oor die inhandigingsdatums van projekte.

*“My studies is ook nou deurmekaar. Maak my BAIE kwaad!!! Daar is twee van my take se datums wat op verskillende plekke verskil. Dit is my praktiese jaar module [sic]. Dit is een van my groot take vir die jaar wat ek moet doen. MyUnisa sê dit moet die einde Mei in wees en al die ander ‘tutorial letters’ [sic] wat ek ontvang het sê dit moet eers einde Augustus in wees. Ek’t nog nie die opdrag ontvang nie en almal wat ook hierdie module het sit met dieselfde probleem en niemand weet wat aangaan nie.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

Deelnemer G, H en I, wat by verskillende skole betrokke is, het dieselfde negatiewe ervaringe oor die **gebrek aan kommunikasie tussen hulle en UNISA**. Negatiewe gevoelens van frustrasie en spanning word ervaar.

*“Al wat ek ontvang het so ver [sic] van Unisa af is probleme en lang trane. Ons ontvang geen support [sic] van Unisa af nie. Unisa gooi ons in die diep kant en loop weg. Daar is geen telefoniese kommunikasie tussen studente en Unisa nie. Daar word e-posse gestuur. Ek het ‘n e-pos in Januarie vir Unisa gestuur en ek wag nog steeds vir ‘n reply [sic]. Ons betaal so veel [sic] geld elke jaar en dit is die diens wat ons kry.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“Probeer al heeldag om in kontak te kom met die lektor van die praktiese module, of darem iemand wat betrokke is by die module. Maar niemand antwoord hulle fone nie. Ek is so gefrustreerd dis onnodige stress [sic] nou gedurende die eksamen. Sal maar môre weer probeer bel.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Nadat ek by die gr. 1 klas was het ek uitgevind dat ek iets perongeluk [sic] uitgelos het in een van my Unisa take wat ek ingestuur het. Ek’t dit probeer uitsort [sic] en weer ingestuur, maar dit was klaar toe,...so ek kon dit nie weer instuur deur die internet nie. Ek het vir die lektor ‘n e-pos gestuur met net die bietjie inligting in wat ek uitgelos het. Hoop maar vir die beste. Dit was baie stresvol!!!”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Nog ’n teleurstelling ten opsigte van my studies is dat niemand my met registrasie werklik my kan help nie, nie eers die personeel by die UNISA kantoor nie. Weereens was dit ’n kommunikasie fout aangesien ek nooit my registrasie pakket [sic] betyds ontvang het nie en ek dus vir 6 ure by UNISA kantore van ry tot ry moes spring om my registrasie reg te kry.”*

[Deelnemer I, joernaalinskrywing]

*“Een van die nadele is dat daar nie altyd ’n professor is wat my kan help as ek met sekere goed sukkel nie. Daar is wel besprekingsklasse oor die modules, maar die meeste van die tyd moet ek na Durban of selfs Pietermaritzburg toe gaan om dit by te woon. [Deelnemer I, joernaalinskrywing]*

Deelnemer H ervaar dat **studiemateriaal van UNISA te laat opdaag** en dat daar dan min tyd oor is om die opdragte te voltooi. Sy ervaar negatiewe gevoelens van spanning en frustrasie en sy het ’n behoefte aan ondersteuning.

*“Ons studie materiaal [sic] kom altyd laat. Partykeer kom dit so stuk stuk. Partykeer kry ons studie gidse [sic] eers na die eksamens nadat ons dit moes aftrek van die internet af.”*

[Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“Ons as studente onderwysers [sic] het nie geld om af te ry Durban toe vir klasse nie. Ons het ’n Unisa gebou [sic] in Richardsbaai ons kort net lectors [sic]. Ek voel dat Unisa kan beter doen. Hulle is al vir so lank bekend. Studente smag na meer support!! [sic]”*

[Deelnemer H, joernaalinskrywing]

Deelnemer H het **negatiewe ervaringe en belewenisse teenoor sommige van die vakke wat sy by UNISA neem**. Sy beleef dat daar meer op die teorie klem gelê word en dat sy nie die relevansie tot die praktyk kan insien nie. Die meeste negatiewe ervaringe word ten opsigte van tale ervaar.

*“Ek moet sê met Unisa, nie regtig nie...want sê nou jy het Engels as ’n vak...dis nie heeltemal...regtig Engels nie...ek weet nie hoe om dit te verduidelik nie...dis nie asof jy gaan leer van ‘verbs’ [sic] nie...en sulke goed nie...dis heeltemal anders...dis meer teorie en dit is nie regtig wat ek kan vergelyk met die skool nie. Dit is regtig, regtig nie so nie...”*

[Deelnemer H]

*“Ek is baie negatief oor die tale...veral Afrikaans en Engels...van Unisa...en dit voel nie asof ek ’n taal leer nie...dit voel net asof ek iets van iets...dit voel net asof hulle ’n klomp goed...bymekeer gegooi het en dit sê nie vir my **dis** hoe jy moet klas doen nie...hierso is vir jou ’n klomp goeters om te help...dis ’n klomp goed wat jy moet leer en dit maak nie sin nie. Regtig...”* [Deelnemer H]

*“Afrikaanse vraestel het goor gegaan. Ek weet nie hoe die 2de taal mense dit deur kom nie???”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

Die student-onderwysers ervaar, veral gedurende hulle eksamentyd, dat die personeel hulle nie in ag neem nie. Negatiewe ervarings word beleef indien hulle oorlaai word met onnodige take en bedrywighede gedurende hierdie tydperk. **Die student-onderwysers is bereid en gewillig om te help, maar hulle ervaar hulle word misbruik deur sommige personeel, wat vanuit ’n magsposisie** vir hulle vra om take te doen wat hulle nie kan weier nie. Negatiewe gevoelens van magteloosheid en frustrasie word ervaar.

*“Ek word gewoonlik gevra om voor pouse die eetgoed in die oond warm te maak. Dit vat meeste van my studeertyd dan op. Ek gee gewoonlik nie om om dit te doen nie, maar so in eksamen tyd [sic] is elke oomblik wat ek af het, om te leer, kosbaar.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ek was redelik ontsteld na pouse. Ek en een van die ander studente was gevra om die twee gr. 6 klasse vir P E [physical exercise] te vat in my twee ure wat ek gewoonlik af het om te studeer, en ek’t dit baie nodig gehad vandag, veral omdat dit eksamen is.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Dit is nou eksamentyd so...ons afperiodes...ek dink ons het sestien afperiodes ’n week...en nou met eksamentyd...[sug]...ag, ek weet nou nie...ongelukkig het dit nou gebeur ...dat juffrouens sal iets vra...sal ons vra om ietsie te doen...soos partykeer...Maandae en Vrydae het ek lekker af, maar nog elke Vrydag moes ek ietsie gaan doen het...ekstra...”* [Deelnemer G]

*“Ek was ongelukkig vandag oor die feit dat ek in my studie tyd [sic] ander goed moes gaan doen het vir ander onderwyseresse. En dit was meer persoonlike goed as skoolwerk. Ek*

*gee regtig nie om, om te help nie. Ek doen dit met liefde en ek is 'n persoon wat altyd bereid is om te help en sal nie sommer 'nee' sê nie.* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*"...ek voel hulle sê ons kan 'nee' sê, maar ek is so 'n persoon...ek wil altyd help...ek kan nie 'nee' sê nie...so my aftye is altyd baie kosbaar so...dit maak my ongelukkig...dit het nou laas week gebeur dat ek regtig nie by my studies kon uitkom nie...gedurende skooltyd nie... en gister is ek gevra of ek dalk vandag saam met die ander neges hokkie toe kan gaan...so ek moes 'nee' sê en ek voel sleg en dit maak my ongelukkig, want ek is bang hulle kla nou...so...dit maak my ongelukkig, want ek is 'n persoon wat wil help...en nie eintlik 'nee' sê nie..."* [Deelnemer G]

*"'n Juffrou het gedurende die dag na my toe gekom en gevra of ek more middag saam haar span kan gaan en dan hulle wedstryd blaas. Ek voel sleg, maar ek moes 'nee' sê."* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*"Hulle vergeet ons skryf eksamen...dan oorlaai hulle ons met alles..."* [Deelnemer H]

Die student-onderwysers ervaar baie spanning indien **hulle nie genoeg tyd kry om te studeer** nie. Deelnemer G beskryf dat sy ongelukkig voel as dit gebeur.

*"Het glad nie vandag tyd gekry om te studeer nie. Dis stresvol want my volgende eksamen kom nou al hoe nader."* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*"My dag het nie goed begin nie. Ek is aandiens [sic] by die koshuis die naweek (my laaste naweek vir die kwartaal). Ek hoor toe vanoggend dat ek saam koshuis kinders [sic] wat in die koor is op 'n bus moet ry na hulle optrede toe. Ek was net ontkant gevang ek het beplan om te studeer vanaand. Dit het my ongelukkig gemaak, maar dis nou een van daardie dinge."* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*"Het weereens nie tyd gehad om te studeer vandag nie, veral nie by die skool nie. Het ook vir een van die onderwyseresse 'n memo uitgewerk vir 'n toets asook van die toetse begin merk."* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]



*“Dis baie moeilik op die oomblik met die eksamen en als by die skool. Dis baie besig by die skool met al die sport. Wens ek kan net konsentreer op die eksamen nou, maar ek moet net vasbyt en deur druk.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Voel ’n bietjie ongemaklik vandag. Eksamens is om die draai en ek het nog geen boek oopgemaak nie.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“...nee nie regtig nie...ek dink dit is wat my die meeste gepla het, omrede ek nou moes eksamen skryf, en ek het ook klas en dit was sport en dit was...chaos...”* [Deelnemer H]

Die student-onderwysers het aangename ervarings oor **buitemuurse aktiwiteite, maar word negatief as hulle daarmee oorlaai word**. Die student-onderwysers ervaar dat **die werkslading nie eweredig tussen die personeel versprei word nie**. Die feit dat van die personeel nie betrokke wil raak by sport nie, vergroot die druk wat daar op die student-onderwysers geplaas word. Negatiewe gevoelens teenoor sportoefening word dan ervaar.

*“Begin bietjie negatief raak oor die sport. Ek sit met 4 spanne en dit voel of ek elke een nie genoeg aandag gee nie. Ek love [sic] sport. Maar om 4 spanne te hanteer is nie grappies nie.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“...ek sit op die oomblik met 4 sport spanne [sic] a.g.v. onderwysers wat nie sport wil/kan afrig nie. Ek voel dat wanneer jy die dag besluit om ’n onderwyser te word moet jy weet dat sport deel is van die professie. Ek wat positief [sic] en entusiastis [sic] is oor sport, begin negatief en uitgeput word van al die stress [sic] en admin [sic]. Wat so onregverdig is teenoor die kinders! Mense is lui en het geen entusiasme [sic] meer nie. Ek wil graag die 1ste seuns hokkie span [sic] oorneem volgende jaar – maar dit sal moeilik wees want dan dink almal jy vat hul ‘status’ of ‘eer’ weg. Ek voel ’n afrigter moet saam sy span opbeweeg.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“...as jy onderwys ‘swot’, [sic] dan weet jy dat sport en kultuur is deel van jou ‘swottings’ [sic] en goed en baie mense soos hierso...hulle het hulle graad en hulle doen hulle werk, maar as dit by sport kom dan het ek vier spanne en iemand anders het ook vyf spanne, maar party mense wil nie sport afrig nie, want hulle het een of ander sonprobleem of hulle wil nie. En ek dink as jy ’n onderwyser is, dan moet jy ten minste probeer...”* [Deelnemer H]



**Deelnemer G is van mening dat haar betrokkenheid by sport gedurende haar eksamens as ‘n spanningsvolle ervaring beskryf kan word.**

*“Skryf volgende week my derde eksamen en ek sukkel om aan die gang te kom met my werk en wat ek moet leer, en ek kom nie by dit uit met al die sport en wedstryde in die week!”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

**Deelnemers G en H beleef soms negatiewe ervarings in van hulle daaglikse bedrywighede as student-onderwysers by die skool.**

*“Sou baie graag vanaand wou huistoe [sic] gegaan het, want ek voel regtig nie lekker nie, maar ek’s aandiens [sic] vanaand by die koshuis.”* [Deelnemer, joernaalinskrywing]

*“Al wat my bietjie afsit en hartseer maak is wanneer die ouers moeilik raak en dit nie aangenaam maak om hulle kinders af te rig en ‘n geleentheid gee om ‘n wedstryd te speel en dan wanneer hulle in die span is kla hulle oor die posisies en klomp klein goed.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ek het ‘n bietjie gesukkel met dissipline in die klas. Kinders word soms woelig voor pouse.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“Ek voel sleg dat ek Zama so hartseer gemaak het. Ek verstaan nou hoekom sy reageer het soos sy reageer. Haar verlede veroorsaak hoe sy is vandag...hoë mure, houding ens...”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“Daar is so veel [sic] wat my pla. Daar is so veel [sic] dinge wat ons weet en so veel [sic] wat ons nie weet van ons leerders nie. Maar dit wat ons wel weet maak my hart seer [sic]. Jy wens net die beste vir daardie kinders wat emosioneel en fisies ly. As jy ‘n onderwyser is dan is daar net so veel [sic] wat mens kan doen dan voel jy hulpeloos. Die ander dag het hier ‘n kind by die skool gekom met sambok merke [sic] orals op haar bene. Ek’s bly haar ouers disiplineer [sic] haar, maar nou weer aan die ander kant gaan hulle te ver. Waar trek mens die lyn tussen disiplineer [sic] en mishandeling?”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“Die dag was verskriklik besig. Kan skaars my voete vind.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

Die student-onderwysers beleef dat hulle 'n behoefte het aan 'n **plek waar hulle kan studeer, werk en ontspan. Die feit dat daar nie 'n groot lokaal by die skool beskikbaar is nie, word negatief ervaar.**

*“Al wat ek sou verander het is dat ons studente ons eie kantoortjie het, of 'n plek waar ons kan gaan studeer...soos in aftyg, maar ons het nooit êrens...ons kan teruggaan koshuis toe...maar dan is jy nou...gedurende die dag maak hulle skoon...die werkers is daar...en dit is nie waar jy nou wil gaan sit en werk nie.”* [Deelnemer G]

*“Ons personeel het glad nie 'n plek om te kan sosiaal [sic] nie.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

#### 4.6.6 ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN SPESIFIEKE BETROKKNES BY SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING RAKENDE AFSTANDSONDERRIG

##### a) DIE SKOOLHOOFDE SE ERVARINGE EN BELEWENISSE

Volgens deelnemer A het student-onderwysers wat met voltydse praktiese opleiding by skole besig is, nie soos wat die geval is met residensiële onderwysersopleiding, die geleentheid **om klasse by te woon** waar konsepte aan hulle verduidelik word nie. Deelnemer A ervaar dat daar 'n behoefte is by die student-onderwysers betrokke by skool 1, **om lesings te ontvang**, veral in sekere vakke. Volgens deelnemer A is daar 'n behoefte vir lesings, veral in Tale soos Afrikaans en Engels.

*“Die ander ding is, wat baie moeilik is dink ek is die studente is...die studente kom nooit in 'n klas bymekaar waar goed mooi vir hulle verduidelik word en so aan...ek praat nou van hulle studies...waar hulle...uhm...na 'n fisiese klas kan gaan, sit en jy weet...’get lectured’ [sic]...”* [Deelnemer A]

Volgens deelnemer A kan die probleem opgelos word indien een van die skole in die Zoeloelandomgewing wat betrokke is by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, **strukture en geboue beskikbaar stel** waar skoolgebaseerde student-onderwysers kan netwerk en hulp kan ontvang van afstandsonderriginstansies soos UNISA.

*“Ja. Saterdagklasse...en dan sê ons: ‘Reg...so, wie kan vir hierdie studente klasgee in Engels?’ En dan hou ons ’n Engelse ‘workshop’ [sic] vir die kinders [student-onderwysers] op ’n Saterdagoggend wat te doen het met miskien ’n taak wat hulle moet inhandig oor twee weke of so ietsie, dat hulle gehelp word in daai [sic] sin...” [Deelnemer A]*

*“Baie help...ja ek weet van die vakke waarmee...tot die Afrikaanse studente wat soveel sukkel, is met Afrikaans...hulle sê Afrikaans is ontsettend moeilik, deur Unisa.” [Deelnemer A]*

*“Ek glo...ek dink as skole moet ons saam groot dink...hoekom begin ons nie ’n ietsie op dieselfde trant as byvoorbeeld Embury College [Embury Education and Training Centre] nie, hier in Zoeloeland nie...want daar is nie so iets nie en dan affilieer ons met Unisa en ons doen klasse hierso en ek dink in daai opsig dink ek kan ons so ietsie fisies in Zoeloeland doen en meer studente hierso kry...” [Deelnemer A]*

Deelnemer A ervaar dat die student-onderwysers **verkeerde vakkeuses uitoefen** omdat hulle nie oor genoegsame inligting beskik nie.

