

DIE DEPARTEMENTSHOOF SE ROL

AS BEGELEIER

VAN GRONDSLAGFASE ONDERWYSERS

DEUR

JEANETTE DU PLESSIS

VOORGELÊ TER GEDEELTELIKE VERVULLING
VAN DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD
MAGISTER EDUCATIONIS IN ONDERWYSLEIERSKAP

IN DIE

FAKULTEIT VAN OPVOEDKUNDE
DEPARTEMENT ONDERWYSBESTUUR EN BELEID

AAN DIE

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
STUDIELEIER: PROFESSOR H.J. JOUBERT
SEPTEMBER 2014

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Volle name van student: Jeanette du Plessis


Studentenommer: 88645437

1. Ek verstaan wat plagiaat is en is bewus van die Universiteit se beleid in hierdie verband.
2. Ek verklaar dat hierdie verhandeling my oorspronklike werk is. Waar ander navorsers se werk gebruik is (hetsy 'n gedrukte bron, die internet of enige ander bron), daar volledig erkenning gegee en volledig verwys is volgens departementele voorskrifte.
3. Ek het nie ander studente se vorige werk gebruik om dit as my eie in te handig nie.
4. Ek het nie toegelaat en sal nie toelaat dat enige persoon my werk kopieer met die bedoeling om dit as sy/haar eie werk in te handig nie.

HANDTEKENING VAN STUDENT:



HANDTEKENING VAN STUDIELEIER:



VERKLARING: TAALVERSORGER

Hiermee verklaar ek, Elsie Maria Johanna Godschalk, dat ek die verhandeling, ***Die departementshoof se rol as begeleier van grondslagfase onderwysers taalversorg*** het.

Handtekening:  _____

Datum: 26 September 2014

ETIESE KLARING



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA
Faculty of Education

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER :

EM 14/02/03

DEGREE AND PROJECT

MEd

Die departementshoof se rol as begeleier van grondslagfase onderwysers

INVESTIGATOR(S)

Jeanette du Plessis

DEPARTMENT

Education Management and Policy Studies

DATE CONSIDERED

8 September 2014

DECISION OF THE COMMITTEE

APPROVED

Please note:

For Masters applications, ethical clearance is valid for 2 years

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

**CHAIRPERSON OF ETHICS
COMMITTEE**

Prof Liesel Ebersöhn

A handwritten signature in red ink, appearing to read 'Liesel Ebersöhn', written over a horizontal line.

DATE

8 September 2014

CC

Jeannie Beukes
Liesel Ebersöhn
Prof HJ Joubert

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

1. 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.

DANKBETUIGINGS

Aan my Hemelse Vader al die eer en erkenning vir die genade en ryke seëninge om hierdie mylpaal te kon bereik.

'n Besondere woord van dank aan my studieleier, prof. H.J. Joubert vir haar bekwame leiding, inspirasie en voorbeeld die afgelope jare.

'n Woord van dank aan die volgende persone en instansies:

- Die skole wat deelgeneem het aan my ondersoek: dankie vir u ondersteuning en entoesiastiese deelname sodat ek hierdie studie kon uitvoer.
- Mev. Elsa Godschalk vir die keurige taalversorging van hierdie studie.
- My kollegas by die werk vir hul ondersteuning, geduld, aanmoediging en vertrouwe in my.
- My familie en vriende vir hul aanmoediging en ondersteuning.

Spesiale dank aan my man en kinders vir hul begrip, aanmoediging en dat daar altyd tyd was vir ondersteuning.

INHOUDSOPGAWE

VOORGELÊ TER GEDEELTELIKE VERVULLING.....	i
VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID.....	i
VERKLARING: TAALVERSORGER	ii
ETIESE KLARING.....	iii
DANKBETUIGINGS	iv
OPSOMMING	x
SLEUTELWOORDE.....	xi
ABSTRACT.....	xii
KEY WORDS	xiii
HOOFSTUK EEN.....	1
INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 RASONAAL	2
1.3 NAVORSINGSDOEL	4
1.4 TEORETIESE RAAMWERK	5
1.5 NAVORSINGSPARADIGMA.....	9
1.6 BENADERING	9
1.7 NAVORSINGSONTWERP	10
1.8 DATA-INSAMELING EN -ANALISE	10
1.9 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID.....	11
1.10 ETIESE IMPLIKASIES.....	12
1.11 UITDAGINGS VAN DIE STUDIE	12
1.12 WAARDE VAN DIE STUDIE.....	12
1.13 SLOT.....	13
HOOFSTUK TWEE.....	14
DIE ROL VAN DIE GRONDSLAGFASE DEPARTEMENTSHOOF AS BEGELEIER	14
2.1 INLEIDING.....	14
2.2 WAT IS BEGELEIDING?	16
2.3 DIE VERSKIL TUSSEN EENMALIGE WERKWINKELS EN BEGELEIDING AS DEURLOPENDE LEERMETODE	18

2.4 OOREENKOMSTE EN VERSKILLE TUSSEN MENTORSKAP EN BEGELEIDING.....	20
2.5 VERBAND TUSSEN BEGELEIDING EN ANDRAGOGIE	22
2.6 DIE GEWENSTE EIENSKAPPE EN FUNKSIES VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF AS SUKSESVOLLE BEGELEIER	24
2.7 TEGNIEKE VIR BEGELEIDING	26
2.8 Tipes BEGELEIDING	31
2.8.1 KOGNITIEWE BEGELEIDING.....	31
2.8.2 LEESBEGELEIDING VIR DIE GRONDSLAGFASE	32
2.9 DIE ROL VAN DIE GRONDSLAGFASE DEPARTEMENTSHOOF AS BEGELEIER.....	34
2.10. ROL VAN DIE GRONDSLAGFASE DEPARTEMENTSHOOF AS ONDERRIGLEIER	39
2.10.1 VISIE EN INVLOED VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF	40
2.10.2 ONDERRIGLEIERSKAP VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF.....	44
2.11 DIE BESTUUR VAN BEGELEIDING DEUR DIE DEPARTEMENTSHOOF VAN DIE.....	45
2.11.1 DIE BESTUUR VAN ONDERRIG EN LEER IN DIE GRONDSLAGFASE DEUR MIDDEL VAN BEGELEIDING	45
2.11.2 MONITERING EN KONTROLE VAN ONDERRIG.....	46
2.11.3 EWEKNIEBEGELEIDING IN DIE GRONDSLAGFASE	48
2.12 VOORDELE VAN BEGELEIDING	51
2.13 UITDAGINGS VIR BEGELEIDING	53
2.14 SLOT	56
HOOFSTUK DRIE.....	57
NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	57
3.1 INLEIDING	57
3.2 NAVORSINGSPARADIGMA.....	57
3.3 KWALITATIEWE BENADERING	58
3.4 NAVORSINGSONTWERP: GEVALLESTUDIE	59
3.5 DATA-INSAMELING	60
3.5.1 STEEKPROEF EN DEELNEMERS.....	60
3.5.2. DATA-INSAMELING.....	61
3.6 DATAONTLEDING EN -ANALISE	63
3.7 GELOOFWAARDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE STUDIE	64

3.8 ETIESE IMPLIKASIES	64
3.9 SLOT.....	65
HOOFSTUK VIER.....	66
BEVINDINGE VAN DIE STUDIE.....	66
4.1 INLEIDING	66
4.2 AGTERGROND VAN DEELNEMENDE SKOLE.....	66
4.3 METODEDES WAT DEPARTEMENTSHOOFDE GEBRUIK OM ONDERWYSERS PROFESSIONEEL TE ONTWIKKEL.....	67
4.4 KENNIS EN BEGRIP OOR BEGELEIDING AS STRATEGIE VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING	71
4.5 DIE BESTUUR VAN BEGELEIDING DEUR DIE DEPARTEMENTSHOOF VAN DIE GRONDSLAGFASE.....	73
4.5.1 MONITERING EN KONTROLE VAN ONDERRIG.....	74
4.5.2. KURRIKULUMBESTUUR	74
4.5.3 EWEKNIEBEGELEIDING	76
4.5.4 LEESBEGELEIDING	78
4.6 ROL VAN DIE GRONDSLAGFASE DEPARTEMENTSHOOF AS ONDERRIGLEIER	78
4.6.1 DIE VISIE EN INVLOED VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF	78
4.6.2 LEIERSKAP VAN DIE DEPARTEMENTSHOOFDE	79
4.6.3 TEGNIEKE VIR BEGELEIDING	82
4.7 VOORDELE VAN BEGELEIDING IN DIE GRONDSLAGFASE.....	86
4.8 UITDAGINGS WAT DEPARTEMENTSHOOFDE EN ONDERWYSERS IN DIE GRONDSLAGFASE ERVAAR MET BEGELEIDING	89
4.9 SLOT.....	93
HOOFSTUK VYF	94
GEVOLGTREKKINGS RAKENDE DIE DEPARTEMENTSHOOF SE ROL AS BEGELEIER VAN GRONDSLAGFASE ONDERWYSERS	94
5.1 INLEIDING	94
5.2 NAVORSINGSVRAE	94
5.3 DIE DEPARTEMENTSHOOFDE EN ONDERWYSERS SE SIENING OOR BEGELEIDING AS 'N VORM VAN DEURLOPENDE ONTWIKKELING	95
5.3.1 KENNIS EN ERVARING VAN BEGELEIDING AS STRATEGIE VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING	95
5.3.2 SIENING OOR BEGELEIDING AS DEURLOPENDE LEERMETODE ...	96

5.4. HOE WORD BEGELEIDING DEUR DIE DEPARTEMENTSHOOF VAN DIE GRONDSLAGFASE BESTUUR?.....	97
5.4.1. MONITERING EN KONTROLE VAN ONDERRIG.....	97
5.4.2 KURRIKULUMBESTUUR	98
5.4.3. EWEKNIE- EN LEESBEGELEIDING.....	98
5.5. WATTER ROL SPEEL DIE DEPARTEMENTSHOOF VAN DIE GRONDSLAGFASE AS ONDERRIGLEIER IN BEGELEIDING.....	100
5.5.1. VISIE EN INVLOED VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF	100
5.5.2 LEIERSKAP VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF.....	101
5.5.3 TEGNIEKE VIR BEGELEIDING	102
5.6 VOORDELE VAN BEGELEIDING IN DIE GRONDSLAGFASE.....	104
5.7. UITDAGINGS WAT DEPARTEMENTSHOOFDE EN ONDERWYSERS IN DIE GRONDSLAGFASE MET BEGELEIDING ERVAAR	104
5.8 AANBEVELINGS	107
5.9 SLOT.....	109
BRONNELYS	110
BYLAES	120
BYLAE A: TOESTEMMINGSBRIEF: SKOOLHOOF	121
BYLAE B: TOESTEMMINGSBRIEF: DEPARTEMENTSHOOF.....	123
BYLAE C: TOESTEMMINGSBRIEF: ONDERWYSER	125
BYLAE D: TOESTEMMINGSBRIEF: BESTUURDER – MENSLIKE HULPBRONNE	127
BYLAE E: TOESTEMMINGSVORM VAN HOOF.....	129
BYLAE F: TOESTEMMINGSVORM VAN DEPARTEMENTSHOOF	130
BYLAE G: TOESTEMMING VAN ONDERWYSER.....	131
BYLAE H: TOESTEMMING VANAF BESTUURDER: MENSLIKE HULPBRONNE	132
BYLAE I: VRAE AAN DEPARTEMENTSHOOFDE.....	133
BYLAE J: VRAE AAN ONDERWYSERS	134

FIGURE

Figuur 1: Skematiese voorstelling van teoretiese raamwerk. Andragogie en kognitiewe leerteorie. (Gebaseer op Knowles se teorie)	6
Figuur 2: Effektiewe refleksie. Oorgeneem uit: Nieuwenhuis (2005:12).....	27
Figuur 3: Die reflektiewe leerproses. Oorgeneem uit: Nieuwenhuis (2005:13).....	28
Figuur 4: Rolle van begeleier. Oorgeneem uit en vertaal uit Chien (2013:2)	35
Figuur 5: Die element van suksesvolle bestuursleiers (Coetzee, 1996:67)	40

TABELLE

Tabel 1: Effek van opleiding op onderwyspraktyk. Oorgeneem en vertaal uit Joyce en Showers (1980:384)	3
Tabel 2: Knowles se andragogieteorie van toepassing gemaak op begeleiding. Oorgeneem en vertaal uit Lubin (2013:49)	23
Tabel 3: Refleksie. Oorgeneem en vertaal uit Robertson (2004:8).	30

OPSOMMING

Ooreenkomstig een van die beginsels wat in die onderwys in die vooruitsig gestel word, naamlik dat onderwysers lewenslange leerders is, behoort onderwysers hulself voortdurend professioneel te ontwikkel, sodat die onderwys kan getuig van kwaliteit onderrig en leer. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel moet aan die diversiteit van behoeftes van leerders voldoen en vra dus 'n kreatiewe oplossing vir onderrig en leer.

Hierdie studie handel oor die rol van die departementshoof as begeleier van grondslagfase onderwysers. Navorsing verwys na 'coaching' en kan dus direk vertaal word met 'afrigting.' Vir die doeleindes van hierdie studie hou 'coaching' egter meer verband met *begeleiding* en sal dié term as vertaling dien. Navorsing in die veld van begeleiding in die onderwyssektor in Suid-Afrika blyk egter onbekend te wees. Daar blyk 'n behoefte aan bewysgebaseerde navorsing oor alternatiewe strategieë soos begeleiding te wees.

Die doel van hierdie studie is om te bepaal in hoe 'n mate departementshoofde van die grondslagfase binne die wetgewing en die regsraamwerk die onderwysers kan begelei binne die beperkte tyd tot hul beskikking. Die leerteoretiese beginsels van die andragogie, wat ook elemente van die kognitiewe leerteorie bevat, is vir die doeleindes van die studie as vertrekpunt gebruik. 'n Kwalitatiewe interpretivistiese benadering is gevolg ten einde die departementshoofde en bereidwillige onderwysers van vyf privaatskole se ervarings van begeleiding te kon bepaal. Semi-gestruktureerde onderhoude is met die deelnemers gevoer. Die studie het bevind dat die departementshoofde sowel as onderwysers deurlopende begeleiding nodig ag. Die deelnemende skole pas begeleiding meestal informeel toe, sonder 'n begeleidingsmodel. Die departementshoofde se bestuur en onderrigleierskap is ondersoek en die studie het bevind dat onderwysers 'n groot behoefte aan monitering en kontrole van hul departementshoofde verwag. Ewekniebegeleiding word weinig toegepas en is nog 'n onbekende strategie vir die departementshoofde. Begeleiding as deurlopende strategie vir professionele ontwikkeling word verkies bo eendagwerk-winkels, aangesien begeleiding in die skool se spesifieke behoeftes kan

voorsien. Die departementshoof as onderrigleier leef die visie van die skool voor, hoofsaaklik deur gedeelde waardes. Die meeste departementshoofde maak gebruik van refleksietegnieke vir begeleiding, maar verlang meer opleiding hierin. In hierdie studie is bevind dat die grootste voordeel van begeleiding daarin lê dat dit probleemoplossende denke stimuleer en nuwe onderrigmetodes aanleer. Begeleiding het bepaalde uitdagings en ewekniebegeleiding word veral deur sommige onderwysers as intimiderend en evaluerend beskou. Die studie het ook bevind dat departementshoofde beperkte tyd vir begeleiding het. Die studie maak laastens die nodige aanbevelings vir begeleiding na aanleiding van die literatuur en bevindinge van die studie.

SLEUTELWOORDE

Begeleiding, professionele ontwikkeling, deurlopende ontwikkeling, andragogie, kognitiewe ontwikkeling, selfgerigte leer, refleksie, ewekniebegeleiding, onderrigleierskap, gedeelde waardes

ABSTRACT

In accordance with one of the principles of education, namely that teachers should also be lifelong learners, teachers should develop themselves professionally so education can attest to quality teaching and learning. South African education should meet the diversity of learners' needs and should ask for a creative solution for teaching and learning. This study deals with the role played by the head of department as coach of foundation phase teachers. Research in the field of coaching in the education sector in South Africa is minimal. A need for evidence-based research on alternative strategies like coaching exists.

The purpose of this study is to determine to what extent heads of department of the foundation phase can coach teachers within the law and legal framework in the limited time to their disposal. The study of learning theoretical principles of andragogy which contain elements of the cognitive learning theory, was used for the purpose of this study. A qualitative interpretivistic approach was followed in order to determine the experiences in coaching of heads of department and teachers of the foundation phase of five private schools. Semi-structured interviews were conducted with the participants. The study found that heads of department as well as teachers expressed the need for continuous coaching. The participating schools use coaching informally but without a formal coaching model. The heads of department's management skills and instructional leadership were examined and it was found that teachers have a great need for monitoring and management from their heads of department. Peer coaching is seldom used and it is an unknown strategy to most heads of department. Supervision and the ongoing professional development strategy is preferred over one day workshops or specific needs of schools. The heads of department as instructional leaders live the vision of the school by means of common values. Most heads of department use reflection techniques for coaching, but need more training in this. In this study it was found that the greatest benefit of coaching is the fact that it stimulates thinking and problem-solving and that new patterns are learned. Coaching poses challenges and therefore, peer coaching is considered by some teachers as intimidating and evaluating. The study also found that heads of department have limited time to devote to coaching. Finally, the study

makes the necessary recommendations on coaching based on the literature study and its findings

KEY WORDS

Coaching, professional development, continuous development, andragogy, cognitive development, self-directed learning, reflection, peer coaching, instructional leadership, shared values

HOOFSTUK EEN

INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

Onderwysers behoort hulself voortdurend professioneel te ontwikkel, sodat onderwys kan getuig van kwaliteitonderrig en leer. Professionele ontwikkeling behoort, volgens Steyn (2013:365), nie net eenmalig nie, maar voortdurend en intensief plaas te vind. Sy noem ook dat professionele ontwikkeling die behoeftes van die onderwysers en leerders behoort aan te spreek en dat werkwinkels nie altyd hierin slaag nie. In 'n referaat gelewer by 'n grondslagfase konferensie in Limpopo 2008, maak Sampa daarvan melding dat onderwysers dikwels nie genoeg geleentheid het om oor hul werk te reflekteer, of met mekaar as kollegas te konfereer nie (Sampa, 2008). Dit is een van die groot uitdagings in die onderwys.

Dit is volgens Rutgers (2012:v) bewys dat begeleiding 'n effektiewe ontwikkelingstrategie in die besigheidsektor en op sportgebied is. Hoewel begeleiding voorheen volgens (Chien, 2013:1) slegs op die atletiekveld te sien was, het begeleiding in die onderwys toegeneem: "However, coaching for teachers' effective instruction has spread rapidly through elementary, middle, and high schools in the United States."

Begeleiding is volgens Rutgers (2012:v) "n gesitueerde praktyk wat gerig is op leer en ontwikkeling van individue in 'n spesifieke konteks. Begeleiding, wat as 'n voortgesette professionele ontwikkelingstrategie vir onderwysers en leiers beskou word, verskil dus van tradisionele 'eenmalige geleenthede' vir professionele ontwikkeling soos werkwinkels en opleidingsessies." Griffiths (2005:58) beskryf begeleiding as volg: "a constructivist approach to learning because of the direct link between the foundations of scientific enquiry and problem-solving found in both coaching and experiential learning."

Dit blyk dat heelwat navorsing oor begeleiding internasionaal gedoen is. Guiney (2001:741) noem in hierdie verband dat die Boston-skole 'n nuwe metode van

professionele ontwikkeling begin het ten einde verandering te ondersteun. Hierdie ontwikkeling integreer onderwysers se leer en praktyk met mekaar; gee onderwysers voortdurende terugvoering en bevorder 'n gees van samewerking in die skool waar “crucial players are the coaches”. Navorsing in die veld van begeleiding in die onderwyssektor blyk egter “onderverken” te wees (Rutgers, 2012:iii). In aansluiting hierby noem Venter (2008:30) dat suksesvolle ondersteunings-programme vanuit die VSA en Engeland as platform vir studies kan dien, maar Suid-Afrikaanse literatuur bevat weinig bronne oor begeleiding. “On-going coaching as a form of professional development has not been properly introduced into our local educational districts and schools” (Rutgers, 2012:31). Die studie is dus van belang aangesien die nodige kennis en bekendstelling van begeleiding in die grondslagfase in Suid-Afrika onderverken blyk te wees.

1.2 RASIONAAL

As departementshoof van die grondslagfase by 'n privaatskool ervaar ek eerstehands die behoefte aan leiding en voortdurende leer by onderwysers. In die afgelope tien jaar het dit volgens Douglas (2012) duidelik geword dat dit nie werklik saak maak na watter skool, hetsy privaat- of staatskool, 'n kind gestuur word nie, maar dat onderrig baie afhang van die tipe onderwysers in daardie skool. In aansluiting hierby noem Aguilar (2013) dat “there is a growing realization that teachers must be what so many school mission statements extol: lifelong learners.”

Vir die doeleindes van hierdie studie is privaatskole gekies, aangesien die navorser self aan 'n privaatskool verbonde is en die behoefte aan leer by onderwysers raakgesien het. Hierdie studie fokus op die departementshoof se begeleidingsrol in die grondslagfase van 'n skool. Die Minister van Onderwys, Naledi Pandor, het tydens 'n grondslagfase konferensie te Limpopo, 2008, genoem dat die grondslagfase as 'n kritiese area vir ontwikkeling en groei in Suid-Afrika beskou word: “literacy, numeracy and life skills are the building blocks upon which the solid foundations for learning are built (Pandor, 2008). Sy beklemtoon ook dat die grondslagfase se boublokke die leerder se toekoms bepaal. Grondslagfase onderwysers behoort dus voortdurend te bly groei en ontwikkel ten einde aan die

uitdagings van die onderwys in die algemeen, maar ook aan die vereistes van die volgende fases te voldoen.

Ek is van oordeel dat begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling 'n onbekende veld in Suid-Afrika is en navorsing en blootstelling hieraan vir departementshoofde van die grondslagfase noodsaaklik is.

Voortdurende begeleiding as 'n vorm van professionele ontwikkeling is nog nie behoorlik in opvoedkundige distrikte en skole bekendgestel nie (Rutgers, 2012:31). Begeleiding blyk 'n meer effektiewe en volhoubare strategie vir professionele ontwikkeling te wees. Die kernaspekte van professionele begeleiding is volgens Rutgers (2012:59) om 'n helpende en samewerkende (eerder as outoritêre) verhouding tussen die begeleier en onderwyser daar te stel. "...works from the strengths of the individual....instead of working from the deficit perspective, which continues to be characteristic of many South African schools" (Rutgers, 2012:60). Die fokus is ook probleemoplossend van aard.

Joyce en Showers (1980:384) doen belangrike navorsing om die effek van tradisionele professionele ontwikkelingsopleidingprogramme in die klaskamer uit te wys. Hierdie navorsers het die volgende bevind ten opsigte van die effek van opleiding op onderwysers se klaskamerpraktyk:

Komponente van Opleiding	Verstaan van konsepte	Verkryging van vaardighede	Toepassing in klaskamer
Aanbieding van teorie	85%	15%	5%-10%
Modellering deur aanbieder	85%	18%	5%-10%
Inoefening en lae risiko terugvoering in opleiding	85%	80%	10%-15%
Begeleiding	90%	90%	80%-90%

Tabel 1: Effek van opleiding op onderwyspraktyk. Oorgeneem en vertaal uit Joyce en Showers (1980:384)

Hierdie intensiewe wyse van leer word deur Steyn (2013:375) ondersteun. Navorsing ondersteun professionele ontwikkelingsprogramme wat lank genoeg duur en intensief genoeg is om 'n duidelike uitwerking op onderwysers se leer- en

leerderprestasie te hê. 'n Studie deur Summer (2011:28) toon dat daar 'n 70 persentoename in die kwaliteit van onderwys was waar begeleiding plaasgevind het. Die fokus van leierskap is gewoonlik gerig op die hoof as leier en is ook noodsaaklik in die breë konteks. Ek is egter van oortuiging dat indien die leierskap en ontwikkeling van departementshoofde genoeg aandag geniet, kwaliteit van onderrig en leer 'n effek op die breër skoolverband sal hê. "Skole kan voordeel trek uit toepaslike ontwikkelingstrategieë wat die potensiaal toon om leierskapkapasiteit in onderwysers te bou met die doel om onderrig te verbeter" (Rutgers, 2012:v). In 'n studie gedoen deur Blackman (2010:434) is bevind dat begeleiding 'n strategie is wat die potensiaal toon om leierskap in onderwysers en ander leiers te bevorder.

Vorige navorsing in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks rakende begeleiding, blyk maar skraal te wees. Volgens Rutgers (2012:v) is daar 'n behoefte aan bewysgebaseerde navorsing oor alternatiewe strategieë soos begeleiding vir professionele ontwikkeling.

1.3 NAVORSINGSDOEL

Na aanleiding van die probleme en uitdagings wat departementshoofde dikwels in hul fase ervaar, het ek besluit om navorsing te doen oor die begeleidingsrol van die departementshoof in die grondslagfase. Hierdie studie kan daartoe bydra dat departementshoofde en onderwysers meer kennis kan bekom asook bemagtig word om eienaarskap te aanvaar vir die verbetering van onderrig en leer. Begeleiding kan juis in die grondslagfase aandag geniet, aangesien onderwysers in hierdie fase dikwels moeilike uitdagings ervaar en dus baie innoverend en kreatief te werk moet gaan om oplossings te vind.

Ten einde aan die doel van die studie te beantwoord, is die hoofnavorsingsvraag dus:

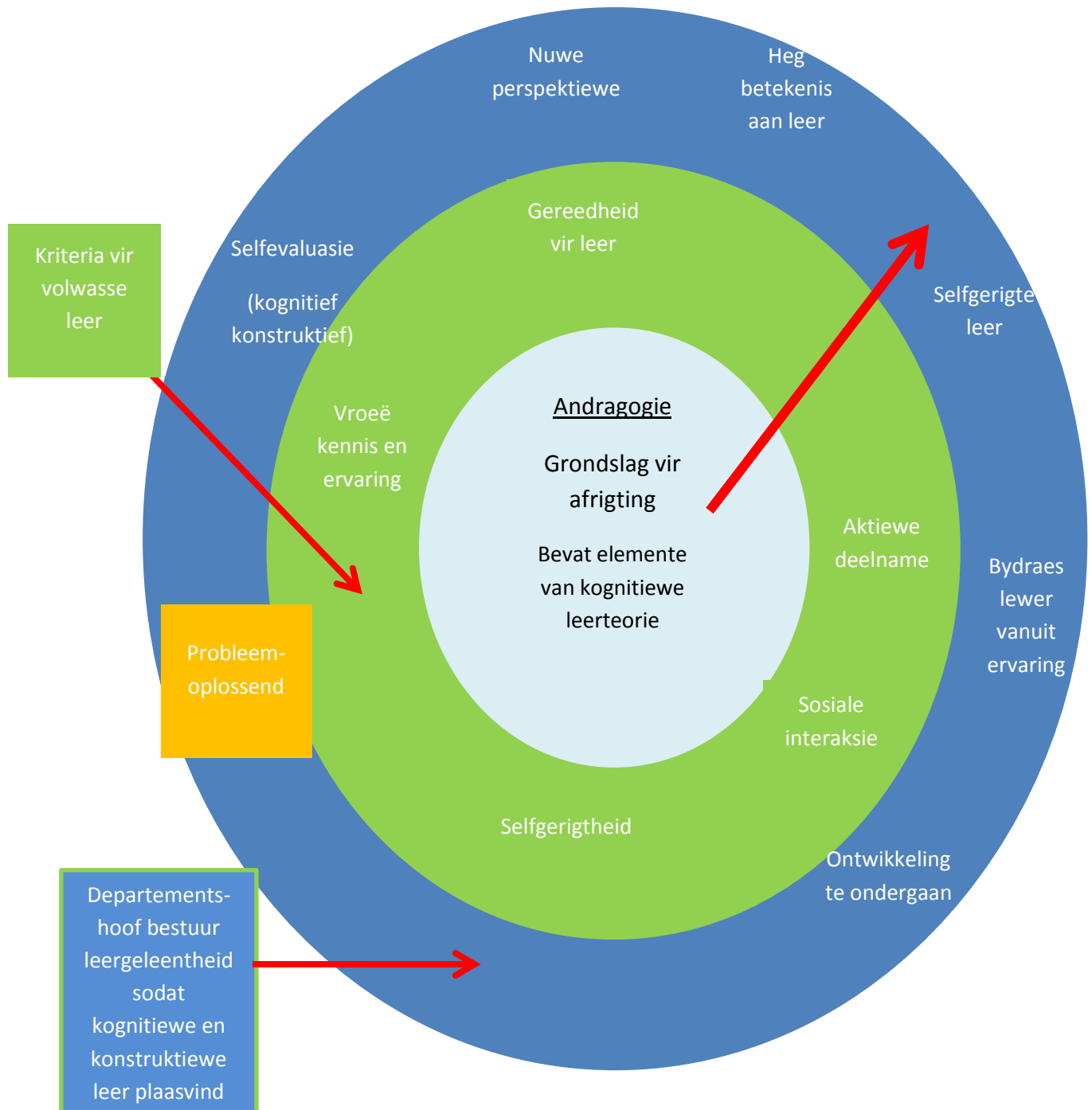
Wat is die begeleidingsrol van die departementshoof in die grondslagfase?

Ten einde die hoofvraag te beantwoord, word die volgende sekondêre vrae gevra:

- Wat is die departementshoofde en onderwysers se siening oor begeleiding as 'n vorm van deurlopende ontwikkeling van onderwysers?
- Hoe word begeleiding deur die departementshoof bestuur?
- Watter rol speel die departementshoof as onderrigleier met begeleiding?
- Watter voordele ervaar departementshoofde en onderwysers insake begeleiding?
- Watter leemtes ervaar departementshoofde en onderwysers insake begeleiding?

1.4 TEORETIESE RAAMWERK

Die leerteoretiese beginsels van andragogie, wat ook elemente van die kognitiewe leerteorie bevat, is vir die doeleindes van hierdie studie as vertrekpunt gebruik. Die oplossinggebaseerde sowel as die konstruktiewe ontwikkelingsbenadering hou ook verband met andragogie en sal na verwys word. Skematies kan hierdie teorie en benaderings soos volg weergegee word.



Figuur 1: Skematiese voorstelling van teoretiese raamwerk. Andragogie en kognitiewe leerteorie. (Gebaseer op Knowles se teorie)

Andragogie word volgens Jansen (2009:39) beskryf as “die begeleiding van die persoon wat reeds volwassenheid bereik het. Dit gee ook ’n normatiewe perspektief op die volwasse persoon wat deur ’n ander meer ervare volwassene begelei word.” Volgens Rutgers (2012:71) word die konsep van andragogie deur Michael Knowles

(1971) beskryf as “prior knowledge and experience, readiness-to-learn, self-directedness, active learner participation, and solution-centeredness as kriteria that are important for adult learning.” Volgens Simpson en Lessing (1991:1) blyk dit dat Knowles na ’n deeglike studie van verskillende leerteoretiese beginsels, ’n omvangryke raamwerk geskep het, waarbinne, aan die hand van verskeie aangepaste leerteoretiese beginsels, menslike hulpbronontwikkeling kan plaasvind. Usher, Bryant en Johnston (1997:75) is van mening dat andragogie die opvoeder bemagtig om wetenskaplik met die verloop van die leerproses by volwasse leerders om te gaan. Dit verskaf deskundige metodologie oor leerplanne wat binne die domein van die andragogie lê. Andragogie bevat, volgens Simpson en Lessing (1991:1), ook elemente van die kognitiewe leerteorie.

Volgens Van der Merwe (2009:34) berus die kognitiewe leerteorie daarop dat individue dinge soos oordeel, probleemoplossing en beredenering wat hulle in ’n sekere leersituasie waarneem, gebruik om soortgelyk op te tree in ooreenstemmende situasies. Kognitiewe ontwikkeling vind volgens Van der Merwe (2009:45) as gevolg van sosiale en individuele interaksie met ander persone plaas. Sosiale interaksie tydens groepwerk is dus ’n kernaktiwiteit van indiensopleiding en een van die leervooreure van andragogie. Simpson en Lessing (1991:1) noem ook in dié verband dat leerfasiliteerders binne die leerteoretiese raamwerk wat andragogie bied, aan die hand van die gestelde uitgangspunte, leergeleenthede so bestuur dat leerders die geleentheid kry om nuwe perspektiewe te ontdek, bydraes vanuit hul eie ervaring en agtergrond te lewer, ontwikkeling te ondergaan en self te evalueer wat hul bykomend geleer het.

In hierdie studie is volwasse leer as ’n teorie gebruik om onderwysers se professionele ontwikkeling te verstaan. Die groei en ontwikkeling van onderwysers kan hierdeur bevorder word ter wille van die verbetering van die onderrig in skole.

Knowles (1971) het ’n andragogieteorie vir volwasse leer ontwikkel. Die studie deur Steyn (2013:372) toon dat Knowles die andragogieteorie eerder soos volg sien: “..’n onderwysfilosofie wat riglyne vir die onderrig van volwassenes wil voorsien.” Knowles dui in Rutgers (2012:71) aan dat selfgerigte leer ’n wesenlike eienskap van volwasse leer is. “Androgogy assumes that the point at which an individual achieves a self-concept of essential self-direction is the point where he psychologically

becomes an adult.” Gevolglik beskou Knowles andragogie as ’n proses van begeleiding en leer wat ook uit beginsels bestaan.

Die oplossinggebaseerde benadering is volgens Rutgers (2012:62) ook ’n teoretiese perspektief wat verband hou met die kognitiewe leerteorie. Die oplossinggebaseerde benadering beklemtoon volgens Rutgers (2012:62) die sterk punte, waardes en integriteit van elke individu. Die rol van die begeleier is die verskaffing van ondersteuning en bystand sonder om die uitkoms vir die onderwyser te gee. Die onderwyser wat die begeleiding ontvang, word gesien as die belangrikste persoon wat oor die interne bronne beskik om die nodige oplossings self te vind.

Volgens Rutgers (2012:65) word hierdie benadering dikwels in kognitiewe en ewekniebegeleiding gebruik, waar die klem op selfgerigte leer is. “Dit is belangrik dat volwassenes moet verstaan waarom hulle iets nuuts moet leer en dat sodanige leer betekenisvol moet wees vir ander en van waarde vir hulself” (Steyn, 2013:371). Volwassenes bring hul ervarings, behoeftes, leerstyle en persoonlikhede na hulle leer, wat op sy beurt weer hulle perspektiewe op professionele ontwikkeling vorm (Drago-Severson, 2007:76).

Volgens McCauley, Drath, Palus, O’Connor en Baker (2006:635) kan die konstruktiewe ontwikkelingsbenadering beskryf word as konstruktief omdat individue betekenis heg aan hul ervarings. Die begeleier se rol is volgens Rutgers (2012:85) om die individu se ervaring van verandering deur middel van begeleiding te stimuleer en te fasiliteer. Die begeleier speel ’n belangrike rol in die fasilitering van menslike denke en leer.

Al hierdie benaderings ondersoek die sterk punte van die onderwyser wat die begeleidingdeelnemers sien as uniek en met die potensiaal om positief deur middel van doelwitstelling en aksieplanne te verander ten einde die doelwitte te bereik. Leer kan aktief plaasvind en terwyl geleer word.

Hierdie teoretiese raamwerk leen hom tot die doel van hierdie studie, aangesien die departementshoof as fasiliteerder en mediator van leer leergeleenthede so kan bestuur dat personeel die geleentheid kry om nuwe perspektiewe te ontdek, bydraes vanuit hul eie ervaring en agtergrond te lewer, ontwikkeling te ondergaan en self te

evalueer wat hul bykomend geleer het. Die onderwysers kan dus deur middel van begeleiding as metode van leer bemagtig word om onderrig te maksimaliseer. Die departementshoof kan onderwysers lei terwyl hulle probleme benader; hulle aanspoor om oor kwessies en vrae na te dink en hul ondersteun wanneer werklike kwessies en projekte aangepak word. Geleentheid om met meer ervare eweknieë te werk, is veral belangrik om die onderwyser te help om 'n hoër vlak van kognitiewe funksionering te ontwikkel. Kennis van andragogie lê dus die grondslag vir die departementshoof om as begeleier van die volwasse leerder sinvolle begeleiding te gee en ontwikkelingsgeleentheid te skep. Volwasse leerteorieë soos andragogie is 'n handige instrument wat die begeleier kan help om die individu beter te verstaan en 'n betekenisvolle begeleidingsprogram daar te stel.

1.5 NAVORSINGSPARADIGMA

Hierdie studie word begrond deur die interpretivistiese paradigma, waar die behoefte en ervaring van die departementshoofde rakende begeleiding ondersoek is, ten einde 'n beter begrip van begeleiding te ontwikkel. Volgens Rutgers (2012:16) beklemtoon die interpretivistiese benadering die groter prentjie, asook die konteks waarin die studie plaasvind. Die interpretivistiese navorser is daarvan bewus dat die deelnemers en navorsers 'n bepaalde uitkyk het waarvolgens hulle realiteite ervaar word. Ek het die departementshoofde sowel as die onderwysers se ervarings beskryf en geïnterpreteer sodat die leser deel van hul wêreld kan voel. Die onderlinge wisselwerking tussen die deelnemers kon ook beskryf word, sodat 'n holistiese beeld verkry kon word.

1.6 BENADERING

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is vir die doeleindes van hierdie studie gebruik. Die kwalitatiewe navorsingsparadigma fokus op die sosiale konstruksie van mense se idees en konsepte en word volgens Maree (2007:4) beskryf as: "it is assumed that reality consists of an individual's mental constructions of the objects with which she or he engages, and that the engagement impacts on the observer and the situations being observed." Die studie deur Venter (2008:90) toon dat kwalitatiewe navorsing verkies word wanneer daar in diepte in kompleksiteit en prosesse gedelf word. Hierdie verwysing sluit dus aan by die doel van hierdie studie, om by wyse van

literatuur en empiriese studie die behoefte en ervaring van begeleiding deur die departementshoof te bepaal. Ek is verder van mening dat die kwalitatiewe navorsingsmetode die geskikste metode is om die ervarings van departementshoofde as begeleiers te ondersoek en te beskryf, aangesien die deelnemers in hulle natuurlike omgewing besoek word en dit ook terselfdertyd 'n ondersoek is na hulle ervaring en persepsies van begeleiding in die grondslagfase.

1.7 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsing handel oor die rol wat die departementshoof as begeleier van grondslagfase onderwysers speel. Ek is van mening dat 'n gevallestudie my navorsingsvrae die beste kon beantwoord, aangesien ek wou bepaal hoe deelnemers sin en betekenis heg aan die navorsingverskynsel, aangesien die deelnemers direk betrokke is by begeleiding en die studie dus konteksgebonde is. Die fenomeen wat in hierdie studie ondersoek word is die departementshoof van die grondslagfase as begeleier. Een gevallestudie word in meervoudige plekke gedoen, dus op verskillende navorsingterreine. Volgens Nieuwenhuis (2007:75) streef gevallestudies daarna om 'n holistiese begrip te kry van die wisselwerking tussen deelnemers in 'n spesifieke situasie. Dit streef ook daarna om uit te vind hoe die deelnemers sin maak van 'n fenomeen.

1.8 DATA-INSAMELING EN -ANALISE

Ek het gebruik gemaak van 'n doelgerigte steekproef ten einde die deelnemers te kon kies wat die navorsingsvrae moes beantwoord (Leedy en Omrod, 2005: 25). Die deelnemers in hierdie geval is vyf ¹departementshoofde van die grondslagfase wat by privaat laerskole werksaam is. Ek het doelbewus privaatskole gekies aangesien ek self betrokke is by n privaatskool. By elke skool was daar ook grondslagfase onderwysers wat bereid was om aan die navorsingsprojek deel te neem. Toestemming tot deelname kon in elke geval van die skoolhoof of, in sekere gevalle, van die menslike hulpbronbestuurder verkry word. By elke skool is met die departementshoof asook bereidwillige onderwysers wat onderrig bied in die grondslagfase onderhoude gevoer.

¹ By twee van die skole is daar 'n nuwe benaming vir departementshoof naamlik Adjunkhoof: Grondslagfase. Die adjunkhoof is steeds verantwoordelik vir die grondslagfase. Daar sal deurgaans in hierdie studie verwys word na 'departementshoofde'.

Vir die doeleindes van hierdie kwalitatiewe studie het ek gebruik maak van semi-gestruktureerde onderhoude ten einde inligting te bekom oor begeleiding. Leedy en Omrod (2005:29) beskryf semi-gestruktureerde onderhoude soos volg: “Semi-structured interviews, revolving around a few central questions will guide information and enable assessments amongst interviewees.” Die sentrale vrae wat gevra is, sentreer rondom die departementshoof se rol as begeleier in die grondslagfase, maar die vrae het ook weer gelei tot nuwe fokusareas en temas kon sodoende saamgestel word. Die persoonlike onderhoude is opgeneem en getranskribeer vir die nodige interpretasie en analise. Daar is onderhoude met die departementshoofde sowel as die onderwysers gevoer, wat triangulasie en betroubaarheid bevorder het (Nieuwenhuis, 2007:80).

Tydens die analise van die bevindinge is daar gepoog om die data te beskryf kragtens bepaalde temas wat geïdentifiseer is. Die inligting wat ek tydens die semi-gestruktureerde onderhoude ontvang het, is volgens temas gegroepeer. Tydens die analise van die bevindinge is daar gebruik gemaak van die induktiewe proses van kwalitatiewe data waarvolgens “The main purpose is to allow research findings to emerge from the frequent, dominant or significant themes inherent in raw data” (Maree, 2007:99). Inhoudanalise is as data-analisestrategie gevolg. Inhoudanalise is volgens Maree (2007:99) ‘n proses om na data te kyk vanuit verskillende hoeke in die teks ten einde die rou data te help verstaan en interpreteer “Content analysis is an inductive and iterative process.” Dié proses help kyk vir ooreenkomste en verskille in die teks wat die teorie ondersteun of nie.

1.9 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Dit is van uiterste belang dat begeleiding sodanig beskryf word dat dit betroubaar is. Nieuwenhuis (2007:80) konstateer die volgende: “It is generally accepted that engaging in multiple methods of data collection, such as observation, interviews and document analysis will lead to trustworthiness.” Tydens hierdie studie is daar gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude met die departementshoofde sowel as met die onderwysers wat die betroubaarheid van die studie verhoog.

1.10 ETIESE IMPLIKASIES

Daar is tydens die studie na verskeie aspekte van etiek gekyk. Ek het die navorsing onderneem volgens die etiese beginsels soos voorgeskryf deur die Universiteit van Pretoria. Toestemming van die Etiese Komitee van die Universiteit van Pretoria is verkry voordat met die navorsing begin is. Skriftelike toestemming is ook vanaf al die deelnemers ontvang ter wille van deelname en beskikbaarstelling van inligting vir navorsingdoeleindes. Die geselekteerde skole is almal privaatskole en toestemming om onderhoude met die departementshoofde en onderwysers van die grondslagfase te voer, is van die skoolhoofde of in sekere gevalle van die menslike hulpbronbestuurder verkry.

1.11 UITDAGINGS VAN DIE STUDIE

Die grootste uitdaging vir my as navorser was om skole te vind waar begeleiding, soos in die literatuur beskryf word, plaasvind. Begeleiding is 'n taamlike nuwe konsep in Suid-Afrika en skole wat dit wel toepas, is skaars en pas in sekere gevalle slegs sekere aspekte van begeleiding toe. Die veld is dus onbekend in ons land, maar het beslis die deelnemers geprikkel om meer hiervan te leer. Die navorsing kan ook nie veralgemeen word nie, aangesien kwalitatiewe navorsing beperk is tot slegs vyf skole.

1.12 WAARDE VAN DIE STUDIE

Die navorsing kan daartoe bydra dat begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling meer blootstelling kan geniet by skole. Begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling is in oorsese literatuur bekend, maar in Suid-Afrika blyk daar 'n behoefte te wees aan meer bewysgebaseerde navorsing oor begeleiding van onderwysers. Ek is dus van mening dat hierdie studie daartoe kan bydra dat departementshoofde van die grondslagfase in die beperkte tyd tot hul beskikking begeleiding as metode kan gebruik ten einde onderwysers in hul fase professioneel te help ontwikkel. Die waarde van die studie lê ook daarin dat die deelnemers entoesiasies oor die studie was, aangesien hul gretig was om meer van begeleiding te leer. Nuwe insigte in begeleiding is reeds saam met die deelnemers tydens die studie ontdek.

1.13 SLOT

Die behoefte aan bewysgebaseerde navorsing oor begeleiding in Suid-Afrika maak hierdie studie relevant. As navorser was dit vir my van kardinale belang om die departementshoof van die grondslagfase se rol as begeleier hierin te ondersoek. Kennis van die leerteoretiese beginsels van andragogie en die kognitiewe leerteorie het antwoorde verskaf vir die wyse waarop effektiewe begeleiding kan plaasvind. In Hoofstuk Twee word die rol wat die departementshoof as leier van die grondslagfase hierin kan vervul uit die literatuur ondersoek. In Hoofstuk Een is daar slegs verwys na die navorsingsmetodologie wat gevolg is ten einde die rol wat departementshoofde van die grondslagfase met begeleiding vervul in die praktyk na te vors. In Hoofstuk Drie word die navorsingsmetodologie meer breedvoerig bespreek, waarna die analise van die navorsing in Hoofstuk Vier bespreek word. Die studie word in Hoofstuk Vyf afgesluit met bevindinge en aanbevelings.

HOOFSTUK TWEE

DIE ROL VAN DIE GRONDSLAGFASE

DEPARTEMENTSHOOF AS BEGELEIER

2.1 INLEIDING

Sedert 1994 het heelwat veranderinge met betrekking tot leerderbehoefte in die onderwys plaasgevind. Die National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa (2006) is opgestel ten einde aan die behoeftes van die demokratiese Suid-Afrika te voldoen. “It brings clarity and coherence to the complex but critical matrix of teacher education activities...” (Departement van Onderwys, 2006:4). Volgens die Departement van Onderwys (2005:28) is baie onderwysers besig om hulself akademies verder te bekwaam en onder die indruk dat hierdie kwalifikasies hulle professionele praktyk sal bevorder. Heelwat onderwysers fokus nie genoeg op verdere professionele ontwikkeling nie, aangesien hulle dikwels van mening is dat die aanvanklike opleiding en nagraadse kwalifikasies genoegsaam is. “There is little evidence that improving the higher-level academic qualifications of teachers improve the quality of their professional practices.” In ’n verslag van die Departement van Onderwys (2006:17) het die “National Teacher Education Audit“ in 1995 uitgewys dat sowat ’n derde van onderwyspersoneel destyds betrokke was by kwalifikasiegedrewe interne opleiding, maar dat, afgesien van verhoogde salarisse, hierdie kwalifikasies nie werklik ’n impak op die klaskamerpraktyk gehad het nie. Die verslag van die 2003² (TIMSS-studie) het ook die volgende uitgewys: “South African teachers have extensive development opportunities, but the evidence of poor learner performance shows that these have limited impact“ (Departement van Onderwys: 2006:17). Die Suid-Afrikaanse onderwys moet aan die diversiteit van leerders se behoeftes voldoen en vra dus ’n kreatiewer oplossing vir onderrig en leer. Die onderwysstruktuur in Suid-Afrika plaas volgens Henrico (2005:54) al hoe meer druk op op departementshoofde om verandering te bestuur.

² *Trends in International Mathematics and Science Study*. TIMSS is ’n geleentheid om Suid-Afrika se wiskunde- en wetenskapprestasie te meet in ’n internasionale studie wat elke vier jaar gehou word.

Rutgers (2012:5) is van mening dat heelwat onderwysers egter nie in die posisie is om hulle professionele ontwikkelingsbehoefes uit te druk en om eienaarskap te neem van hul professionele ontwikkeling nie ten einde die konstante veranderinge in die skool te hanteer nie. Die departementshoof van die grondslagfase het vervolgens 'n baie groot taak om die onderwysers se professionele ontwikkeling te help bevorder, soos aangedui in die Personeel Administratiewe Maatreëls (Departement van Onderwys, 1999) (hierna verwys as PAM). Onderwysers en navorsers is oor die algemeen van mening dat onderwysers aan kwaliteit professionele ontwikkeling ervarings blootgestel moet word, ten einde die onderwys en leer te bevorder (Chien, 2013:1).

'n Baie goeie definisie van professionele ontwikkeling is dié van Day (1999:4) “all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom.” Professionele ontwikkeling is volgens McLymont en Da Costa (1998:6) om onderwysers die geleentheid te bied om te reflekteer oor nuwe kennis, onderrig en hoe leerders leer. Professionele ontwikkeling behoort ook 'n duidelike fokus te hê. Volgens McLymont en Da Costa (1998:6) behoort elke aspek wat in die professionele ontwikkelingsomgewing plaasvind, hoë verwagtinge te stel aan alle leerders en geleenthede te stel vir die beste sukses van alle leerders; “this is brought about through collaboration utilising the vehicle of cognitive coaching.” In aansluiting hierby is Robertson (2004:3) van mening dat onderwysers verantwoordelikheid moet neem vir die leerproses en meer eienaarskap ontwikkel deur middel van begeleiding. Dit is vervolgens die beginsel vir lewenslange leer. Begeleiding is dus 'n strategie om onderwysers professioneel te ontwikkel.

“Die riglyn van deurlopende en intensiewe professionele ontwikkeling ondersteun die volwasseleerteorie, waarvolgens volwassenes se leer bepaal word deur die waarde wat programme tot hulle praktyk toevoeg” (Steyn, 2013:365). Hierdie deurlopende leergeleenthede maak van begeleiding 'n kragtige instrument van verandering in volwasse leer, aangesien volwasseleer beginsels onderliggend is aan begeleiding. (Robertson, 2004:5) Indien departementshoofde dus deur middel van begeleiding die onderliggende leerteoretiese beginsels van andragogie en die kognitiewe

leerteorie verstaan, verskaf dit antwoorde vir die wyse hoe selfgerigte leer en eienaarskap by die onderwysers plaasvind.

In hierdie hoofstuk word gefokus op hoe begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling die grondslagfase departementshoof bemagtig om die onderwysers in die fase eienaarskap te laat neem van hul onderrig. Dié hoofstuk beskryf verder hoe begeleiding internasionaal plaasvind. Begeleiding as deurlopende ontwikkeling word volgens die internasionale literatuur bespreek asook hoe deurlopende ontwikkeling in die Suid-Afrikaanse konteks plaasvind. Mentorskap en begeleiding as metodes van professionele ontwikkeling is nou verbind aan mekaar, maar elkeen se spesifieke doel word in hierdie studie beskryf. Eienskappe en funksies van begeleiers word vervolgens bespreek, asook die spesifieke leierskap en bestuursrol wat die departementshoof van die grondslagfase moet inneem ten einde begeleiding effektief te laat plaasvind. Ter afsluiting word na die effek en uitdagings van begeleiding gekyk.

2.2 WAT IS BEGELEIDING?

Begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling het ontstaan vanuit die sportwêreld waar afrigting plaasvind. Davis (2011:6) verwys na die sagtebalmetafoor, waar die sagtebalafrigter 'n speler help dink om die regte besluite tydens die spel te neem: "It was far more process orientated, and there was a 'right' answer. It was less about the nuts and bolts of stance and swing, and more about the pros and cons of delivery methods, how to decide between a knuckle-ball versus a fast ball." In aansluiting hierby verwys die studie van Davis (2011:6) na die metafoor van ewekniebegeleiding soos by 'n atletiekafrigter. Die atletiekafrigter leer die atlete van strategiese denke nog lank voordat hul liggame hierdie funksie vervul. Die verband word aangetoon tussen kennis van opvoedkundige tegnieke waarvan onderwysers dalk al gehoor en gesien het, maar dit nog nie in praktyk uitgevoer het nie.

Begeleiding in die onderwys het, volgens Reiss (2006:201), ontstaan om hoofde en onderwysers te ondersteun met die uitdagings wat gestel word. Hierdie studie beveel begeleiding aan om die sterk en swak punte van leiers en onderwysers te

identifiseer en aan te spreek. In nog 'n studie, word begeleiding in die onderwys volgens Rutgers (2012:v) beskryf as “'n gesitueerde praktyk wat gerig is op die leer en ontwikkeling van individue in 'n spesifieke konteks.” Hierdie studie maak ook daarvan melding dat begeleiding wat as 'n voortgesette professionele ontwikkelingstrategie vir onderwysers en leiers beskou word, verskil van tradisionele enkele geleenthede van professionele ontwikkeling soos werkwinkels en opleidingsessies. In 'n studie onderneem deur Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson en Orpanos (2009:15) bring professionele ontwikkeling wat verband hou met konteksgebaseerde aktiwiteite 'n duidelike verandering in die onderrigstrategie van die onderwyser teweeg, eerder as eenmalige werkwinkels. In hierdie studie is bevind dat onderwysers van lande soos Denemarke, Finland, Italië en Noorweë deurlopend tydens werkure oor hul onderrigstrategieë vergader.

Begeleiding word volgens Allan (2007:8) beskryf as 'n strategie wat onderwysers aanvaar aangesien begeleiding behulpsaam is met die uitdagende werk wat hul doen, daarom sal onderwysers die proses beheer en eienaarskap neem. Begeleiding is dus nie 'n gedwonge proses nie, maar eerder 'n proses waarvoor 'n persoon self kies ten einde eienaarskap vir eie leer te ontwikkel. Volgens Rutgers (2012:58) beskryf die International Coach Federation (2005) begeleiding as “an ongoing partnership that helps clients produce fulfilling results in their personal and professional lives. Through the process of coaching, clients deepen their learning, improve their performance and enhance the quality of life.” 'n Begeleier is dus 'n persoon wat ander onderwysers begelei deur hulle deurlopend bewus te maak van wat hul reeds weet en kan doen en hulle ook daarin te versterk. Onderwysers word ondersteun terwyl hul steeds self meer leer en meer doen ten einde kwaliteitonderrig aan te bied. Davis (2011:7) noem dat begeleiding die vermoë vereis om tegnieke sodanig aan te wend ten einde aan die behoeftes van die leerders te voldoen.

Begeleiding in die onderwys is dus 'n strategie vir professionele ontwikkeling wat daarop gerig is om deurlopende leer in 'n spesifieke konteks te laat plaasvind, sodat onderwysers eienaarskap kan neem vir die spesifieke onderrigsituasie wat weer op sy beurt 'n effek op die prestasie van leerders het. Onderwysers is bereid om professioneel te ontwikkel, veranderinge in hul onderrig aan te bring en nuwe perspektiewe te ontdek. Begeleiding is vir die departementshoof van die

grondslagfase 'n strategie vir professionele ontwikkeling, ten einde aan die uitdagings van onderwys in Suid-Afrika te voldoen. Vervolgens gaan aangetoon word waarom deurlopende leergeleenthede, soos begeleiding, 'n groter impak op die professionele ontwikkeling van onderwysers het as eenmalige werkwinkels.

2.3 DIE VERSKIL TUSSEN EENMALIGE WERKWINKELS EN BEGELEIDING AS DEURLOPENDE LEERMETODE

Steyn (2010:171) toon aan dat werkwinkels wat deur die werkgewer vir onderwysers in Suid-Afrika georganiseer word, swak is, min praktykwaarde het en nie aan onderwysers se behoeftes voldoen nie. “Om onderwysleer en leerderprestasie in die onderwys te verbeter en om probleme in die onderwys doeltreffend die hoof te bied, moet onderwysstelsels meer ondersteunende, intensiewe professionele ontwikkeling oor 'n langer tydperk moontlik maak as wat tradisioneel die geval was” (Steyn 2013: 374). Die studie toon ook verder aan dat dit belangrik is om te beseef dat wanneer onderwysers in hul eie ontwikkeling bemagtig word, hulle 'n gevoel van eienaarskap ontwikkel wat die internalisering van hulle leer bevorder. Chien (2013:6) het bevind dat onderwysers minder as 20 persent toepas van dit wat hul in opleidingsessies geleer het. Onderwysers is volgens hierdie studie meer bereid om hul onderrigpraktyke te verander indien begeleiers in die klaskamer hul onderrigtegnieke vir die onderwysers modelleer. Dit is ook duidelik uit hierdie studie dat refleksie op onderrig 'n beduidende effek op die onderwyser se ontwikkeling het. Becker (2011:1) konstateer dat die gebrek aan monitering van implementering van onderrigstrategieë wat tydens die werkwinkel aangeleer is, die grootste leemte van professionele ontwikkeling blyk te wees. Ten einde professionele praktyke en leerderprestasie te bevorder, moet daar geleenthede tot modellering vir onderwysers wees waarvan samewerking, deel van idees, refleksie en ondersteuning 'n groot onderdeel vorm. Sodoende kan die leerders die voordeel wat dit vir prestasie en sukses in die skool inhou, ervaar.