*“...ek dink net hulle het ’n bietjie meer leiding nodig in daai opsig...hoeveel vakke om te neem en so aan...daar is van ons studente wat te min vakke neem en daar is party studente wat sewe, agt vakke per jaar vat...dit hang maar van hulle af en hoe hulle voel. Maar ek dink hulle het ’n bietjie meer leiding daar nodig en so aan...” [Deelnemer A]*

## **b) DIE MENTORS SE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Volgens deelnemer D is dit belangrik dat ’n mentor wat by die student-onderwyser betrokke is, **ingelig moet wees oor aspekte rakende afstandsonderrig** soos registrasie, vakkeuses en studiemateriaal. Deelnemer D ervaar ’n **gevoel van magteloosheid** omdat hy nie altyd in staat is om die student-onderwyser te help nie. Hy ervaar dat daar nog baie uitdagings en leemtes ten opsigte van die opleiding van mentors is. Hy is van mening dat hulle, as mentors, toegerus moet word om die student-onderwysers se vrae te kan beantwoord.

*“...ek het toe ’n groepie studente gevat om te registreer vir hulle B.Ed.-graad...” [Deelnemer D]*

*“...hulle studiemateriaal het nie betyds opgedaag nie...vir hulle take om betyds ingehandig te word nie...en dit was ’n probleem gewees en hulle wou weet soos...sal hulle uitstel kry as hulle take laat ingegee word omrede hulle...studiemateriaal laat was...en ek kon op daardie stadium nie vir hulle antwoorde gee nie.” [Deelnemer D]*

*“Die enigste raad wat ek hulle kon gee op daai [sic] stadium is...skakel die dosente, bespreek dit met die dosente...hulle sal verstaan, hulle kan dalk raad gee, wat ek nie gehad het nie...” [Deelnemer D]*

*“Ek sou graag van ’n mentor se kant af...wou opgelei wou word deur die universiteit...of riglyne gegee word van wat hulle verlang die mentor moet doen. Sodat ’n ou meer ingestel is op jou studente.” [Deelnemer D]*

### **c) DIE AFGESTUDEERDE STUDENT-ONDERWYSERS SE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Gedurende die semigestruktureerde onderhoude was daar geen melding gemaak van die afgestudeerde student-onderwyser se ervaringe en belewenisse rakende afstandsonderrig en UNISA nie.

### **d) DIE STUDENT-ONDERWYSERS SE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Ek het reeds vroeër melding gemaak van die negatiewe ervaringe en belewenisse van die student-onderwysers ten opsigte van UNISA. Een van die negatiewe ervaringe wat ek uitgelig het, was die student-onderwyser se frustrasies wat **die kommunikasieprobleem met UNISA** betref. Dieselfde frustrasies word deur student-onderwysers by skool 1 en 2 en by die loodsskool ondervind.

*“Al wat ek van UNISA sou wou verander is die kommunikasie sisteem [sic] wat hule gebruik. Ek verstaan daar is baie mense by UNISA geregistreer, maar soms word al die werkopdragte en briewe nie betyds vir die studente gestuur nie, wat veroorsaak dat ons agter raak met ons werk en kan ons punte benadeel. Baie van die nommers van die dosente is ook helfte van die tyd beset as ’n mens hulle probeer kontak, of die telefoon hou net aan met lui. Sommige dosente is ook traag as dit kom by die terug antwoord van e-posse.” [Deelnemer I, joernaalinskrywing]*

*“Al wat ek ontvang het so ver [sic] van Unisa af is probleme en lang trane. Ons ontvang geen support [sic] van Unisa af nie. Unisa gooi ons in die diep kant en loop weg. Daar is geen telefoniese kommunikasie tussen studente en Unisa nie. Daar word e-posse gestuur. Ek het ’n e-pos in Januarie vir Unisa gestuur en ek wag nog steeds vir ’n ‘reply’ [sic]. Ons betaal so veel [sic] geld elke jaar en dit is die diens wat ons kry.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

*“Probeer al heeldag om in kontak te kom met die lektor van die praktiese module, of darem iemand wat betrokke is by die module. Maar niemand antwoord hulle fone nie. Ek is so gefrustreerd dis onnodige stress [sic] nou gedurende die eksamen. Sal maar môre weer probeer bel.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“My studies is ook nou deurmekaar. Maak my BAIE kwaad!!! Daar is twee van my take se datums wat op verskillende plekke verskil. Dit is my praktiese jaar module. [sic] Dit is een van my groot take vir die jaar wat ek moet doen. MyUnisa sê dit moet die einde Mei in wees en al die ander ‘tutorial letters’ [sic] wat ek ontvang het sê dit moet eers einde Augustus in wees. Ek’t nog nie die opdrag ontvang nie en almal wat ook hierdie module het sit met dieselfde probleem en niemand weet wat aangaan nie.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Ons studie materiaal [sic] kom altyd laat. Partykeer kom dit so stuk stuk. Partykeer kry ons die studie gidste [sic] eers na die eksamens nadat ons dit moes aftrek van die internet af.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

Deelnemer H ervaar dat van die vakke by UNISA **nie praktykgebaseerd is nie**. Sy ervaar dat Engels baie teoreties is en dat sy nie die praktiese implementering daarvan kan insien nie.

*“Ek moet sê met Unisa, nie regtig nie...want sê nou jy het Engels as ‘n vak...dis nie heeltemal...regtig Engels nie...ek weet nie hoe om dit te verduidelik nie...dis nie asof jy gaan leer van ‘verbs’ nie...en sulke goed nie...dis heeltemal anders...dis meer teorie en dit is nie regtig wat ek kan vergelyk met die skool nie. Dit is regtig, regtig nie so nie...”* [Deelnemer H]

*“Ek is baie negatief oor die tale...veral Afrikaans en Engels...van Unisa...en dit voel nie asof ek ’n taal leer nie...dit voel net asof ek iets van iets...dit voel net asof hulle ’n klomp*

*goed...bymekaar gegooi het en dit sê nie vir my **dis** hoe jy moet klas doen nie...hierso is vir jou 'n klomp goeters om te help...dis 'n klomp goed wat jy moet leer en dit maak nie sin nie. Regtig..."* [Deelnemer H]

*"Afrikaanse vraestel het goor gegaan. Weet nie hoe die 2de taal mense dit deur kom nie???"*  
[Deelnemer H, joernaalinskrywing]

Deelnemer H ervaar dat **sy meer ondersteuning** van UNISA **verlang**.

*"As Unisa vir ons lectors [sic] Richardsbaai toe kan stuur vir 'n paar lesse sal dit so baie help. Veral met die Wiskunde! Die Wiskunde module [sic] gaan my gryshare gee voor ek 30 is. Ek voel dat Unisa kan beter doen. Hulle is al vir so lank bekend. Studente smag na meer support [sic]."* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

#### 4.6.7 **AANBEVELINGS RAKENDE DIE KWALITEIT EN EFFEKTIWITEIT VAN SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING**

##### a) **DIE SKOOLHOOFDE SE AANBEVELINGS**

Deelnemer A en B is van mening dat die aantal student-onderwysers wat by die skool aangestel kan word, afhanklik is van die skool se begroting en finansiële vermoë.

*"Ons moet seker maak dat dit in daai [sic] begroting is elke jaar en ons moet mooi kyk dat dit...moet groei ook, maar daar sal definitief 'n optimum getal studente wees wat jy by 'n skool kan hê."* [Deelnemer A]

*"...maar aan die einde van 2011 het ons die getal verminder, as gevolg van die skool se finansiële posisie en...ons het tans 4 studente in diens."* [Deelnemer B]

Deelnemer B beveel aan dat daar **nie te veel student-onderwysers** aangestel moet word nie, omdat dit **die kwaliteit van die opleiding en beheer van die model** negatief kan beïnvloed.

*"Wanneer die aantal studente groot raak, soos verlede jaar, toe ons elf gehad het, kan mentorskap en leiding daaronder ly en dit was moeilik...uhm...jy weet...om hulle te beheer"*

*en kontrole te hou van almal en te weet waarmee was almal besig...en dan was dit 'n groot werkklas vir die personeel wanneer ons moes assesseeer.” [Deelnemer B]*

*“...maar dit help dat ons minder studente het en nie so baie studente as verlede jaar nie.” [Deelnemer B]*

*“...ja...die een tot een kontak is groter...ek dink mens leer die studente beter ken, mens kan hulle meer betrek...uhm...ek het net gevoel hulle kry beter leiding en daar is meer persoonlike kontak as wanneer die groep so groot is, dit was vir my 'n bietjie moeiliker om te beheer.” [Deelnemer B]*

Sowel deelnemer A as deelnemer B is van mening dat ervaring hulle geleer het dat **skoolgebaseerde onderwysersopleiding gestruktureerd moet wees en strenger beheer** moet word.

*“Ek dink aan die begin was... was ons...ek dink nie ons het presies so mooi geweet hoe alles gewerk het nie...so oor tyd het ons sekere dinge verander en strenger gemaak.” [Deelnemer A]*

*“Volgende jaar ook, wil ek 'n bietjie meer van 'n houvas hê oor die studente se studies...fisies, om seker te maak...reg waar is hulle...hoe doen hulle...” [Deelnemer A]*

*“Ons moet hulle bietjie strenger beheer, ook oor die hoeveelheid vakke wat hulle per jaar neem.” [Deelnemer A]*

*“Dat dit 'n meer formele en meer professionele stelsel word as wat ons op hierdie stadium het...hy is vir my baie informeel op hierdie stadium.” [Deelnemer B]*

*“...as hulle kan kry dat die studente op die skoolperseel bly, is dit vir my beter, jy het beter beheer oor hulle, jy kan hulle beheer en hulle kan meer vir die skool beteken, want hulle kan ook na-uurs [sic] vir die skole werk...” [Deelnemer A]*

Deelnemer B beveel aan dat die stelsel **eenvormig moet wees by skole in die omgewing waar dit** geïmplementeer word sodat student-onderwysers nie gedurig van skole verwissel op soek na beter salarispakkette nie.



*“Ek sou dit baie graag meer wou sien...ja...ek sou wou sien dat daar meer eenvormigheid is met hoe ons met ons studente werk by die verskillende skole.” [Deelnemer B]*

*“...dat daar ook besin word oor wat is ’n billike tarief om ons studente te betaal...ek dink dit sal dan verhoed dat ’n student van een skool oorgaan na ’n ander skool...dit sal ook meer vastigheid veroorsaak.” [Deelnemer B]*

Deelnemer A beveel aan om die student-onderwyser se studies eers van die **tweede jaar af te betaal**. Ervaring het hom geleer dat die student-onderwyser hom/haarself eers moet bewys ten opsigte van sy/haar erns teenoor die studies.

*“Ek sou definitief sê...begin eers van die tweede jaar af betaal vir die studente se studiegelde en so aan...” [Deelnemer A]*

Deelnemer B beveel aan dat die **regering bydra tot die voorsiening van studiegeld vir skoolgebaseerde onderwysersopleiding aan skole**.

*“Maar vir my sou dit ideaal wees as die regering dit sou oorweeg om die skole waar die praktyk suksesvol in werking gestel is finansiële te vergoed of finansiële by te staan ten opsigte van die studiegelde van hierdie studente...” [Deelnemer B]*

Deelnemer B beveel ook aan dat daar ’n **databasis geskep moet word** in die omgewing waar skole betrokke is by skoolgebaseerde onderwysersopleiding sodat inligting rakende afgestudeerde student-onderwysers vir **al** die skole in die omgewing beskikbaar is.

*“...en dit sou ook goed wees indien die skool ’n inligtingstelsel kon hê...dalk op die webwerf kon skep...waar ons inligting oor studente wat afstudeer by ons skole, kon bekend maak en dan kan ander skole dit besoek...die webwerf...en besef...maar hier is nou ’n onderwyser wat gekwalifiseerd is en die onderwyser was in die praktyk en hierdie skool...en besef hierdie sal ’n goeie persoon wees om aan te stel...of te nooi vir ’n onderhoud.” [Deelnemer B]*

Deelnemer A beveel aan dat **een van die skole in die omgewing geïdentifiseer moet word** waar al die **student-onderwysers van die omliggende skole bymekaar kan kom** en mekaar kan leer ken. Hy beveel aan dat daar gebruik gemaak moet word van dosente en



administratiewe personeel van UNISA wat die student-onderwysers kan help met navrae en probleme wat die student-onderwysers ondervind.

*“Die ander ding is, wat baie moeilik is, dink ek is die studente is...die studente kom nooit in ’n klas bymekaar waar goed mooi vir hulle verduidelik word en so aan...ek praat nou van hulle studies...waar hulle uhm....na ’n fisiese klas kan gaan, sit en jy weet...get ‘lectured’ [sic]. So hulle mis daar uit.” [Deelnemer A]*

*“Ja. Saterdagklasse...en dan sê ons reg: ‘Wie kan vir hierdie studente klasgee in Engels?’ En dan hou ons ’n Engelse ‘workshop’ [sic] vir die kinders op ’n Saterdagoggend wat te doen het met miskien ’n taak wat hulle moet inhandig oor twee weke of so ietsie, dat hulle gehelp word in daai [sic] sin...” [Deelnemer A]*

*“...dit is ietsie wat ek al met die...die skole wat behoort aan die Independent Schools Association van Suid-Afrika [sic]...ek het dit ook daar genoem en dit is ietsie waarna ons ook kyk in die verskillende provinsies, byvoorbeeld Natal...al die skole wat studente het...bymekaar kom en sê: ‘Reg kom ons kry die studente saam.’ Dat hulle ’n bietjie meer van ’n studentelewe kan ervaar. Al doen ons dit miskien oor ’n vakansietyd...vir ’n week dat hulle, na ’n plek toe gaan. En ek dink dit sal hulle baie meer insig gee in die vakke wat hulle ook neem...baie help...ja, ek weet van die vakke waarmee...tot die Afrikaanse studente wat soveel sukkel is met Afrikaans...hulle sê Afrikaans is ontsettend moeilik“ [Deelnemer A]*

*“Ek glo...ek dink as skole moet ons saam groot dink...hoekom begin ons nie ’n ietsie op dieselfde trant as byvoorbeeld Embury College [Embury Education and Training Centre] nie, hier in Zoeloeland nie...want daar is nie so iets nie en dan affilieer ons met Unisa en ons doen klasse hierso en ek dink in daai [sic] opsig dink ek kan ons so ietsie fisies in Zoeloeland doen en meer studente hierso kry...” [Deelnemer A]*

Deelnemer A ervaar dat die studente soms uit onkunde vir die **verkeerde vakke registreer**. Hy beveel aan dat student-onderwysers **leiding van UNISA ten opsigte van vakkeuses ontvang**.

*“...ek dink net hulle het ’n bietjie meer leiding nodig in daai [sic] opsig...hoeveel vakke om te neem en so aan...daar is van ons studente wat te min vakke neem en daar is party studente*

*wat sewe, agt vakke per jaar vat...dit hang maar van hulle af en hoe hulle voel. Maar ek dink hulle het 'n bietjie meer leiding daar nodig en so aan...* [Deelnemer A]

Deelnemer A beveel aan dat **skoolgebaseerde onderwysersopleiding nie geringgeskat moet word nie**, omdat daar aan student-onderwysers 'n **geleentheid gebied word** wat hulle nie sou gehad het indien dit nie vir die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel was nie.

*"...baie keer is die skole te nederig en ons voel die studente wil vir ons 'n guns doen, maar ons moet besef as ons nie daar was vir daai [sic] studente nie, tien teen een sou hulle nie studeer het nie in die rigting waar hulle wil wees nie. Of hulle kan dit nie bekostig, of wat ook al, maar...of hulle ouers wou nie hê hulle moes gaan studeer het nie... of so ietsie nie of wat ook al, maar ek dink ons moet besef die goed wat ons doen, ek dink ons 'down play that a lot' [sic]. "* [Deelnemer A]

## **b) DIE MENTORS SE AANBEVELINGS**

Deelnemer D beveel aan dat daar 'n **skoolbeleid vir student-onderwysers moet wees**.

*"Met mentorskap moet daar 'n studentebeleid wees by die skool, presies wat van hulle verwag word, hulle ure, hulle salarisse, wat die skool alles van hulle kan verwag en wat hulle kan verwag van die skool se kant af weer."* [Deelnemer D]

Deelnemer D beveel aan dat die persoon wat by 'n skool gekies word om as mentor vir die student-onderwyser op te tree, verkieslik **self moet studeer sodat hy/sy uit ervaring die student-onderwysers kan lei en 'n voorbeeld kan stel**.

*"...omdat ek in dieselfde situasie was as hulle en omdat ek op die skoolbestuur was, was dit vir my maklik om albei kante van die saak te sien en ek het toe aangebied om die mentor te wees by die skool..."* [Deelnemer D]

*"Ek sou sê die grootste pluspunt was, omdat ek op daardie stadium self gestudeer het, het dit my gemotiveer om vir hulle te wys dat jy het jou tyd gedurende skooltyd om te kan studeer."* [Deelnemer D]

*“...ek kon hulle ondersteun en ja...en raad gee, veral as dit kom by aspekte van skoollewe en studentwees, wat hulle moeilik gevind het om aan te pas in die begin...maar hulle het aangepas na ’n ruk.”* [Deelnemer D]

Albei skole se mentors beveel aan dat die studente ’n **spesifiek gestruktureerde program** moet volg en dat daar **daaglik vasgestelde tye vir studie gedurende die skooldag** moet wees.

*“En vir my is dit belangrik dat ’n skool so ’n mentorskapprogram moet hê met ons studente, want ek voel veral in ons laerskole...het jy baie ondervinding nodig.”* [Deelnemer C]

*“Daar moet ’n vasgestelde tyd wees waarin hierdie studente moet klaar studeer...”* [Deelnemer D]

*“...ons het ’n beleid gehad hulle mag twee ure studietyd hê...”* [Deelnemer D]

*“...kry ons studente sewe en ’n halwe uur akademiese tyd in ons skooltyd...kry hulle tyd om te studeer en wat baie keer gebeur is dat...hulle benut nie daai [sic] tyd ten volle.”* [Deelnemer C]

*“Ek dink dit is baie belangrik dat daar meer...ja...meer struktuur gegee word daaraan...”* [Deelnemer D]

*“...struktuur vir so ’n mentorskapprogram is baie, baie belangrik, daar moet baie struktuur wees.”* [Deelnemer C]

Deelnemer C en D beveel aan dat die **student-onderwysers se vordering deeglik gemonitor moet word.**

*“Wat ons toe naderhand begin doen het...is die mentor het ’n lys gekry van wanneer die studente se take ingedien moes word, sodat jy kan...’track’ [sic] hou van wanneer dit ingehandig moet word en dan ook die uitslae wat hulle gekry het daarvoor...sodat jy hulle vordering kan volg...want baie keer sukkel hulle met ’n aspek van een of ander en dan kan jy hulle dalk raad gee of verwys na iemand toe.”* [Deelnemer D]

*“En jy moet ook baie opvolgwerk doen oor wat hulle doen en rekord hou van hulle uitslae.”*

[Deelnemer C]

Deelnemer D beveel aan dat **daar opleiding** aan die mentors by skole **gebied word** sodat daar duidelikheid bestaan oor wat van hulle verwag word en hoe hulle die mentorskaprol moet vertolk.

*“Ek sou graag van ’n mentor se kant af...wou opgelei wou word deur die universiteit...of riglyne gegee word van wat hulle verlang die mentor moet doen.”* [Deelnemer D]

Deelnemer C beveel aan dat die student-onderwyser aan **een spesifieke mentor** toegewys word en dat die student-onderwysers, onder die persoon se leiding, take moet verrig. Sy beveel ook aan dat **almal** op die personeel ingelig moet wees oor die prosedures wat gevolg moet word, anders word die student-onderwysers mismoedig.

*“...almal moet hierdie proses verstaan en almal moet verstaan die student het een mentor, ’n mens moet deur hulle werk, en nie almal moet vir hulle werk probeer gee nie...vir wie hulle...aan wie hulle verantwoording doen en jy kan hulle help om hulle program uit te sorteer ander raak dit te veel vir hulle...ja te veel en dan bedank hulle...”* [Deelnemer C]

*“Ek dink dit moet ’n geheel-skool-projek wees, dit moet nie net een persoon wees nie...”*

[Deelnemer C]

Deelnemer D beveel aan dat daar ’n **databasis** van beskikbare student-onderwysers in die omgewing geskep word, **sodat skole in die omgewing daarvan gebruik kan maak indien hulle onderwyspersoneel moet aanstel.**

*“...dat daar dalk ’n databasis geskep moet word...ouens soek altyd onderwysers ons weet dit en...’n student wat deur die onderwyssisteem gekom het...weet hoe werk die stelsels, weet hoe voel dit om met ander skole te kommunikeer en bande te bou en so aan...as ’n student wat van buite afkom en dit nog moet aanleer...”* [Deelnemer D]

Deelnemer D beveel aan dat **skole met mekaar kommunikeer** sodat die student-onderwysers by die verskillende skole met mekaar in aanraking kan kom.

*“Soos wat skole...onderwysers doen...ons praat gereeld met mekaar, kyk wat werk en wat werk nie, kursusse wat ons bywoon hierso, netwerk wat ons doen in skole...dis ’n baie goeie idee om dit [netwerk] met die studente te doen. Ons is ver weg van kampusse af, so dit sal nogal werk.”* [Deelnemer D]

Deelnemer D beveel verder aan dat ’n **student-onderwyser gemotiveer** word om sy/haar studies te voltooi deur **sy/haar salaris na gelang van prestasie aan te pas**.

*“Dan voel ek ook die eerste jaar van ’n student se studiejear, moet hy ’n vasgestelde salaris kry...wat nie baie is nie, en dan die volgende jaar soos hy vakke begin afskryf of soos hy eksamens begin deurkom, kan sy salaris aangepas word om hulle te motiveer om te studeer.”* [Deelnemer D]

### **c) DIE AFGESTUDEERDE STUDENT-ONDERWYSERS SE AANBEVELINGS**

Die afgestudeerde student-onderwyser is van mening dat potensiële student-onderwysers moet beseft dat dit **spanningsvol** is om te studeer **en terselfdertyd** voltyds ’n assistent in die klaskamer te wees. Deelnemer F beveel aan dat die student-onderwyser bewus moet wees hiervan en dat hy/sy ’n **goeie balans tussen studietyd en skooltyd** moet handhaaf.

*“I would not say negative...I would say more stressful in the fact that studying, teaching full time, having a child, having a family...specially when your husband is a shift worker...it becomes a lot when you have to do studies or planning...your marking...everything...you don’t seem to find enough time...”* [Deelnemer F]

### **d) DIE STUDENT-ONDERWYSERS SE AANBEVELINGS**

Deelnemer G en I is van mening dat dit moeilik is om tegelykertyd te studeer en voltyds ’n assistent in ’n klas te wees en beveel aan dat die **student-onderwyser selfgedisiplineer** moet wees.

*“Dit is moeilik om te studeer en te werk, maar ek kry dit reg. ’n Mens moet net self-gedisiplineer [sic] wees en goed met jou tyd werk. Ek het my eie rooster wat ek daagliks volg.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“Wat vir my nogal moeilik is, is die self-dissipline wat ek as student moet toepas om my werk deur te gaan, werkopdragte te doen en dan voor te berei vir die eksamens aan die einde van die semester. Ek doen wel wat ek moet doen vir my studies, maar soms sukkel ek om myself tot daardie punt te kry om voor die boeke te kom en dit te doen wat van my verwag word.”* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

Deelnemer G en H beveel aan dat daar ’n **ruimte of lokaal** in die skool moet wees waar hulle kan werk en studeer.

*“Al wat ek sou verander het is dat ons studente ons eie kantoortjie het, of ’n plek waar ons kan gaan studeer...soos in af tye, maar ons het nooit êrens...ons kan teruggaan koshuis toe...maar dan is jy nou...gedurende die dag maak hulle skoon...die werkers is daar...en dit is nie waar jy nou wil gaan sit en werk nie.”* [Deelnemer G]

*“Ons personeel het glad nie ’n plek om te kan sosiaal [sic] nie. So veel [sic] ander skole het lapas en afdakke met braai’s. Ek geniet dit om ons hele personeel te sien by ‘ons’ kuier area [sic] waar almal pret kan hê en glimlag...”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

Deelnemer G en H beveel aan daar ’n **sosiale afstand tussen student-onderwysers en die leerders gehandhaaf word**.

*“Ek het ook geleer dat jy moet nie maatjies word met hulle [die leerders] nie...jy hou hulle op ’n afstand...”* [Deelnemer G]

*“My mentor het my raad gegee oor hoe om hierdie situasie te hanteer.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing]

*“’n Onderwyser moet ten [sic] alle tye streng bly- die oomblik wanneer jy ontspan neem die leerders oor.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing]

#### **4.7 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk gee die geleefde ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding weer. Deur hierdie geleefde ervaringe en belewenisse van die deelnemers te analiseer, word daar gepoog om die navorsingsvrae te beantwoord.

In die volgende hoofstuk word die bevindinge bespreek en geïnterpreteer om sodoende die ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ontrafel. Sekere gevolgtrekkings word gemaak en aanbevelings word gedoen.

## 5 BEVINDINGE, GEVOLGTREKING EN AANBEVELINGS

### 5.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 word vermeld dat die voorsiening van nuwe, gekwalifiseerde onderwysers aan die vraag moet voldoen en dat die tekort aan gekwalifiseerde onderwysers 'n werklikheid is (DBEHET, 2011:11; Jansen, 2004:10). Die kwaliteit van onderwysers wat gelewer word, word ook deur verskeie skrywers bevraagteken (Lewis, 2008:23; Govender, 2011:7). Voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding, as alternatief vir residensiële onderwysersopleiding, kan moontlik hierdie gaping vul. Deur te luister na die ervarings en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding (hoofstuk 4) word die vrae oor die kwaliteit, effektiwiteit en bestuursaspekte van die model ondersoek.

In hoofstuk 5 word die bevindinge van die studie bespreek en die uitdaging was om die bevindinge op 'n sinvolle wyse aan te bied. Om die navorsingsvraag te kan beantwoord, het ek die data wat ek met die semigestruktureerde onderhoude en die joernaalinskrywings gekry het, volgens die temas wat te voorskyn getree het, geanaliseer. Ek het die persoonlike ervarings en belewenisse van die spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, onder hierdie temas ontleed. Die ooreenkomste en verskille tussen die persoonlike ervarings en belewenisse van betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, word ook uitgewys.

### 5.2 DIE NAVORSINGSVRAAG EN NARRATIEWE NAVORSING

*Wat is die ervarings en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding aan skole in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal, met betrekking tot die kwaliteit en effektiwiteit van die opleiding asook die bestuur van hierdie opleidingsmodel?*

Om hierdie navorsingsvraag te kan beantwoord, was dit nodig om die geleefde ervarings en belewenisse van skoolhoofde, mentors, afgestudeerde student-onderwysers en student-onderwysers te analiseer. Narratiewe navorsing word gebruik as onderwysers gewillig is om hulle stories met die navorser te deel: *“For educators looking for experiences in actual school settings, narrative research offers practical, specific insights”* (Creswell, 2007:512). Elkeen van die spesifieke deelnemers wat by die skoolgebaseerde



onderwysersopleidingsmodel betrokke is, het unieke ervaringe en belewenisse rakende die model. In hierdie studie is daar gepoog om na die *stemme* van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding te luister, die stories te analiseer en gevolgtrekkings te maak oor die kwaliteit en effektiwiteit van die opleiding asook oor die bestuursaspekte van die opleidingsmodel.

## **5.3 BEVINDINGE**

### **5.3.1 ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN ONGEKWALIFISEERDE STUDENT-ONDERWYSERS**

*Wat is die ervaringe en belewenisse van ongekwalifiseerde student-onderwysers wat tans skoolgebaseerde onderwysersopleiding ontvang? Om die eerste sekondêre navorsingsvraag te kan beantwoord, word daar na die volgende bevindinge gekyk.*

#### **5.3.1.1 BETROKKENHEID BY DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSOPLEIDINGSMODEL**

Die student-onderwysers het betrokke geraak by skoolgebaseerde onderwysersopleiding omdat hulle spanning en onsekerheid beleef het om weg te gaan van die huis af. Deelnemer E was reeds by 'n residensiële onderwysersopleidingsinstansie ingeskryf, maar het vanweë emosionele redes besluit om praktiese onderwysersopleiding by 'n skool te ondergaan terwyl sy vir afstandstudies aan UNISA registreer. Deelnemer F het weens finansiële redes besluit om skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ondergaan. Die deelnemer het genoem dat sy baie graag onderwys by 'n residensiële universiteit sou wou studeer het, maar dat finansiële uitgawes soos klas- en koshuisgeld en vervoerkoste dit nie moontlik gemaak het nie. Die deelnemers ervaar dat, hoewel hulle die sorgvrye studentelewe van residensiële onderwysersopleiding sal mis, hulle die ondervinding wat hulle tans met skoolgebaseerde onderwysersopleiding ontvang, as waardevol en sinvol beskou. My navorsing het bevind die passie wat die student-onderwyser vir die beroep het en die praktiese aard van skoolgebaseerde onderwysersopleiding, as redes gegee word waarom hulle by die model betrokke geraak het. My navorsing toon dat student-onderwysers wat by skoolgebaseerde onderwysersopleiding betrokke is, vroegtydig kan besluit of hulle die regte beroepskeuse gemaak het, omdat hulle te make het met die realiteit van daaglikse skoolaktiwiteite. Quick en Siebörger (2005:3) suggereer: *“Teaching practice allows students to find out if they wish to become a teacher. It puts students into the ‘real world’ and allows*

*them to put theory and philosophy into practice. There needs to be more time spent in teaching practice.”*

### **5.3.1.2 DIE ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN DIE DEELNEMERS RAKENDE DIE BESTUUR VAN DIE MODEL**

Die student-onderwysers van die privaatskool en van die openbare skool se ervaringe en belewenisse het sterk ooreenkomste getoon ten opsigte van die bestuur van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel. My navorsing het bevind dat die student-onderwysers die bestuur van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel oor die algemeen as 'n positiewe ervaring beleef het, maar dat daar 'n paar uitdagings is. Daar is bevind dat die student-onderwyser die induksieprogram by hulle onderskeie skole aangenaam ervaar het. Die student-onderwysers het aangedui dat hulle welkom gevoel het en dat hulle deur die res van die personeel betrek word. Die student-onderwysers is deeglik bewus van hulle verantwoordelikhede en pligte en dat hulle onderskeie mentors hulle program monitor. Die student-onderwysers van skool 1 en 2 is by 'n verskeidenheid skoolaktiwiteit betrokke: 'n Mentoronderwyser word aan die student-onderwyser toegewys en die student-onderwyser volg 'n daaglikse rooster. Daar word tyd ingeruim vir studietyd wat gedurende die skooldag plaasvind. Die student-onderwysers is betrokke by toesighouding in klas as onderwysers afwesig is weens siekte of as gevolg van kursusse wat onderwysers moet bywoon. Hulle is ook betrokke by toesighouding wanneer die leerders eksamens skryf. Die student-onderwysers funksioneer as assistente in die klaskamer, is betrokke by sportafrigting en buitemuurse aktiwiteite en hulle woon personeelvergaderings by. Deelnemer G noem dat sy ook betrokke is by koshuisdiens aangesien sy op die perseel woon. Die student-onderwysers word blootgestel aan leerders van alle ouderdomsgroepe in die skool en kan ingeligte besluite neem oor die keuse van die fase waarin hulle studeer.

### **5.3.1.3 POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Die student-onderwysers wil deel wees van die personeel van 'n skool en die induksie van nuwe student-onderwysers by 'n skool is belangrik. Die student-onderwysers het die inskakeling by die res van die personeel en die wyse waarop hulle by die skool ontvang is, as positief beleef.

Die student-onderwysers ervaar dat goeie verhoudinge met die res van die personeel vir hulle belangrik is. Lang tydperke van praktiese ervaring is 'n belangrike komponent van

skoolgebaseerde onderwysersopleiding en die verhouding wat die student-onderwyser met die mentor en ander onderwysers het, word as 'n positiewe ervaring deur die deelnemers geïdentifiseer. In 'n studie wat gedoen is deur Quick en Siebörger (2005:1) word langer praktykopleiding beklemtoon: *“The vast majority of survey responses felt that the student teachers needed to spend more time in schools...the students who participated in the survey also wished to spend more time in schools.”* Quick en Siebörger (2005:4) maak dit duidelik dat 'n skoolgebaseerde leerlingskap wat langer periodes van praktiese onderwys insluit, nie nagevors is nie: *“The alternative, a learnership programme incorporating a much longer time period at a single school, was not researched.”*

Die hulp en raad wat die student-onderwysers van die mentors en ander personeellede ontvang, word waardeer. Die student-onderwysers wil graag betrek word by klaskameraktiwiteite: *“...wat my gelukkig maak is die ondervinding wat ek vandag gekry het deur in die les te gewees het.”* [Deelnemer G]. Hierdie ervaring van die deelnemer word beklemtoon deur Perry (2004:2): *“...student teachers should experience the excitement of being part of a real classroom setting, of getting to know learners, of planning and organizing the classroom tasks.”*

Die ondersteuning wat die student-onderwysers van die hoof, bestuur en personeel ontvang, word as waardevol geag. Deelnemer G ervaar dat die belangstelling in hulle vordering met betrekking tot hulle studies, 'n positiewe ervaring is. Sowel deelnemer G as deelnemer H het die verhouding met die mentor as ondersteunend en behulpsaam beleef.