Darling-Hammond *et al.* (2009:3) het bevind dat die meeste beplanning in hoogpresterende skole gedoen word indien 'n gemeenskaplike lokaal gebruik word waar onderwysers vergader en beplan. In Finland vergader die onderwysers

byvoorbeeld een keer per week ten einde die kurrikulum saam te beplan en te ontwikkel (Darling-Hammond *et al.* 2009:15). Daar is bevind dat wanneer tyd vir professionele ontwikkeling tydens onderwysers se werkure ingebou word, die onderwysers se leer meer deurlopend en volhoubaar is en daar op spesifieke onderwerpe gefokus kan word.

Costa en Garmston (1994:4) is van oordeel dat opleiding sonder begeleiding nie onderrig in die klaskamer sal verbeter nie. Die studie deur Chien (2013:1) toon aan dat daar afgewyk word van tradisionele ontwikkelingsprogramme wat buite die klaskamer plaasvind; “coaching takes place in the instructional setting.” Verskeie studies dui aan dat informele leer, leer wat dus in die realiteit van die werkomgewing plaasvind, van meer waarde is, aangesien dit behoeftes van leerderoordrag beter aanspreek (Davis 2011: 26).

Internasionale en Suid-Afrikaanse literatuur dui dat deurlopende ontwikkeling ’n groter effek op die professionele ontwikkeling van die onderwyser as eenmalige werkwinkels het. Begeleiding as ’n strategie vir professionele ontwikkeling dra daartoe by dat deurlopende leer sinvol plaasvind, aangesien leer in die praktyk plaasvind. Die skool is dan ’n professionele leergemeenskap waarbinne onderwysers as volwassenes kan leer.

Leergemeenskappe word deur (Lieberman en Miller 2011:16) beskryf as “ongoing groups...who meet regularly for the purposes of increasing their own learning and that of their students.” Onderwysers voel nie altyd volgens hierdie studie deel van hierdie gemeenskappe nie en kan maklik geïsoleerd voel in die onderwys. Volgens Lieberman en Miller (2011:19) bied ’n professionele leergemeenskap die geleentheid vir onderwysers om saam te werk, interaksie oor hul werk te hê en isolasie teë te werk. Leergemeenskappe deel gewoonlik dieselfde kernbeginsels en -waardes.

Dit is duidelik dat die beginpunt vir professionele ontwikkeling by die skool en klaskamer self begin. Volgens Wiederick (2011:18) bou professionele leergemeenskappe soos skole verhoudings tussen kollegas en deel dieselfde doelwit, naamlik verbeterde leerderprestasie. Leergemeenskappe werk isolasie teë en begin by die kennis wat die onderwyser reeds het. Begeleiding verleen aan onderwysers die nodige ondersteuning en gevolglik leer onderwysers ook by mekaar. Sodoende word die beste moontlikhede vir leerderprestasie verkry. Die

studie deur Steyn (2013:374) toon aan dat tradisionele benaderings soos eendagwerkinkels professionele individualisme en outonomie beklemtoon wat in teenstelling met samewerkende professionaliteit en spanwerk is. Volgens Bantwini (2009:179) is eendagwerkinkelsprogramme dikwels nie “gekontekstualiseerd” nie en bied weinig samewerking onder kollegas. ’n Studie deur Davis (2011:27) toon betekenisvolle samewerking as die kern van professionele leergemeenskappe aan. Onderwysers leer van mekaar; dus is ’n leergemeenskap ’n omgewing waar samewerking en ontwikkeling as individu en groep plaasvind.

Leergemeenskappe beskou teorie en praktyk as belangrik, hulle ondersteun mekaar en probeer nuwe idees deur middel van refleksie (Lieberman en Miller 2011:16).

Daar is bevind dat onderwysers saam oor onderrig en leer besin en sodoende kundigheid bekom. Onderwysers glo ook dat alle leerders kan leer en aktief deelneem; en dit lei tot verhoogde leerderprestasie. Vir etlike jare is daar geglo dat professionele ontwikkeling deur eksterne bronne moet plaasvind.

Professionele leergemeenskappe (soos skole) toon potensiaal vir verbetering, maar kan volgens Davis (2011:26) nie alleen verandering bewerkstellig nie. Volhoubare verandering in die onderwysprofessie benodig kreatiwiteit. ’n Kultuurverandering oftewel nuwe denkpatoon is dus noodsaaklik, sodat verandering in onderwysers, klaskamers, skole en sisteme kan plaasvind. Begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling kan in leergemeenskappe ’n groot bydrae lewer.

2.4 OOREENKOMSTE EN VERSKILLE TUSSEN MENTORSKAP EN BEGELEIDING

Die konsep *begeleiding* word dikwels as sinoniem vir *mentorskap* gesien. Mentorskap is ’n bekender konsep in professionele ontwikkeling. Volgens Baek-Kyoo (2005:474) word mentorskap toegepas wanneer meer ervare persone gewillig is om hulle kennis met minder ervare persone te deel. Lord, Atkinson en Mitchell (2008:iii) beskryf mentorskap as “growing an individual.” Mentorskap hou ook nou verband met begeleiding, soos in die volgende definisie genoem: “Mentoring is a development process, including elements of coaching, facilitating and counseling,

aimed at sharing knowledge and encouraging individual development” (Renshaw, 2008:11).

Begeleiding is, volgens Venter (2008:58), eerder ’n gedeelde leerproses, terwyl mentorskap van ’n meer ervare persoon afhanklik is. Renshaw (2008:11) beskryf begeleiding as: “an enabling process aimed at enhancing learning and development with the intention of improving performance in a specific aspect of practise. It has a short term focus with an emphasis on immediate micro issues.” Die fokus van begeleiding is dus meer taakgerig, byvoorbeeld hoe persone hulle meer kan bekwaam in ’n sekere veld en hoe die span meer effektief kan saamwerk.

Die verhouding in beide mentorskap en begeleiding is gebaseer op vertroulikheid, vertroue en integriteit. Begeleiding en mentorskap het beide met die leerproses binne ’n organisasie te doen. Die konteks van die organisasie beïnvloed die begeleiding en mentorskapprogramme wat gevolg word (Lord *et al.* 2008:iv). ’n Nuwe onderwyser kan moontlik baie baat vind by ’n mentor, maar ’n ervare onderwyser sal dalk nie so geneë wees om mentorskap te ontvang ten einde professioneel te ontwikkel nie. Volgens MacLennan in Veenman, de Laat en Staring (1998:7) word ’n mentor en begeleier soos volg onderskei: “A mentor is defined as an experienced teacher available for the beginning teacher to learn FROM and a coach is defined as an experienced teacher available for the beginning teacher to learn WITH.” Mentorskap geskied dus gewoonlik eerste, waarna begeleiding plaasvind. Tydens mentorskap word die onderwyser dus begelei om effektief in die skool te funksioneer, terwyl begeleiding die onderwyser help om professioneel te ontwikkel.

Dit is daarom baie belangrik dat die departementshoof begeleiding sal aanmoedig hetsy deur self te begelei of die onderwysers sodanig te inspireer en te lei om vir mekaar as begeleiers op te tree. Begeleiding, as ’n strategie vir professionele ontwikkeling, behoort deur die departementshoof geïnisieer word, veral gesien in die lig van die PAM-vereistes (1999). Dit is die taak van die departementshoof om leiding volgens die nuutste metodes aan ervare sowel as onervare personeel te gee.

2.5 VERBAND TUSSEN BEGELEIDING EN ANDRAGOGIE

Kennis van andragogie kan daartoe bydrae dat die departementshoof die begeleiding van volwasse leer reg kan bestuur. Begeleiding word deur Griffiths (2005:55) opgesom as: “a multifaceted approach to the enhancement of an individual’s learning on a professional and personal level.” Dit behels verskillende tipes leer en vaardighede, soos self-assessering, doelwitstelling, aksieplanne, observering en beskrywing van onderrig, kritiese vraagstelling en refleksie op onderrig. Robertson (2004:2) is van mening dat die proses van begeleiding, veral ewekniebegeleiding, waar praktiese leerervaring plaasvind, deurlopende ontwikkeling is. Waarneming van ervarings wat gereflekteer word, geleenthede vir vraagstelling, probleemoplossing, analise en ontwikkeling van nuwe metodes van denke en leierskap asook nuwe idees waarmee geëksperimenteer word, is ook geleenthede vir ontwikkeling van leierskap in onderwysers. Begeleiding help leierskapkapasiteit in onderwysers uitbou. Die fokus van begeleiding gaan oor “leer deur doen”, tesame met die ondersteuning van ’n persoon met ervaring en kennis. Begeleiding hou verband met die konstruktiewe leerteorie van Vygotsky (1978) wat ook aansluit by die leer van andragogie. Die konstruktiewe ontwikkelingsbenadering word beskryf as opbouend omdat individue betekenis heg aan hul ervarings. Die begeleier se rol is, volgens Rutgers (2012:85), om die individu se ervaring van verandering deur middel van begeleiding te stimuleer en te fasiliteer. Die begeleier speel ’n belangrike rol in die fasilitering van menslike denke en leer. Volgens Davis (2011:7) word die leerteoretiese beginsel van Vygotsky (1978) soos volg toegepas: “The player/teacher is the learner and the coach attempts to keep the player/teacher working in his/her *zone of proximal development* by observing what he/she knows and is able to do independently.” Begeleiding verskaf dus nie die uitkomst nie, maar fokus op die onderwyser se eie styl en sterk punte om daardeur onafhanklik te ontwikkel binne sy/haar vermoë.

Lubin (2013:49) het bevind dat die prosesse van Knowles se andragogieteorie soos volg verband hou met begeleidingspraktyke, soos die skrywer dit self van toepassing gemaak het. Die begeleier volg sekere prosesse sodat die onderwyser sy/haar behoeftes in werkbare doelwitte kan omskakel. Die begeleier maak van

begeleidingstrategieë gebruik. Hieronder volg die proses en die toepassing daarvan in begeleiding opgesom.

Andragogie: Agt prosesse volgens Knowles	Toepassing in Begeleiding
Berei die onderwysers voor vir die program	Onderwysers voltooi 'n vorm om hul behoeftes vir begeleiding aan te dui
Bou 'n klimaat op wat wenslik vir leer is	Verskaf ondersteunende en privaat geleenthede vir diskussies
Verskaf 'n metode vir gesamentlike beplanning	Diskussies word gehou waar die persoon wat begelei word die behoeftes opstel en die begeleier saam met die persoon beweeg
Diagnoseer die behoeftes	Begeleier fokus op waar die onderwyser nou is en waar hy wil wees
Formuleer program doelwitte sodat behoeftes bevredig word	Begeleier berei 'n ooreenkoms voor sodat begeleier die doelwitte voor en na afloop van die gesprek formuleer
Ontwerp 'n patroon van onderwyser se leerervarings	Begeleier maak gebruik van refleksie ten einde die onderwyser te laat eksplloreer en te help met professionele ontwikkeling
Leerervarings word in tegnieke en strategieë omgeskakel	Begeleier maak van onderrigtegnieke gebruik, soos in opleiding geleer is
Evalueer leeruitkomste en herdefinieer onderwyser se leerbehoefte	Begeleier maak van begeleidingstrategieë gebruik

Tabel 2: Knowles se andragogieteorie van toepassing gemaak op begeleiding.

Oorgeneem en vertaal uit Lubin (2013:49)

Knowles se andragogieteorie is 'n poging om 'n teorie vir volwasse leer te ontwikkel (Steyn 2013:372). Volgens Drago-Severson (2007:76) bring volwassenes verskeie leef- en werkservaringe, behoeftes, leerstyle en persoonlikhede na hulle leer wat ook

hul perspektiewe op leer, die onderwys en professionele ontwikkeling vorm. Volwassenes moet dus verstaan waarom hul iets nuuts moet leer en daardie leer vir hulself betekenisvol en van waarde moet wees. Die studie deur Robertson (2004:8) toon dat 'n effektiewe begeleidingprogram nie alleen op die beginsels van volwasse leer gebaseer word nie, maar verwys ook na die vier elemente wat beskou word as belangrik vir effektiewe professionele ontwikkeling, naamlik

- Aktiewe deelname in die begeleidingproses
- Ondersteuning vir die deurlopendheid van die proses
- Veranderde gedrag en oortuigings wat noodsaaklik is gedrag wat geïnternaliseer word
- Eienaarskap vir die verandering

In aansluiting hierby is McLymont en Da Costa (1998:6) van mening dat professionele ontwikkeling nie oudergewoonte plaasvind waar kundiges van buite die skool nuwe informasie en tegnieke vir onderwysers aanleer nie. Professionele ontwikkeling soos begeleiding ondersteun die aktiewe deelname van die onderwyser sodat leer deurlopend kan plaasvind. Begeleidingspraktyke moet deur 'n skool geïnisieer word - dit gebeur nie vanself nie. Dit is duidelik dat daar 'n verband is tussen begeleiding en andragogie waar konstruktiewe leer ook plaasvind deur middel van bydraes wat onderwysers lewer vanuit hulle ervaring. Die begeleier skep die nodige kriteria vir volwasse leer, soos aktiewe deelname en sosiale interaksie. Die begeleier maak van begeleidingstrategieë gebruik en verskaf 'n metode vir leer volgens die onderwyser se behoeftes en doelwitte, sodat die onderwyser kan ontwikkel. Vervolgens gaan na die departementshoof se eienskappe as begeleier gekyk word.

2.6 DIE GEWENSTE EIENSKAPPE EN FUNKSIES VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF AS SUKSESVOLLE BEGELEIER

Op onderwysgebied is die verhouding tussen begeleier en onderwyser volgens die literatuur nie outoritêr nie, maar eerder samewerkend en deelnemend. In 'n studie onderneem deur Kathija (2005:240) is daar bevind dat die meeste departementshoofde 'n rol inneem om verandering te bewerkstellig, sonder dat enige

ekstra tyd toegestaan word en/of opleiding verskaf word. Die leierskapstyl wat hoog aangeskryf is deur die onderwysers is 'n ondersteunende, samewerkende en fasiliterende styl. Suksesvolle verandering vind plaas, aangesien leierskap nie gekenmerk word deur outoritêre en magsverhoudings nie. Rutgers (2012:59) is van mening dat die fokus van begeleiding probleemoplossend moet wees, om samewerking tussen kollegas te bevorder. Wiederick (2011:19) is van mening dat wanneer onderwysers hul onderrigprobleme identifiseer en saam met ander kollegas oplos, hul die kollektiewe wil en kapasiteit toon om die gelykheid in skole en distrikte te bevorder. Die studie deur Steyn (2013:372) toon dat individue saam in 'n kollektiewe stelsel leer en dat die leer van die individu 'n uitwerking op die leer van ander personeel sal hê: "dynamic and expansive individuals presuppose dynamic and expansively learning organizations." Die studie toon ook aan dat die leerders se prestasie hierdeur bevorder word. Kollektiewe leer sluit by die kognitiewe leerteorie aan waar aspekte soos probleemoplossing en beredenering in sekere leersituasies waargeneem en in soortgelyke leersituasies weer toegepas word. Die dinamika wat daar in 'n kleiner groep soos die grondslagfaseis, kring uit na die hele skool en sodoende is daar 'n positiewe en effektiewe uitwerking op die hele skool. Sosiale interaksie tydens spanverband is een van die leervoorkeure van die kognitiewe leerteorie. Van der Merwe (2009:34) se studie toon dat kognitiewe ontwikkeling as gevolg van sosiale en individuele interaksie met ander persone plaasvind. Dit beteken dat sosiale interaksie tydens groepwerk 'n kernaktiwiteit van indiensopleiding is en een van die leervoorkeure van andragogie vorm. Andragogie bevat, volgens Simpson en Lessing (1991:1), ook elemente van die kognitiewe leerteorie. Begeleiding word dus deur die departementshoof gefasiliteer en nie vanuit 'n magsposisie afgedwing nie. Begeleiding in die grondslagfase fokus eerstens daarop om onderwysers te help om te leer eerder as om te onderrig. 'n Onderwyser se potensiaal moet eers ontdek word ten einde sy eie vermoëns te bevorder.

Die departementshoof wat as begeleier optree, behoort bepaalde eienskappe te hê, sodat die regte begeleiding kan realiseer (Owings en Kaplan 2012:162). Anderson (2008:8) noem in hierdie verband dat onderwysers wat leierskap versprei, meer toeganklik is: "they were caring, approachable, and had a genuine interest in others." Volgens navorsing deur Sagnak (2010:1146) is die volgende eienskappe van suksesvolle leiers: "they were positively related to caring, law and code, rules ethical

climate types.” Suksesvolle leiers beweeg dus weg van eie belang en fokus eerder op die belang van die skool en van die gemeenskap. Groepdoelwitte en gemeenskaplike besluitneming hou bepaalde voordele in: “This highly interactive set of relationships managed to distribute decision making in a less hierarchical and continuously engaged manner with the extensive involvement of many teachers” (Sagnak 2010:1146). Leierskap behoort deur die skoolgemeenskap gedeel te word. Die departementshoof as begeleier lei deur middel van fasilitering, advisering en help die onderwyser om sy eie besluite te neem en doelwitte te laat realiseer. ’n Begeleier is ’n ervare persoon wat ander deur middel van refleksie inspireer om tot nuwe insigte te kom; “to change how they see and think, and eventually create new possibilities for successful living” (Rutgers, 2012:59). Daar is verskeie tegnieke wat departementshoofde as begeleiers kan gebruik ten einde begeleiding met onderwysers suksesvol toe te pas.

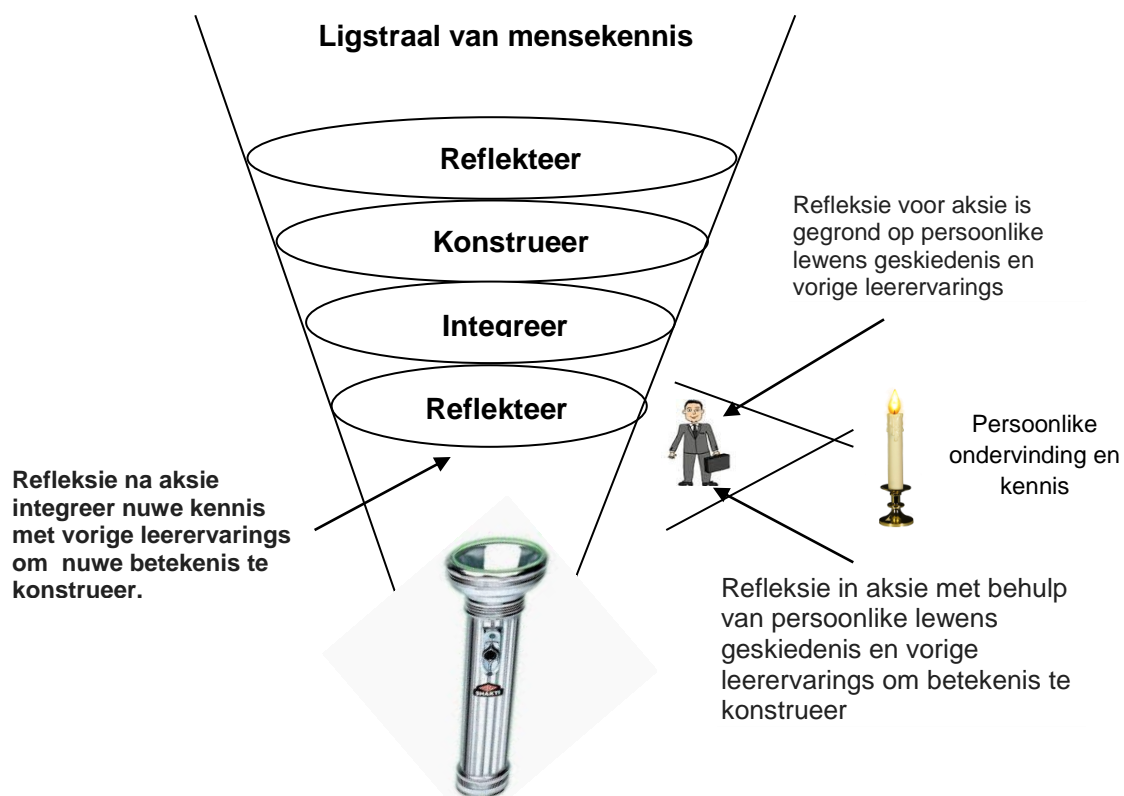
2.7 TEGNIEKE VIR BEGELEIDING

Deurlopende leergeleenthede maak van begeleiding ’n kragtige instrument van verandering in volwasse leer (Robertson 2004:5). Volwasseleerbeginsels is onderliggend aan begeleiding. Begeleiding is volgens Robertson (2004:5) ’n konstruktiewe benadering tot leer, aangesien ’n nuwe begrip en denkpatroon ontwikkel word. Begeleiding verleen hom daartoe dat die individuele behoeftes van die onderwyser as leier aangespreek word, aangesien daaglikse ervarings krities gereflekteer word. Volgens Robertson (2004:4) is ’n bepaalde tegniek nodig ten einde begeleiding uit te oefen, aangesien die uiteindelijke doel is om die leerders se prestasies te verbeter. Dit vereis voortdurende refleksie en nuwe denke, wat die hart van toepassing in die praktyk vorm. Duignan (1989:77) beskryf praktyk as “conscious, reflective, intentional action...and is the bridge between theory and practice - between reflection, analysis and action.” Hiervoor het leiers dus geleenthede nodig soos waarneming, eksperimentering en refleksie. Begeleiding kan hierdie geleenthede verskaf.

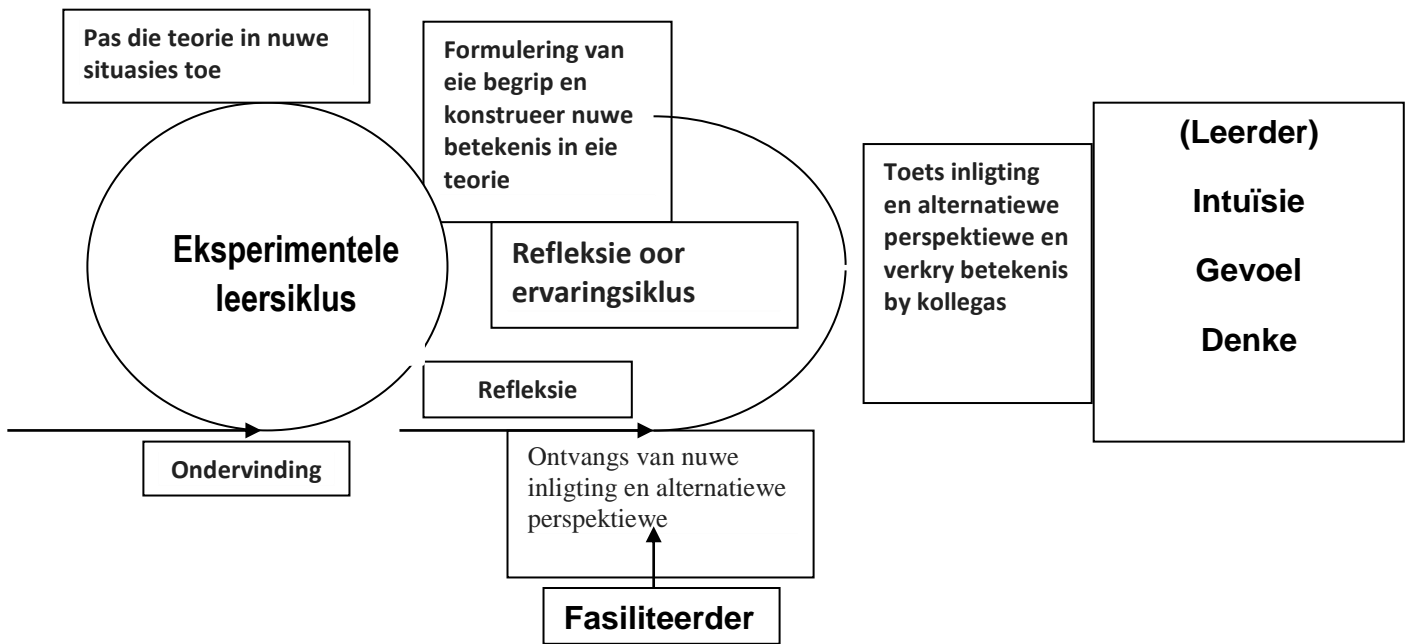
Refleksie word in die studie deur Allan (2007:4) beskryf as: “a mental process with purpose and/or outcome that is applied to a relatively complicated or unstructured idea for which there is not an obvious solution.” Refleksie op vorige aksies help die

onderwyser om nuwe strategieë te ontwikkel. Daar kan dalk tye wees volgens Robertson (2004:6) waar houdings en waardes van die onderwyser voor uitdagings te staan kom en verander word wanneer hulle aan nuwe ervarings blootgestel word. Begeleiding verskaf dan 'n struktuur waarbinne die departementshoof leierskap kan toepas. Die studie toon verder aan dat begeleiding die nodige strategieë vir reflektiewe vraagstelling verskaf. Onderwysers kan bewus gemaak word van strategieë en veranderinge aanbring, om aan te pas by 'n volgende nuwe situasie. Die begeleier neem die rol van kritiese kollega in, waar die onderrig geëvalueer word.

Nieuwenhuis (2005:11) is van mening dat die hart van die leerproses daarop gebaseer is dat daar nie geleer word uit ervaring nie, maar op grond van refleksie nadat ervaring opgedoen is. Deel van die leerproses is reflektiewe denke. "Refleksie in aksie" beteken volgens hom dat vorige leerervaring gebruik word om nuwe probleme op te los, maar "refleksie na die ervaring" is die spilpunt en effektiewe leer. Dit is dan ook wanneer eie oortuigings en waardes bevraagteken word. Betekenis word sodoende geheg aan onderrig en ontwikkeling vind die effektiefste plaas. Skematies word effektiewe refleksie in die volgende diagramme voorgestel.



Figuur 2: Effektiewe refleksie. Oorgeneem uit: Nieuwenhuis (2005:12).



Figuur 3: Die reflektiewe leerproses. Oorgeneem uit Nieuwenhuis en Potvin (2005:13).

Abstrakte konseptualisering van nuwe idees is belangrik en teorie en praktyk behoort nader aan mekaar te beweeg. Kritiese refleksie is noodsaaklik in die leerproses, sodat betekenis daaraan geheg word, daarna kan die ervaring volgens McLymont en Da Costa (1998:24) reproduseer word. In 'n studie wat onderneem is deur Guiney (2001:742) word daar melding gemaak van onderwysers wat met mekaar begin gesels oor hul ervarings en sodoende reflekteer: "It's this thinking about their practice that helps teachers to change their practise". Hierdie refleksie word ook deur Veenman *et al.* (1998:7) beskou as 'n strategie ten einde onderrig en probleemoplossing te verbeter. Die studie deur McLymont en Da Costa (1998:25) toon aan dat begeleiding refleksie help bevorder. "It was through reflections on their experiences in professional development program that teachers were able to come up with their own definitions, meanings, and application of particular concepts and techniques which were being explored in the coaching approach." In 'n studie gedoen deur Darling-Hammond *et al.* (2009:16) is daar bevind dat die onderwysers in die Sweedse state gereeld in reflektiewe groepe vergader, tesame met 'n ervare onderwyser, ten einde die besprekings te lei en probleemoplossing te help bevorder. Die studie het ook bevind dat die onderwysers vir begeleiding opgelei word, veral in

lande soos Engeland en Singapoer. Knowles se andragogieteorie beskryf dus volwasseleer sodanig dat onderwysers hul vorige kennis en ervaring vergelyk met nuwe kennis opgedoen en sodoende nuwe leer konstrueer. Die proses van refleksie na eksperimentering vergemaklik dus die leerproses en dien as metode vir leer.