Die onervare student-onderwyser leer deur blootgestel te word aan daaglikse klaskamerpraktyke en beskou die mentor as 'n goeie rolmodel. Albei student-onderwysers hou van positiewe aanmoediging en wil erkenning kry vir skoolaktiwiteite wat hulle suksesvol voltooi het. Die verhouding met medestudent-onderwysers is vir hulle belangrik: *“Ons help mekaar waar ons kan. Ons is baie bevoorreg.”* [Deelnemer G, joernaalinskrywing].

Die student-onderwysers is positief teenoor die afrigting van sport en buitemuurse aktiwiteite. *“Sien uit na vanmiddag se sport.”* [Deelnemer H, joernaalinskrywing].

#### **5.3.1.4 NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Daar is bevind dat negatiewe ervarings en belewenisse deur die student-onderwysers sekere uitdagings rakende die skoolgebaseerde onderwysersopleiding, belig. 'n Gebrek aan

kommunikasie met die administratiewe personeel van afstandstudie-instellings soos UNISA en swak dienslewering deur hierdie instellings, word deur al die student-onderwysers as 'n negatiewe ervaring beskryf. Onsekerheid oor die inhandigingsdatums van werkopdragte, onbeantwoorde e-posse en frustrasies rakende die registrasieproses, veroorsaak spanning en onsekerheid. Verkeerde vakkeuses word weens 'n gebrek aan inligting deur die student-onderwysers gemaak. Die student-onderwysers het 'n behoefte om telefonies met kundige persone wat hulle vrae kan beantwoord, kontak te maak.

Deelnemer F beleef dat daar te veel klem gelê word op die teoretiese aspek van vakke wat hulle by UNISA neem. Die klem op die teoretiese benadering word veral in tale ondervind. Die student-onderwyser kan nie die praktiese implikasie daarvan insien nie en dit maak haar ongelukkig. In 'n studie wat by UNISA uitgevoer is, suggereer Marais en Meier (2004:321): *“Effective articulation between theory and practice should be a primary concern...students seem confused by differences between methods that they try to implement in accordance with their tutorial matter and the methods that are actually used by supervisors in their classroom practice.”*

Sowel deelnemer G as H beleef die tydperk wat hulle eksamen moet skryf, as spanningsvol. Die student-onderwysers beleef dat hulle in hierdie tydperk nie genoeg tyd kry om aan hulle studies te bestee nie. Hulle wil graag beskikbaar wees om te help, maar ervaar 'n gevoel van magteloosheid omdat hulle gevra word om by skoolaktiwiteite betrokke te wees, terwyl hulle graag meer aandag aan hulle studies wil gee.

Student-onderwysers is oor die algemeen positief teenoor sport en ander buitemuurse bedrywighede, maar hulle ervaar dat hulle soms daarmee oorlaai word. Hulle beleef dat daar nie 'n eweredige werkverdeling onder die personeel is nie. Albei student-onderwysers ervaar dat die betrokkenheid by sportaktiwiteite, veral gedurende hulle eksamentye, bemoeilik word omdat hulle aandag gedurende hierdie tydperk verdeel is. Dit maak die student-onderwysers negatief teenoor hulle studies en teenoor sportaktiwiteite.

Die student-onderwyser word daagliks blootgestel aan 'n wye verskeidenheid situasies. Sowel deelnemer G as H het in aanraking gekom met leerders se moeilike huislike omstandighede, die hantering van leerderdisipline en konfrontasies met ouers. Hierdie bevinding word ondersteun deur 'n studie wat by UNISA uitgevoer is: *“There is also an urgent need for an integrated curriculum on social and moral values to assist student*

*teachers with handling discipline problems, to cope with learners' emotional problems and to manage diversity during their practicums” (Marais & Meier, 2004:231).*

Hoewel bogenoemde ervaringe en belewenisse negatiewe gevoelens na vore laat kom het, het die student-onderwysers die leiding wat die mentor-onderwyser gee, as waardevol geag.

### **5.3.1.5 ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE AFSTANDSONDERRIG**

Die student-onderwysers ervaar dat afstandstudie, gekombineer met voltydse praktiese skoolgebaseerde onderwysersopleiding, sinvol is vanweë die feit dat hulle die teorie in praktyk kan ervaar. *“As jy nou dink...jy studeer deur Unisa, jy het take en opdragte daar en jou praktiese ondervinding, iets wat jy hier geleer het...help dit jou studies...”* [Deelnemer H]

*“...jy leer op Universiteit, maar jy doen dit op jou eie, hierso is ek al klaar van die begin af deel van die les...ek weet wat aangaan en ek dink mens leer baie daaruit.”* [Deelnemer G]

*“Ek sal dit aanbeveel aan ander studente, veral onderwys, ek weet dis lekker om universiteit toe te gaan, maar ’n beroep in onderwys, dink ek hierdie [skoolgebaseerde onderwysersopleiding] is baie beter...veral die praktiese dele...”* [Deelnemer G]

*“Terwyl onderwysstudente op universiteit slegs leer oor hoe om klas te gee, kry ek as UNISA student die geleentheid om te leer en om elke dag teenwoordig te wees in ’n klaskamer omgewing. [sic]”* [Deelnemer I, joernaalinskrywing]

Daar is reeds melding gemaak van die negatiewe ervaringe wat die student-onderwysers teenoor UNISA het. ’n Gebrek aan kommunikasie met dosente en administratiewe personeel van UNISA en onbeantwoorde vrae van die student-onderwysers ten opsigte van hulle studies en studiemateriaal, bly ’n uitdaging.

### **5.3.1.6 AANBEVELINGS WAT DEUR STUDENT-ONDERWYSERS GEDOEN WORD**

Deelnemer G beveel aan dat potensiële student-onderwysers selfgedisiplineerd ten opsigte van hulle studies moet wees. Sy beveel aan dat ’n daaglikse rooster gevolg word en daar vasgestelde studietye moet wees. Deelnemer G beveel aan dat daar ’n lokaal by die skool moet wees waar die student-onderwysers kan werk.

Die tydperk wat student-onderwysers besig is met die voorbereidings vir hulle eksamens, is 'n spanningsvolle tydperk en die student-onderwysers beveel aan dat daar alternatiewe reëlings in plek moet wees, sodat die student-onderwysers meer aandag aan hulle studies kan wy.

### **5.3.2 ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN GEKWALIFISEERDE, AFGESTUDEERDE ONDERWYSERS**

*Wat is die ervaringe en belewenisse van gekwalifiseerde, afgestudeerde onderwysers wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondergaan het? Om die tweede sekondêre navorsingsvraag te kan beantwoord, word daar na die volgende bevindinge gekyk.*

#### **5.3.2.1 ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE BETROKKENHEID BY DIE MODEL**

My navorsing bevind dat die afgestudeerde student-onderwysers wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondergaan het, se redes waarom hulle by die model betrokke geraak het, verskil. Deelnemer E beleef dat sy emosioneel nie gereed was om weg te gaan van die huis af nie. Sy noem dat sy voltyds in 'n skoolomgewing wou wees, terwyl sy haar studies voltooi. Sy beleef dat die blootstelling aan 'n verskeidenheid onderrigmetodes, haar laat besluit het om by die model betrokke te raak. Noudat sy terug kyk, voel sy nie spyt oor haar keuse nie.

Deelnemer F het besluit om by die model betrokke te raak omdat sy onseker was oor haar beroepskeuse. Sy het gevoel dat sy nie onnodige finansiële uitgawes wou aangaan nie. Skoolgebaseerde onderwysersopleiding het vir haar na 'n veilige opsie gelyk. Hierdie siening word reeds deur Quick en Siebörger (2005:3) gehuldig: *“Teaching practice allows students to find out if they wish to become a teacher. It puts students into the ‘real world’ and allows them to put theory and philosophy into practice.”*

#### **5.3.2.2 ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE DIE BESTUUR VAN DIE MODEL**

Uit die onderhoude wat met die afgestudeerde student-onderwysers gevoer is, is dit duidelik dat die geleidelike blootstelling aan skoolaktiwiteite en verantwoordelikhede 'n belangrike rol in die vorming van die onderwyser vervul. Die deelnemers het beleef dat hulle gedurende hulle eerste jaar slegs betrokke was by klasobservasies. Hulle het geleidelik meer verantwoordelikhede bygekry, totdat hulle in hulle finale jaar van onderwysersopleiding met

die aanbieding van lesse gehelp het. Die blootstelling aan verskillende onderrigmetodes wat verskillende onderwysers toepas, het hulle gehelp om die onderrigmetode te kies wat hulle die beste pas. Die deelnemers beklemtoon dat dit belangrik is om die student-onderwyser geleidelik bloot te stel aan verskillende skoolaktiwiteite, anders kan hulle moedeloos word.

### **5.3.2.3 POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

As daar deur die afgestudeerde student-onderwysers gereflekteer word oor hulle ervarings en belewenisse met betrekking tot skoolgebaseerde onderwysersopleiding, is die deelnemers nie spyt oor die keuse wat hulle gedoen het nie en albei deelnemers E en F is gelukkig met die metode van onderwysersopleiding wat hulle ondergaan het asook die beroepskeuse wat hulle uitgeoefen het. My studie het bevind dat die geleidelike blootstelling aan skoolaktiwiteite, die praktiese ondervinding en blootstelling aan 'n verskeidenheid onderrigmetodes, as positief deur die deelnemers ervaar word. Tomlinson (1995:37) beweer: *“Once trainee teachers have gained some insight into the rules, routines and rituals of the classroom and, through carefully supported collaborative work, have themselves had some experience of teaching, then they will be ready for a more systematic and structured approach to training.”*

### **5.3.2.4 NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Albei die afgestudeerde student-onderwysers se herinneringe aan hulle skoolgebaseerde onderwysersopleiding word as 'n positiewe, eerder as 'n negatiewe, ervaring beskryf. Deelnemer F is van mening dat dit vir haar 'n uitdaging was om voltyds betrokke te wees by skoolaktiwiteite terwyl sy ook tyd moes inruim vir afstandstudies. *“I would not say negative...I would say more stressful in the fact that studying, teaching full time, having a child, having a family...specially when your husband is a shift worker...you don't seem to find enough time.”* Albei deelnemers is van mening dat die ondersteuning en begeleiding van die mentor 'n belangrike rol speel om die student-onderwyser te help om hierdie balans te handhaaf.

### **5.3.2.5 AANBEVELINGS**

Sowel deelnemer E as F beveel aan dat daar 'n goeie verhouding tussen die mentor en die student-onderwyser moet wees. Volgens die deelnemers moet die mentor die student-onderwyser geleidelik blootstel aan die verskillende skoolaktiwiteite en moet die werkslading



van die student-onderwyser deeglik gemonitor word. Die deelnemers is van mening dat die mentor die student-onderwyser moet begelei om 'n balans te handhaaf tussen die skoolaktiwiteite en studietyd.

### 5.3.3 ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN MENTORS

*Wat is die ervaringe en belewenisse van mentors wat betrokke is by student-onderwysers wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondergaan? Om die derde sekondêre navorsingsvraag te beantwoord, word daar na die volgende bevindinge gekyk.*

Mukeredzi en Ndamba (2005) definieer 'n mentor as 'n ervare, professionele persoon wat verantwoordelik is vir die groei en ontwikkeling van die student-onderwyser, 'n fasiliteerder wat die student-onderwyser bemagtig met vaardighede wat vir die klaskamerpraktyk aangewend kan word. My navorsing bevind dat albei mentors in die studie ervare persone is wat aktief betrokke is by student-onderwysers wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding ontvang.

#### 5.3.3.1 BETROKKENHEID BY DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODEL

Sowel deelnemer C as D ervaar dat hulle betrokke is by die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel omdat hulle dit as 'n persoonlik bevredigende en verrykende ervaring bestempel. Dit is vir hulle aangenaam om student-onderwysers te sien groei tot volwaardige onderwysers. Albei deelnemers C en D is van mening dat skoolgebaseerde onderwysersopleiding meer jong mense, veral jong mans, die geleentheid bied om onderwysers te word en dat hulle die praktiese aard van die opleiding as sinvol beleef. *“Ek dink daai [sic] ervaring is...ek dink dit is ‘hands-on’ [sic] met wat ons doen...so hulle beleef ook wat gebeur agter die skerms...hulle het daai [sic] ondervinding opgedoen, gesien wat aangegaan het...so hulle kry baie goeie blootstelling...baie, baie goeie blootstelling.”* [Deelnemer C]

*“...hulle doen nie net akademie nie, hulle kry ook die ervaring by die akademie...en ek dink as hulle 'n vraestel skryf of hulle moet 'n taak inhandig, dan dink ek verstaan hulle dit beter, omdat hulle dit ervaar het...as wat hulle net 'n teoretiese stuk werk ingee.”* [Deelnemer C]



Deelnemer C is van mening dat mentors betrokke raak by die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel omdat hulle die voordele sien wat die model vir die skool inhou. *“Ek dink dit is ’n baie goeie idee...ek dink...finansieel...dink ek definitief dit is ’n goeie plan om meer onderwysers opgelei te kry terwyl hulle ervaring opdoen...dieselfde tyd.”* [Deelnemer C]

### 5.3.3.2 ERVARINGE TEN OPSIGTE VAN DIE BESTUUR VAN DIE MODEL

Die mentors in hierdie studie ondervind dat die student-onderwysers ten volle deel word van die daaglikse bedrywighede van die skool. Hulle is betrokke by toesighouding in klasse en by buitemuurse bedrywighede en hulle volg ’n daaglikse rooster. Volgens die mentors wat vir die student-onderwysers verantwoordelik is, word die bestuur van die model ’n uitdaging as die student-onderwysers vanweë hulle eksamens nie by die skool is nie. Die mentors is van mening dat die normale roetine van die skool ontwig word as die student-onderwysers nie beskikbaar is nie. Volgens die mentors moet alternatiewe reëlings gedurende die studente se eksamentydperk getref word.

Vanuit ’n bestuursperspektief is ’n goeie verhouding tussen die mentor en die student-onderwyser belangrik. Volgens die mentors moet hulle betrokke wees by alle aktiwiteite van die student-onderwyser en moet die akademiese vordering van die student-onderwyser gemonitor word. Hulpverlening deur die mentor aan die student-onderwyser sover dit vakkeuses vir hul afstandstudies aangaan, is belangrik. Volgens die deelnemers moet die mentor in die klas en ook by buitemuurse aktiwiteite as rolmodel optree en ’n voorbeeld vir die student-onderwyser wees. Harrison *et al.* (2006:1055) beweer: *“It is through effective mentoring that beginning teacher education can adopt a learner-centred approach, modelled on the best practice found in pupil-centred classrooms.”*

Die bevindinge van my studie toon dat die rol van die mentor duidelik uiteengesit moet word en dat die mentor deeglik bewus moet wees van wat die verantwoordelikhede behels: *“...vir my is dit belangrik dat ’n skool so ’n mentorprogram moet hê met ons studente, want ek voel veral in ons laerskool...het jy baie ondervinding nodig.”* [Deelnemer C]. Sommige skrywers is van mening dat mentors vanweë ’n groot werkslading hul mentorskaprol afskeep.

*“Notwithstanding the influential role of mentoring, the PGDE students indicated that mentors were often too busy with heavy teaching loads and other duties to devote adequate time to mentoring. Often the most effective teachers are usually the busiest and hardest pressed in*

*the school community as effectiveness is often the credible criteria for delegation of responsibilities. Such mentors therefore are unable to execute their mentoring duties effectively notwithstanding the will to do so” (Mukeredzi et al., 2009:346).*

My navorsing het bevind dat die mentors van sowel skool 1 as skool 2 toegewyd is aan hulle mentorskaprolle en dat hulle die ekstra verantwoordelikhede positief beleef. Die mentors by skool 1 en 2 is van mening dat daar ’n mentorskapbeleid en mentorskapprogram by die skool in plek moet wees om die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel doeltreffend te kan bestuur.

Die deelnemers is van mening dat slegs een mentor verantwoordelik moet wees vir die delegering van take aan die student-onderwyser. Die deelnemers is van mening dat die student-onderwysers “misbruik” word, indien hulle aan te veel onderwysers moet rapporteer. Albei deelnemers C en D ervaar dat daar ’n vaste struktuur en vasgestelde program moet wees vir die student-onderwysers sodat die student-onderwysers presies weet wat van hulle verwag word en dat enige moontlike onduidelikhede uit die weg geruim kan word.

### **5.3.3.3 POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Sowel deelnemer C as D is van mening dat die mentorskaprol wat hulle vertolk, vir hulle ’n positiewe ervaring is. Die deelnemers ervaar dat mentorskap vir hulle persoonlike werksbevrediging gee. Hulle is ook van mening dat die praktiese aard van die skoolgebaseerde onderwysersopleiding ’n positiewe belewenis is. Die entoesiasme waarmee die jong student-onderwysers buitemuurse aktiwiteite aanpak en die vordering wat die student-onderwyser in sy/haar loopbaan maak, word deur deelnemer C as ’n positiewe ervaring beskryf.

### **5.3.3.4 NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE**

Mentorskap stel baie uitdagings aan onderwysers wat aangewys word om as mentors op te tree vir student-onderwysers wat betrokke is by skoolgebaseerde onderwysersopleiding. *“Teaching practice is such a long established practice that it is easy to assume that all those involved in it have a clear notion of what it is and how it should be operationalised and managed”* (Quick & Siebörger, 2005:1). ’n Gebrek aan voldoende opleiding vir mentors en die onsekerheid van wat daar van hulle as mentors verwag word, word negatief ervaar: *“In die begin was dit redelik moeilik gewees...want...uhm...ons het nie presies geweet hoe jy as*

*mentor moet funksioneer nie.*” [Deelnemer D]. Die mentors is onseker hoe om in sekere situasies op te tree. Maphosa *et al.* (2007:299) redeneer: *“Hence, the need to constantly workshop the mentors in order to adequately equip them as effective mentors.”*

Deelnemer D is van mening dat hy die student-onderwyser moet begelei en ondersteun in sy/haar vakkeuses en met die registrasieproses by UNISA, maar ondervind dat gebrekkige inligting en gebrekkige kommunikasie met UNISA, hom as mentor frustreer en hulpeloos laat.

Die mentors van sowel skool 1 as skool 2 is van mening dat die praktiese uitvoerbaarheid van die rooster ’n uitdaging word indien die student-onderwysers vanweë hulle eksamens nie by die skool is nie. Albei deelnemers C en D beleef hierdie ontwrigting in die daaglikse roetine as ’n uitdaging wat aangepak moet word.

Deelnemer D is van mening dat daar van die begin af duidelike riglyne gegee moet word rakende die pligte van die student-onderwyser. Volgens hom moet daar geen onduidelikhede bestaan van wat die skool van die student-onderwyser verwag nie omdat dit, volgens hom, ongelukkigheid kan veroorsaak vir sowel die skool as die student-onderwyser.

### **5.3.3.5 ERVARINGE EN BELEWENISSE RAKENDE AFSTANDSONDERRIG**

Volgens die deelnemers aan my studie, is dit belangrik dat die mentor betrokke by skoolgebaseerde onderwysersopleiding ingelig moet wees oor aspekte rakende afstandsonderrig, soos die registrasieprosedures, moontlike vakkeuses vir die student-onderwyser en die vereistes vir die voltooiing van sy/haar opdragte. Deelnemer D is van mening dat daar ’n leemte bestaan ten opsigte van die vennootskap wat bestaan tussen die universiteit wat afstandsonderrig aanbied en die skole wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding aanbied. Die universiteit moet opleiding verskaf aan die mentors, sodat hulle genoeg ervaring het om die student-onderwysers se vrae te kan beantwoord. *“Ek sou graag van ’n mentor se kant af...wou opgelei wou word deur die universiteit...of riglyne gegee word van wat hulle verlang die mentor moet doen. Sodat ’n ou meer ingestel is op jou studente.”* [Deelnemer D]

### 5.3.3.6 AANBEVELINGS VAN DIE MENTOR

Mentors wat deelgeneem het aan die navorsing, is van mening dat daar 'n skoolbeleid vir student-onderwysers moet wees waarin duidelike riglyne uiteengesit word oor wat die skool van die studente verwag en wat die studente van die skool kan verwag. Die mentors is ook van mening dat 'n gestruktureerde mentorskapprogram gevolg moet word en dat daar 'n vaste struktuur moet wees waarbinne die student-onderwysers funksioneer. Navorsing wat deur Marais en Meier (2004:231) aan UNISA gedoen is, redeneer: *“There is a need for written guidelines and training opportunities, such as workshops, for supervisors with regard to the general induction of student teachers, accommodation of their lessons, and thorough feedback about their presentations.”*

Die onderwyser wat geselekteer word om die student-onderwyser se mentor te wees, moet volgens deelnemer D self besig wees om te studeer, sodat die mentor uit sy/haar ervaring die nodige ondersteuning aan die student-onderwyser kan bied.

Die mentors beveel aan dat elke student-onderwyser se akademiese vordering deeglik gemonitor word, sodat die mentor betyds studiehulp aan die student-onderwyser kan verleen indien dit nodig sou word. *“...want baie keer sukkel hulle met 'n aspek van een of ander en dan kan jy hulle dalk raad gee of verwys na iemand toe.”* [Deelnemer D]

Maphosa *et al.* (2007:300) redeneer: *“Mentors also need to keep an audit progress record. Such records that reflect the progress of the trainee in various aspects of teaching practice may also be useful in the overall assessment of the student teacher.”*

Die deelnemers beveel aan dat daar opleiding verskaf word aan mentors betrokke by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, veral oor die verskillende rolle wat die mentor moet vertolk, aangesien die mentor betrokke is by die vorming van die student-onderwyser.

Die deelnemers beveel aan dat student-onderwysers aan een mentor rapporteer, omdat dit verwarring uitskakel. Die mentors beveel ook aan dat die hele personeel deel moet wees van die besluitnemingsproses om voltyds skoolgebaseerde onderwysersopleiding by die skool aan te bied. Dit maak die uitvoerbaarheid en beheer van die model makliker.

#### 5.3.4 ERVARINGE EN BELEWENISSE VAN SKOOLHOOFDE WAT ONDERWYSERSOPLEIDING AS MODEL AANBIED

*Wat is die ervaringe en belewenisse van skoolhoofde wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding as model aanbied?* Om die laaste sekondêre navorsingsvraag te kan beantwoord, word daar na die volgende bevindinge van my studie gekyk.

##### 5.3.4.1 BETROKKENHEID BY SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING

Sowel deelnemer A as B ervaar dat daar 'n tekort is aan goed opgeleide, gekwalifiseerde onderwysers in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal. Skoolhoofde ervaar dat beskikbare vakatures by die skool met ongekwalfiseerde of ondergekwalfiseerde persone deur die departement gevul word. Met die implementering van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel, kan potensieële student-onderwysers aansoek doen, gekeur en opgelei word, sodat daar in die behoeftes van die skool voorsien kan word. Rademeyer (2006:12) redeneer:

*“School-based teacher education became necessary in South Africa. Learnerships target people who are unemployed in order to induct them into the world of work and into a career. People thus gain work experience and eventually enter a career better equipped whilst, at the same time, receiving financial and professional support.”*

Rees *et al.* (2002:1-2) huldig die volgende mening: *“In 2001 the South African government kick-started a learnership programme as a critical intervention intended to address the existing skills shortage.”*

Skoolhoofde ervaar dat daar 'n tekort is aan mans wat aansoek doen vir poste by laerskole, omdat die persepsie bestaan dat manlike personeel hoofsaaklik by hoërskole betrokke is. Met die implementering van die model kan skoolhoofde mans, wat kan help met sportafrigting en ander buitemuurse aktiwiteite, as student-onderwysers aanstel.

Skoolhoofde raak betrokke by skoolgebaseerde onderwysersopleiding omdat dit 'n geleentheid bied aan student-onderwysers om onderwys te studeer. Skoolhoofde ervaar dat minder jongmense onderwys studeer omdat hulle nie residensiële onderwysersopleiding kan bekostig nie. Skoolhoofde is van mening dat skoolgebaseerde onderwysersopleiding aan

student-onderwysers die geleentheid bied om vier jaar praktiese ondervinding te kry, terwyl hy/sy ingeskryf is vir afstandstudie wat deur die skool betaal word.

Die deelnemers is ook van mening dat die beeld wat die skool na die gemeenskap uitdra, die rede is waarom skoolhoofde betrokke geraak het by skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Die skool help plaaslike student-onderwysers deur werkskepping te bewerkstellig. Volgens deelnemer B word geleenthede aan potensiële student-onderwysers van plaaslike niefunksionele skole gebied om voltyds skoolgebaseerde onderwysersopleiding by 'n funksionele skool te ontvang. Skaars vakke, soos Wiskunde en Wetenskap, word sodoende bevoordeel: *“...en wanneer hierdie studente dan uiteindelik kwalifiseer kan hulle dan met gemak in diens geneem word by skole wat op hierdie stadium swak onderpresteer in daardie belangrike leerareas...so ek voel ons kan 'n positiewe bydrae lewer, ook tot die ontwikkeling van die vakke waarin daar so 'n tekort van personeel is...en goed opgeleide personeel is.”* [Deelnemer B]

Skoolhoofde raak betrokke by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, want hulle besef die waarde wat student-onderwysers tot die skool toevoeg. Student-onderwysers word aangewend as assistente in klasse, help met toesighouding en is betrokke by sportafrigting en ander buitemuurse aktiwiteite. Sowel die skool as die student-onderwyser trek voordeel uit die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel.

#### **5.3.4.2 DIE BESTUURSASPEK VAN DIE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDINGSMODEL**

Sowel deelnemer A as B is van mening dat beskikbare fondse 'n belangrike rol speel in die aanstelling van die hoeveelheid student-onderwysers by die skool. Die studie bevind dat die hoof van die privaatskool belangstel om soveel moontlik student-onderwysers in diens te neem, terwyl die hoof van die openbare skool aandui dat die begroting slegs toelaat om 'n beperkte aantal student-onderwysers in diens te neem. Deelnemer B het ook aangedui dat sy verkies om nie so baie student-onderwysers aan te stel nie, aangesien dit die beheer van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel bemoeilik. *“...ek het net gevoel hulle kry beter leiding en daar is meer persoonlik kontak as wanneer die groep so groot is, dit was vir my 'n bietjie moeiliker om te beheer.”* [Deelnemer B]

Deelnemer A het aangetoon dat dit beter is om die student-onderwyser se studies eers vanaf die tweede jaar wat hy/sy by die skool betrokke is, te betaal terwyl deelnemer B aangedui het dat die skool die student-onderwyser se studies vanaf die eerste jaar betaal.

Skoolhoofde van albei skole ervaar dat die aanstelling van student-onderwysers die bestuur van die skool vergemaklik, aangesien die student-onderwysers se hulp in die klaskamer en op die sportveld van groot waarde is.

Albei skoolhoofde ervaar dat daar struktuur aan die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel gegee moet word. Hoe meer struktuur daar is, hoe makliker word die stelsel of model bestuur en beheer. Deelnemer B het aangedui dat sy die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel selfs meer gestruktureerd wil hê. *“Dat dit ’n meer formele en meer professionele stelsel word as wat ons op hierdie stadium het...hy [die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel] is vir my baie informeel op hierdie stadium.”* [Deelnemer B]

Die deelnemers is van mening dat die model beter bestuur kan word indien al die skole in die omgewing wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding aanbied, dit op ’n eenvormige manier doen. Die deelnemers is van mening dat dit sal verhoed dat student-onderwysers van een skool na ’n ander sal oorbeweeg.

*“Ek sou dit baie graag wou sien...ja...ek sou wou sien dat daar meer eenvormigheid is met hoe ons met ons studente werk by die verskillende skole...”* [Deelnemer B]

Deelnemer B ervaar dat die bestuur van skoolgebaseerde onderwysersopleiding vergemaklik word as daar genoegsame hulpbronne aan die student-onderwysers beskikbaar gestel word.

#### **5.3.4.3 ERVARINGE RAKENDE DIE ONDERWYSERSTEKORT IN DIE ZOELOELANDSTREEK**

Albei skoolhoofde ervaar dat daar ’n tekort aan beskikbare, gekwalifiseerde onderwysers in sekere vakke is, veral in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal. *“En die motivering vir dit [skoolgebaseerde onderwysersopleiding], het gespruit uit die mediaberiggewing...op daardie tyd, dat daar ’n tekort aan opgeleide onderwysers was en dit was natuurlik ’n direkte uitvloeisel van die regering se beleid om ons onderwyskolleges te sluit.”* [Deelnemer B]



*“Die groot rede [vir die model] was toe hulle die kolleges gesluit het.” [Deelnemer A]*

#### 5.3.4.4 POSITIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE

Deelnemer A beleef die persoonlike groei wat hy by die student-onderwyser waarneem, as ’n positiewe ervaring. Albei deelnemers A en B ervaar die feit dat die student-onderwyser vroegtydig kan uitvind of hy/sy die regte beroepskeuse en die regte keuse ten opsigte van die fase wat hy/sy gekies het gemaak het, as ’n positiewe ervaring. Marais en Meier (2004:230) beweer: *“Some [student-teachers] noted that they were disillusioned by the heavy workload they were expected to carry after hours in the form of marking, checking, assessing and preparation. This response from students clearly means that they had been left in the dark about the reality that awaited them when they reported for teaching practice at schools.”*

Deelnemer A ervaar dat meer manlike onderwysers met die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel, na laerskole getrek word. ’n Studie wat by die Universiteit van Zoeloeland gedoen is, bevestig dat daar min manlike onderwysers in laerskole is en dat manlike student-onderwysers wat by laerskole geplaas word, hoë vlakke van angs beleef: *“One possible explanation may be that there are few young male teachers of their age to turn to for support when they are practicing at those schools”* (Ngidi & Sibaya, 2003:21).

Die skoolhoofde ervaar dat die geleentede wat aan student-onderwysers gebied word om onderwys te studeer, ’n aangename ervaring is, want dit lewer ’n positiewe bydrae tot die voorsiening en toetreding van opgeleide onderwysers tot die onderwysprofessie. Albei skoolhoofde beleef skoolgebaseerde onderwysersopleiding as doeltreffend en glo in die volhoubaarheid van die model. *“Ek glo absoluut aan die volhoubaarheid van die stelsel.”* [Deelnemer B]

’n Langer tydperk van praktiese onderwys word deur verskeie skrywers aanbeveel. Ngidi en Sibaya (2003:21) doen die volgende aanbeveling in ’n studie wat deur die Universiteit van Zoeloeland uitgevoer is: *“Another solution might be an unbroken internship or induction to practice teaching on a piecemeal basis. Furthermore, these findings imply that demonstration lessons, on the part of supervisors cannot be a once-off event.”*



### 5.3.4.5 NEGATIEWE ERVARINGE EN BELEWENISSE

Sowel deelnemer A as B beleef dat 'n gebrek aan ervaring by die student-onderwyser soms 'n uitdaging kan wees. Die ouers beskou die student-onderwysers as volwaardige personeellede en verwag dat hulle so sal optree. Indien die student-onderwyser weens 'n gebrek aan ervaring nie optree soos wat verwag word nie, kan dit 'n teleurstellende ervaring vir die skoolhoof wees.

Volgens die deelnemers moet die student-onderwysers 'n sosiale afstand tussen hulself en die leerders handhaaf. Vanweë die feit dat die student-onderwysers nog jonk is, gebeur dit soms dat hulle nie daardie sosiale afstand met die leerders handhaaf nie. Albei skoolhoofde is van mening dat hulle al per geleentheid die student-onderwysers moes aanspreek oor hulle sosiale gedrag ten opsigte van die leerders.

Student-onderwysers is betrokke by afstandsonderrig en woon nie lesings by nie. Deelnemer A is van mening dat die student-onderwysers kan baat vind deur lesings by te woon en ondervind dat daar 'n leemte bestaan. *“Die ander ding is, wat baie moeilik is...dink ek is die studente is...die studente kom nooit in 'n klas bymekaar waar goed mooi vir hulle verduidelik word en so aan...ek praat nou van hulle studies...”* [Deelnemer A]

Deelnemer B ervaar dat die aanstelling van te veel student-onderwysers die kontrolering en beheer van die model bemoeilik.

### 5.3.4.6 ERVARINGE RAKENDE AFSTANDSONDERRIG

Deelnemer A is van mening dat een van die skole in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal strukture of geboue beskikbaar moet stel waar student-onderwysers wat by skoolgebaseerde onderwysersopleiding betrokke is, die geleentheid kry om bymekaar te kom en mekaar te ontmoet. Hy stel voor dat daar, met die hulp van UNISA, vir die student-onderwysers werksessies aangebied word wat hulle kan ondersteun met vakkeuses, onderwysrigtings, die hoeveelheid vakke wat hulle moet neem en met hulpverlening ten opsigte van die registrasieproses.

#### 5.3.4.7 AANBEVELINGS VAN SKOOLHOOFDE RAKENDE SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING

Die beskikbaarheid van 'n skool se fondse bepaal grootliks hoeveel student-onderwysers by 'n skool aangestel kan word. Die hoofde beveel aan dat die salaris van die student-onderwysers gekoppel moet word aan sy/haar akademiese prestasie en dat hulle salaris jaarliks daarvolgens aangepas moet word. Deelnemer A beveel aan dat 'n student-onderwyser se studiegeld eers van die tweede jaar af betaal word omdat die student-onderwyser hom-/haarself eers moet bewys.

Skoolhoofde beveel aan dat die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel gestruktureerd moet wees en dat die bestuur van die onderwysersopleidingsmodel in die skoolbeleid vervat word. Skoolhoofde beveel ook aan dat 'n mentorskapprogram opgestel word en dat die student-onderwyser 'n vasgestelde rooster moet volg.