Volgens Robertson (2004:6) is samewerking tussen onderwysers noodsaaklik, aangesien ander ook moontlik dieselfde probleme en dilemmas ervaar. Na konseptualisering van kennis kan onderwysers, volgens Kolb (1984) met nuwe ervarings eksperimenteer. Leiers wat refleksiestrategieë toepas, begelei onderwysers om belangrike besluite rakende hul aksies te neem. Onderwysers ontwikkel hierdeur dus eienaarskap vir hul leer en neem self die verantwoordelikheid vir hul besluite. Robertson (2004:8) verwys na navorsers soos Liebermann en Miller wat begeleiers beskryf as leiers wat help om reflektief *in aksie*, *van aksie* en *vir aksie* te wees, wat weer kennis teweeg sal bring vir onderrig.

Skematies word refleksie soos volg voorgestel:

Nuwe konsepte vir leer		Implikasies vir professionele ontwikkeling
Kennis VIR onderrigpraktyk	Navorsing ontgin vorige kennis vir gebruik	Deel van kennis
Kennis IN onderrigpraktyk	Kennis ingevleg in voorbeeldpraktyke en d.m.v. refleksie	Fokus op ervaringebaseerde projekte en praktiese toepassing
Kennis VAN onderrigpraktyk	Leer deur doen Leierskap, leer en navorsing probleme	Sistemies, gemeenskap Navraag in gemeenskappe

Tabel 3: Refleksie. Oorgeneem en vertaal uit Robertson (2004:8).

Die studie deur Steyn (2013:378) toon aan dat onderwysers groter veranderinge in hulle klaskamerpraktyk aanbring wanneer hulle aktief deelneem aan professionele leeraktiwiteite in die skool. Leer deur doen behoort dus tydens skooltye plaas te vind om ook die gewenste uitwerking te verkry.

Die departementshoof se rol is om die kennis vir leer te ontgin en te deel met onderwysers. Hierdie nuwe kennis behoort prakties toegepas te word deur middel van geleenthede waar ervaring opgedoen word en refleksie toegepas word. Die departementshoof as begeleier behoort die leergeleenthede so te bestuur dat onderwysers hierdie geleenthede kan benut. Uiteindelik kring hierdie kennis uit na die breër gemeenskap.

Die *GROW*-model word as 'n leermetode gebruik ten einde begeleiding toe te pas en dien as 'n riglyn vir leierskap. Ramakrishnan (2013) beskryf die model as volg:

G = Goal: Die begeleier en onderwyser moet eers saam bepaal wat verander moet word en dan die verander as 'n doelwit stel.

R = Realiteit: Dit is baie belangrik dat die vertrekpunt moet wees vanaf die bestaande realiteit, m.a.w. Waar staan ons nou? Vrae soos *wat, wanneer, waar, wie* en *hoe* kan gevra word.

O = Ontdek die opsies. Al die opsies moet derhalwe bespreek word, die begeleier behoort 'n ontspanne atmosfeer vir die mees kreatiewe oplossings te skep, sonder enige veroordeling vanaf die begeleier se kant.

W = Wil: Hierna moet die gesprekke in besluite verander word.

Daar kan 'n verband getrek word tussen die leer van andragogie en die *GROW*-model. Die andragogie beklemtoon selfgerigte leer, wat weer klem lê op die reeds bestaande sterk punte en waardes van elke individu. Die persone groei en ontwikkel self sonder dat die uitkomst vir hulle vooraf bepaal word. Die oplossings en moontlikhede word deur die persone self bepaal sodat eienaarskap vir leer ontwikkel.

2.8 TIPES BEGELEIDING

Daar is verskeie tipes begeleiding wat bydra tot professionele ontwikkeling. Die studie deur Summer (2011:24) toon aan dat vier begeleidingsmodelle in skole gebruik word, naamlik ontologiese, kognitiewe, lees- en onderrigbegeleiding. Dit stem meestal ooreen met die menings van ander navorsers. Rutgers (2012:26) onderskei twee tipes, naamlik ontologiese en kognitiewe begeleiding. Vir die doeleindes van hierdie studie word slegs kognitiewe en leesbegeleiding as leermetodes bespreek.

2.8.1 KOGNITIEWE BEGELEIDING

Kognitiewe begeleiding word deur Costa en Garmston (1994:4) beskryf as 'n nie-veroordelende denkproses ten einde individue in selfgerigte leer te ondersteun sodat doelwitte bereik kan word. Hulle het ook bevind dat onderwysers wat nadink, meer buigsaamheid toon. Kognitiewe begeleiding word deur McLymont en Da Costa (1998:8) beskryf as 'n manier van dink en werk en is 'n nie-veroordelende proses

gebaseer op vertroue, waarneming en refleksie. Deur middel van kognitiewe begeleiding kry die onderwysers geleentheid om oor hulle denkprosesse te reflekteer ten einde onderrig en leer te verbeter. Daar behoort egter eers vertroue te wees tussen begeleier en onderwysers. Summer (2011:25) konstateer dat kognitiewe begeleiding daartoe bydra dat onderwysers voortdurende verandering kan hanteer. Die doel van kognitiewe begeleiding is juis selfgerigte leer. Ellison en Hayes (2009:36) het bevind dat onderwysers deur middel van selfgerigte leer hulself beter bestuur, monitor, korrigeer en meer reflekteer oor hul onderrig. Die effek hiervan is dus dat onderwysers hul eie ontwikkeling beplan, monitor en verander en sodoende eienaarskap ontwikkel. Die doel van kognitiewe begeleiding is om onderwysers se onderrigeffektiwiteit en leierskapsvermoë deur middel van refleksie te bevorder (Rutgers, 2012:28). In aansluiting hierby noem Veenman *et al.* (1998:7) dat die beginsel van kognitiewe begeleiding daaruit bestaan dat die onderriggedrag van ander nie beïnvloed word nie tensy hul interne denkprosesse verander het. Die uiteindelijke doel van kognitiewe begeleiding is dus selfgerigte leer en bemagtiging van onderwysers om as leiers op hul gebied van onderrig en leer op te tree. Binne die leerteoretiese raamwerk van andragogie kan die departementshoof die leergeleenthede so bestuur dat kognitiewe leer plaasvind en onderwysers dus die nodige ontwikkeling ondergaan ten einde eienaarskap vir hul onderrig en leer te ontwikkel. Volgens die andragogieteorie moet volwassenes verstaan waarom hul iets nuuts moet leer en dat leer betekenisvol en van waarde vir hulself moet wees.

2.8.2 LEESBEGELEIDING VIR DIE GRONDSLAGFASE

Die studie deur Rutgers (2012:21) beskryf 'n leesbegeleier as 'n ervare persoon wat daarop fokus om die leesonderrig wat onderwysers aan leerders bied, te verbeter. Die Universiteit van Suid-Afrika (UNISA) het in 2010 in 'n studie bevind dat baie onderwysers in Suid-Afrika ondersteuning en modellering benodig, voordat hulle nuwe metodes en onderrigstrategieë sal aanwend (UNISA, 2010). Die studie maak melding van 'n projek waar 'n leesbegeleier aangestel en betaal is om voltyds in die grondslagfase van 'n skool te werk. "She inducted the teachers into good literacy practices and functioned as a guide, facilitator, mentor, role model in a professional yet supportive and nurturing way" (UNISA, 2010). Sy het die onderwysers met weeklikse lesplanne, ontwikkelingswerk en bestuur asook met leerderassessering en

daaglikse klaskamerbestuur gehelp. Die begeleier het ook 'n program vir ouers ontwikkel, waar hul advies ontvang het oor hul leerders se taalontwikkeling en -stimulasie. Die projek het baie goeie resultate opgelewer. Davis (2011:15) maak ook melding van 'n leesbegeleier en die studie beskryf die rol van hierdie begeleier as een wat met die onderwyser saamwerk, nie as 'n toesighouer of evalueerder nie, maar as professionele ontwikkelaar wat saam met die onderwysers hul in die skoolwerk verdiep. Sodoende word onderwysers meer ondersteun sodat hul genoeg kan reflekteer en groei as professionele persoon. Die leesbegeleier gee dikwels self demonstrasielesse vir die onderwysers. Die begeleier werk saam met die onderwyser ten einde die behoeftes van die leerders wat opduik, aan te spreek. Die leesbegeleier is iemand wat oor ervare kennis beskik. Indien begeleiers dus van buite skoolverband aangestel word, kan dit 'n ekstra finansiële las op die skool plaas. Die rol wat die departementshoof en/of ander ervare onderwysers by 'n skool speel ten einde spesifiek leesbegeleiding te laat realiseer, is 'n gebied waarvoor nog navorsing gedoen kan word.

Die begeleidingsmodelle waarvan melding gemaak word in Summer (2011:24), bevat almal die eienskap van 'n verhouding wat gebaseer word op vertroue, kommunikasie en konfidensialiteit. 'n Reflektiewe benadering en leergeörienteerdheid moet in verhouding met die onderwyser se doelwitte wees. Die belangrikste is dat die onderwysers se doelwitte bereik word en dat die begeleier daarin gefasiliteer het. Verskeie navorsers het bevind dat vertroue 'n voorvereiste vir groei en ontwikkeling is. Wanneer daar vertroue teenwoordig is, is die spanning rakende samewerking met ander onderwysers minder: "Trust needs trust to build TRUST, it is a symbiotic process" (McLymont en Da Costa 1998:6). Die studie toon dat die onderliggende beginsel vir vertroue is om nie-veroordelend op te tree. Die uitdagings lê daarin dat die departementshoof die nodige vertroue daar moet stel sodat onderwysers mekaar se klasse kan waarneem en met mekaar oor hul onderrigmetodes kan gesels. Die departementshoof behoort ook nie-veroordelend op te tree sodat onderwysers se eie denke en kreatiwiteit sodoende bevorder word. 'n Aangename, ontspanne atmosfeer moet bewerkstellig word, sodat refleksie en vertroue bevorder word. Hierin het die departementshoof as begeleier 'n groot rol om te speel.

2.9 DIE ROL VAN DIE GRONDSLAGFASE DEPARTEMENTSHOOF AS BEGELEIER

Verskeie studies het die verband tussen begeleiding en leerderprestasie of verandering in onderwysers se houding en strategieë aangedui (Davis, 2011:21). Kennisoordrag of verandering in onderrigstrategieë as gevolg van nuwe insigte en inligting is 'n verdere doel van begeleiding. "The work of coaching lies in analysis, dialogue, and reflective thought, the goal of coaching involves changes in classroom practise" (Davis, 2011:21). In aansluiting hierby toon Steyn (2013:383) se studie aan dat geen verandering in leerderprestasie sal plaasvind indien daar nie merkbare verandering in die gees en denke van volwassenes in die skole wat met leerders werk kom nie.

Meeste studies dui egter aan dat, ten einde leerderprestasie te bevorder en die fokus op professionele ontwikkeling te hou, dit nodig is dat die begeleiers duidelikheid moet hê oor hulle rol en verantwoordelikhede. Davis (2011:11) is van mening dat duidelike beskrywings oor die aard van die begeleidingsverhouding 'n bydrae sal lewer tot die ontwikkeling en implementering van moniteringspraktyke ten einde effektiwiteit te bepaal, maar ook verandering en verbetering sal bewerkstellig. Die rol van die opvoedkundige leier is om die fokus op die leerder se prestasie te hou, aldus Robertson (2004:2).

'n Begeleier kan, volgens (Chien, 2013:2), verskeie rolle aanneem, soos hieronder geïllustreer. Hierdie stem ook ooreen met die navorsing van Lord *et al.* (2008:17), waar begeleiding individueel of per groep kan plaasvind.



Figuur 4: Rolle van begeleier. Oorgeneem en vertaal uit Chien (2013:2)

Die persoon wat as begeleier optree, ondersteun onderwysers deurdat die leerders se resultate wat gedokumenteer is, bespreek word waarna die inligting gebruik word om nuwe metodes te help ontwikkel ten einde leerders se behoeftes aan te spreek. Die begeleier wat die rol van mentor inneem, begelei die nuwe en/of jong onderwyser. Begeleiers tree op as kurrikulumspesialiste wat fokus op leerinhoud en ondersteuning in die klaskamer, in samewerking met die onderwyser. Begeleiers kan ook die rol van skoolleiers of as katalisators vir verandering inneem, aangesien hulle 'n bydrae kan lewer in inisiatiewe vir verandering. (Chien 2013:2) verwys na Bean (2004) se drie vlakke van aktiwiteite wat gepaardgaan met begeleiding. Vlak een sluit informele aktiwiteite in soos kurrikulumontwikkeling of om 'n studiegroep te lei. Vlak twee-aktiwiteite is gefokus op behoeftes soos gesamentlike lesbeplanning of om leerders se werk te analiseer. Vlak drie-aktiwiteite verwys weer na klasbesoeke en om aan onderwysers terugvoer te gee.

Die departementshoof is juis die aangewese persoon om as begeleier op te tree, aangesien 'n begeleier 'n ervare onderwyser moet wees. Begeleiers moet ook indiepte kennis van prosesse, assessering, onderrig hê en uitstekende aanbieders wees. Hulle moet verkieslik oor ervaring beskik om met ander onderwysers saam te werk ten einde hul onderrig te verbeter. Ondervinding in waarneming, modellering en

terugvoer aan onderwysers is ook noodsaaklik (Chien, 2013:3). In aansluiting by die rolle en aktiwiteite van die begeleier het Kathija (2005:240) in 'n studie bevind dat die volgende strategieë hoog aangeskryf word as voorwaarde vir suksesvolle departementshoofde: motivering van onderwysers, kollaboratiewe probleemoplossing, ontwikkeling van 'n ondersteuningstruktuur, gesamentlike beplanning, tegniese en emosionele steun aan onderwysers. Die departementshoof speel hierin 'n leidende rol en vorm deel van die rol as begeleier.

Ten einde begeleiding effektief toe te pas, behoort onderwysers ook gewillig en gemotiveerd te wees om begeleiding te ontvang. Begeleiding "is a result of their internal conviction that they can make changes that improve students' performance" (Chien, 2013:4). Onderwysers behoort dus innerlik gemotiveer te wees, aangesien hulle iets nuuts leer wat leer betekenisvol is. Vanuit die teoretiese beginsel van die andragogie is alle veranderinge wat betekenis het sinvol en van waarde vir die persoon. 'n Voorwaarde vir doeltreffende professionele ontwikkeling word deur Steyn (2013:376) beskryf as 'n bereidwilligheid, begeerte en toewyding om professioneel te ontwikkel en te leer, om sodoende die leer in die praktyk toe te pas.

Die departementshoof van die grondslagfase het, volgens Bedassi (1994:36), 'n tweeledige rol, naamlik dié van onderwyser asook begeleiding ten opsigte van administratiewe take; asook professionele ondersteuning aan die onderwysers. Volgens die PAM (1999) is die pligte van die departementshoof in die grondslagfase kortliks die volgende:

- Klasonderrig, toesien dat effektiewe funksionering en effektiewe onderrig van die grondslagfase departement plaasvind.
- Verskaf leiding aan die onderwysers en is verantwoordelik vir verbetering van kommunikasie sodat 'n goeie onderrigstandaard bewerkstellig word.
- Gee leiding aan ervare en onervare personeel wat die nuutste idees en benaderings in die onderwys benadruk.
- Administratiewe take van toepassing in die grondslagfase departement.

Aansluitend hierby toon die studie deur Henrico (2005:1) dat departementshoofde die jongste denkrigtings oor hul hulle vak, algemene administrasie, onderrig, prestasietoekennings, personeelontwikkeling, strategiese beplanning en algemene welsyn in hulle departemente hanteer. Die leer van die andragogie beklemtoon dat volwasse leer plaasvind deurdat volwassenes aan nuwe perspektiewe blootgestel word, probleemoplossend is en volwassenes ontwikkeling ondergaan. Hierdie teoretiese raamwerk dien as riglyn vir die departementshoof as begeleier, aangesien die departementshoof leiding moet gee aan personeel ten opsigte van die nuutste idees en benaderings in die onderwys. Sodoende kan groei en ontwikkeling plaasvind. Die PAM-dokument maak melding van die vereistes waaraan die departementshoof moet voldoen, maar maak nie melding hoe die begeleier leiding hierin moet gee nie.

Bush (2003:2) is van mening dat die departementshoof dikwels aan die vereistes van die senior bestuur moet voldoen, asook aan die behoeftes van die onderwysers in die spesifieke departement. Maar die verwagtinge ten opsigte van die departementshoofde het volgens Bush (2003:2) in die afgelope dekade verander in twee opsigte:

- Daar word van departementshoofde verwag om 'n "whole school"-benadering te volg, wanneer hul hulle departemente lei. Die spesifieke departement se beleid behoort in lyn te wees met die skoolontwikkelingsplan.
- Departementshoofde neem meer verantwoordelikhede wat vroeër die domein van die senior bestuur was, oor. "There is evidence of significant growth in these responsibilities being undertaken by middle level leaders."

Die studie van Bush (2003:2) toon aan dat departementshoofde se rol meer pro-aktief raak, in plaas van net die uitvoerders van die skool se bestuursplan te wees. Rosenfeld, Ehrich en Cranston (2009:8) het in 'n studie aangetoon dat departementshoofde voorheen net kurrikulumleiers was en nou rolkonflik ervaar wanneer daar onderrigleierskap en veral bestuursvaardighede verwag word (Ling, 2003). Rosenfeld *et al.* (2009:8) beklemtoon die rol van departementshoofde as leidinggewing aan 'n groep van onderwysers, maar nie noodwendig bepaal deur 'n

vakgebied nie. Die klem op kurrikulumleiding word eerder meer vervang deur leierskap wat fokus op verandering, selfs vir die hele skool. “Principals argued that responsibility for instructional leadership be delegated to teachers who possessed the experience and skill to undertake this role.” In ’n ander lig noem Kathija (2005:237) dat hoë werkladings, beperkte tyd, rolkonflik, die departementshoofde as onderrig leiers beperk. ’n Innovasiestrategie soos begeleiding wat nie duidelik gedefinieer word met doelwitte nie se effektiwiteit kan ook nie bepaal word nie. Onderwyserbetrokkenheid in kurrikulum- en assesseringsontwikkeling en besluitneming maak ook volgens hierdie studie in hoog-presterende skole ’n verskil. In ’n studie onderneem deur Kathija (2005:242) is bevind dat suksesvolle departementshoofde eienaarskap van verandering neem, terwyl onsuksesvolle departementshoofde van mening is dat onderwysers die nuwe kurrikulum op hul eie kan bemeester. Bush (2003:4) is ook van mening dat departementshoofde voorheen in posities aangestel is op grond van hul kennis en ervaring en nie op grond van leierskap nie. Die verandering in groter klem op leierskap het ’n rolverandering teweeg gebring en meer professionele ontwikkeling in leierskapvaardighede gevra. Bush (2003:4) verwys na dié verandering as: “a tremendous swing towards leading people rather than managing resources.” Die studie deur Henrico (2005:1) toon dat die privaatsektor al meer in die rigting van leierskapsopleiding eerder as bestuursontwikkeling beweeg, omdat bestuur hoofsaaklik klem lê op die bereiking van doelwitte. Leierskap word in hierdie studie eerder gesien as ’n deurlopende aktiveringsproses. Die departementshoof se rol beweeg dus weg van die hiërgargiese strukture van vroeër en fokus meer op verbeterde onderrig en leer, wat gebaseer is op die visie van die skool.

Gesien in die lig van die PAM-vereistes (1999) van ’n departementshoof kan begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling ’n waardevolle bydrae lewer. Begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling ondersteun leiers soos departementshoofde “to develop the ability to be able to articulate their educational leadership platform in their leadership dialectic with their coaching partner and the others they work with” (Robertson 2004:4). Meeste van hierdie leierskapplatforms is bedoel vir leiers wat verantwoordelik is vir die werk van ander, wanneer hul eie waardes en oortuigings toegevoeg word tot hul moniteringsrol. Begeleiding verskaf ’n struktuur aan leiers waarbinne die nodige ondersteuning en geleentheid gebied

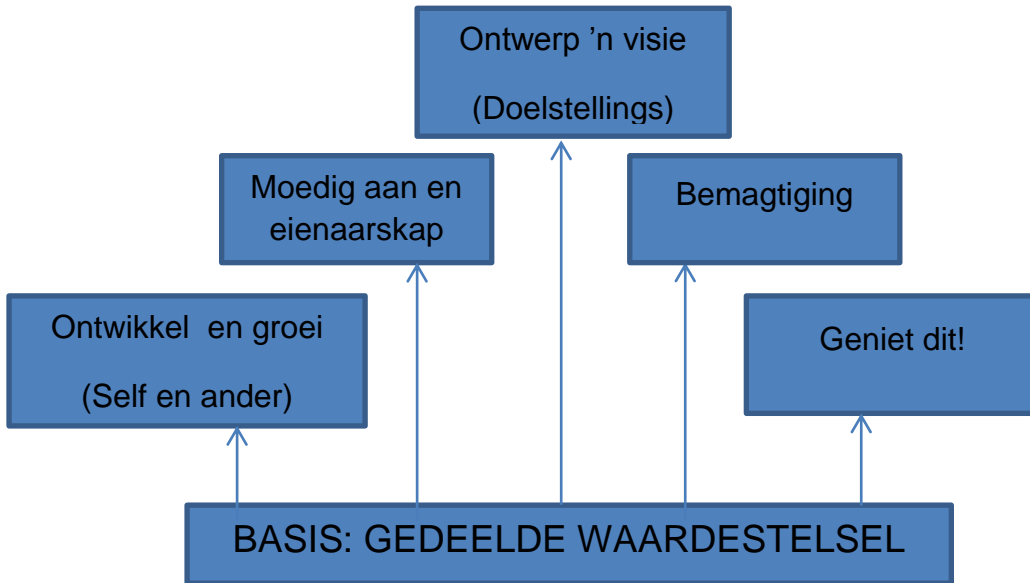
word ten einde hul leierskap te beoefen. Leiers word hierdeur ook bemagtig om dilemmas in leierskap op te los en word ondersteun om hul leierskapspraktyke aan te pas. Kennis van die andragogie en veral die beginsels onderliggend aan begeleiding vergemaklik die departementshoof se rol en bemagtig die onderwysers in die grondslagfase om sodoende meer eienaarskap vir hul leer te neem. Die departementshoof as begeleier het 'n groot taak as onderrigleier insoverre leergeleenthede so bestuur word sodat konstruktiewe en kognitiewe leer plaasvind.

2.10. ROL VAN DIE GRONDSLAGFASE DEPARTEMENTSHOOF AS ONDERRIGLEIER

Leierskap is een van die bestuursfunksies van die departementshoof. Leierskap impliseer volgens Henrico (2005:1) “die bestuur van die aktiwiteite van diegene wat by die opvoeding en onderwys betrokke is om vooropgestelde doelwitte te verwesenlik.” Persone moet dus deur leiers geaktiveer word om sekere take uit te voer. Leierskap word in hierdie studie aangedui as “'n deurlopende aktiveringsproses met 'n sterk sosiale ondertoon.” Die studie deur Henrico (2005:10) toon dat leierskap te doen het met die motivering van van ander mense ten einde gestelde doelwitte te bereik, om beheer te neem, om rigting aan aktiwiteite te gee, 'n visie te ontwerp en terselfdertyd bereid is om toegewings te maak. Coetzee (1996:67) lig vyf eienskappe uit wat tot die sukses van departementshoofde as bestuursleiers sal bydra, naamlik

- die ontwerp van 'n visie en doelwitte,
- om onderwysers aan te moedig om hul daaraan te verbind,
- om onderwysers te bemagtig deur opleiding te verskaf,
- om groei en ontwikkeling van onderwysers aan te moedig en
- om te verseker dat onderwysers hul werk geniet.

Hierdie eienskappe word in die volgende figuur soos volg voorgestel:



Figuur 5: Die element van suksesvolle bestuursleiers (Coetzee, 1996:67)

Effektiewe leierskap is noodsaaklik om 'n effektiewe leeromgewing te skep. Onderrigleierskap word deur Parker en Day (1997:87) beskryf as die rol van leiers wat 'n duidelike visie en missie kommunikeer, die kurrikulum bestuur en onderrigprogramme in 'n positiewe klimaat laat realiseer. Onderrigleiers hou toesig oor onderwysers, sodat effektiewe onderrig plaasvind. Hulle fokus is op personeelontwikkeling. Onderrigleiers monitor ook die leerproses. Die hoof is nie alleen die onderrigleier nie, maar gebruik deelnemende onderrigleierskap. "The principal is not the sole instructional leader, but the "leader of instructional leaders" Glickman (1989:6). Die taak van departementshoofde is, volgens Bush, Joubert, Kiggundu en van Rooyen (2010:164), om effektiewe onderrig en leer in hul departemente te verseker.

2.10.1 VISIE EN INVLOED VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF

Rosenfeld *et al.* (2009:4) is van mening dat effektiewe leierskap die kern vorm van die departementshoof se rol. Hulle meet die effektiwiteit van die departementshoof aan hulle vermoë om die meeste uit die onderwysers te kry. Effektiewe leierskap is iets wat volgens Robertson (2004:2) aangeleer word oor tyd. 'n Leier word dus nie gebore of gevorm nie, maar blootgestel aan geleentheid.

Die departementshoof behoort volgens die PAM (1999) die nodige leiding en inisiatiewe vir die grondslagfase te neem. Die departementshoof behoort die visie vir begeleiding in die grondslagfase daar te stel, wat deeglike beplanning vra. Die studie deur Ling (2003) toon dat die waarde van die departementshoof as leier daarin lê dat direkte en indirekte leierskap uitgeoefen word. Leierskap in 'n kleiner intieme groepie kan die opinies, idees en gevoelens deur middel van indirekte leierskap vorm. Bush (2003:3) maak melding van die departementshoof wat die visie van die skool in 'n kleiner groep moet implementeer. Die departementshoof dien dus as 'n kragtige middel ten einde die visie van die skool in die klein groep te laat realiseer en samewerking te bewerkstellig. Die grondslagfase is in vergelyking met die res van die skool 'n klein groep. Sweeney (2003:6) is van mening dat indien dié visie gestel word, onderwysers mekaar daarna ondersteun en bemagtig. Daarna bou onderwysers samewerkende verhoudings en vertrou mekaar sodat begeleiding en veral ewekniwaarneming kan plaasvind. Skoolhoofde en ander leiers het nie noodwendig 'n direkte invloed op leerderprestasie nie, maar het eerder 'n invloed op die onderwysers wat daaglik met die leerders werk. Die skoolkultuur wat deur die hoof en ander leiers geskep word, dra beslis by tot die wyse waarop die personeel professioneel met mekaar omgaan, saamwerk, ondersteuning gee en vertrou bevorder en begroot is in oortuigings en waardes (Owings en Kaplan, 2012: 162).

Hierdie studie maak ook melding van die leierskap waar 'n morele voorbeeld van die organisasie se missie en visie voorgelê word. Eerstens spreek die leier 'n visie uit waar hulle bewustheid van die visie kweek en ook die volgers se behoeftes aanspreek. Tweedens help die leier die volgers om die span se kapasiteit te bou op morele en tegniese wyse. Nieuwenhuis (2005:1) spreek homself baie duidelik uit: "Values must come alive in the hearts and minds of people and they must be lived." In hierdie studie maak hy melding daarvan dat waardes nie net voorgelê, maar ook voorgeleef moet word - "...changing our inner-self."

Die studie deur Steyn (2013:375) toon aan dat: "leiers wat self by voortgesette professionele ontwikkeling betrokke is, 'n voorbeeld vir personeel stel en demonstreer daardeur dat hulle waarde aan professionele ontwikkeling heg." Die ontwikkeling van 'n visie vir nuwe leerdoelwitte, waar leiers ook die belangrikheid van onderwysers as leiers beskou, word ook in hierdie studie

beklemtoon. Guiney (2001:741) is van mening dat 'n suksesvolle begeleier 'n leier is wat leierskap in ander bevorder. 'n Begeleier behoort ook volgens die skrywer baie sensitief te werk te gaan om sodoende vertroue in te boesem. “The aim is really trying to connect to the teaching soul.” Dit is ook duidelik dat onderwysers deur begeleiding nuwe strategieë aanleer, wat op sy beurt weer verbeterde leerderprestasie teweeg bring. Die departementshoof word dus in die praktyk gesien as iemand wat onderwysleierskap bevorder. “If you can explain to everybody that they are very important and they have an important role to play, you can create a family type of atmosphere among the staff, then I think everybody in his or her own way will become a leader” (Anderson, 2008:8). Die houding en gesindheid van onder andere die departementshoof gaan deurskemer na die res van die fase, wat op sy beurt weer 'n positiewe en effektiewe skool tot gevolg het. 'n Gesonde leerkultuur word ook so gekweek word. Die ontwikkeling van onderwysers as leiers kan verandering in 'n skool bewerkstellig, soos beskryf deur Katzenmeyer en Moller (1996:2) as: “Within every school, there is a sleeping giant of teacher leadership that can be a catalyst to push school reform ... By using the energy of teacher leaders as agents of school change, the reform of public education stands a better chance to succeed.” Interne leierskap in onderwysers en vertroue tussen onderwysers onderling behoort uitgebou te word volgens Rutgers (2012:12), sodat onderrig en leer verander word. Die gevolg is dus dat onderwysers ervaar dat daar na hulle geluister word. Die personeel ervaar hoër produktiwiteit en 'n beter klimaat vir leer word hierdeur geskep. Owings en Kaplan (2012:164) noem in hierdie verband: “leaders encourage grade level or subject area teams to boost their expectations for student achievement in class and in important ways that may or may not appear on local or state tests.” Dit het dus 'n positiewe effek op onderrig en leer. Die studie deur Botha (2004:241) toon aan dat onderwysers wat bemagtig word, gewaardeerd en deel voel van alle aksies; “empowerment is not just soft ‘touchy-feeling’-stuff, but a means for beter school performance”. Onderwysers behoort dus bemagtig te word om eienaarskap te neem vir hul eie onderrig en leer. Onderrigleierskap bevorder dus selfgerigte leer, wat 'n kenmerk van die andragogie is. Volwassenes verstaan deur middel van begeleiding waarom hulle iets nuuts moet leer en dat sodanige leer betekenisvol moet wees en ook van waarde is vir hulself.

Ling (2003) sien dat die departementshoof 'n primêre verbintenis met die klein gespesialiseerde groep het, asook die potensiaal vir bemiddeling van die klein groep na die breër skoolomgewing - "...with reciprocal influence to the group and the school as a whole." In aansluiting hierby het die studie deur Ling (2003) bevind dat sterk departementshoofleierskap die optimale model is om skoleffektiwiteit te verhoog. Die studie het verder bevind dat die kwaliteit van die departementshoofde se professionele betrokkenheid 'n bepalende faktor in die kwaliteit van onderrig en leer is. Die rol van die departementshoof kan dus 'opwaartse beïnvloeding' wees, veral waar senior bestuurders departementshoofde ondersteun. In aansluiting hierby toon die studie deur Henrico (2005:33) dat departementshoofde wêreldwyd 'n verskil in die privaatsektor maak. Die literatuur oor leierskap gee dikwels weinig erkenning aan die leierskappotensiaal van middelbestuur, soos departementshoofde. Kathija (2005:237) het bevind dat departementshoofde meer taakgeoriënteerd is en dat daar van hul verwag word om opdragte vanaf senior bestuur uit te voer. Daar is bevind dat die leierskap van departementshoofde meer effektief gebruik word in die proses van verandering, aangesien hul die potensiaal het om onderwysers te ondersteun en te assissteer en 'n omgewing kan skep vir verandering. Hierdie perspektief word deur Rutgers (2012:57) bevestig deurdat begeleiding gesien word as 'n effektiewe proses ten einde vaardighede te bevorder en leierskapontwikkeling te fasiliteer ten einde verandering te bewerkstellig. Departementshoofde in skole het 'n merkwaardige invloed op die skoolkultuur en bied ook geleentheid vir die departementshoofde se leierskapontwikkeling (Ling 2013). In hierdie studie is bevind dat waar departementshoofde erken word as positiewe bydraers tot leierskap, die skoleffektiwiteit en kohesie bevorder word. Daar is ook in hierdie studie bevind dat daar 'n groeiende belangstelling in die potensiaal van departementshoofde is om leergemeenskappe te laat herleef.

Die studie deur Henrico (2005:33) toon dat departementshoofde 'n invloed kan uitoefen op die rigting van 'n skool of departement sonder direkte hoëvlakgesag. Volgens hierdie studie is die departementshoofde se invloed juis in die plek wat hulle op die organogram van die skool beklee. Die departementshoofde het die mag om invloed uit te oefen op en van rigting te verander, aangesien hulle nader is aan die skoolhoof (en adjunkhoof) as enige iemand anders in die skool. "Hulle weet die beste hoe om te reageer op hul eie behoeftes en produktiwiteit te bevorder, hulle

bestuur die programme en stelsels binne hulle departemente, hulle is die naaste aan onderwysers wat onder hulle ressorteer as enige ander bestuurder en departementshoofde het baie mag, maar beperkte gesag.” Hierdie mag stel hulle in staat om te innoveer, te eksperimenteer en om veranderinge te laat plaasvind.”

2.10.2 ONDERRIGLEIERSKAP VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF

Die departementshoof is in 'n leidinggewende hoedanigheid. Volgens Summer (2011:30) behoort leiers ook as begeleiers onderrigspesialiste te wees. Departementshoofde behoort egter self ook leerders te wees wie se hoofdoel is om leerderprestasie te bevorder. Foran (1990:9) beskryf onderrigleierskap as 'n leidinggewende en leierskapsposisie wat onderrig en leer bevorder. In aansluiting hierby noem Botha (2004:242) dat hoë standaarde deur die onderrigleier geïmplementeer behoort te word: “with the same level of commitment and rigour as expected in medicine.” Die studie deur Nkabinde (2012:28) toon die rol van die departementshoof as onderrigleier deur die nodige rigting aan te dui en te inisieer; en leiding te verskaf sodat die skool effektief kan funksioneer. Geleenthede moet geskep word, sodat effektiewe onderrig en leerderprestasie plaasvind (Nkabinde 2012:29).

Onderrigleierskap is belangrik vir skole wat hul prestasie wil verbeter. Volgens Kruger (2003:211) is daar oor suksesvolle onderrigleierskap by skole bevind dat die fokus sterk op akademie is, die skoolhoof die onderrigleierskapverantwoordelikhede deel en dat die onderskeie departemente verantwoordelik is vir onderrigleierskap en onderrigbestuur. Die rol van die departementshoof as onderrigleier word deur Rosenfeld *et al.* (2009:5) en Bush (2003:2) beskryf as 'n leier wat onderrig en leer kan verbeter in die kurrikulumarea. Die studie deur Summer (2011:28) maak melding van drie aspekte wat onderrigbegeleiding identifiseer, naamlik tegniese, probleemoplossing in 'n groep en kollegiaal waar refleksie en kognisie plaasvind. Die leerteoretiese beginsels van andragogie en die kognitiewe leerteorie kan antwoorde verskaf oor die wyse waarop hierdie kognisie en selfgerigte leer plaasvind.

Onderrigleierskap kan daartoe bydra dat onderwysers in die grondslagfase ontwikkel word en hul onderrigvaardighede kan verbeter, mits dit deur die departementshoof geïnisieer word. Die huidige tendens is deelnemende leierskap, volgens Kathija (2005:234), waar die hoof nie langer beskou word as die enigste onderrigleier nie. Volgens hierdie studie word daar gefokus op die rol wat die departementshoofde in verandering in skole speel en sodoende ook bydra tot verbetering van onderrig en leer. 'n Departementshoof word in hierdie studie gesien as iemand wat die verandering inisieer en fasiliteer. Opleiding en begeleiding is volgens Kathija (2005:256) een van die effektiefste wyses om veranderinge in skole teweeg te bring.

2.11 DIE BESTUUR VAN BEGELEIDING DEUR DIE DEPARTEMENTSHOOF VAN DIE GRONDSLAGFASE

Die departementshoof het 'n bestuurstaak ten einde die grondslagfase se doel te laat realiseer. Volgens Van Deventer en Kruger (2010:68) het 'n bestuurder die taak om planne te ontwerp en uit te voer en om seker te maak dinge gebeur. Die studie deur Henrico (2005:2) toon aan dat 'n bestuurder 'n taak het om omstandighede te skep waarin individue kan saamwerk om bepaalde doelstellings te bereik. Die studie toon verder aan dat bestuur 'n proses is wat ten doel het om mense en hulpbronne te rig ten einde die organisasie se doelwitte te bereik.

Volgens 'n studie onderneem deur Ling (2003) is daar bevind dat die departementshoofde in die verlede gereeld rolkonflik ervaar het en selfs soms as oorbodig beskou is. Die departementshoof verdien dikwels nie genoeg respek van die senior bestuur nie en het die goeie kollega-verhouding met die onderwysers verloor as gevolg van die bestuurposisie: "...middle managers being exhorted to busy themselves with coaching, mentoring and inspiring as they "champion" the decisions of top management" (Ling, 2003:2).

2.11.1 DIE BESTUUR VAN ONDERRIG EN LEER IN DIE GRONDSLAGFASE DEUR MIDDEL VAN BEGELEIDING

Regoor die wêreld is lande besig om hulle onderwysstelsel te verbeter. In 'n studie onderneem deur Darling-Hammond *et al.* (2009:9) is bevind dat suksesvolle skole seker maak dat die regte persone as onderwysers gevind moet word. In hierdie

studie is ook bevind dat onderwysers ontwikkel moet word as effektiewe onderwysers en dat die bes moontlike onderrig vir die leerders gebied moet word. Die studie het verder bevind dat die ondersteuning wat onderwysers in die beste presterende skole internasionaal ondervind, hoë kwaliteit opleiding vir onderwysers en kompeterende salarisse behels. Mentorskap vir alle beginneronderwysers sowel as uitgebreide geleenthede vir voortdurende professionele ontwikkeling, wat voorsiening maak vir beplanning en geleentheid vir gesprek tydens skoolure, kan ook 'n verskil maak in die kwaliteitonderrig van leerders.

Eksperimentele studies deur Darling-Hammond *et al.* (2009:9) het aangetoon dat professionele ontwikkelingsaktiwiteite van minder as veertien uur in totaal geen effek op die onderwysers se onderrig gehad het nie. Die studie het verder aangetoon dat tyd opsy gesit moet word vir “new teachers and mentor teachers to participate in coaching and other induction activities, and training for mentor teachers.” Induksieprogramme vir beginneronderwysers is verpligtend in toppresterende skole. Daar word ook aan onderwysers die geleentheid gebied in mekaar te kan waarneem. Dit is dus noodsaaklik dat die departementshoof die nodige geleenthede vir kognitiewe en konstruktiewe leer moet beplan en bestuur. Volgens Davis (2011:11) was daar in die verlede 'n leemte om die implementering van kurrikulum- en onderrigstrategieë te monitor en kon leerderprestasie sodoende moeilik bepaal word.

2.11.2 MONITERING EN KONTROLE VAN ONDERRIG

Departementshoofde moet tussen 85 persent en 90 persent formele klasonderrig gee (paragraaf 3.3 van PAM), waar die departementshoof die onderrigleier is van 'n spesifieke departement (Departement van Onderwys, 1999). Die studie deur De Beer (2011:12) beskryf die moniteringsrol van die departementshoof soos volg: “Dit behels die monitering van die onderwysers se rekords, direkte observering van die onderwyser wanneer klas gegee word, doelwitbeplanning vir verbetering in departemente en die evaluering van leerders se uitslae.” Die studie deur Chien (2013:4) toon aan dat begeleiers 85 persent van hul tyd in die dag aan begeleiding, 10 persent van hul tyd in die dag aan mentorskap en slegs 5 persent van hul tyd in die dag aan administrasie moet spandeer. Dit is hieruit duidelik dat die

departementshoof as begeleier van kardinale belang is en dat die departementshoof die meeste tyd hieraan moet spandeer. Begeleiding blyk meer 'n voorkomende en ondersteunende rol te wees as wat dit reaktief en evaluerend is. In kontras hiermee behoort departementshoofde wel volgens Bush (2003:4) gereeld te monitor en te evalueer, maar behoort nie 'n bedreiging in te hou of as veroordelend oor te kom nie. Daarvoor sal die ontwikkeling van samewerking met onderwysers aangemoedig word ten einde die spanning rondom evaluasie te verminder. Volgens Bush (2003:4) neem die departementshoof nie altyd genoeg verantwoordelikheid vir hul werk nie, veral nie ten opsigte van klasbesoeke nie. "Such monitoring of performance was not welcomed by team members." Die studie het ook aangedui dat departementshoofde ook nie altyd toegerus voel vir hierdie taak nie of gemaklik voel om mede-kollegas se werk te evalueer nie. Na my oordeel kan begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling departementshoofde toerus ten einde monitering en evaluering op 'n nie-veroordelende wyse toe te pas.

Leiers behoort egter terdeë bewus wees van die opleidingsbehoefte van personeel en behoort volgens Youngs en King (2002:648) 'n fasiliterende rol te speel in die skep van leergeleentheid. Hulle beklemtoon ook dat alle leergeleentheid goed bestuur en georganiseer moet word. Die monitering van en terugvoering oor professionele ontwikkeling, word beklemtoon sodat leiers nuwe kennis en vaardighede ontwikkel om onderwyserontwikkeling te lei en te monitor. In aansluiting hierby noem Rutgers (2012:59) dat begeleiding 'n sistematiese proses is wat doelwitte stel, aksieplanne ontwikkel, monitor en evalueer ten einde die doelwitte beter te bereik. Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) beskryf monitor as om "konstant beheer uit te oefen" en beskryf evaluasie as: "waardebepaling" (Odendal en Gouws, 2000). Dit is duidelik dat monitering en evaluasie van onderwysers beide noodsaaklik is sodat kontrole uitgeoefen kan word om te bepaal of die onderrig op standaard is. Monitering en evaluasie behoort egter volgens Bush (2003:4) nie 'n bedreiging in te hou of as veroordelend oor te kom nie. Daarvoor sal die ontwikkeling van samewerking met onderwysers aangemoedig word, ten einde die spanning rondom evaluasie te verminder. Begeleiding kan dus die monitering en evaluering van onderwysers vergemaklik.

Onderwysers werk in komplekse werkomstandighede as gevolg van nuwe beleide en groot veranderings in die onderwys. Dit is duidelik dat onderwysers hulle vakkennis en onderrigvaardighede moet verbeter; nie noodwendig hul kwalifikasies nie. Skole behoort voortdurend by die nodige verandering aan te pas en ook as leergemeenskappe te funksioneer. Volgens Rutgers (2012:80) behoort effektiewe begeleiers die nodige kennis oor sake soos skoolbeleid, onderrigstrategieë en die kurrikulum te hê.

Die departementshoof van die grondslagfase moet die leergeleenthede en onderrigstrategieë so bestuur dat kognitiewe en konstruktiewe leer plaasvind. Leergeleenthede word so geskep dat onderwysers professionele ontwikkeling ondergaan, betekenis aan hulle leer heg en nuwe perspektiewe ontdek. Die departementshoof kan verskeie tipes begeleiding inisieer ten einde aan die behoeftes van die leerders te voldoen. Vir die doeleindes van hierdie studie gaan vervolgens slegs na die bestuur van ewekniebegeleiding verwys word.

2.11.3 EWEKNIEBEGELEIDING IN DIE GRONDSLAGFASE

In die studie deur Summer (2011:24) word ewekniebegeleiding gedefinieer as: “the experience of two teachers collaborating in and out of the classroom on instruction, planning, and resource development.” Dit word beskou as die oudste vorm van begeleiding. Zwart, Wubbels, Bergen en Bolhuis (2007:167) maak ook melding van wedersydse ewekniebegeleiding, waar twee-twee onderwysers gereeld hul strategieë met mekaar bespreek en met onderrig metodes eksperimenteer. “Teachers take turns in being a teacher coached and a coach.” Die doel van begeleiding is volgens Becker (2011:1) om te reflekteer op bestaande praktyke en nuwe vaardighede te ontwikkel. Ewekniebegeleiding behels ook om nuwe idees te eksperimenteer, om ander onderwysers te leer, klaskamerwaarneming te doen en probleemoplossing te help bevorder. Ewekniebegeleiding is ook volgens Becker (2011:2) “non-judgmental and non-evaluative.” Showers en Joyce (1996:14) het konstante resultate verkry wanneer ewekniebegeleiding plaasgevind het en beskryf vyf funksies van hierdie tipe begeleiding as kameraadskap, refleksie, analise, aanpassing en ondersteuning. Tradisioneel word onderrig oorgelaat aan individuele onderwysers wat in isolasie werk.

Ewekniebegeleiding het volgens Galbraith en Anstrom (1995:4) veral die voordeel om onderwysers wat leerders met taal- en kultuurverskeidenheid het, te begelei. Onderwysers leer spesifieke vaardighede en ervarings deur middel van begeleiding aan, maar kan ook hierdeur 'n meer positiewe uitkyk teenoor hierdie tipe leerders toon. Ewekniebegeleiding vind meestal tussen onderwysers plaas waar die kennis van 'n ervare persoon soos die departementshoof nie betrek word nie. Dit gaan oor 'n gelyke verhouding eerder as waar die onderwyser ondergeskik aan die departementshoof is. Onderwysers neem tydens klasbesoeke mekaar waar en bespreek daarna bepaalde strategieë. Sodoende word kennis gedeel en samewerking tussen onderwysers versterk. Ewekniebegeleiding behels dus 'n leergeleentheid waar die partye oop is vir nuwe leergeleenthede. Volwassenes bring in hierdie vorm van selfgerigte leer hul lewens- en werkervaring, behoeftes, leerstyle en persoonlikhede na hulle leer (Drago-Severson, 2007:76). Hooker (2014:2) beskryf ewekniebegeleiding as: “to engage together as professionals equally committed to facilitating each other’s leadership learning development and well-being where dialogue is the essence of coaching and the concurrent improvement of practice.”

Galbraith en Anstrom (1995:7) stel die volgende stappe van begeleiding voor:

- Skep geleentheid vir samewerking en stel die onderrigtegniek bekend.
- Verkry samewerking om te luister na die onderrigtegniek.
- Beskryf die onderrigtegniek.
- Modelleer die onderrigtegniek.
- Verkry motivering om die onderrigtegniek te probeer.
- Verskaf ondersteuning ten einde die onderrigtegniek te inisieer (gee keuses).
- Kommunikeer oor die effektiwiteit van die onderrigtegniek in die klas.
- Gee geleentheid vir die instandhouding en aanpassing van die onderrigtegniek

Showers (1980) se studie toon aan dat hoofde byvoorbeeld sekere klasse waarneem, sodat die betrokke onderwyser geleentheid het om in 'n mede-kollega se klas waar te neem. Twee klasse kan ook saamgevoeg word, sodat onderwysers beurte maak om te onderrig, waartydens die onderwysers mekaar se onderrig kan

waarneem. Onderrig kan ook opgeneem word wanneer daar nie geleentheid tydens skooltyd is om mekaar waar te neem nie. In 'n studie onderneem deur Darling-Hammond *et al.* (2009:16) is daar bevind dat daar in lande soos Japan gebruik gemaak word van *kenkyuu* (navorsinglesse) wat deel uitmaak van die leerkultuur. Elke onderwyser kry periodiek 'n geleentheid om 'n les voor te berei wat strategieë demonstreer ten einde die lesdoelwit te bereik. 'n Groep onderwysers neem die les waar, hetsy deur video-opname of teenwoordigheid tydens die les. Die les word dan daarna ontleed, sodat die les se sterk en swak punte bespreek word. Voorstelle ter verbetering word dan ook gemaak.

Voorbeelde van ewekniebegeleiding volg hierna.

Galbraith en Anstrom (1995:4) maak melding van vier soorte modelle vir ewekniebegeleiding:

- Tegnieese begeleiding: Dit verwys na die fasilitering van indiensopleiding na klaskamerpraktyk. Daar word bespreking gevoer oor hoe spesifieke metodes in die klaskamer sal werk.
- Kollegiale begeleiding verwys na die gesamentlike doel om onderrigpraktyke te verfyn, wat kollegialiteit bevorder. Dit help onderwysers om meer analities te wees oor dit wat hulle in die klaskamer doen, bv. 'n onderwyser wat waargeneem word wat wil weet hoe om te verbeter.
- Uitdagende begeleiding verwys na die toepassing van begeleidingstegnieke vir probleemsituasies. 'n Spanbenadering word gevolg en 'n formele plan word opgestel.
- Spanwerkbegeleiding word gebruik wanneer mentors besoek word in plaas daarvan dat onderwysers waargeneem word. Die onderrig vind saam met die onderwyser plaas. Hierdie mentor behoort oor die nodige kundigheid te beskik, maar nie as evalueerder nie, eerder in 'n samewerkende rol.

Volgens Showers en Joyce (1996:13) fokus tegnieese, spanwerk- en ewekniebegeleiding op innovasie in kurrikulum en onderrig. Daarenteen fokus kollegiale en kognitiewe begeleiding meer daarop om bestaande onderrigpraktyke te verbeter.

Die departementshoof het 'n baie groot taak ten einde ewekniebegeleiding aan te moedig en om vertroue tussen onderwysers te help bewerkstellig. Begeleiding kan slegs plaasvind in 'n atmosfeer waar onderwysers gemaklik voel om in te eksperimenteer, te reflekteer, te fouteer, vrae te vra en weer te probeer. Die departementshoof se rol in ewekniebegeleiding is om self as begeleier op te tree, maar dan in 'n nie-veroordelende rol, of om die tipe begeleiding aan te moedig as onderwysers onder mekaar. Die hoofdoel van ewekniebegeleiding is ter ondersteuning van kollegas aan mekaar, wat by mekaar leer.

2.12 VOORDELE VAN BEGELEIDING

Volgens die studie deur Lord *et al.* (2008:31) is die effek van begeleiding beter refleksie en denke, onderwysers wat wegbeweeg van hul eie menings en oop is vir nuwe ervarings. Daar is ook 'n groter toename in selfvertroue, aangesien personeel minder geïsoleerd voel. Onderwysers voel minder angstig oor tekortkominge in hul onderrig, aangesien daar wedersydse vertroue tussen onderwysers en begeleiers is. Hierdie studie het ook bevind dat onderwysers se probleemoplossende vermoëns beter is. Refleksie op onderrig lei tot persoonlike groei en innovering. In hierdie verband noem Allan (2007:4) ook dat begeleiding sonder refleksie nie tot leer sal lei nie. Begeleiding en refleksie is nodig om 'n geïnternaliseerde leerproses te verseker. Volgens Lord *et.al.* (2008:32) is 'n verdere voordeel dat kennis van onderrig verbeter, veranderde onderrigpraktyke sigbaar word en onderrigpraktyke gedeel word met ander onderwysers. 'n Positiewer houding word ook teenoor professionele ontwikkeling bevorder, aangesien onderwysers hulle eie onderrigbehoefte raaksien. Eienaarskap van onderrig verbeter, aangesien verantwoordelike toeneem. Onderwysers is meer gemotiveerd om te wil leer. In aansluiting hierby noem Steyn (2013:376) dat indien onderwysers in hulle eie ontwikkeling bemagtig word, hulle 'n gevoel van eienaarskap ontwikkel wat die internalisering van hulle leer bevorder. Die effek van begeleiding op die skool as geheel word deur Lord *et.al.* (2008:31) gekenmerk deur navorsing en 'n leerkultuur wat gekweek word. 'n Reflektiewe kultuur en nuwe leierskapstyle word deur begeleiding bewerkstellig ten einde nuwe denkpatrone en onderrigpraktyke te vestig. In aansluiting hierby noem Allan (2007:6) dat begeleiding help om denke te verhelder en te beplan "where I am going and how I am going to get there." 'n Samewerkingskultuur moedig ook groepwerk

aan, volgens Lord *et al.* (2008:31). Hierdie studie het ook bevind dat professionalisme deur begeleiding bevorder word, asook die skep van 'n kultuur van die daarstelling van hoë standaarde, aangesien leerderprestasie prioriteit is. Netwerke met ander skole word gebou en groter ouerbetrokkenheid word bevorder. Kennis en vaardighede brei binne die skool uit, aangesien begeleiers hul kennis deel. Verbeterde beleide, sisteme en prosesse realiseer, aangesien beplanningsisteme en -prosesse meer aandag geniet

In 'n studie onderneem deur Allan (2007:8) word die impak en voordele van begeleiding beskryf as verhoogde onderwyseffektiwiteit, leerderprestasie en die vermoë om beter te werk. Dus: “work smarter not harder.” Meer reflektiwiteit en persoonlike groei en die ontwikkeling van tegnieke om negatiewe gedrag te verminder, vind plaas. Verhoogde energie, werksbevrediging en verbeterde probleemoplossingsvermoë word gekweek. “Die voordele van mentorskap- en begeleidingprogramme skakel van die grootste probleme soos isolasie, stres, onvermoë om onderwysers met kurrikulum te help en probleemoplossing wat hul ondervind uit“ (Venter, 2008:60).

Die studie deur Steyn (2013:379) toon onderwysisolasie as 'n ‘gruwel’ vir gehalteonderwys aan, aangesien onderwysers behoort deel te neem aan 'n “dinamiese proses van interaksie en evaluering van die klaskamerpraktyk, sodat hulle nie net hul eie praktyk nie, maar ook dié van die groep te bevorder.” Die doel met begeleiding is dus hoofsaaklik om bystand en ondersteuning te verskaf in 'n gees van samewerking en deelnemendheid. Ter aansluiting hierby toon die studie deur Chien (2013:1) aan dat begeleiding die volgende voordele inhou: “Coaching develops trust, instills collective responsibility, imparts an innovative orientation, and provides an example of professionalism around instructional practise.” Die studie in Allan (2007:14) beskryf die voordele as die skep van effektiewe spanwerk, ontwikkeling van tegnieke en uithouvermoë van onderwysers en leerders. Werkywer, werksatisfaksie, kreatiewe denke en bewustheid vir die skep van realistiese doelwitte word ook deur begeleiding bevorder.

Dit is dus volgens die literatuur duidelik dat begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling verbeterde leerderprestasie en verandering by onderwysers tot gevolg

het. Begeleiding is 'n deurlopende proses waardeur vaardighede soos refleksie en kognitiewe ontwikkeling bevorder word. Indien begeleiding suksesvol toegepas word, kan dit 'n bepaalde ingesteldheid kweek om steeds te bly groei en ontwikkel. Onderwysers neem hierdeur ook meer eienaarskap vir hul leer.

2.13 UITDAGINGS VIR BEGELEIDING

'n Stel norme en waardes van 'n skool staan soms in direkte konflik met die onderwyser se eie waardes en oortuigings (Wiederick, 2011:19) Dit is dus baie moeilik om hierdie gedeelde waardes in 'n burokratiese sisteem uit te leef. 'n Ander uitdaging volgens die skrywer is dat daar dikwels in die onderwys na 'n kitsoplossing gesoek word en dat daar nog steeds na gestandaardiseerde professionele ontwikkeling gekyk word. Elke skool is egter uniek en het sy eie stel waardes en oortuigings. Die gemeenskap se betrokkenheid is ook van belang en veral 'n bewusmaking van gedeelde waardes en oortuigings en gemeenskaplike besluite rakende onderrig en leer (Lord *et al.* 2008:12). Gedeelde waardes kan nie genoeg beklemtoon word nie: "One of the most powerful ways of children and young adults acquiring values is to see individuals, they admire and respect exemplify those values in their own being and conduct. Parents and educators or politicians or priests who say one thing and do another send mixed messages to those in their charge who then learn not to trust them. The question of leadership generally, and in the educational sphere particularly, is therefore of vital importance" (Mandela, 2001).

'n Verdere uitdaging vir begeleiding is 'n gebrek aan tyd. Vir 'n skool om genoeg te reflekteer en 'n eerlike en oop verhouding te bou, vra tyd. Vertroue en kollegialiteit ontwikkel stadig, aangesien verskille onder mekaar ook bestaan. In aansluiting hierby noem Lord *et al.* (2008:40) dat tyd vir bestuursfunksies ook in ag geneem behoort te word en dat persone soms huiwerig is om die rol van begeleier aan te neem. Onvoldoende terugvoer aan onderwysers vind dan plaas. In 'n studie gedoen deur Darling-Hammond *et al.* (2009:15) is bevind dat onderwysers in die Europese en Asiatiese lande heelwat geleenthede het vir deurlopende professionele ontwikkeling. Een van die kern ondersteuningsmeganismes wat onderwysers ontvang, is die tyd wat aan hulle toegestaan word gedurende die dag en week om aan professionele ontwikkelingsaktiwiteite deel te neem. Onderwysers spandeer van

15-25 uur per week om aan gesprekke met ander onderwysers deel te neem, lesse te analiseer, assessering te ontwikkel en te beplan, ander onderwysers waar te neem en dies meer. Professionele aktiwiteite vind deurlopend en op die langtermyn plaas. Die fokus van die programme is volgens hierdie studie om onderwysers se professionaliteit te bevorder en om probleemoplossingvermoë te help bevorder. Elke geleentheid vir professionele ontwikkeling behoort dus 'n leerproses te wees wat verandering in die onderwysers se klaskamerpraktyke teweeg moet bring. Dit is egter 'n tydrawende proses. May (2007:391) beweer dat skole deurlopende en relevante ondersteuning vir 'n minimum van periode van drie tot vyf jaar benodig, voordat 'n verskil in prestasie van leerders raakgesien word.