Deelnemer B beveel aan dat verskillende skole in die omgewing wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding aanbied, 'n eenvormige stelsel of model moet bestuur, aangesien dit sal voorkom dat student-onderwysers van een skool na 'n ander sal beweeg.

Deelnemer A beveel aan dat skoolgebaseerde onderwysersopleiding nie gering geskat moet word nie en deelnemer B beveel aan dat die regering dit moet oorweeg om 'n finansiële bydrae te maak aan skole waar die praktyk suksesvol geïmplementeer word.

Deelnemer B beveel ook aan dat 'n databasis geskep word wat die besonderhede van beskikbare student-onderwysers wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondergaan het, bevat sodat skoolhoofde in die omgewing hierdie student-onderwysers kan aanstel indien daar poste beskikbaar is.

Student-onderwysers word vir vier jaar blootgestel aan voltydse praktiese ervaring en volgens deelnemer A word hierdie student-onderwysers blootgestel aan die realiteit van onderwys. Hy redeneer as volg: *“...ek glo 'n student wat reguit universiteit toe gaan en 'n B.Ed. gaan doen, as hulle klaar gestudeer het, en jy vergelyk hulle met iemand wat deur die skoolsisteem so kom en die verskil...as jy onderhoude voer met daai [sic] twee mense dat dit wêreldbreed sal wees...ek sal baie liever iemand aanstel wat deur die skool studeer het...”*

## 5.4 GEVOLGTREKKING

Konvensionele onderwysopleidingsmodelle in Suid-Afrika voorsien te min toetreders tot die onderwysprofessie. Daar is ook baie vrae rakende die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel ten opsigte van die kwaliteit, effektiwiteit en bestuursaspekte daarvan. Vanuit die probleem wat in Hoofstuk 1 gestel word, vloei die navorsingsvraag:

*Wat is die ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal met betrekking tot die kwaliteit en effektiwiteit van die opleiding asook die bestuur van hierdie opleidingsmodel?*

Teen die agtergrond van talle uitdagings ten opsigte van die hoeveelheid gekwalifiseerde onderwysers wat deur ons onderwysersopleidingsinstansies voorsien word, die onderwyserstekort in Suid-Afrika, die kwaliteit van onderwysersopleiding in Suid-Afrika en die hoeveelheid ongekwalifiseerde en ondergekwalfiseerde onderwysers wat tans onderwys gee, maak ek die volgende gevolgtrekkings rakende skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal.

Skoolgebaseerde onderwysersopleiding kan 'n innoverende manier wees om bogenoemde uitdagings aan te pak. My studie toon dat die sluiting van onderwyskolleges wel 'n invloed gehad het op die sosiale konteks van potensiële student-onderwysers se bewegings van hulle huishoudings na onderwysersopleidingsinstansies, veral in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal. Die stories van student-onderwysers en afgestudeerde student-onderwysers dui daarop dat skoolgebaseerde onderwysersopleiding vir potensiële student-onderwysers in plattelandse gebiede 'n geleentheid bied om onderwys te studeer.

Skoolgebaseerde onderwysersopleiding moet dus oorweeg word as alternatief vir residensiële onderwysersopleiding. Student-onderwysers en afgestudeerde student-onderwysers wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondergaan het, het nie nodig om finansiële uitgawes aan te gaan vir vervoerkoste en koshuisuitgawes nie.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat potensiële onderwysers wat graag onderwys wil studeer, maar emosioneel nie gereed is om na die stad te verhuis nie, geakkommodeer kan word deur skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ondergaan. Skoolhoofde in die Zoeloelandstreek wat 'n tekort aan goed opgeleide onderwysers ondervind, kan van die

geleentheid gebruik maak om potensiële student-onderwysers van omliggende hoërskole te keur en aan te stel, veral in skaars vakke soos Wiskunde en Wetenskap. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die probleem om genoeg manlike onderwysers by laerskole te kry, deur middel van skoolgebaseerde onderwysersopleiding, opgelos kan word.

Die student-onderwyser wat aan vier jaar praktiese ervaring blootgestel word, beleef die werklikheid van onderwys en die gevolgtrekking kan gemaak word dat die student-onderwyser sekerheid sal beleef ten opsigte van sy/haar beroepskeuse. Die afleiding kan gemaak word dat die blootstelling aan praktiese ervaring die teoretiese gedeelte van die student-onderwysers se studies vergemaklik.

Die student-onderwyser het ook die vooruitsig om moontlik in diens geneem te word by die skool waar hy/sy betrokke is. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die aanstelling van student-onderwysers werkskepping bevorder waardeur die bestuur van menslike hulpbronne geraak word.

Hoewel die student-onderwysers in die klaskamer en op die sportveld uithelp, word daar meer verantwoordelikhede op die skouers van die skoolhoof, bestuur en mentors geplaas. Die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel is nie sonder uitdagings nie. Die finansiële aspek rondom die bestuur van die model kan vir veral openbare skole 'n uitdaging wees en daarom sal staatshulp waardeur word. Vanuit 'n finansiële oogpunt kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat die geld wat aan die student-onderwysers se opleiding bestee word, 'n hoër opbrengs op belegging bied omdat produktiwiteit, kennis en vaardighede van alle betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, verhoog word. Verhoogde investering in onderwys lei tot verhoogde ekonomiese groei.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat deelnemers aan die studie positiewe ervaringe en belewenisse ten opsigte van die effektiwiteit en die bestuur van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel het.

Aspekte rakende die kwaliteit van die opleiding wat die skoolgebaseerde onderwysopleidingsmodel bied, word gekoppel aan die verskaffers van geakkrediteerde instansies wat leerprogramme aanbied en wat aan spesifieke NQF- (Nasionale Kwalifikasie Raamwerk) standaard moet voldoen (Department of Education, 2000). Eers as die graad van uitnemendheid wat gespesifiseer word behaal is, kan daar van kwaliteitsversekering

gepraat word. Die kwaliteit van die opleiding wat die student-onderwyser ontvang, hang nie slegs van skoolgebaseerde onderwysersopleiding af nie.

Konvensionele onderwysersopleidingsmodelle voorsien te min toetreders tot die onderwysprofessie. Teen die agtergrond hiervan moet alternatiewe metodes vir onderwysersopleiding oorweeg word. Deur te luister na die stories van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding aan skole in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal, kan die model, as alternatief vir residensiële onderwysersopleiding, moontlik 'n bydrae maak om die onderwyserstekort in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal, te verminder.

## 5.5 DIE NAVORSER SE AANBEVELINGS

Daar word aanbeveel dat

- finansiële hulp aan skole verleen word waar skoolgebaseerde onderwysersopleiding suksesvol geïmplementeer en bestuur word. Skole wat aan sekere voorafbepaalde kriteria voldoen en leerlingskappe (*internships*) aanbied, moet deur die Education Training and Development Practices Sector Education and Training Authority (ETDP SETA) vergoed word. Skole wat skoolgebaseerde onderwysersopleiding aanbied, dra by tot werkskepping en is aktief betrokke by lewenslange leer en vaardigheidsontwikkeling van personeel.
- langer periodes van skoolgebaseerde onderwysersopleiding ingestel word, omdat die praktiese komponent van onderwysersopleiding student-onderwysers blootstel aan die werklikhede van onderwys.
- onderwysersopleiding teorie en praktyk moet integreer sodat teoretiese kennis (afstandstudie) sinvol in die praktyk (skool) toegepas kan word. Daar moet afstand gedoen word van die oordrewe teoreties-akademiese benadering van onderwysersopleiding in Suid-Afrika.
- daar voorsiening gemaak word vir praktiese opleiding aan mentors wat betrokke is by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, sodat die mentor duidelikheid kan kry oor sy/haar verantwoordelikhede en oor aspekte rakende die vereistes wat afstandsonderrig aan die student-onderwyser stel.
- funksionele skole, na gelang van beskikbare fondse, aan potensiële student-onderwysers in die omgewing die geleentheid bied om skoolgebaseerde

onderwysersopleiding te kan ondergaan. Spesiale aandag moet gegee word aan student-onderwysers wat begaafd is in Wiskunde en Wetenskap.

- daar 'n beter verhouding tot stand kom tussen verskaffers van geakkrediteerde afstandsonderriginstansies soos UNISA en spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, sodat daar beter kommunikasie tussen die partye bewerkstellig kan word.
- gestruktureerde skoolgebaseerde onderwysersopleidingsbeleide en programme deur die skool opgestel word, sodat alle betrokkenes duidelike riglyne het waarvolgens hulle kan optree.
- die student-onderwyser betrokke by skoolgebaseerde onderwysersopleiding, aan slegs een mentor rapporteer.
- die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel 'n geheelskoolprojek moet wees en dat alle betrokkenes deel moet wees in die besluitnemingsproses om die model by die skool te implementeer.

## 5.6 VERDERE NAVORSING

Onderwerpe vir verdere navorsing is die volgende:

- 'n Ondersoek na die rol van die ETDP SETAs by skoolgebaseerde onderwysersopleiding en internskappe in Suid-Afrika.
- Regsaanspreeklikheid ten opsigte van skoolgebaseerde onderwysersopleiding in Suid-Afrika.
- Teorie na praktyk: Die persepsies, ervaringe en verwagtinge van student-onderwysers betrokke by skoolgebaseerde onderwysersopleiding en residensiële onderwysersopleiding.

## 5.7 SAMEVATTING

Die navorsing het lig gewerp op die ervaringe en belewenisse van spesifieke betrokkenes by skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal. Samevattend kan gesê word dat residensiële onderwysersopleiding en afstandsonderrig (*distance education*) die grootste verskaffers en voorsieners van onderwysersopleiding en onderwysers bly, maar dat skoolgebaseerde onderwysersopleiding as alternatief vir residensiële onderwysersopleiding oorweeg moet word, veral in plattelandse gebiede waar

potensiële student-onderwysers verlore gaan omdat hulle, vanweë genoemde redes, nie die geleentheid het om onderwys te studeer nie. Funksionele skole in plattelandse gebiede kan dien as “opleidingslaboratoriums” waar student-onderwysers wat nie residensiële onderwysersopleiding kan bekostig nie, opgelei kan word.

Ek, as navorser, het geluister na die stories van onderwysers wat reeds by skoolgebaseerde onderwysersopleiding betrokke is, want hulle was bereid om hulle stories met my te deel...

### Die ‘stem’ van ’n student-onderwyser

*“Ek wil graag onderwys studeer, maar my ouers kan dit nie bekostig nie. Die studiegelde en koshuisgelde is net te veel...my ouers kan nie eens afstandstudiegelde bekostig nie...ek het ses onderskeidings in matriek behaal en Wiskunde is een van my sterk vakke...”*

## 6 VERWYSINGS

Abell, S.K., Dillon, D.R., Hopkins, C.J., McInerney, W.D. & O'Brien, D.G. 1995. 'Somebody to count on': Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2):173-188.

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

Anderson, G.L., Herr, K. & Nihlen, A.S. 2007. *Studying your own school: an educational guide to practitioner action research*. London: Corwin Press.

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

Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. & Theunissen, J. 1998. *Kwalitatief onderzoek: prakticshe handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Nederland: Sternfert Kroese.

Babalola, J.B. 2003. Budget preparation and expenditure control in education. In J.B. Babalola (Eds), *Basic Text in Educational Planning*: Ibadan Awemark Industrial Printers.

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

Babtiste, I. 2001. Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, 51(3):184-201.

Becker, G.S. 1964. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.

Becker, G.S. 1993. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Derde uitgawe. Chicago: University of Chicago Press.

Bell, J.S. 1997. *Literacy, culture, and identity*. New York: Peter Lang.



- Bertram, C., Appleton, S., Muthukrishna, N. & Wedekind, V. 2006. The career plans of newly qualified South African teachers. *South African Journal of Education*, 26(1):1-13.
- Botha, P. 2001. Die kwalitatiewe onderhoud as data-insamelingstegniek: sterk en swak punte. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29:13-19.
- Boud, D. 2001. Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions of Adult & Continuing Education*, 90:9-18.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buitink, J. 2009. What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25:118-127.
- Bullough, R.V. 1997. Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B.J. Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson. (Eds), *International Handbook of Teachers and Teaching*, (pp. 79-134). Dordrecht: Kluwer.
- Bullough, R.V. 2005. Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2):143-155.
- Carruthers, J. 1993. 'The principles and practice of mentoring.' In B.J. Caldwell & E.M.A. Carter (Eds), *The return of the mentor: Strategies for workplace learning* (pp. 9-24). London: Falmer Press.
- Centre for Development and Enterprise In Depth. 2011. Value in the classroom. The quantity and quality of South Africa's teachers. *CDE In Depth, nommer 11*. Johannesburg: Lawprint.
- Centre for Education Policy Development. 2009. *Choices in design, delivery and management of initial professional teacher education in South Africa: Increasing diversity, quality and success*. Johannesburg: Centre for Education Policy Development.

- Charmaz, K. 2006. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Clandinin, D. & Connelly, F.M. 1986. Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2(4):377-387.
- Clandinin, D. & Connelly, F.M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. & Murphy, M. 2009. Comments on Couter and Paul: Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8):598-602.
- Clough, P. 2002. *Narratives and fictions in educational research*. Philadelphia: Open University Press.
- Clutterbuck, D. 1992. *Mentoring*. Henley: Henley Distance Learning.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2010. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5):2-14.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 2006. Narrative inquiry. In J.L. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds), *Complementary methods for research in education* (pp. 477-488). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cortazzi, M. 1993. *Narrative Analysis*. London: The Falmer Press.
- Creswell, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design*. Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W. 2007. *Narrative research designs*. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

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

Denzin, N. K. 1989. *The research act: A Theoretical orientation to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

De Wet, J.J. 2009. Aros se SBO-Model, nuwe geleentehede en uitdagings. *Aros-Koerier*.

Dewey, J. 1933. *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath & Company.

Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Collier Brooks.

Department of Basic Education. 2011. *Minimum requirements for teacher qualifications*. Government Gazette 34467. Pretoria: Staatsdrukker.

Department of Basic Education and Higher Education & Training. 2011. *Integrated strategic planning framework for teacher education and development in South Africa, 2011-2025*. Pretoria: Staatsdrukker.

Department of Education. 2000. *Norms and standards*. Government Gazette 20844. Pretoria: Staatsdrukker.

Department of Education. 2005. *Teachers for the future: Meeting teacher shortages to achieve education for all*. International Labour Organisation. Beskikbaar by

<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=SE%2fqk1OumE%3d&tabid=627>. [Ontsluit op 8 Julie 2011].

Department of Education and Training. 2012. *Minister's Budget Vote Speech on 24 April 2012*. Beskikbaar by <http://www.pmg.org.za/briefing/20120424-minister-higher-education-and-trainings-budget-vote-speech>. [Ontsluit op 7 September 2012].

Department of Higher Education and Training. 2012. *Opening Address by the Deputy Minister of Higher Education and Training, Professor H. B. Mkhize on 16 March 2012*.

Beskikbaar by <http://www.unisa.ac.za/cedu/news/wp-content/uploads/2012/03/Deputy-mkhize-Speech.pdf>. [Ontsluit op 2 Junie 2013].

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

Du Plessis, M.J. M. & Ferreira, S.B. 2000. Konstruktivisme, konstruksionisme en maatskaplike werk. *Koers*, 65(1):17-44.

Dunlap, J.C. 2006. Using guided reflective journaling activities to capture students' changing perceptions. *TechTrends*, 50(6):20-26.

Edwards, A. & Collison, J. 1996. *Mentoring and development practice in primary schools: Supporting student teachers learning in schools*. Buckingham: Open University Press.

Elbaz-Luwisch, F. 2002. Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4):403-428.

Feiman-Nemser, S. 2003. What new teachers need to learn. Keeping good teachers. *Educational Leadership*, 60(8):25-29.

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

Fletcher, S. 2000. *Mentoring in Schools: a Handbook of good practice*. London: Sterling.

Frank, A. 2000. Illness and autobiographical work. *Qualitative Sociology*, 23:135-156.

Fraser, J.D.C. 2008. *'n Eksploratiewe studie na die identiteitsbeeld van 'n mentor*. Doktorale Tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Frick, L., Carl, A. & Beets, P. 2010. Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30:421-437.

- Geertz, C. 1998. *Works and lives: The anthropologist as author*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Gilead, T. 2009. Human capital, education and the promotion of social cooperation: A philosophical critique. *Studies of Philosophical Education*, 28:555- 567.
- Govender, P. 2011. Star pupils opting to become teachers. *Sunday Times*, 2011/2/20, p.7.
- Green, T. 1985. The formation of Conscience in an age of technology. *American Journal of Education*, 94:1-38.
- Gudmundsdottir, S. 2001. Narrative research on school practice. In V. Richardson (Eds), *Fourth handbook for research on teaching* (p.226-240). New York: MacMillan.
- Hallinan, M.T. & Khmelkov, V.T. 2001. Recent developments in teacher education in the United States of America. *Journal of Education for Teaching*, 27(2):175-185.
- Harrison, J., Dymoke, S & Pell, T. 2006. Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22:1055-1067.
- Havard, T.S., Morgan, J. & Patrick, L. 2010. Providing authentic leadership through collaboratively developed internships: A university-school district partnership initiative. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(12.6):460-480.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. Whatever is narrative research? In R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen, & L. Syrjälä (Eds), *Narrative research: Voices from teacher philosophers* (p.13 -25). Jyväskylä, Finland: SoPhi.
- Heystek, J., Nieman, R., Van Rooyen, J., Mosoge, J. & Bipath, K. 2008. *People leadership in Education*. Sandton: Heineman.
- Holliday, A. 2007. *Doing and writing qualitative research*. 2de Uitgawe. London: SAGE publications.
- Holmes Group (The). 1990. *Tomorrow's schools. A report of the Holmes Group*. The Holmes group, Incorporated.