In aansluiting hierby noem Bush (2003:3) dat sy studie bevind het dat monitering en evaluering veral afgeskeep word as gevolg van gebrek aan tyd en dat onderwysers dikwels net een tot twee ure per week tyd het om aan departementshoofake te spandeer. Hierdie tyd is volgens Kathija (2005:256) genoeg tyd vir departementshoofake, maar nie genoeg vir kurrikulumsake en onderrigleiding nie. Hierdie studie het bevind dat departementshoofde wel op 'n manier genoeg tyd kry vir gesamentlike probleemoplossing en om 'n ondersteunende rol te speel, maar nie genoeg tyd vir opleiding en begeleiding in die klaskamer nie. In aansluiting hierby toon die studie deur Summer (2011:24) aan dat 'n voorvereiste vir effektiewe begeleiding die behoefte van begeleiers is om meer tyd te hê om in die klaskamers te wees en om saam met die onderwysers te werk om sodoende ook terugvoering en ondersteuning te verskaf.

Begeleiers is soms van oordeel dat hul nie genoeg kennis en ondervinding het om as begeleier op te tree nie (Lord *et al*, 2008:42). Begeleiers het volgens Veenman *et al*. (1998:7) ondersteuning en opleiding nodig. Na aanleiding van die skrywer se studie is daar 'n program vir beginneronderwysers ontwikkel. In hierdie program is die volgende onderwerpe aangespreek: Ontwikkeling van wedersydse vertrouwe, verbetering van onderrigpraktyke soos refleksie en hoe om self aktualisering by beginneronderwysers te stimuleer. Galbraith en Anstrom (1995:8) is van mening dat opleiding in begeleiding die persoon sal bemagtig om strategieë raak te sien wat kollegialiteit belemmer en wat ook begeleidingsvaardighede sal help ontwikkel. Die

studie deur Ling (2003) toon aan dat departementshoofde spesiaal opgelei behoort te word, aangesien hulle nie genoeg opleiding ontvang het om hul taak te vervul nie. Volgens 'n studie gedoen deur Nkabinde (2012:9) blyk dit dat heelwat departementshoofde van die grondslagfase 'n gebrek aan opleiding en ondersteuning om hul rol te vervul, ervaar. Die studie het ook aangetoon dat departementshoofde dikwels nie hul taak verstaan nie en ook ervaar dat hul nie genoeg tyd het vir die nodige begeleiding nie. Die studie deur Chien (2013:4) toon dat begeleiding meer effektief is wanneer begeleiers genoeg tyd, opleiding en ervaring het. Die studie het ook bevind dat suksesvolle begeleiding dikwels deur onder andere komplekse historiese opeenhoping van vorige verandering inisiatiewe en professionele ontwikkelingsbeleide gekniehalter word.

'n Ander uitdaging is die inkoop op die gedagte aan begeleiding. Onderwysers sien hulself ook nie dikwels as leiers nie en neem nie eienaarskap vir onderrig en leer nie. Daar is dikwels 'n gebrek aan leierskap onder onderwysers en die rede hiervoor volgens Rutgers (2012:34) is die hiërargiese skoolsisteme, weerstand teen verandering, weinig begrip vir onderwyserleierskap en die isolasie waarin die meeste onderwysers werk. Onderwysers en hoofde word dikwels beperk deur onderwysbeleide, voortdurende veranderinge aan die kurrikulum, inkonsekwente onderrigpraktyke en oneffektiewe professionele ontwikkelingstrategieë. Daar is egter, volgens Robertson (2004:8), belangrike redes waarom begeleiding as professionele ontwikkelingstrategie soms nie plaasvind nie. Onderwysers en leiers werk dikwels in isolasie met mekaar en onderwysers reflekteer dikwels nie meer oor hul werk nie, aangesien hul so besig is met die alledaagse roetinetake. Daar is dikwels 'n gebrek aan vaardighede ten einde refleksie toe te pas. Twee onlangse studies gedoen deur die Nederlandse Onderwys Inspektoraat het aangetoon dat dit veral beginneronderwysers is wat aan hul eie lot oorgelaat word. In die studie is ondervind dat die meeste onderwysers geen waarneming en ook geen terugvoering ontvang het vanaf ervare onderwysers en of hoofde nie (Veenman *et al.* 1998:3). Daar behoort die nodige geleentheid, strukture en tyd beskikbaar te wees ten einde begeleiding toe te pas.

2.14 SLOT

Effektiewe professionele ontwikkelingstrategieë soos begeleiding blyk soos reeds genoem, onderverken in Suid-Afrika te wees. Departementshoofde en onderwysers ervaar volgens navorsing'n gebrek aan die nodige deurlopende opleiding en ondersteuning ten einde hul take te vervul. Kennis van die leerteoretiese beginsels van die andragogie en die kognitiewe leerteorie kan antwoorde verskaf vir die wyse waarop effektiewe begeleiding in die beperkte tyd kan plaasvind. Begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling kan deur middel van die regte leierskapstyl die onderwysers bemagtig om eienaarskap vir hul onderrig te neem. Verskeie vaardighede, soos refleksie en samewerking, kan aangeleer word en kan volgens die literatuur deur die departementshoof geïmplementeer word. Begeleiding kan deur die departementshoof bestuur en gefasiliteer word ten einde onderwysers te bemagtig, wat op sy beurt weer leerderprestasie verbeter. Begeleiding vorm deel van deurlopende professionele ontwikkeling wat volgens die literatuur 'n beter sukses het as tradisionele eenmalige werkwinkels.

HOOFSTUK DRIE

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk handel oor die navorsingsmetodologie wat gevolg is ten einde die departementshoof se rol as begeleier van grondslagfase onderwysers te kon bepaal. Die hoofstuk maak melding van die navorsingbenadering wat gevolg is, die wyse hoe die deelnemers betrek is, asook die metodes wat gebruik is om die data in te samel en te ontleed. Die hoofstuk beskryf ook die etiese kwessies wat in aanmerking geneem moes word.

3.2 NAVORSINGSPARADIGMA

Die navorsing is begrond deur interpretivisme. Die studie deur De Beer (2011:59) toon interpretivisme aan as wat gekenmerk word deur mense se lewens, optredes, gedrag en persepsies te interpreteer en subjektief te probeer verstaan. 'n Interpretivistiese paradigma is gevolg, sodat die ervaring van die departementshoofde en onderwysers rakende begeleiding ondersoek is ten einde 'n beter begrip van begeleiding te kon ontwikkel. Volgens Rutgers (2012:36) beklemtoon die interpretivistiese benadering die groter prentjie, asook die konteks waarbinne die studie plaasvind. Die interpretivistiese navorser is daarvan bewus dat die deelnemers en navorsers 'n bepaalde siening het waarvolgens hulle realiteite ervaar word. Die kulturele en sosiale kontekste van die deelnemers behoort in ag geneem te word. Navorsers besoek en verken individue in hul bestaande werksomgewing. Cohen, Manion en Morrison (2000:22) omskryf interpretivisme as die strewe om situasies te visualiseer deur die oë van die deelnemers.

Nuwe insigte is verkry deur interaksie tussen die navorser en die deelnemers. Hierdie interaksie het lig gewerp oor hoe deelnemers betekenis aan hul situasie heg. Tydens die navorsingsproses is daar gepoog om 'n holistiese prentjie te vorm deurdat die deelnemers se ervarings, sienings en belewenisse rakende begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling ingewin is.

Hierdie interpretivistiese paradigma fokus volgens Maree (2007:54) op mense, hoe en hoekom hulle met mekaar in interaksie is, asook hul motiewe en verhouding tot mekaar. In aansluiting hierby beskryf Cohen *et al.* (2000:22) die interpretivistiese paradigma as "a subjective world of human experience." Die studie deur Lowenthal en Muth (2008) toon aan dat die basis van die interpretivistiese navorsing sosiale konstruktivisme is. Hulle is ook van mening dat konstruktiviste glo dat kennis gekonstrueer word deurdat betekenis geheg word aan nuwe leerervarings. Deelnemers is dus nie passief nie, wag nie vir kennis nie, maar is aktief by die leerproses betrokke. Leer is 'n kognitiewe proses wat bou op vorige leerervarings.

Hierdie studie is 'n subjektiewe interpretasie van die sosiale interaksie tussen persone en hoe die departementshoof begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling gebruik. 'n Kwalitatiewe studie sal derhalwe 'n gepaste navorsingsontwerp wees.

3.3 KWALITATIEWE BENADERING

Die kwalitatiewe navorsingsbenadering fokus op die sosiale konstruksie van mense se idees en konsepte. Volgens Maree (2007:4) "it is assumed that reality consists of an individual's mental constructions of the objects with which she or he engages, and that the engagement impacts on the observer and the situations being observed." Hierdie verwysing sluit dus aan by die doel van hierdie studie: om by wyse van literatuur en empiriese studie die behoefte en ervaring van begeleiding deur die departementshoof te bepaal. Ek is verder van mening dat die kwalitatiewe navorsingsmetode die geskikste metode is om die ervarings van departementshoofde as begeleiers te ondersoek en te beskryf, aangesien die deelnemers in hulle werksomgewing besoek is en dit ook terselfdertyd 'n ondersoek was na hulle ervaring en persepsies van begeleiding in die grondslagfase. Die studie deur De Beer (2011:4) toon dat kwalitatiewe navorsing interpreterend, naturalisties en induktief in benadering is. Schurink (2009) is van mening dat die navorser aan bepaalde verwagtinge moet voldoen ten einde nie bevooroordeel te wees: goeie vrae behoort gevra te word, die navorser moet goed kan waarneem en induktief kan dink. Een van die sterk punte van kwalitatiewe navorsing is juis volgens Maree (2007:60) die diepte van eksplorاسie en die ryk beskrywing van die fenomeen wat

kan plaasvind. Die navorser word dus die instrument waardeur die data ingesamel en geanaliseer word. Die grootste kritiek wat dan ook volgens Maree kan plaasvind, is die subjektiwiteit van die navorser, asook die feit dat die bevindinge nie veralgemeen kan word nie. Die navorser kon tydens die onderhoude voorsiening maak dat daar genoeg eksplorieer word en nuwe temas is telkens ontdek sonder dat die navorser subjektief betrokke is.

3.4 NAVORSINGSONTWERP: GEVALLESTUDIE

Ek het gebruik gemaak van 'n gevallestudie wat op verskillende navorsingsterreine ondersoek is om my navorsingsvrae te beantwoord. Nieuwenhuis (2007:75) beskryf 'n gevallestudie as 'n strewe om 'n holistiese begrip te verkry van die interaksie tussen deelnemers in 'n spesifieke situasie. Dit streef ook daarna om uit te vind hoe die deelnemers sin maak van 'n fenomeen. Die fenomeen wat ek in hierdie studie beskryf is die rol van die departementshoof van die grondslagfase as begeleier. Die wisselwerking tussen die departementshoof as begeleier en die onderwyser is ook ondersoek. Die studie deur De Beer (2011:5) toon gevallestudienavorsing as 'n sistematiese ondersoek gefokus op 'n gebeurtenis of 'n aantal relevante gebeurtenisse met die doel om die fenomeen te beskryf en te verduidelik. Maree (2007:74) is van mening dat die gevallestudie ook fokus op 'n sisteem van aksie eerder as op 'n individu, sodat die onderlinge dinamika ook bepaal kan word. Gevallestudies kan ook die "hoe" en "hoekom" beantwoord. Hierdie navorsingsontwerp maak my studie eksploratief_ en beskrywend van aard, wat my ook in staat gestel het om ryk data te kon versamel ten einde 'n breër begrip van die navorsingsproblematiek te verkry. Die ontwerp het my dus in staat gestel om nader aan die departementshoof se wêreld en hul interpretasie daarvan te beweeg. Sodoende kon 'n beter begrip van die departementshoof se rol as begeleier in die grondslagfase beskryf word.

Volgens Cohen *et al* (2000:184) is die voordele van gevallestudies onder andere dat gevallestudies die realiteit sterk verteenwoordig, die navorsing in harmonie is met leser se eie ervaring en veralgemeen kan word tot die spesifieke geval. Gevallestudies kan ook dien as 'n "step to action" en die insigte uit die navorsing verkry kan geïnterpreteer en gebruik word vir onder andere professionele

ontwikkeling. In hierdie studie is gepoog om ryk beskrywende data weer te gee en kan die lesers hulle daarmee vereenselwig. Die dinamika in die spesifieke situasies is ook beskryf. Die verwagting is dat die studie ook 'n "stap-tot-aksie" kan wees, sodat skole en departementshoofde veral begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling kan gebruik.

Volgens Cohen *et al* (2000:184) het gevallestudies ook hul beperkinge soos dat die navorser te subjektief kan wees. Die grootste beperking van gevallestudies is die geldigheid om die bevindinge te veralgemeen. 'n Ander beperking is volgens Naele, Thapa en Boyce (2006:4) dat gevallestudies uitgereken kan raak as gevolg van die detail inligting wat daarvan weergegee word. Die leser kan dus belangstelling verloor. Ek kan myself hiermee vereenselwig en het in hierdie studie gepoog om leservriendelik te skryf; langdradige weergawes te vermy en dit sover moontlik sistematies weer te gee. As navorser was ek tydens hierdie studie deurentyd bewus van die moontlike beperkinge van gevallestudies en het deurgaans gepoog om so objektief moontlik te bly en eerlike terugvoering van die deelnemers te probeer verkry. Ek is van oordeel dat gevallestudienavorsing in hierdie studie die mees gepaste metode is, aangesien ek die grondslagfase departementshoof as begeleier binne die konteks van 'n privaatskool ondersoek het. Begeleiding kan deel uitmaak van die leierskap en bestuurstake van die departementshoof. Die studie is baie konteksgebonde, aangesien die studie slegs in privaatskole plaasgevind het. Daarom is die veralgemening na ander skole ook nie moontlik nie, maar kan die studie hopelik tot nuwe insigte lei en sodoende 'n bydrae lewer.

3.5 DATA-INSAMELING

3.5.1 STEEKPROEF EN DEELNEMERS

Ek het gebruik gemaak van 'n doelgerigte steekproef om die deelnemers te kies wat die navorsingsvrae moes beantwoord (Leedy en Omrod, 2005: 25). Die deelnemers in hierdie geval is verbonde aan vyf privaatskole, waarvan vyf departementshoofde asook sewe bereidwillige onderwysers in die grondslagfase deelgeneem het. Al die deelnemers moes al blootstelling aan begeleiding gehad het, sodat navorsing sinvol kon plaasvind. Die departementshoofde wat begeleiding toepas, sowel as die

onderwysers wat begeleiding ontvang, se mening is belangrik vir die studie ter wille van die betroubaarheid van die studie.

Toestemming tot deelname is vanaf die onderskeie skoolhoofde of in sekere gevalle by die menslike hulpbronbestuurder verkry, nadat die navorsing aan hul verduidelik is. Die deelnemers is hoofsaaklik aan skole verbonde waar gedeelde waardes van kardinale belang is. 'n Uitgebreide kurrikulum en hoë standaard van onderrig word by al hierdie skole gehandhaaf. Ek het nie net die departementshoofde betrek nie, maar ook die onderwysers, sodat die onderlinge dinamika en wisselwerking tussen die departementshoofde en onderwysers ook nagevors is. Die effek van begeleiding kon ook sodoende beter bepaal word.

Vanuit 'n interpretivistiese perspektief is Maree (2007:75) van mening dat gevallestudie juis voorsiening maak om 'n holistiese beeld te verskaf oor hoe deelnemers met mekaar in interaksie tree. "This is essential for researchers to come to a deeper understanding of the dynamics of the situation."

Die deelnemers moes aan die volgende kriteria voldoen, ten einde die studie geloofwaardig en betroubaar te maak:

- Departementshoofde moet in die grondslagfase wees.
- Begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling moet in 'n sekere mate toegepas word in die fase.
- Onderwysers wat bereid was om deel te neem, moet grondslagfase onderwysers wees wat blootstelling in 'n mate van begeleiding gehad het.

'n Verskeidenheid departementshoofde se betrokkenheid is wenslik vir hierdie studie ten einde 'n dieper begrip vir die probleem te ontwikkel.

3.5.2. DATA-INSAMELING

Vir die doeleindes van hierdie kwalitatiewe studie het ek hoofsaaklik gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude. Die data-insameling wat die meeste in kwalitatiewe navorsing gebruik word, is volgens Nieuwenhuis (2007:82) indiepte-

onderhoude, waarneming, dokumentanalise en oorsig. In hierdie studie het ek gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude met sowel die departementshoofde as die onderwysers, wat my studie dus meer geldig en geloofwaardig kon maak.

Semi-gestruktureerde onderhoude

Die eerste stap in die data-insamelingproses was om die onderskeie skoolhoofde te ontmoet. Die onderwerp en metodologie van die studie is aan elke hoof en menslike hulpbronbestuurder, waar van toepassing, verduidelik. Elkeen het hierna sy toestemming gegee sodat semi-gestruktureerde onderhoude met die departementshoof van die grondslagfase, asook met bereidwillige onderwysers van die grondslagfase gevoer kon word. Die deelnemers is ook deur die navorser ingelig oor die studie.

Die doel met onderhoude is volgens Maree (2007:87) om die wêreld deur die oë van die deelnemers te sien. Die doel is verder om ryk beskrywende data weer te gee ten einde die deelnemers se kennis en begrip van realiteit te verstaan. Ek het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude, sodat 'n stel vooraf opgestelde vrae as riglyn kon dien. Semi-gestruktureerde onderhoude wat gesentreer is rondom 'n paar vrae het die gesprek vir verdere vrae gelei (Leedy en Omrod, 2005:29). Die voordeel van die semi-gestruktureerde onderhoude was dat nuwe temas na vore gekom het en verder geëksploreer kon word. Die semi-gestruktureerde onderhoud, in teenstelling met oop-einde onderhoude, is voordelig want dit "increases the comprehensiveness of the data" (Cohen *et al*: 2000:271). Tydens al die onderhoude is heelwat nuwe temas ontdek en die navorser kon die gesprek sodanig lei dat deelnemers met vrymoedigheid kon gesels.

Die sentrale vrae wat gevra is, sentreer rondom die departementshoof se rol as begeleier in die grondslagfase. Die onderhoude is met toestemming van die deelnemers opgeneem en getranskribeer vir die nodige interpretasie en analise. Die semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemers het die volgende inligting bevat:

- 'n Gesprek oor die ervarings, leemtes en voordele van begeleiding.
- 'n Gesprek na aanleiding van die onderliggende temas wat tydens die onderhoude na vore gekom het.
- 'n Gesprek oor die rol van die departementshoof as onderrigleier.
- 'n Gesprek oor die bestuur van begeleiding
- 'n Gesprek oor die behoefte aan en vereistes van begeleiding in die grondslagfase.

3.6 DATAONTLEDING EN -ANALISE

Volgens Maree (2007:99) word kwalitatiewe data-analise gewoonlik baseer op 'n interpretivistiese filosofie wat betekenisvolle en simboliese inhoud van kwalitatiewe data bestudeer. Dit poog dus om te bepaal hoe deelnemers betekenis heg aan 'n spesifieke fenomeen deur hul persepsies, houdings, begrip, kennis, waardes en ervarings te analiseer. Dit word die beste volgens Maree (2007:99) deur induktiewe analise van kwalitatiewe data gedoen. "The main purpose is to allow research findings to emerge from the frequent, dominant or significant themes inherent in raw data." Die analise van die bevindinge kon volgens die teoretiese raamwerk gerig word ten einde te bepaal in hoe 'n mate die departementshoof leergeleenthede sodanig kon bestuur en lei sodat kognitiewe en konstruktiewe leer by onderwysers plaasvind.

Tydens die ontleding van die data is daar gepoog om die data te beskryf kragtens bepaalde temas wat geïdentifiseer is. Die doel hiervan is om te interpreteer en betekenis te heg aan die data wat ingesamel is. Nadat elke skool besoek is en die semi-gestruktureerde onderhoude afgehandel is, is die antwoorde geïnterpreteer en is verbande tussen die antwoorde, teoretiese konsepte en literatuurstudie gemaak. Die ontleding van die data het dus reeds na elke onderhoud begin. Al die data wat tydens die semi-gestruktureerde onderhoude ingesamel is, is na die tyd getranskribeer, induktief ontleed en in verband gebring met die temas wat verband hou met die teoretiese raamwerk en die aanvanklike navorsingsvrae. Die bevindinge van die deelnemers is per tema weergegee, wat weer op sy beurt verband hou met die teoretiese raamwerk.

3.7 GELOOFWAARDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE STUDIE

Volgens Maree (2007:80) is dit algemeen bekend dat verskeie metodes van data-insameling sal lei tot groter betroubaarheid. In kwalitatiewe studie is die navorser die data-insamelingsinstrument. 'n Verdere belangrike aspek is dat kristallisering ook volgens Maree (2007:41) kan bydra tot betroubaarheid, aangesien kristallisering bydra tot 'n beter begrip vir die fenomeen. “Crystals grow, change and alter.” Die realiteit groei dus vanuit die data-insameling en verteenwoordig die begrip wat aan die fenomeen geheg word. Tydens hierdie studie is al die resultate van die data wat tydens die onderhoude ingesamel is ontleed na aanleiding van onderliggende temas wat homself elke keer voordo. Sodoende is inligting meer betroubaar en geldig.

Die geldigheid van 'n kwalitatiewe studie kan volgens Cohen *et al* (2000:105) aangespreek word deur die eerlikheid, diepte, omvang, rykdom van die data ingesamel, die keuse van deelnemers, mate van triangulasie asook die objektiwiteit van die navorser. Die studie poog om die persepsies van die deelnemers te begryp, sodat die fenomeen beskryf kan word. Daar is gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude met departemensthoofde sowel as met die onderwysers, wat triangulasie en betroubaarheid bevorder (Nieuwenhuis, 2007:80). As navorser het ek gebruik gemaak van ryk beskrywings en die mate waarin die beskrywings met mekaar ooreenstem het die eksterne geldigheid van die studie verhoog. Die doel van die studie vanuit 'n interpretivistiese perspektief is nie om die bevinding te veralgemeen nie, maar om 'n breër begrip van die fenomeen daar te stel.

3.8 ETIESE IMPLIKASIES

Daar is tydens die studie na verskeie aspekte van etiek gekyk . Ten einde die studie aanvaarbaar te maak, het ek navorsing uitgevoer volgens die etiese beginsels soos voorgeskryf deur die Universiteit van Pretoria. Toestemming van die Etiese Komitee van die Universiteit van Pretoria is ook verkry, voordat met die navorsing begin is. Wanneer daar met persone navorsing gedoen word, is daar bepaalde riglyne wat

Maree (2007:298) in hierdie verband noem en het die navorser die volgende nagekom.

Eerstens is toestemming vanaf al die deelnemers verkry ten aansien van deelname en beskikbaarstelling van inligting vir navorsingdoeleindes. Die vyf skole is almal privaatskole en toestemming is derhalwe vanaf die onderskeie skoolhoofde verkry. Toestemming is in sommige gevalle van die menslike hulpbronbestuurder verkry. Leedy en Omrod (2005:101) se riglyne is vir die toestemmingsbrief gebruik en maak dus melding van 'n kort beskrywing oor die aard van die studie en wat deelname behels, 'n versekering dat antwoorde konfidensieel en anoniem sal bly. 'n Aanbod om die resultate van die studie met deelnemers te deel asook die probleme rondom risiko en blootstelling van deelnemers is verseker.

Tweedens is deelnemers verseker daarvan dat daar geen risiko's verbonde is aan hulle deelnames nie en hulle geensins benadeel sal word nie.

Derdens is die deelnemers verseker van hulle reg tot privaatheid en dat alle resultate anoniem sal bly.

Laastens is deelnemers aangemoedig om op 'n eerlike wyse te antwoord, sodat resultate betroubaar en geldig kan wees.

3.9 SLOT

Hierdie hoofstuk beskryf die metodologie wat gevolg is en watter waarde en uitdagings die studie gebied het. In hierdie studie is die interpretivistiese paradigma gevolg, sodat die fenomeen vanuit die deelnemers se perspektief beskryf kon word. Die kwalitatiewe navorsingsbenadering is gevolg, sodat daar in diepte in kompleksiteit en prosesse gedelf en geïnterpreteer kon word. Ek wou baie graag die wisselwerking tussen deelnemers verkry en het daarom 'n gevallestudie as navorsingontwerp gebruik. Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude kon daar in diepte geëksploreer word en kon die opinies van die departementshoofde sowel as die onderwysers ingewin word. In Hoofstuk Vier volg 'n beskrywing van die uitkomst van die metodologie soos beskryf in Hoofstuk Drie.

HOOFSTUK VIER

BEVINDINGE VAN DIE STUDIE

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die bevindinge na analise van die data weergegee. Die datainsamelinginstrumente wat gebruik is, is hoofsaaklik semi-gestruktureerde onderhoude wat met vyf departementshoofde van privaatskole gevoer is. Ten einde die studie meer geloofwaardig te maak, is daar by dieselfde skole ook semi-gestruktureerde onderhoude met vrywillige onderwysers van die grondslagfase gevoer. Die onderhoude met die deelnemers het volgens 'n semi-gestruktureerde vraelys geskied wat as riglyn gedien het. Tydens die onderhoude kon daar verder geëksploreer word. Die data is aan die hand van temas ontleed en bespreek. Vanweë die sensitiewe aard van sekere inligting wat deur deelnemers verskaf is, is die bevindinge op so 'n wyse weergegee dat die identiteit van deelnemers beskerm word.

4.2 AGTERGROND VAN DEELNEMENDE SKOLE

Skool A is 'n inklusiewe, multi-kulturele en parallel-medium hoofstroom skool, waar baie aandag aan inklusiewe onderrig gegee word. Met inklusiewe onderrig word bedoel dat die stelsel verander word om by verskillende leerders se behoeftes aan te pas (Jacobs, 2005:8). Die departementshoof, sowel as twee onderwysers het onderskeidelik ingewillig om n deel te neem aan 'n semi-gestruktureerde onderhoud. Skool B is 'n klein multi-kulturele privaatskool wat Afrikaans as medium van onderrig gebruik. Die departementshoof vir die grondslagfase en een onderwyser het onderskeidelik ingestem tot 'n semi-gestruktureerde onderhoud.

Skool C is 'n multi-kulturele privaatskool wat Afrikaans as medium van onderrig gebruik. Die departementshoof sowel as twee onderwysers het onderskeidelik ingewillig tot semi-gestruktureerde onderhoude.

Skole D en E vorm deel van 'n groep privaatskole en is albei multi-kultureel met Engels as medium van onderrig. Hierdie skole maak formeel van

mentorskapprogramme gebruik. Skool D en E se departementshoofde het deelgeneem, sowel as twee onderwysers van skool E.

4.3 METODES WAT DEPARTEMENTSHOOFDE GEBRUIK OM ONDERWYSERS PROFESSIONEEL TE ONTWIKKEL

Al vyf skole maak van deurlopende opleiding sowel as eendagwerkswinkels as ontwikkelingstrategie gebruik. Opleiding deur persone van buite word by al vyf skole toegepas. By skole D en E word interne werkwinkels vir die spesifieke behoeftes van die grondslagfase onderwysers gereël. Ter aanvulling hiervan word konferensies en akademiese forums deur die groep skole se hoofkantoor gereël. Die menslike hulpbronnbestuurder van hoofkantoor is verantwoordelik vir spesiale projekte soos mentorskapprogramme en dies meer. Praatjies oor verskeie onderwerpe word soms deur 'n buitepersoon aangebied, want *“as peers we practiced some techniques to see what would work for the different grades.”*

Al vyf skole se behoeftes is so uniek, dat hul onderwysers se groei en ontwikkeling spesifiek op die skool se unieke karakter en die leerders se behoeftes gerig moet wees. Daarom word begeleiding as metode by al vyf skole toegepas. Skool D en E maak eerder van hul tweejaarlikse evaluering gebruik om groei en ontwikkeling van onderwysers te monitor. Die skole pas almal inklusiewe onderwys toe en behoeftes van leerders is dikwels baie gespesialiseerd. Skool E noem pertinent: *“I use coaching to ensure a certain standard excellence; I also use it to inform new staff of different ways for different types of learning styles for each child to reach their maximum potential.”* Van die skole se grondslagfase onderwysers se onderrig word digitaal opgeneem om ontwikkeling van die onderwyser waar te neem. By al die skole word onderwysers deur departementshoofde waargeneem, hetsy op formele en/of informele wyse. Die personeel se sterk punte word beklemtoon en areas waarin aandag geskenk moet word, word geïdentifiseer. Skool E maak melding van *“appraisals to provide forums from which to coach and support”*. Die departementshoofde inisieer waarneming deur onderwysers van mekaar om sodoende groei en ontwikkeling by onderwysers te monitor. Die regte metodiek en gebruik van hulpmiddels is vir al die skole 'n belangrike faktor, daarom is deurlopende opleiding baie belangrik.

Al die skole het gedeelde waardes. Skool B se onderwysers is na die departementshoofde se oordeel sterk roepinggedrewe, en dus inherent gemotiveerd, aangesien onderwys 'n passie en roeping vir hierdie onderwysers is. Hierdie skole glo ook dat die regte onderwysers aangestel is, wat onderwys dus as 'n roeping en passie beskou, wat professionele ontwikkeling dus ook vergemaklik: *“Onderwysers wat 'n passie het om leerders te wil laat leer, wil self ook leer.”* Hierdie onderwysers is ook volgens departementshoofde meer bereid om te verander.

Heelwat aandag word ook by al die skole aan gereelde grondslagfase vergaderings gegee waar besprekings gehou word rakende die groei en ontwikkeling van die onderwysers. Tydens hierdie vergaderings word daar oor onderwerpe wat betrekking het op onderwysers se groei en ontwikkeling saam gedink en beplan. Van die skole se onderwysers kry ook geleentheid om self aanbiedings oor onderwerpe te doen. Van die skole se onderwysers is ook deel van 'n vakkomitee, waar elkeen die verantwoordelikheid het om leiding in 'n bepaalde vakgebied te neem. Skool B bespreek ook gereeld uittreksels uit 'n ³ boek wat handel oor 'n onderwyseres wat briewe aan haar pa skryf rakende onderwyskwessies. 'n Ander departementshoof stel dit so: *“Onderwysers kom dikwels pas uit die universiteit en het al hierdie woeste planne...iewers gaan so 'n onderwysers begeleiding nodig hê en ook al die realiteite moet uitwys, sonder om inisiatiewe te demp.”* Van die skole se departementshoofde gee ook aan hul onderwysers elke jaar die geleentheid om hul behoeftes neer te skryf, aan te dui waarin die onderwyser wil groei en teen watter datum hul dit graag aangespreek wil hê. Skool B het tydens internasionale seminare verneem dat onderwysers daar hul behoeftes kan neerskryf en dit dan in 'n houer plaas. *“Die departementshoof kan dan oordeel watter tipe opleiding wel aandag kan geniet en kan dan self persone in die fase wat sterk is op 'n bepaalde gebied, aanwys om die ander onderwysers hiermee te begelei.”* Hierdie vorm van deelnemende leierskap wil sy graag toepas in haar fase. Die skole se departementshoofde het ook gereelde informele gesprekke met onderwysers ten einde groei en ontwikkeling te monitor.

³ Van Dyk, J. 1997. *Letters to Lisa: Conversations with a Christian Teacher*. Dordt College Press: Iowa

Hierdie boek stimuleer onderwysers om te reflekteer oor hul onderrig. Die doel van die boek is om die leser te laat begryp dat elke dag se onderrig en optrede gebaseer is vanuit geloofsoortuiging.

Al die skole se onderwysers woon ook af en toe eendagwerkswinkels by ten einde te groei en te ontwikkel as onderwyser. Al die onderwysers is van mening dat professionele ontwikkeling belangrik is en dink hoofsaaklik dit is om nie te stagneer nie, om meer van metodes en van leerders se opvoeding te leer. *“Ou metodes moet vervang word met die nuutste idees en ontwikkeling.”* Al vyf skole se grondslagfase onderwysers verkies eerder deurlopende opleiding as eendagwerkswinkels. Die departementshoofde is van mening dat wanneer nuwe kennis opgedoen word, ’n eendagwerkswinkel sy doel dien, maar soos een dit stel: *“Deurlopende opleiding is om deurlopend op te skerp, belangstelling en entoesiasme te behou, nadenke oor hoekom jy die werk doen.”* Die effek hiervan is ook beter, want *“jy hoor en pas toe, jy hoor en pas toe”*. Departementshoofde is ook almal van oortuiging dat die onderwysers by hul skole baie spesifieke behoeftes het en dat dit wat geleer word by ’n eendagwerkswinkel nie altyd toepaslik is by hul spesifieke skool nie, aangesien elke onderwyser weer ’n spesifieke klas het en dat die kursusaanbieder ook nie dieselfde persoon as die onderwyser is nie. *“Met ’n kursus word al die positiewe goed vir jou genoem, maar jy kan nie als toepas nie.”* Indien ’n tegniek eerder in ’n klas gemodelleer word, kan dit meer waardevol wees, aangesien dit praktykgebonde is en veral volgens die unieke konteks van die skool.

Al vyf departementshoofde is van oordeel dat eendagwerkswinkels wel sy doel dien om nuwe kennis in te win, maar nie alleen genoeg bied vir groei en ontwikkeling van onderwysers nie. Die inligting wat onderwysers tydens die werkswinkels leer word ook, volgens departementshoofde, nie altyd toegepas of gemonitor deur die departementshoofde nie. *“The teachers are not always interested and often do not apply the skills taught at such a workshop.”*

Al vyf departementshoofde is van oordeel dat onderwysers die beste leer deur middel van deurlopende opleiding: *“Jy kan vir ure lesings gee, gaan by een oor in, ander oor uit.”* Onderwysers leer volgens hulle die beste in die grondslagfase deur uit foute te leer en *“deur te doen....iets probeer en kyk of dit werk.”* Onderwysers wil ook volgens hulle sien dat iets ’n effek het en dat dit van nut is. *“Elkeen wil leer en beter doen as wat jy dit nou net gedoen het.”* Departementshoofde het beleef dat onderwysers die beste leer deur aspekte prakties te ervaar en te sien watter verskil dit maak. Die onderwysers is almal aktief betrokke en *“leer deur doen.”* Skool E is

van opinie dat nadat 'n eendagwerkwinkel aangebied is, 'n dokument uitgedeel behoort te word sodat 'n opvolgessie gehou kan word om te bepaal hoe die spesifieke lesing se inhoud toegepas kan word in skool se unieke omstandighede. Departementshoofde is van opinie dat beide werkinkels en deurlopende opleiding sy doel dien, solank daar opvolg by betrokke is *“Your types of training/coaching would vary depending on your level of expertise and specialisation and personal interests.”* Die onderwysers dink meestal dat deurlopende opleiding baie effektief is, aangesien hul gerig is op die skool se spesifieke behoeftes. *“Indien buitepersone die kursus aanbied kan ons dit nie altyd toepas nie, want ons het ander tipe leerders in ons skool.”* Onderwyser A (1) is van mening dat eendagwerkwinkel ook sy doel dien: *“Hul gee 'n breër perspektief, hier is mens in so 'n kokonnetjie en kry net die training wat jy benodig.”* Die onderwysers verkies almal deurlopende opleiding, aangesien dit meer praktykgerig is en hul kan leer deur ervaring. *“Met eendagwerkinkels vergeet mens meer en deurlopende opleiding is meer van o ja, nou onthou ek”* en *“die kursusaanbieder moet hierdie bietjie kom toepas in my klas dan sal ek haar glo.”* Die onderwysers is van oordeel dat modellering in die klas baie help vir groei en ontwikkeling. Onderwyser C (1) hou daarvan as sy iets geleer het en dit dan toepas, dat daar iemand is wat bevestig dat sy op die regte spoor is. Skool C(2) se onderwyser is van opinie dat eendagwerkinkels meer gerig is op die onderwyser as persoon se ontwikkeling, waar deurlopende opleiding meer op spesifieke lesaanbieding fokus, *“sien is glo”* Deurlopende opleiding is dus meer praktygerig en fokus daarop wat die onderwyser elke dag moet doen. Deurlopende opleiding is volgens onderwyser D van waarde, aangesien 'n nuwe onderrigtechniek dikwels aangeleer word en *“Teachers can have a chance to clarify any queries or difficulties once they have actually taught it in their class.”* Eendagwerkinkels is wel baie goed vir motivering. Skool E (1) se onderwyser vind eerder baat by deurlopende ontwikkeling, aangesien 'n onderwyser se spesifieke behoeftes aangespreek en ontwikkel word soos wat nuwe geleenthede homself voordo. Eendagwerkinkels is sinvol solank as wat die aanbieder deeglik voorbereid is en op 'n spesifieke vaardigheid fokus. Onderwyser E (2) is ook van mening dat deurlopende opleiding wel sinvol is, aangesien daar met veranderinge tred gehou word. Met eendagwerkinkels is dit belangrik dat inligting saamgeneem kan word om tuis te lees.

4.4 KENNIS EN BEGRIP OOR BEGELEIDING AS STRATEGIE VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Die departementshoofde het almal al van begeleiding gehoor hetsy deur internasionale seminare by te woon, blootstelling daaraan gehad het, of dit vanuit 'n roepingbesef toegepas het en eers later besef het dat dit eintlik begeleiding is. Almal is dit eens dat dit by hulle skole eerder op 'n informele wyse gedoen word - dus sonder 'n werklike begeleidingsmodel.

Al die onderwysers het al van begeleiding gehoor en dié beginsel word ook by hul skole toegepas. Van die onderwysers meen dit is ook sodat ouers meer *“gemaklik met jou kan wees, hulle vertrou jou meer”* en *“sodat jy die leertjie kan klim.”* Indien daar 'n behoefte aan opleiding is, moet dit self aangevra word. Een van die skole se onderwysers het genoem dat sy aan die begin te bang was om te vra, want *“mens wil nie dof klink nie.”* Begeleiding help baie, *“maar partykeer word daar gesê doen dit so of so, maar die persoon wat begelei doen dit self ook nie.”*

Een departementshoof beskryf begeleiding as: *“Jy stap die pad saam met die onderwyser...leer deur doen.”* Skool E is van mening dat begeleiding 'n korttermynfokus het *“to allow someone to share what they know, a “how to” experience, to quickly benefit another’s journey to success.”*

Skool A-C se departementshoofde is van mening dat hulle opgelei behoort te word vir hul taak as begeleier en veral om die waarde daarvan te besef. Onderwysers behoort ook hierin opgelei te word, veral in ewekniebegeleiding. Departementshoofde het almal op die harde manier geleer en so ervaring in begeleiding opgedoen. Skool D en E se departementshoofde was almal deel van mentorskapprogramme en het baie geleer by hul mentors. Hulle is dus van mening dat formele opleiding in begeleiding nie noodsaaklik nie, maar wel belangrik is. Skool E se departementshoof is van mening dat dit wat sy geleer het weer vir ander geleer word en dat opleiding vir begeleiding vir haar nie noodsaaklik is nie, aangesien die voorbeeld van ander altyd daar was. *“I had many wonderful coaches and mentors along the way.”* Skool B se departementshoof stel dit dat *“onderwysers moet egter die doel verstaan, dat dit nie oor toesighouding gaan nie, [maar] ook om*

onderwysers bewus te maak van begeleiding gaan 'n proses wees wat jy nie skielik op 'n dag kan begin nie.” Een van die die departementshoofde stel dit soos volg: *“Onderwysers kan nooit te gearriveerd raak nie, ons bly almal studente...maar begeleiding vra spesiale tegnieke en dis nie maklik om byvoorbeeld te reflekteer nie.*” Die doel van begeleiding is volgens Skool D se departementshoof om bekend te raak met die verwagtinge van die spesifieke fase en word beskryf as ontwikkeling van onderwysers se vaardighede; om sekere doelwitte binne die tydskedule te stel; om konstruktiewe verhoudings tussen onderwysers en hoofde te bou; om groeigeleenthede vir onderwysers daar te stel sodat potensiaal gemaksimaliseer kan word en om leierskap vir onderwysers te verskaf. Hierdie skool sien opleiding in begeleiding as baie belangrik, aangesien hierdie 'n integrale deel vorm van 'n departementshoof se daaglikse werksaamhede en ook na 'n doel kan werk. *“This would help them provide more holistic leadership for their staff.”* Skool E sien begeleiding as *“a sharing of methods and styles that benefit both child and teacher.”* Die departementshoofde is dit almal eens dat die begeleier 'n ervare persoon behoort te wees, soos die departementshoof van die grondslagfase, aangesien sy werklik die behoeftes van die onderwysers en die leerders ken en ervaring het. Waar ewekniebegeleiding plaasvind, kan beide onderwysers se ervaring benut word, sodat hulle bymekaar kan leer. Skool E noem *“choosing different people at different levels to interact.”* Hierdie skool maak ook gebruik van groepbegeleiding sodat niemand uitgesonder voel nie. Al die onderwysers is van oordeel dat die departementshoof die begeleiding moet doen, aangesien hul die meeste ervaring het en *“dit is haar werk”* en dat die persoon baie goed opgelei moet wees hierin. Die onderwysers is ook van mening dat hulle die beste leer deur te eksperimenteer en *“te doen”*. Praktiese ervaring is volgens almal die beste metode van leer *“by persone wat ervaring het”*.

Al die onderwysers het behoefte aan begeleiding en noem: *“Ek as ouer persoon het wel minder 'n behoefte daaraan, maar wil graag opgeskerp bly”* en *“nuwe en jong onderwysers sal veral hou van begeleiding en ouer onderwysers sal nie graag wil stagneer nie.”* Onderwysers van 'n skool noem dat begeleiding by hul skool nie formeel plaasvind nie, aangesien daar aangeneem word dat elkeen vanuit hul roepingbesef reg optree, maar *“ek wens partykeer iemand kan inkom en vir my sê jy*

moes hierdie al bereik het. Jy volg maar jou eie kop...weet nie altyd of ek op regte pad is nie.”

Al die onderwysers van die skole is ook van mening dat die departementshoofde deel moet wees van die grondslagfase en ook 'n klas in die grondslagfase moet hê, sodat sy die behoeftes van die fase kan verstaan, anders merk dié persoon op *“hoe kan sy vir my vertel wat om te doen as sy self nie eers skoolhou in die grondslagfase nie.”* Een van die skole se onderwysers wat baie blootgestel word aan begeleiding noem *dit is 'n “wonderful way to consolidate your own learning and it allows for meaningful hands on discussion and practical experience.”* Begeleiding verskaf antwoorde en nuwe idees. Skool E word gementor deur 'n “susterskool”. Skool A, B, C en E is relatief klein skole en onderwysers voel dikwels geïsoleerd in hul graad, daarom is begeleiding deur die departementshoof juis van uiterste belang, sodat nuwe kennis opgedoen kan word. Een van die onderwysers is nie so bekend met begeleiding nie, maar wel met mentorskap en ervaar ook nie 'n behoefte aan begeleiding nie.

4.5 DIE BESTUUR VAN BEGELEIDING DEUR DIE DEPARTEMENTSHOOF VAN DIE GRONDSLAGFASE

Die departementshoof het 'n bestuurstaak ten einde die grondslagfase se doel te laat realiseer. Volgens Van Deventer en Kruger (2010:68) het 'n bestuurder die taak om planne te ontwerp en uit te voer en om seker te maak dinge gebeur. Die doel van begeleiding behoort dus te realiseer. Tydens die onderhoude het die volgende bestuursfunksies na vore gekom:

- Monitering en kontrole van onderrig
- Kurrikulumbestuur
- Ewekniebegeleiding
- Leesbegeleiding.

4.5.1 MONITERING EN KONTROLE VAN ONDERRIG

Departementshoofde glo dat dit wat geleer word in opleiding ook gemonitor word, dus word daar gekyk of aspekte van onderrig reg geïmplementeer word. Die grondslagfase word by die deelnemende skole as 'n geheel gesien en dit is vir al die departementshoofde baie belangrik dat daar voldoende progressie in die grondslagfase plaasvind. Formele monitering vind by almal plaas deur middel van formele klasbesoeke, maar deurlopende begeleiding vind ook informeel plaas deur middel van *“instapbesoekies en refleksie, aangesien groei van 'n onderwyser moeilik op papier weergegee kan word, daarom kan nie net op formele klasbesoeke staatgemaak word nie.”* Die implementering van dit wat aangeleer word, vind volgens departementshoofde beter deur informele monitering plaas. *“Ek moet gereeld gaan kyk in die klassies; ons onderwysers kry deurlopende opleiding en ek moet kyk of dit geïmplementeer word.”* Een van die departementshoofde noem ook dat, hoewel hul onderwysers het wat vanuit 'n sterk roepingbesef onderrig, beteken dit nie dat onderwysers altyd op die regte pad is nie. Departementshoofde behoort nog steeds te monitor of onderrig op die regte pad is.

Die onderwysers van die skole het 'n baie sterk behoefte om gemonitor te word. *“Daar is onderwysers wat nie hul werk doen nie; die departementshoofde moet ingryp en dit kontroleer.”* Een onderwyser maak daarvan melding dat begeleiding moeilik moet wees vir departementshoofde, aangesien *“so 'n persoon heeltyd moet monitor of die onderwyser gegroei en toegepas het wat sy geleer het.”* Een van die onderwysers van 'n skool het op universiteit geleer om elke dag nadat jy skoolgehou het, te reflekteer, maar *“ek doen dit nie by skool nie, want niemand check my op nie.”* Die departementshoofde moet, volgens die onderwysers, dit wat aangeleer is gereeld monitor, want *“so leer mens uit jou foute”*.

4.5.2. KURRIKULUMBESTUUR

Die kurrikulum word in die grondslagfase van die deelnemende skole bestuur en die departementshoofde as begeleiers bly op hoogte van die nuutste metodes en tegnieke en deel dit met die onderwysers. Oorhoofs bly hulle verantwoordelik vir die toepassing van die kurrikulum. Al die skole volg die Kurrikulum Assessering Beleid Verklaring (hierna verwys as KABV) as 'n riglyn, maar doen verryking en verdieping

ten einde aan hul skool se behoeftes te voldoen. Skool A volg 'n internasionale kurrikulum. Skool B maak ook gebruik van onderwysers in die grondslagfase om die kurrikulum te help bestuur. Elke grondslagfase onderwyser in hierdie skool is verantwoordelik vir 'n bepaalde vakgebied en doen dit ook in samewerking met die ander fases in die skool. By hierdie skool neem 'n mede-kollega van 'n bepaalde vakgebied in die intermediêre fase die grondslagfase onderwyser terwyl sy klasgee, waar, sodat die onderrig agterna met mekaar bespreek kan word. Sodoende vind refleksie vanuit 'n bepaalde vakgebied plaas en leer die grondslagfase onderwyser ook by kollegas van 'n ander fase. Die onderwysers in die intermediêre fase het meer afperiodes waartydens hul by hul grondslagfase kollega kan waarneem. Die spesifieke vakgebied word sodoende in sy geheel in die laerskool waargeneem. Die departementshoofde in meeste skole koördineer vakvergaderings in die grondslagfase sodat die nuutste idees met mekaar gedeel kan word. Al die skole handhaaf volgens die onderwysers 'n hoë standaard en volg meer as net die basiese riglyne soos voorgeskryf deur die KABV. Gereelde grondslagfase vergaderings vind by al die skole hieroor plaas. Begeleiding rondom die kurrikulum in die klaskamer vind veral by twee skole plaas. Sekere onderwysers het 'n behoefte aan kurrikulumbegleiding. Een respondent het gesê: *“Ek het 'n behoefte aan kurrikulumbegleiding, ons leer meer van gebruik van hulpmiddels en metodes van onderrig.....ons het gesê ons wil dit meer doen, maar ons lees self daaroor op.”* Dit is volgens haar belangrik dat die departementshoofde hierdie begeleiding rondom die kurrikulum moet inisieer. Skool B se departementshoof bemaagtig hul onderwysers rondom die kurrikulum deur middel van gereelde vergaderings en vakkomiteevergaderings. Ook koördineer sy die vakspecialiste se waarneming in die grondslagfase klasse, asook die vakkomiteevergaderings, waar elke grondslagfase onderwyser leiding neem in 'n spesifieke vakgebied. Van die ander skole se onderwysers is van mening dat hul gereeld rondom die kurrikulum begelei word; *“sy gaan tot die uiterste om ons fase in te lig rondom die nuutste ontwikkeling en bespreek dit tydens ons vergaderings.”* Die grondslagfase onderwysers van hierdie skool modelleer ook gereeld vir mekaar nuwe metodes en tegnieke. Die departementshoof maak ook gereeld by elke klas 'n draai waar sy saam met die onderwyser met nuwe metodes eksperimenteer.

4.5.3 EWEKNIEBEGELEIDING

Die departementshoofde het ewekniebegeleiding soos volg probeer bestuur: By skool A het hul ewekniebegeleiding probeer, maar het dit nie positief ervaar nie, aangesien *“onderwysers te min tyd hiervoor het en nie uit hul klasse kan gaan om ander waar te neem nie.”* By skool B en C vind ewekniebegeleiding wel plaas, maar op verskillende wyses. Skool B maak nie van formele ewekniebegeleiding gebruik nie. Hulle het dit nog nie probeer nie en weet ook nie hoe hul tyd daarvoor gaan inruim nie. Die skool doen wel ewekniebegeleiding deurdat onderwysers as vakhoofde gebruik word en word vanweë hul spesialisgebied gevra om sterk punte met ander kollegas te deel. By Skool C word ewekniebegeleiding met vrug gebruik. Die departementshoof bestuur dit so dat daar geleentheid geskep word vir hierdie tipe begeleiding. Onderwysers in dieselfde graad se klasse word bymekaargevoeg, sodat twee onderwysers mekaar kan waarneem, spontane refleksie kan plaasvind en onderwysers sodoende bymekaar leer. Volgens die departementshoof ervaar onderwysers dit ook positief. Onderwysers wat nuut in 'n graad is, neem ook vir 'n dag die ander kollega se klas waar. 'n Aflos word dan gereël, maar dit bly 'n duur opsie volgens die departementshoof. Skool C se departementshoof probeer steeds aanmoedig dat onderwysers in enkelklasse tydens mekaar se afperiodes by ander kollegas waarneem, maar *“onderwysers moet nog 'n kopskuif hieroor maak, onderwysers is nog nie gewoond hieraan en is sensitief hierteenoor ingestel.”* Sy maak ook melding daarvan dat hierdie tipe begeleiding in ander lande baie gebruik word, maar ervaar dat onderwysers in Suid-Afrika meer gereserveerd is en bang is vir verandering. Departementshoofde is ook van mening dat onderwysers van mekaar verskil en dat elkeen sy eie styl en persoonlikheid het. *“Onderwysers moet nie voel dat hulle op 'n sekere manier moet skoolhou nie.”* Skool D doen ewekniebegeleiding nie op 'n formele wyse nie, maar onderwysers het al klasse geruil om 'n sekere les vir 'n ander klas aan te bied. *“We have a ‘driver’ which is a person that has knowledge in an area and she will do a demonstration lesson for teachers or parents.”* Skool E het dit nog nie formeel toegepas nie, maar beplan dit wel, veral in dieselfde graadverband. *“I love this idea, but my staff are quite threatened by it, seeing it as playing one off against another.”*

Onderwysers in meeste skole het al in begeleiding ervaring gehad en hul belewenisse is verskillend en word soos volg opgesom: Skool A se onderwysers het

ewekniebegeleiding nie baie sinvol gevind nie, want *“ons het almal verskillende style, dit was wel interessant en lekker om in iemand anders se klas waar te neem, maar ek het my eie styl.”* Onderwysers kan bymekaar leer, maar dit nie noodwendig toepas wat hul by ander geleer het nie, want dit is nie hul eie styl nie. *“Niemand hou daarvan om mekaar se lesse te bespreek en mekaar se foute uit te wys nie.”* Hulle vergader wel weekliks saam; doen saam lesbeplanning en begelei mekaar op dié manier. Skool B se ewekniebegeleiding vind nie met kollegas onderling in die grondslagfase plaas nie, maar die onderwyser sou graag ewekniebegeleiding vanaf ’n ervare persoon soos die departementshoofde of ervare kollega wil ontvang. *“Die persoon moet goed opgelei wees, anders kan dit meer afbreuk doen as goed doen.”* Die skool het vakspecialiste wat in die grondslagfase klasse bywoon, die onderwyser sal sê kyk hierna of daarna, maar *“ek weet sy is gespesialiseerd in haar vak, maar ek voel nie bedreigd [nie] want sy vat nie my persoonlikheid of my klasgee aan nie, sy vat my werk aan.”* Die mede-kollega maak dan sinvolle voorstelle waaraan gewerk kan word. Die onderwyser is van mening indien ewekniebegeleiding in die grondslagfase sou plaasvind, sy ook nie te veel daarvan sal hou nie *“want ek wil my eie styl graag behou, anders gebruik almal my kreatiewe idees en dan is daar nie meer iets uniek aan my nie.”* Die voordeel van ewekniebegeleiding is wel dat dit wedersydse leer kan wees en dat jy mekaar as kollegas heeltyd kan “meet” en sodoende mekaar help groei en ontwikkel. Skool C (2) se onderwyser het baie positiewe ervarings van ewekniebegeleiding, veral as jong en onervare onderwyser het sy baie praktiese ervaring opgedoen. Sy was in die bevoorregte posisie dat haar mede-kollega in die graad ook haar departementshoof was en daarom was ewekniebegeleiding baie sinvol. *“Ek kon leer uit haar ervaring en sy kon my baie leiding gee terwyl sy my lesse waargeneem het.”* Die departementshoofde het gereël dat albei klasse saamgevoeg word, sodat daar leergeleentheid was. Onderwyser C (1) noem dat eweknie nie altyd maklik is nie, aangesien ’n mens maklik jou spontaniteit verloor as iemand in jou klas waarneem; *“dis ’n baie onnatuurlike situasie.”* As onderwyser het sy gereeld in ’n die volgende jaargroep se klas gaan waarneem om te sien *“waarnatoe die leerders op pad is.”* Skool D en E het nog nie ewekniebegeleiding formeel ervaar nie, maar wel daarvan gehoor. Die onderwysers hou wel *skype*-vergaderings met susterskole. Skool E (2) se onderwyser het in die tyd wat sy afgelos het die onderwyser in die klas waargeneem en sodoende baie in praktyk geleer.

4.5.4 LEESBEGELEIDING

Skool A maak gebruik van leesbegeleiding, deurdat 'n nuwe leesmetode gemodelleer is deur 'n buitepersoon wat opgelei is as leesbegeleier. Die departementshoofde het hierdie tipe begeleiding geïnisieer en nadat die leesbegeleier haar taak afgehandel het, het sy as departementshoof die onderwyser verder begelei en monitor gereeld of die leesmetode geïmplementeer word. Beide onderwysers het dit baie positief beleef, aangesien hul eerstehands kon ervaar hoe die lees aangebied behoort te word.

By skool B en C is hierdie metode onbekend. Skool E se departementshoof het wel gebruik gemaak van leesbegeleiding en beskou dit as baie waardevol.

4.6 ROL VAN DIE GRONDSLAGFASE DEPARTEMENTSHOOF AS ONDERRIGLEIER

Die departementshoof is ook as leier in haar fase aangestel – hierdie leierskap hou volgens van Deventer en Kruger (2010:68) verband met die skool se visie, die leier moet dus rigting aandui en ander inspireer en motiveer.