Hubbs, D.L. & Brand, C.F. 2005. The paper mirror: Understanding reflective journaling. *Journal of Experiential Education*, 28(1):60-71.

Ismail, N., Halse, C. & Buchannan, J. 2000. Teaching practice in the Republic of the Maldives: Issues and challenges. *Pacific Asian Education*, 12(2):40-56.

Jansen, J.D. 2004. Onderwyserkrisis word à groter. *Beeld*. 2004/03/09.

Josselson, R. 1996. *Ethics and process in the narrative study of lives*. Newbury Park, CA: Sage.

Josselson, R. 2007. "The ethical attitude in narrative research: Principal and practicalities". In D. J. Clandinin (Eds), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* (pp. 537-566). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Keats, P.A. 2009. Multiple text analysis in narrative research: visual, written and spoken stories of experience. *Qualitative Research*, 9(2):181-195.

Kiggundu, E. & Nayimuli, S. 2009. Teaching practice: a make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education*, 29:345-358.

Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. 1999. Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4):4-17.

Korthagen, F.A.J. 2001. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lawrence-Lightfoot, S. & Davis J. 2007. *The art and science of portraiture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Le Grange, L. 2011. Human capital, (human) capabilities and higher education. *South African Journal of Higher Education*, 25(6):1039-1046.

Levine, M. 2002. Why invest in professional development schools? *Educational Leadership*, 59:65-68.

Lewis, F. 2008. *Re-thinking teacher education and development – Can other models provide a solution for improving teacher training programmes?* In Reflections on the Human Capital Development Strategy (HCDS): the third series of conceptual papers supporting the implementation of the HCDS. Human Capital Planning. Western Cape Education Department.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research: Reading analysis and interpretation*. Newbury Park, CA: Sage.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Maphosa, C., Shumba, J. & Shumba, A. 2007. Mentorship for students on teaching practice in Zimbabwe: Are student teachers getting a raw deal? *South African Journal of Higher Education*, 21(2):296-307.

Marais, P. & Meier, C. 2004. Hear our voices: student teachers' experience during practical teaching. *Africa Education Review*, 1:220-233.

Mawoyo, M. & Robinson, M. 2005. The organisation of pedagogy in a learnership model of teacher education. *South African Journal of Education*, 25(2):109-114.

Maynard, T. & Furlong, J. 1993. Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds), *Mentoring: Perspectives on School-Based Teacher Education*, London: Kogan Page.

Maynard, T. & Furlong, J. 1995. Learning to Teach and models of mentoring. In T. Kerry & A. Mayes (Eds), *Issues in Mentoring*, London: The Open University Press.

McIntyre, D. & Hagger, H. 1992. The Oxford internship model. *British Journal of Educational Studies*, 40(3):264-283.

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

McNamee, S. 1992. Reconstructing identity: The communal construction of crisis. *Therapy as social construction*. In S. McNamee & K.J. Gergen (Eds), London: Sage.

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

Metcalfe, M. 2008. Re-opening of teacher colleges. *Sunday Times*, 2008/04/27.

Miller, R.L. & Brewer, J.D. 2003. *The A-Z of social research: A dictionary of key social science concepts*. Thousand Oaks, London: Sage.

Mincer, J. 1958. Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66:281-302.

Mincer, J. 1974. *Schooling, experience and earnings*. New York: Columbia University Press.

Mincer, J. 1981. Human capital and economic growth. *NBER Working Paper Series. Working Paper 803*. National Bureau of Economic Research.

Mkhize, H.B. 2012. *The opening address by the deputy minister of Higher Education and Training. The opening of college of education. 16 March 2012*. Unisa. Beskikbaar by [http://www.unisa.ac.za/content/alumini/2012/vol3/docs/Prof\\_Hlengiwe\\_Mkhize\\_16\\_March\\_2012.pdf](http://www.unisa.ac.za/content/alumini/2012/vol3/docs/Prof_Hlengiwe_Mkhize_16_March_2012.pdf). [Ontsluit op 10 Julie 2012].

Moen, T. 2006. Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology*, 5(4). Beskikbaar by [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\\_4/pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf). [Ontsluit op 8 Julie 2011].

Moon, B. & Buckler, A. 2006. *The challenge of teacher development in Sub-Saharan Africa*. Referaat gelewer by die 16<sup>th</sup> CCEM, Kaapstad, Suid-Afrika, 10 – 14 Desember.

Morrow, W. 2007. *Learning how to teach in South Africa*. Cape Town: HSRC Press.

Morrow, W., Samuels, M. & Jiya, Y. 2004. *Developing the field of teaching education in South Africa: Some aspects of the work of the NCTE*: Chapter 1 – Definitions of Teachers Education and Professional Development of Teachers.



- Mukeredzi, T.G. & Ndamba, G.T. 2005. Post graduate diploma in Education students' perceptions towards mentoring: A case for two regional centres of the Zimbabwe Open University. *The International Journal of Open and Distance Learning*, 2(1):19-24.
- Mukeredzi, T.G., Ndamba, G.T. & Weda, Z.L. 2009. Teacher development through distance education: Mentor perceptions of mentoring. *South African Journal of Higher Education*, 23(2):340-355.
- Mutemeri, J. & Chetty, R. 2011. An examination of university-school partnerships in South Africa. *South African Journal of Education*, 31:505-517.
- Nieuwenhuis, J. 2010a. Introducing qualitative research. In K. Maree (Ed), *First Steps in Research* (pp.46-68). Pretoria: Van Schaik.
- Nieuwenhuis, J. 2010b. Qualitative research designs and data gathering techniques. In K. Maree (Ed), *First Steps in Research* (pp.69-93). Pretoria: Van Schaik.
- Nieuwenhuis, J. 2010c. Analysing qualitative data. In K. Maree (Ed), *First Steps in Research* (pp. 99-117). Pretoria: Van Schaik.
- Nigidi, D.P. & Sibiya, P.T. 2003. Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1):18-22.
- Nzimande, B. 2012. *Higher Education and Training: Minister's budget vote speech*, 24 April 2012. Besikbaar by <http://www.pmg.org.za/briefing/20120424-minister-higher-education-and-trainings-budget-vote-speech>. [Ontsluit op 9 Julie 2012].
- Olaniyani, D.A. & Okemakinde, T. 2008. Human capital theory: Implications for educational development. *European Journal of Scientific Research*, 24:157-162.
- Ollerenshaw, J. & Creswell, J.W. 2002. Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, 8:329-347.
- Olssen, M., Codd, J.A. & O'Neill, M. 2004. *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Sage publications.

Patterson, A. & Arends, F. 2008. Who are we missing? Teacher graduate production in South Africa, 1995 – 2006. *Southern Africa Review of Education*, 14(1-2):95-118.

Perry, R. 2004. *Teaching practice for early childhood: A guide for students*. London: Routledge.

Polkinghorne, D.E. 1988. *Narrative knowing and human sciences*. New York: State University of New York Press.

Polkinghorne, D.E. 2010. The practice of narrative. *Narrative Inquiry*, 20(10):392-396.

Potgieter, F. 2003. Phantom ship or ferryboat? Understanding the mystery of learnerships and assessing the realities: Conversations. *Perspectives in Education: Assessment of Change in Education*, 21:167-187.

Potgieter, F. (d.o.) *By divine intervention or by the sweat of our own brows? Reflection on the digital divide in South African teacher training*. Besikbaar by:  
[http://www.puk.ac.za/opencms/export/PUK/html/fakulteite/opvoed/educ/artikels/researchinprogress/Potgieter\\_digitaldivideinSATeacherTraining.pdf](http://www.puk.ac.za/opencms/export/PUK/html/fakulteite/opvoed/educ/artikels/researchinprogress/Potgieter_digitaldivideinSATeacherTraining.pdf). [Ontsluit op 5 Maart 2012].

Probyn, M.J. & Van der Mescht, H. 2001. Mentoring and prospects for teacher development – a South African perspective. In 'n referaat *Mentoring in the new millennium gelewer by The Second British Council Regional Conference, 14 – 16 April 2000*, Ciuj-Napoca, Romania.

Quick, G. & Siebörger, R. 2005. What matters in practice teaching? The perception of schools and students. *South African Journal of Education*, 25(1):1-4.

Rademeyer, A. 2006. Onnie-tekort gaan skole hard slaan. *Beeld*. 2006/03/29.

Rademeyer, A. 2012. Onderwys 'n misdad'. *Beeld*. 2012/03/04.

Reddy, C. & Mankveld, H. 2000. Teaching students to reflect: An exploratory study of the introduction of reflective practice in preservice teacher education course in a university environment. *South African Journal of Education*, 14(3):177-185.

Rees, S., Roberts, N. & Mawoyo, M. 2002. *Manual for the level 6 learnership for educators in schooling*. Rivonia: ETDP SETA.

Richards, J.C. 2011. 'Every word is true.' Stories of our experiences in a qualitative research course. *The Qualitative Report*, 16(3):782-819.

Richardson, L. 1997. *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University.

Riessman, C.K. 1993. *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Riesman, C.K. 2008. *Narrative methods for the human science*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.

Riesman, C.K. & Speedy, J. 2007. Narrative inquiry in the psychotherapy profession: A critical review. In D.J. Clandinin (Eds), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (p.426-456). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Robinson, M. 2001. Teachers as mentors: a critical view of teacher development in South Africa. *Perspectives in Education*, 2:99-115.

Robinson, M. & Christie, P. 2008. Teacher education in South Africa – past, present and future. In T. O'Donoghue & C. Whitehead (Eds), *Teacher education in the English-speaking world – past, present and future*. Charlotte: Information Age Publishing.

Rodwell, M.K. & Beyers, K.V. 1997. Auditing constructivist inquiry: Perspectives of two stakeholders. *Qualitative Inquiry*, 3(1):116-134.

SAOU. 2008. *Kennisgewingbord. E-Nuus*. Beskikbaar by [http://www.saou.co.za/image/stories/library/Oos%20Kaap/E-Nuus\\_E\\_Nuus](http://www.saou.co.za/image/stories/library/Oos%20Kaap/E-Nuus_E_Nuus). [Ontsluit op 17 Maart 2011].

Savage, J. 2006. Ethnographic evidence: The value of applied ethnography in health care. *Journal of Research in Nursing*, 11(5):383-393.

Schultz, T.W. 1960. Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6): 571-583.

Schultz, T.W. 1961. Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1):1-17.

Schultz, T.W. 1963. *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.

Schumba, A., Schumba, J. & Maphosa, C. 2012. Mentorship of student teachers on teaching practice: perceptions of teacher mentors in Zimbabwean schools. *Journal of New Generation Sciences*, 10(1):148-169.

Schwandt, T.A. 1997. *Qualitative Inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Schwandt, T.A. 2000. Three epistemological stances for qualitative inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*, California: Sage Publications.

Schwandt, T.A. 2007. "Literacy turn" (in Social Science) and "writing strategies". *The Sage dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sinclair Bell, J. 2002. Narrative research in TESOL. Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, 36 (2):207-213.

Smith, A. 2007. Mentoring for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Mentoring and Tutoring*, 15(3):277-291.

Steyn, H.J. & Mentz, E. 2008. Teacher training in South Africa: The integrated model as a viable option. *South African Journal of Higher Education*, 22(3):679-691.

Stoddard, T. 1993. The professional development school: Building bridges between cultures. *Education Policy*, 7:5-23.

Swanepoel, J. 2007. *Knowledge production in initial teacher education: A South African perspective*. Beskikbaar by [http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/30\\_07.pdf](http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/30_07.pdf) [Ontsluit op 5 Mei 2012].

Tanggaard, L. 2009. The research interview as a dialogical context for the production of social life and personal narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9):1498-1515.

Taylor, S. & Bogan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons.

Ten Dam, G.T.M. & Blom, S. 2006. Learning through participation. The potential of school based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6):647-660.

Thurow, L. 1970. *Investment in human capital*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

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

UNESCO. 2001. *Teacher education through distance learning. Summary of case studies*. Beskikbaar by: <http://unesdoc.org/images/0012/001242/124208e.pdf>. [Ontsluit op 10 Julie 2012].

Walker, R. 1985. An introduction to applied qualitative research. In R. Walker (Eds) *Applied qualitative research*, Vermont: Gower.

Watson, D. 2010. Teaching teachers to think: Reflective journaling as a strategy to enhance student's understanding and practice of academic writing. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(12):11-18.

Welch, T. & Gultig, J. 2002. *Teacher education: Looking in the mirror to plan the future*. Johannesburg: SAIDE.

Willis, P. 1999. Looking for what it's really like: phenomenology in reflective practice. *Studies in Continuing Education*, 21(1):91-112.

Xu, S. & Connelly, M. 2010. Narrative inquiry for school-based research. *Narrative Inquiry*, 20(2):349-370.

## BYLAE A: ETIESE KLARING



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA  
Faculty of Education

### RESEARCH ETHICS COMMITTEE

**CLEARANCE CERTIFICATE**

**DEGREE AND PROJECT**

**INVESTIGATOR(S)**

**DEPARTMENT**

**DATE CONSIDERED**

**DECISION OF THE COMMITTEE**

**CLEARANCE NUMBER :**

EM 12/02/02

MEd

'n Onderzoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van Kwazulu-Natal

Anna Magrietha Truter

Education Management and Policy Studies

5 December 2012

APPROVED

Please note:

*For Masters applications, ethical clearance is valid for 2 years*

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

**ACTING CHAIRPERSON OF ETHICS  
COMMITTEE**

Dr. Suzanne Bester

**DATE**

5 December 2012

**CC**

Jeannie Beukes  
J.W van Rooyen

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.



**BYLAE B: TOESTEMMINGSBRIEWE**



**kzn education**  
Department:  
Education  
KWAZULU-NATAL

Enquiries: Sibusiso Alwar

Tel: 033 341 8810

Ref:24/2613b


Mev. Magrieta Truter  
P.O. Box –Pasbus 10049  
Mooresco  
Richardsbasi  
3901

Dear Mev. Truter

**PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN THE KZN DOE INSTITUTIONS**

Your application to conduct research entitled: n° **Ondersoek Na Skoolgebaseerde Onderwysersopleiding In die Zoeloelandstreek van KwaZulu Natal**, in the KwaZulu-Natal Department of Education Institutions has been approved. The conditions of the approval are as follows:

1. The researcher will make all the arrangements concerning the research and interviews.
2. The researcher must ensure that Educator and learning programmes are not interrupted.
3. Interviews are not conducted during the time of writing examinations in schools.
4. Learners, Educators, Schools and Institutions are not identifiable in any way from the results of the research.
5. A copy of this letter is submitted to District Managers, Principals and Heads of Institutions where the intended research and interviews are to be conducted.
6. The Period of investigation is limited to the period from 01 January 2012 to 29 February 2013.
7. Your research and interviews will be limited to the schools you have proposed and approved by the Head of Department. Please note that Principals, Educators, Departmental Officials and Learners are under no obligation to participate or assist you in your investigation.
8. Should you wish to extend the period of your survey at the school(s), please contact Mr. Alwar at the contact numbers below.
9. Upon completion of the research, a brief summary of the findings, recommendations or a full report / dissertation / thesis must be submitted to the research office of the Department. Please address it to The Director-Resource Planning, Private Bag X9137, Pietermaritzburg, 3200.
10. Please note that your research and interviews will be limited to the following Schools and Institutions.
  - 10.1 Vederwlei Primary School
  - 10.2 Richardia Primary School

  
**Nkosinathi S.P. Sishi, PhD**  
Head of Department: Education

2012-01-02  
Date

...committed to service and performance  
beyond the call of duty.

KWAZULU-NATAL DEPARTMENT OF EDUCATION

POSTAL Private Bag X9137, Pietermaritzburg, 3200, KwaZulu-Natal, Republic of South Africa

PHYSICAL Office G 25, 198 Pietermaritzburg Street, Metropolitan Building, Pietermaritzburg 3201

TEL Tel: +27 33 341 8810 Fax: +27 33 341 9312 E-mail: education@kzned.gov.za |  
Website: kzn.gov.za



## GRANTLEIGH



2011-11-21

Mrs A. M. Truter

P.O. Box 10049  
Meerensee  
Richards Bay  
3901

Dear Mrs Truter

RE: Consent to do research at Grantleigh Preparatory

Thank you for your letter dated 2 November, which was e-mailed to me requesting permission to conduct research in the area of internship at our School.

It gives me great pleasure to confirm that you have been given permission to conduct this research in your chosen field at Grantleigh Preparatory. I would like to confirm with you that there would be certain provisos, which we can discuss when next we meet.

I would like to take this opportunity of wishing you all the best for your research and look forward to being of assistance to you.

Kind regards

**COLSTON VEATER**  
**HEAD: PREPARATORY SCHOOL**

P.O. Box 410, Kwambonambi 3915 • Tel: +27 (0) 35 580 1581 • Fax: +27 (0) 35 580 1457 • e-mail: reception@grantleigh.co.za • www.grantleigh.co.za



## BYLAE C: UITNODIGING AAN SPESIFIEKE BETROKKENES, OM DEEL TE NEEM AAN DIE NAVORSING



Geagte Student-onderwyser

### RE: UITNODIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

Ek is besig met my MEd Onderwysbestuur, Reg- en Beleidstudies aan die Universiteit van Pretoria. Die onderwerp van my navorsing is: "n *Onderzoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoelolandstreek van KwaZulu-Natal.*"

Ek het toestemming by die Departement van Onderwys van KwaZoeloe-Natal en by die hoof van u skool om die navorsing te doen. My navorsing handel oor die ervaringe en belewenisse van student-onderwysers, afgestudeerde student-onderwysers, mentors en skoolhoofde wat betrokke is by skoolgebaseerde onderwysersopleiding met betrekking tot die kwaliteit en effektiwiteit van die opleiding en bestuur van opleidingsmodelle.

Die doel van hierdie brief is om u toestemming te verkry sodat ek 'n semi-gestruktureerde onderhoud met u, as student-onderwyser, te mag voer en joernaalinskrywings in 'n joernaal te hou vir een maand.

Bandopnames sal gedurende die onderhoude gemaak word. Ek verseker u dat alle inligting konfidensieel hanteer sal word. Geen name van respondente sal bekend gemaak word tydens die ontleding en publiserings van data nie.

Die doel van die navorsing is om 'n beter begrip en 'n diepgaande verstaan oor die konsep van skoolgebaseerde onderwysersopleiding, asook 'n bewuswording van die rol van skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, te kweek.

Die normale roetine van die skool, sal nie versteur word nie en geen ongemaklike vrae sal gevra word nie.

U is welkom om my te kontak by 082 8777 947 indien u enige navrae het.

Voltooi asseblief die aangehegte ingeligte toestemmingsvorm, ek sal dit by u kry. Baie dankie by voorbaat vir u samewerking.

Die uwe

A M TRUTER

Tel: 082 8777947

marianne@ion.co.za



Geagte Mentor

**RE: UITNODIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING**

Ek is besig met my MEd Onderwysbestuur, Reg- en Beleidstudies aan die Universiteit van Pretoria. Die onderwerp van my navorsing is: *"n Ondersoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoelolandstreek van KwaZulu-Natal."*

Ek het toestemming by die Departement van Onderwys van KwaZoeloe-Natal en by die hoof van u skool om die navorsing te doen. My navorsing handel oor die ervaringe en belewenisse van student-onderwysers, afgestudeerde student-onderwysers, mentors en skoolhoofde wat betrokke is by skoolgebaseerde onderwysersopleiding met betrekking tot die kwaliteit en effektiwiteit van die opleiding en bestuur van opleidingsmodelle.

Die doel van hierdie brief is om u toestemming te verkry sodat ek 'n semi-gestruktureerde onderhoud met u, as mentor, te mag voer.

Bandopnames sal gedurende die onderhoude gemaak word. Ek verseker u dat alle inligting konfidensieel hanteer sal word. Geen name van respondente sal bekend gemaak word tydens die ontleding en publisering van data nie.

Die doel van die navorsing is om 'n beter begrip en 'n diepgaande verstaan oor die konsep van skoolgebaseerde onderwysersopleiding, asook 'n bewuswording van die rol van skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, te kweek.

Die normale roetine van die skool, sal nie versteur word nie en geen ongemaklike vrae sal gevra word nie.

U is welkom om my te kontak by 082 8777 947 indien u enige navrae het.

Voltooi asseblief die aangehegte ingeligte toestemmingsvorm, ek sal dit by u kry. Baie dankie by voorbaat vir u samewerking.

Die uwe

**A M TRUTER**

Tel: 082 8777947

marianne@ion.co.za



Geagte Skoolhoof

**RE: UITNODIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING**

Ek is besig met my MEd Onderwysbestuur, Reg- en Beleidstudies aan die Universiteit van Pretoria. Die onderwerp van my navorsing is: *"n Ondersoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal."*

Ek het toestemming by die Departement van Onderwys van KwaZoeloe-Natal om my navorsing by u skool te mag doen. My navorsing handel oor die ervaringe en belewenisse van student-onderwysers, afgestudeerde student-onderwysers, mentors en skoolhoofde wat betrokke is by skoolgebaseerde onderwysersopleiding met betrekking tot die kwaliteit en effektiwiteit van die opleiding en bestuur van opleidingsmodelle.

Die doel van hierdie brief is om u toestemming te verkry sodat ek 'n semi-gestruktureerde onderhoud met u mag voer.

Bandopnames sal gedurende die onderhoude gemaak word. Ek verseker u dat alle inligting konfidensieel hanteer sal word. Geen name van respondente sal bekend gemaak word tydens die ontleding en publisering van data nie.

Die doel van die navorsing is om 'n beter begrip en 'n diepgaande verstaan oor die konsep van skoolgebaseerde onderwysersopleiding, asook 'n bewuswording van die rol van skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, te kweek.

Die normale roetine van die skool, sal nie versteur word nie en geen ongemaklike vrae sal gevra word nie.

U is welkom om my te kontak by 082 8777 947 indien u enige navrae het.

Voltooi asseblief die aangehegte ingeligte toestemmingsvorm, ek sal dit by u kry. Baie dankie by voorbaat vir u samewerking.

Die uwe

**A M TRUTER**

Tel: 082 8777947

marianne@ion.co.za



Geagte Onderwyser

**RE: UITNODIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING**

Ek is besig met my MEd Onderwysbestuur, Reg- en Beleidstudies aan die Universiteit van Pretoria. Die onderwerp van my navorsing is: "n *Onderzoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal.*"

Ek het toestemming by die Departement van Onderwys van KwaZoeloe-Natal en by die hoof van u skool om die navorsing te doen. My navorsing handel oor die ervaringe en belewenisse van student-onderwysers, afgestudeerde student-onderwysers, mentors en skoolhoofde wat betrokke is by skoolgebaseerde onderwysersopleiding met betrekking tot die kwaliteit en effektiwiteit van die opleiding en bestuur van opleidingsmodelle.

Die doel van hierdie brief is om u toestemming te verkry sodat ek 'n semi-gestruktureerde onderhoud met u, as afgestudeerde student-onderwyser, te mag voer.

Bandopnames sal gedurende die onderhoude gemaak word. Ek verseker u dat alle inligting konfidensieel hanteer sal word. Geen name van respondente sal bekend gemaak word tydens die ontleding en publiserings van data nie.

Die doel van die navorsing is om 'n beter begrip en 'n diepgaande verstaan oor die konsep van skoolgebaseerde onderwysersopleiding, asook 'n bewuswording van die rol van skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, te kweek.

Die normale roetine van die skool, sal nie versteur word nie en geen ongemaklike vrae sal gevra word nie.

U is welkom om my te kontak by 082 8777 947 indien u enige navrae het.

Voltooi asseblief die aangehegte ingeligte toestemmingsvorm, ek sal dit by u kry. Baie dankie by voorbaat vir u samewerking.

Die uwe

**A M TRUTER**

Tel: 082 8777947

marianne@ion.co.za

## BYLAE D: INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEWE



### INFORMED CONSENT

I .....hereby agree to participate in research regarding "*n*  
*Ondersoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu-Natal.*"

I am participating in this research project out of my own free will without being forced in any way to do so.

I also understand that I can terminate my participation of the project at any point should I not want to continue and that this decision will not in any way affect me negatively.

I understand that this is a research project whose purpose is not necessarily to benefit me personally.

I have received the telephone number of a contact person, should I need to speak about my issues, which may arise participating in this research.

I understand that this consent form will not be linked to my person or institution and that all the information pertaining to my responses will remain confidential.

I understand that if possible, feedback will be given to me on the findings and recommendations on the completed research.

.....  
**Signature of Participant** **Date**

.....  
**Signature of Researcher** **Date**

.....  
**Signature of Supervisor** **Date**



## INGELIGTE TOESTEMMING

Ek, ..... gee hiermee toestemming om deel te neem aan die navorsing getitel *"'n Onderzoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van KwaZulu Natal."*

My deelname aan die navorsingsprojek is vrywillig en ek word nie gedwing om deel te neem aan die navorsing nie.

Ek verstaan dat ek enige tyd kan onttrek aan die navorsingsprojek, indien ek nie meer sou wou voortgaan daarmee nie.

Ek verstaan ook dat hierdie navorsingsprojek myself nie noodwendig sal bevoordeel nie.

Ek het die telefoonnommer van 'n kontakpersoon tot my beskikking, indien ek enige vrae het wat mag voortspruit uit die navorsing.

Ek verstaan dat hierdie ingeligte toestemming my nie sal koppel aan my as persoon of die skool en dat alle inligting wat ek verskaf, as vertroulik hanteer sal word.

Ek verstaan dat indien moontlik, terugvoering aan my gegee sal word oor die bevindinge en aanbevelings na afloop van die navorsing.

.....

**Handtekening van deelnemer**

.....

**Datum**

.....

**Handtekening van navorser**

.....

**Datum**

.....

**Handtekening van studieleier**

.....

**Datum**

## BYLAE E: ONDERHOUDSKEDULES



### ONDERHOUDSKEDULE VIR DIE MENTOR: 'N ONDERSOEK NA SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING IN DIE ZOELOELANDSTREEK VAN KWAZULU-NATAL

#### VRAE AAN DIE MENTOR:

1. Vertel my meer oor jouself en hoe u betrokke geraak het by mentorskap?
2. Hoe ervaar en beleef jy dit om as mentor, deel te wees van voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding by die skool?
3. Watter positiewe ervarings en belewenisse het jy tydens kontak met die student gehad?
4. Watter negatiewe ervarings het jy gehad?
5. Wat dink u van van voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding?
6. Watter aanbevelings sou u maak rakende mentorskap vir student-onderwysers?



**ONDERHOUDSKEDULE VIR DIE SKOOLHOOF: 'N ONDERSOEK NA  
SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING IN DIE  
ZOELOELANDSTREEK VAN KWAZULU-NATAL**

**VRAE AAN DIE SKOOLHOOF:**

1. Wat het u laat besluit om student-onderwysers op 'n voltydse basis aan te stel?
2. Hoe lank is u al besig met die stelsel?
3. Hoe werk die stelsel by u skool?
4. Hoe ervaar en beleef u die bestuur van die voltydse skoolgebaseerde onderwysopleidingsmodel by u skool?
5. Watter positiewe ervarings en belewenisse het u met die program gehad?
6. Watter negatiewe ervarings het u al met die program gehad?
7. Wat is u siening ten opsigte van die volhoubaarheid van die stelsel?
8. Watter veranderinge (indien enige) sou u wil maak?
9. Watter aanbevelings sou u maak?



**ONDERHOUDSKEDULE VIR AFGESTUDEERDE STUDENT-ONDERWYSER: 'N  
ONDERSOEK NA SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING IN DIE  
ZOELOELANDSTREEK VAN KWAZULU-NATAL**

**VRAE AAN DIE AFGESTUDEERDE STUDENT-ONDERWYSER**

1. Vertel my meer oor jouself en die skool waar jy voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding ondergaan het.
2. Waarom het jy destyds besluit om voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ondergaan in plaas van by 'n residensiële onderwysopleidingsinstansie?
3. Watter positiewe ervarings en belewenisse het jy tydens jou praktiese opleiding gehad?
4. Was daar enige negatiewe ervarings?
5. Watter invloed het voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding op jou as onderwyser/es gehad?
6. Noudat jy 'n gekwalifiseerde onderwyser/es is, hoe ervaar en beleef jy die onderwys?



**ONDERHOUDSKEDULE VIR STUDENT-ONDERWYSER: 'N ONDERSOEK NA  
SKOOLGEBASEERDE ONDERWYSERSOPLEIDING IN DIE  
ZOELOELANDSTREEK VAN KWAZULU-NATAL**

**VRAE AAN DIE STUDENT-ONDERWYSER:**

1. Vertel my meer oor jouself.
2. Waarom het jy besluit om voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleiding te ondergaan?
3. Hoe voel jy oor jou keuse?
4. Watter aspekte (indien enige) sou jy wou verander?
5. Hoe ervaar jy jou mentor?
6. Wat is jou ervaringe en belewenisse met die skoolbestuur?
7. Watter ondervindinge en ervaringe het jy met die leerders ondervind?
8. Noudat jy weer daaraan dink, sou jy die situasie met die leerders anders hanteer het?
9. Hoe ervaar jy die ander onderwyspersoneel van die skool?
10. Ondersteun jou praktiese opleiding jou afstandstudies? Verduidelik asseblief.
11. Wat het jou vandag gelukkig gemaak?
12. Wat het jou die afgelope tyd ongelukkig gemaak, wat jy graag sal wil verander?
13. Wat is jou siening van die voltydse skoolgebaseerde onderwysersopleidingsprogram waarvan jy tans deel is?

## BYLAE F: INLIGTINGSBRIEF AAN SKOOLHOOF

Posbus 10049  
Mooresburg  
**RICHARDSBAAI**  
3901

2 November 2011

Geagte Skoolhoof

### RE: NAVORSING-TOESTEMMING

Ek, mev. A. M. Truter, vra hiermee toestemming om my navorsing vir my M Ed Onderwysbestuur, Reg- en Beleidstudies, by u skool te mag doen. Die onderwerp van my navorsing is: "*n Onderzoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoelolandstreek van KwaZoeloe-Natal.*"

Ek is tans werksaam as adjunkhoof by Primêre Skool Veldenvlei en gaan die skool waar ek betrokke is, gebruik as loodsskool, om die navorsing te doen.

My navorsing handel oor die ervarings en belewenisse van student-onderwysers, afgestudeerde student-onderwysers, mentors en skoolhoofde wat betrokke is by skoolgebaseerde onderwysersopleiding met betrekking tot die kwaliteit en effektiwiteit van die opleiding en bestuur van opleidingsmodelle. Ek wil graag vir 'n student-onderwyser by u skool vra om reflektiewe joernalistiese skryfings vir twee maande te hou. Ek wil ook semi-gestruktureerde onderhoude met die student-onderwyser, afgestudeerde student-onderwyser, mentor en met u as skoolhoof, hou. Bandopnames sal gedurende die onderhoude gemaak word. Ek verseker u dat alle inligting konfidensieel hanteer sal word. Geen name van respondente sal bekend gemaak word tydens die ontleding en publikering van data nie.

Ek sal dit waardeur indien u die betrokkenes aan my sal uitwys. Ek sal ingeligte toestemmingsbriewe aan die respondente beskikbaar stel, voordat ek met die navorsing begin.

Die doel van die navorsing is om 'n beter begrip en 'n diepgaande verstaan oor die konsep van skoolgebaseerde onderwysersopleiding, asook 'n bewuswording van die rol van skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, te kweek.

volg...

Die normale roetine van u skool sal nie versteur word nie en geen ongemaklike vrae sal gevra word nie.

Ek sal dit waardeer indien u my so gou as moontlik sal inlig aangaande u besluit.

Die uwe

**A M TRUTER**

**Tel: 082 8777947**  
**marlanna@ion.co.za**

**BYLAE G: INLIGTINGSBRIEF VAN MY STUDIELEIER**



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Faculty of Education  
Department of Education Management and  
Policy Studies

**TO WHOM IT MAY CONCERN**

This is to certify that **Ms AM Truter** (Student number 80314873) is a student at the University of Pretoria enrolled for the M Ed (Education Management, Law and Policy) programme.

Her research topic is, "*n Oondersoek na skoolgebaseerde onderwysersopfeiding in die Zululandstreek van KwaZulu-Natal*". She is ready to start with her fieldwork and it will be appreciated if you would assist in obtaining permission to do research in your province.

Thanking you in anticipation.

Yours truly

JW van Rooyen

**Supervisor**

**DEPARTMENT OF EDUCATION MANAGEMENT  
AND POLICY STUDIES**

Room 3-91, Lecture Building  
Greenkloof Campus, University of Pretoria  
PRETORIA 0002  
Republic of South Africa

Te number: 012 420 3484  
Fax number: 012 420 3723

[jan.vanrooyen@up.ac.za](mailto:jan.vanrooyen@up.ac.za)  
[www.up.ac.za/education](http://www.up.ac.za/education)