Die rol van die grondslagfase departementshoof as onderrigleier sal onder die volgende hoofde bespreek word:

- Die visie en invloed van die departmentshoof
- Leierskap van departementshoof
- Tegnieke vir begeleiding

4.6.1 DIE VISIE EN INVLOED VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF

By die meeste skole word die visie van die skool deur die departementshoofde voorgehou vir die fase; by een van die skole is die waardes van die onderwysers en leerders uiteenlopend, maar “*almal is daar om 'n verskil te maak.*” By die meeste skole word die visie ook sterk voorgehou vanuit 'n gedeelde waardesisteem. “*Ons hoef nie eers te stry met mekaar oor hoekom ons 'n ding doen of nie, ons kan dadelik aangaan en die skool kan dus aanbeweeg.*” Die waardes en oortuigings van

die personeel in die grondslagfase bots nie met die visie van die skool nie, aangesien meeste skole se personeel dieselfde uitgangspunte en vertrekpunte het.

By die meeste skole bepaal die visie van die skool ook die onderwysers se optrede, aangesien onderwysers hulself daartoe verbind. Departementshoofde van twee skole is van mening dat onderwysers hul werk as 'n roeping sien en 'n passie ultiem. *“Dit maak dit makliker om onderwysers te begelei, want hulle wil werk en wil leer.”* Nog 'n opmerking wat gemaak is: *“Onderwysers wag nie altyd vir die departementshoof om dinge te laat gebeur nie, dit kom vanself, vanuit 'n roepingbesef ... maar dit beteken nie dat ons perfekte onderwysers het nie, daar is nog steeds 'n behoefte, maar hul gesindheid is een van gewilligheid om te leer.”* Die meeste skole se onderwysers word vanuit die departementshoof se visie gelei, soos een onderwyser dit stel *“Dit help haar om te weet hoekom sy daar skool hou en wat anders is by hul skool as in 'n ander skool”* en *“dit help jou dink en beplan en kan meer op kind se vlak dink.”* Die visie van die skool, gee volgens 'n skool se onderwysers vooruitsigte, anders stagneer mens. *“Daar ontstaan ook nie twee verskillende boodskappe nie.”* Een skool se onderwyser is van mening dat die departementshoofde haar visie voorleef en so ook die voorbeeld stel. Dit motiveer en gee rigting. Die onderwyser is ook van mening dat hul skool se visie vanuit hul waardesistiem kom en dat onderwysers hul onderwys as 'n roeping sien en dienooreenkomstig optree. Een skool se onderwysers sien hul werk as 'n roeping en almal is gemotiveerd *“want almal strew na dieselfde doelwit ... niemand sien homself verhewe bo 'n ander nie. Almal, ook die departementshoofde, sien onderwys nie net as 'n werk nie, maar as 'n roeping.”* Die skool se waardesistiem dra ook by tot hierdie visie. Daar is van die onderwysers in een skool wat egter van mening is dat daar nie genoeg deursigtigheid is nie. Hulle voel dat *“departementshoofde meer oop moet wees en sê waarnatoe ons op pad is.”* Departementshoofde behoort *“na iets toe te werk.”* Departementshoofde moet dus 'n doelwit voor oë hê.

4.6.2 LEIERSKAP VAN DIE DEPARTEMENTSHOOFDE

By twee van die skole inisieer die departementshoofde begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling, aangesien sy die een is met die meeste kennis en

ervaring en ook die personeel in haar fase die beste ken. Die departementshoof moet dit inisieer want *“dit hang juis van haar gedagte daaroor af...as begeleiding nie plaasvind nie kan die fase stagneer.”* Die res van die skole se departementshoofde is ook betrokke by begeleiding en begeleiding word in samewerking met die hoof gedoen.

Departementshoofde fasiliteer eerder hul onderwysers op 'n meer informele wyse, eerder as om voor te skryf, aangesien daar voortdurende betrokkenheid en ondersteuning is. Skool B glo dat leiers deur voorbeeld lei en dat verantwoordelikheid na die onderwysers weerkaats word. *“Onderwysers moet so begelei word dat hulle ook self hul verantwoordelikheid raaksien.”* Hierdie skool sien die regte soort leierskap as samewerkend, aangesien *“die probleem teruggegooi word na die onderwyser self: jy is verantwoordelik daarvoor.”* Onderwysers wat self die verantwoordelikheid neem, is meer gemotiveerd om aan sake te werk, meer entoesiasies en meer positief. Een van die ander skole glo aan leiding deur voorbeeld, maar aangesien die onderwysers *“moeilik”* is, glo die departementshoof aan meer selfhandhawende (*assertive*) leierskap.

Meeste departementshoofde bemagtig eerder hul onderwysers deur hulle toe te laat om probleme self op te los. Hulle probeer deur hul leierskap die onderwysers saam met hul te neem, eerder as om outoritêr te wees. Twee skole ervaar dat onderwysers dikwels baie van hulself gee, omdat die departementshoof *“vergaderings en gesprekke op 'n sekere manier lei. Sy dui aan dat sy “nie probeer om die baas te wees nie.”* Haar strategie is om elkeen se samewerking te verkry en dat hulle self die verantwoordelikheid moet dra. By hierdie skole het die departementshoofde ook genoem dat hierdie onderwysers werklik wil groei en bereid is om te verander.

Leierskapskapasiteit behoort volgens al die departementshoofde ook in onderwysers uitgebou te word, maar die redes verskil. Een stel dit so: *“Enige iets kan met my gebeur, wie gaan oorneem by my.”* Van die departementshoofde is van mening dat onderwysers moet weet dat jy aan hul kant staan en dat onderwysers ook die verantwoordelikheid moet vat. Indien leierskap verdeel word en die verantwoordelikheid ook gedeel word *“maak dit vir die departementshoofde makliker*

en ook minder gevaarlik deurdat jy nie in 'n slagkat trap waar jy jou eie sin wil deurdruk nie." Wanneer leierskap verdeel word, is hul ook van mening dat daar 'n groter samehorigheidsgevoel is onder alle rolspelers. Verantwoordelikeheidsgevoel en eienaarskap word volgens twee van die departementshoofde baie sterk gekweek vanuit 'n eenvormige waardestelsel, wat begeleiding ook vergemaklik, want *"onderwysers wil."* Onderwysers sal ook volgens skool E veranderinge inbring indien hul deel was van die proses en as ander se perspektiewe vooraf ingewin is. Die onderwysers is van oordeel dat departementshoofde die begeleiding moet inisieer en dat die meeste onderwysers dink dat dit wel gedoen word. *"Sy het die meeste kennis en ervaring in die grondslagfase en sou ook nie in die pos aangestel gewees het as sy dit nie kon doen nie."* 'n Mede-kollega kan dit volgens die onderwysers nie so goed doen soos 'n departementshoof nie en het ook nie die tyd wat 'n departementshoof het nie.

Leierskap word deur onderwyser B ervaar deur die voorbeeld wat die departementshoofde stel. Die tipe leierskap pas sy ook as onderwyser toe en gebruik die volgende voorbeeld: *"Ek rig landloop af en staan nie daar op my hoë troontjie en skreeu van die kantlyn af: Hardloop nog 'n keer om die baan! nie. Ek hardloop saam met hulle en dan kan ek beter oordeel of ons nog 'n keer om die baan moet hardloop."* Sodoende is daar meer respek vir jou as persoon en ook meer vertrouwe. *"Leerders sal hulself ook druk om beter te presteer, want hulle wil soos jy wees."* 'n Begeleier moet iets kan demonstreer, self die voorbeeld stel. Die departementshoof by hulle skool wys nie net foute en tekortkominge uit nie, maar vra eerder die onderwysers waar hul dink leemtes bestaan. Daarvolgens word dan aan 'n plan of doelwit saamgewerk. Die departementshoof vind uit wat jou pla en vra waar jy hulp nodig het. 'n Skool se onderwysers is van mening dat hul departementshoof leierskap nie *"af forseer nie, maar spontaan, natuurlik en samewerkend is."* Die meeste skole se onderwysers verwag nie net deelnemende leierskap vanaf departementshoofde nie, maar ook outoritêre leiding. *"Ons kan nie net saamwerk ter wille van saamwerk nie, daar moet ook riglyne gestel word met meer gesag."* Deelnemende leierskap word by al die skole toegepas en onderwysers ervaar dat departementshoofde insette van onderwysers vra. Een departementshoof se strategie is: *"Gaan dink daaroor en kom met oplossings."* Met deelnemende leierskap is dit baie belangrik dat al die partye goed saamwerk. Een

skool se onderwyser is van mening dat die departementshoof se leierskap samewerkend moet wees, dan voel sy gemakliker en meer vrymoedig. *“Ekself is iemand wat graag gerig en gelei wil word, maar kom dit outoritêr dan voel dit soos ’n kind wat tereggewys word.”* ’n Departementshoof is *“soos ’n ketting in die hele skakel.”* Sy vind dat topbestuur dikwels nie die behoeftes van die grondslagfase verstaan nie. Die departementshoof aan die ander kant, dra die belange van die grondslagfase op die hart, by hulle *“voer sy die dinge regtig deur.”* Onderwysers voel almal bemagtig vanweë hulle eie opleiding en deurlopende begeleiding deur departementshoofde.

Die meeste onderwysers verkies dat begeleiding meer samewerkend en op informele wyse geskied. *“Wanneer iemand net opdaag en die klas en onderwyser in ’n natuurlike situasie sien, dan sal dit my meer gerus laat voel.”* Deelnemende leierskap vind, volgens onderwysers, by almal plaas. Een skool se onderwyser is van mening dat daar meer deelnemendheid in vakgebiede kan wees, sodat meer verantwoordelikheid gedeel kan word. *“Ons het al daarvoor gepraat dat ons meer wil weet wat elke graad doen.”* By die ander skole neem elke onderwyser ook verantwoordelikheid vir ’n vakgebied, veral by skool B.

4.6.3 TEGNIEKE VIR BEGELEIDING

4.6.3.1 BEGELEIER SE ROL IN ONDERSTEUNING EN SKEP VAN ’N VERTROUENSVERHOUDING

Departementshoofde is van mening dat gereelde kontak met onderwysers plaasvind; daar is baie ondersteuning en betrokkenheid aldus die departementshoofde. Daar is by almal gereelde dinkskrumgeleenthede en uitruil van gedagtes, veral tydens pouses en na skool, alhoewel daar beperkte tyd is. Die grondslagfase leef ook volgens departementshoofde nie in isolasie van mekaar nie, aangesien hul baie op mekaar aangewese is. By al die skole is daar volgens die departementshoofde ’n noue band met mekaar en werk almal goed saam. *“Baie jare het ons net enkelklasse en is onderwysers dus afhanklik van ander kollegas.”* Meeste departementshoofde is van mening dat die departementshoof deur haar leierskap hierdie atmosfeer skep. Daar is by die skole die nodige vertrouwe onder mekaar, daar is ’n oop verhouding

onder die kollegas. Onderwysers is vrymoedig, as daar iets is wat pla, word dit met die departementshoofde of met kollegas gedeel. Die onderwysers is van opinie dat daar oor die algemeen goed saamgewerk word. *“Elkeen werk lekker saam en doen wat van hul verwag word, outomaties as ’n persoon nie hard werk ontwikkel ’n negatiewe houding teenoor daardie onderwyser.”* Onderwysers is oor die algemeen van opinie dat grondslagfase personeel ’n nouer band met mekaar het as ander fases. Onderwysers van ’n skool dink die meeste is gemotiveerd, maar *“nie almal wil dinge doen nie. Die departementshoofde as begeleier probeer almal motiveer en aanmoedig, maar tyd is te min.”* Die meeste onderwysers is van oordeel dat die nodige vertrouensverhouding onder mekaar bestaan. Dit word deur al die skole se onderwysers as komende van die departementshoofde ervaar. *“Die departementshoofde is self professioneel en dit maak dat almal mekaar vertrou.”* By al hierdie skole ken die personeel mekaar baie goed en word daar gereeld geleenthede geskep vir die nodige kommunikasie. Die meeste onderwysers van die skole is van mening dat die departementshoofde ’n oop verhouding met onderwysers het en dat hulle goed kan luister en elkeen goed genoeg ken om sterk en swak punte te identifiseer.

Nie een van die onderwysers is van mening dat hul in isolasie leef nie. Die departementshoofde lei die grondslagfases op so ’n wyse dat daar genoeg samewerking onderling is. Van die skole wat enkelklasse het, voel soms *“ek het niemand om aan te meet nie, jy is nooit seker of jy 100% op die regte pad is nie.”* Die departementshoofde van die betrokke skole het wel gereël dat hul met ander soortgelyke privaatskole in kontak kom om sodoende ervarings met mekaar te deel. Een onderwyser stel dit soos volg: *“Skole funksioneer soms asof dit besighede is, dit behoort nie so te wees nie.”* Baie belangrik dat daar as skole na mekaar uitgereik word. Die meeste skole se onderwysers is van mening dat hulle ’n leergemeenskap is en deurlopend by mekaar leer. Sekere skole het ’n groter behoefte om bymekaar oor kurrikulumsake te leer. *“Ons leer meer bymekaar oor tegnieke van onderrig en hulpmiddels.”* Skole ervaar dat hul ’n leergemeenskap is en dat almal oop is vir nuwe idees en ontwikkeling. Sekere van die skole se onderwysers ervaar dat ouer onderwysers moeilik verandering hanteer en nie graag nuwe dinge wil leer nie. *“Set in their minds’, voel veilig in die ou manier van doen.”*

Die onderwysers is almal van mening dat daar genoeg tyd gedurende die dag is vir informele samewerking, almal kommunikeer goed saam, beplan saam en refleksie vind gedurig informeel plaas. 'n Onderwyser noem wel: *“Dit sal help as probleme wat nou ervaar word opgelos kan word, dan is daar meer sukses. Dinge moet dadelik opgelos word, of dit moet dadelik neergeskryf word.”*

4.6.3.2 REFLEKSIE EN KOGNITIEWE BEGELEIDING VANAF DIE DEPARTEMENTSHOOF

Al die departementshoofde maak heelwat van refleksie op onderrig en onderwyskwessies gebruik. Skool A maak veral van digitale media gebruik om lesse op te neem. Na afloop van hierdie waarnemings, word die lesse met al die grondslagfase onderwysers bespreek sodat die nodige refleksie kan plaasvind. Onderwysers leer sodoende bymekaar. Onderwysers by al die skole wat by mekaar of die departementshoof as begeleier leer, moet nadink oor metodes en tegnieke. Hulle gesels ook meer informeel met hul onderwysers oor onderrig. *“Indien ek rondstap en 'n klas raas baie, sal ek pouse vra wat het daar gebeur?”* By al die skole is daar voortdurende betrokkenheid en ondersteuning. Begeleiding is volgens die departementshoofde om onderwysers se sterk punte te reflekteer en daarop te bou. Die wat meer hulp nodig het, moet so begelei word dat hulle die ander as 'n voorbeeld kan navolg: *“Die wat sterk is in dissipline kan leer van ander onderwysers en sy eie kreatiwiteit in die klas kan weer vir 'n ander tot voorbeeld wees.”* Die skole se departementshoofde ervaar dat sommige onderwysers nie altyd die behoefte aan refleksie verstaan nie, *“want boek en opleiding sê mos hoe dinge gedoen moet word.”* Die wyse hoe onderwysers vroeër skoolgegaan het en opgelei is, is *“baie meer papegaaierk”* sonder werklike nadenke. Skool B se departementshoof het baie by oorsee geleer en weet dat oorsese leerders meer leer om na te dink oor situasies. Daarom maak sy met vrug gebruik van dinkskrumgesprekke met onderwysers na aanleiding van 'n boek. Die onderwysers van skool B bespreek die boek tydens samesprekings en reflekteer daarvoor met verwysing na hul eie unieke situasies. Die doel van die samesprekings is om na te dink oor hul eie situasies en dan daarvoor gesamentlik te reflekteer. Die onderwysers beskou hierdie as 'n leersame geleentheid. Die boek dien as vertrekpunt sodat onderwysers oor hul werk kan reflekteer en tot die besef kom dat kwaliteit onderwys gesetel is in die

onderwyser se regte houding en gesindheid en dien as wyse van nadenke: “*Onderwysers sit nie in ’n dead end job nie, daar’s ontwikkeling, nuwe dinge gebeur....jy moet jousef vars hou.*” Hierdie skool het inligting ontvang na aanleiding van ’n kursus wat oorsee bygewoon is oor refleksie. Die departementshoof deel die refleksiemetodes met haar onderwysers: “*Onderwysers moet nadink oor hoekom ek ’n ding doen op ’n manier, wat is daar in my wat positief en negatief is en as ek ’n ding gedoen het, was dit nuttig.*” Refleksie gaan dus daaroor dat ek na elke les dink of ek bereik het wat ek wou bereik en indien nie dat ek dit môre weer anders gaan doen. Refleksie vind op deurlopende basis by al die skole plaas, “*wat het gebeur, wat kan ons daaraan verander, wat kan ons nou doen omtrent die situasie?*” Daar word saam beplan en nagedink oor die situasie. “*Mense wat nie kan nadink nie, weet nie hoe om vorentoe te gaan, bly vashaak op dieselfde aspekte, gaan nie dink of daar dalk ’n beter manier is nie.*” Een van die departementshoofde stel dit soos volg: “*Mense sien dikwels dis die paadjie, ons mag nie daarvan afwyk nie.*” Skool D het ’n ontwikkelingsprogram twee keer per jaar waar onderwysers hul doelwitte stel en terugvoer gee rakende hul behoeftes, frustrasies en doelwitte, sodat verandering aangebring word vir die spesifieke konteks waarin die onderwyser werksaam is. Skool E se departementshoof gee terugvoer tydens die evalueringssessie waar kommentaar op die lesplanne geskryf word, maar “*this is seen as old fashioned now and my staff do not follow through with it.*”

Al die skole se onderwysers beleef dat daar voortdurende refleksie plaasvind, meer formeel as informeel. Refleksie by van die skole word soms as voorskrywend ervaar: “*Dit is van waarde, maar mense wil dit nie altyd doen op die manier wat dit voorgestel word nie, partykeer stem mens saam, na gesprek word dit duideliker en verstaan ek beter.*” Die terugvoering vind hul wel goed, maar ken die leerders in die klas baie goed en weet hoekom daar op ’n sekere manier opgetree is. Onderwysers van ’n skool ervaar dat hulle baie terugvoer kry oor veral hul sterk punte en sodoende positief bly. Onderwysers van skool A se lesse word digitaal opgeneem en daarna vind formele refleksie plaas saam met hele grondslagfase. Dit is ’n baie goeie leerskool, “*soms voel jy jy word uitmekargetrek*” maar ervaar dit as leer deur doen. Onderwysers van ’n skool dink dat hul baie oor hulle optrede moet nadink, hul reflekteer baie op ’n meer informele manier by die skool. Sy is van mening dat al die onderwysers na skool moet agterbly, al is dit net ’n halfuur, om te reflekteer en neer

te skryf. Aan die einde van die week kan dit vir departementshoofde ingegee word of selfs elke dag en onderwysers kan ook mekaar se refleksies lees. Sy dink dit behoort ook volgens 'n raamwerk ingevul te word. Sy wil graag meer formeel reflekteer, maar dit word nie by hul skool gekontroleer nie. Dit sal goed wees om meer oor die lesse te reflekteer, byvoorbeeld oor *wat was jou beste en swakste lesse en hoekom? Die voordele daarvan is om na te dink oor wat jy goed gedoen het en wat nie.*” Sodoende kan gesamentlike probleemareas ook ondersoek word. By Skool B reflekteer hul volgens die boekbespreking en pas dit dan toe in hul eie situasie, dus dink hul na oor hul eie situasie en evalueer hulself. Onderwysers van hierdie skool is van mening dat leerders oorsee baie vroeg geleer word om krities na te dink, *“by ons word lerders voorgeskryf sonder om krities na te dink.”*

By skool C vind daar gedurig refleksie op 'n *“natuurlike wyse”* plaas. Onderwysers van hierdie skool is ook van mening dat refleksie belangrik is, aangesien dit onsekerheid uit die weg ruim *“Jy hoor dit direk vanaf jou departementshoof of mede-kollega en dis 'n gerusstelling.”* Refleksie is belangrik vir hierdie onderwysers sodat jy kan nadink oor nuwe metodes en strategieë en daaruit kan leer. By al die skole ervaar die onderwysers 'n gebrek aan tyd vir voldoende refleksie, maar benut soms pouses en na skool ook hiervoor.

By skool C word lesse dikwels deur departementshoofde gemodelleer. *“Sodoende leer jy ook maklik, kan nadink wat werk en wat werk nie.”* Sy wys, doen en dan leer jy, onderwysers doen ook self en dan reflekteer departementshoofde. Die skool se departementshoof lees baie oor onderwerpe na en word so op hoogte gehou. Departementshoofde is van mening dat onderwysers oor die algemeen nie hou van verandering nie. By skool D vind refleksie weinig plaas, skool E se onderwysers vind refleksie baie positief, solank dit opbouend en nie afbrekend is nie. Hierdie skool se refleksiegeleenthede vind weekliks en tydens formele evaluering plaas.

4.7 VOORDELE VAN BEGELEIDING IN DIE GRONDSLAGFASE

Al die skole is van mening dat begeleiding beslis voordele inhou. Dit leer die onderwysers om na te dink oor die wyse en metodes van klasgee. *“Almal ken die*

onderwerpe, maar om weer terug te dink hoekom doen ons dit so, is daar ander maniere?” In skool B het gesprekke en refleksie met onderwysers oor nuwe tegnieke die onderwysers baie gehelp om nie weer dieselfde foute te maak nie. Onderwysers kon hierdeur groei en ontwikkel. Hierdie skool se refleksie en metodes spruit meestal uit gesprekke met personeel individueel en as daar oor gesamentlike onderwerpe gedinkskrum word; refleksie vanuit ewekniebegeleiding vind in ’n mindere mate plaas.

Onderwysers ervaar ook dat hulle deur middel van begeleiding veiliger voel en rustiger oor hul onderrig is, *“want onderwysers voel dat hul iets beteken vir leerders en dat hul ’n belangrike taak het. Dit motiveer die onderwysers.”* Onderwysers sien dat leerders beter presteer. Die departementshoofde word met vrymoedigheid toegelaat in al die klasse aangesien daar genoeg vertrou is. Soos een departementshoof dit stel: *“Hulle weet ek kom nie om hul op te check nie, maar om te help. Om deur te kyk en raad te gee.”* Skool D se departementshoof beleef dat onderwysers meer gemaklik en in beheer voel en dat onderwysers meer gefokus in hul doelwitte is. Onderwysers is ook meer bewus van areas waarin hul nog moet ontwikkel. *“It has also assisted me in being more confident in terms of my skills and abilities.”* Skool E se departementshoof sien die voordeel van begeleiding dat dit baie spesifiek is *“You can use it for that place, in that time, for those children and for that teacher.”* Selfvertroue is ook onmiddellik sigbaar en verhoudinge word gebou.

Die meeste departementshoofde is van oordeel dat begeleiding ’n effek op leerderprestasie het. Dit het veral ’n effek op die onderwysers se motivering: *“As onderwysers gemotiveerd is, is skoolhou lekker; as dit vir onderwyser lekker is, gaan hul moeite doen met die leerders en sodoende kan dit prestasie bevorder.”* Skool B se departementshoofde het ook ’n ander siening: leerders gaan volgens haar nie noodwendig beter presteer nie, aangesien hulle soms nie van ’n sekere vak hou nie, maar dit gaan wel ’n effek op die atmosfeer in die klas hê. *“As juffrou so hard werk, gaan ek ook bereid wees om so hard te werk, dan kan ek ook nie agteroor sit nie.”* As die onderwyser dus net voorlees uit ’n boek en nie byvoorbeeld moeite doen met ’n lesaanbieding of vervelig oorkom, gaan die leerders ook nie gemotiveerd wees om hul kant te bring nie. Die hoofdoel van begeleiding is nie om akademies goed te presteer nie, maar om te leer dink en te redeneer, sodat wanneer leerders volwasse raak, *“hulle op eie bene kan staan en enige plek die regte keuses kan maak.”* Die

onderwysers kan ook hierdeur dit wat ons as belangrik beskou ook aan die leerders oor te dra. Sy noem dat die onderwysers ook die *"dringendheid"* self moet besef. Leerders is volgens skool C se departementshoofde soos klei in onderwysers se hande, *"wat jy insit is wat jy gaan uitkry."* Begeleiding kan onderwysers dus help om resultate te bereik en sodoende onderwysers gemotiveerd te hou. Skool E is van mening dat onderwysers deur middel van begeleiding 'n metode van onderrig in haar eie omgewing kan toepas en sodoende 'n verskil in leerderprestasie kan ervaar. Skool B se departementshoof noem in hierdie verband: *"Reaching goals would be an achievement in itself."* Die departementshoofde is ook van mening dat begeleiding meehelp dat onderwysers bewus is van die nuutste ontwikkelings en stagnasie uitskakel.

'n Voordeel vir onderwysers is dat daar beter kommunikasie is oor waar hulle probleemareas is en wat hulle saam daaraan kan doen. Sienings verander, tye verander, nuwe metodes is van toepassing, nuwe tegnologie ontwikkel, daarom moet onderwysers bly groei en ontwikkel ten einde kwaliteit onderrig te verseker *"dat elkeen nie net doen wat hy wil nie, maar dat daar riglyne is en dat mens toegerus word."* Die onderwysers is ook van mening dat begeleiding nuwe onderrigmetodes en idees deur middel van begeleiding kan aanleer.

Die onderwysers wil almal graag leer en dis belangrik om te bly leer, *"jy daal af op die kind se vlak en sy behoeftes en nie net jou eie behoeftes nie"* Skool A ervaar die opneem van die lesse as 'n harde leerskool, al die onderwysers van die deelnemende skole is dit eens dat begeleiding mens leer om uit jou foute te leer.

Daar is volgens al die onderwysers 'n verband tussen begeleiding en prestasie. Skool B en C se onderwysers stel dit as volg: *"nie noodwendig op prestasie nie, maar leerders gaan rustiger wees omdat jou juffrou rustiger is."* Skool B se onderwyser glo ook dat die onderwyser beter sal weet hoe om sekere leerders te hanteer.

Skool C se onderwysers is van mening dat 'n juffrou kon stagneer het in 'n metode van aanbieding. Die onderwyser kan totaal onbewus daarvan wees dat 'n bepaalde

leermetode eerder remmend op leerders inwerk maar met *“begeleiding kan dit ondervang en reggestel word.”*

Refleksie kan meebring dat onderwysers dieselfde strategieë aanleer en dus leer by leerders vergemaklik. Meer bemagtig en dus is daar ’n rustiger leeratmosfeer. Skool E se departementshoof is van mening dat verandering in onderrig tegnieke die leerders meer sal bevoordeel.

4.8 UITDAGINGS WAT DEPARTEMENTSHOOFDE EN ONDERWYSERS IN DIE GRONDSLAGFASE ERVAAR MET BEGELEIDING

Onderwysers beleef begeleiding volgens departementshoofde nie altyd positief nie. By een skool raak onderwysers soms moeg hiervoor... *“nog training, nog training...!”* maar moedig onderwysers aan om steeds te bly leer. Onderwysers by die skool voel nie soseer bedreig as die lesse digitaal opgeneem word nie, maar dit is wel ontwrigtend vir die leerders en onderwysers, aangesien die situasie onnatuurlik is.

Onderwysers beseft volgens die departementshoofde ook nie altyd die behoefte aan begeleiding en veral refleksie nie, maar dink almal dat dit wel nodig is. Volgens van die departementshoofde is onderwysers maar dikwels skrikkerig om terugvoering te ontvang of te gee. *“Sommige onderwysers gaan ook nooit saamstem met die kritiek wat hul kry nie en gaan dus moeilik aanvaar dat ander onderwysers hul waarneem.”* Onderwysers het dikwels ’n *“gearriveerde houding”* en glo dat hul metodes die beste is, veral ouer onderwysers. Die moeilikste is dus om onderwysers bewus daarvan te maak dat hul nog steeds kan bly leer. Onderwysers *“bou dikwels mure om hul en is sensitief vir ander se opmerkings”* By hul skool is almal wel bereid om te verander, maar dit neem tyd om onderwysers se *“kop te laat dink oor nuwe strategieë”* Al die departementshoofde is van oortuiging dat refleksie te min formeel gedoen word, veral omdat die tyd ook beperk is. Informele refleksie vind wel gedurig plaas.

Een skool se departementshoof is van mening dat begeleiding ook die gevaar kan inhou dat onderwysers *“oorafhanklik”* van die departementshoofde kan raak, veral as

onderwysers onseker oor metodes en tegnieke van onderrig is. Sy is van mening dat begeleiding juis daar is om onderwysers te leer om self na te dink en probleme op te los, maar dat veral onseker onderwysers nog daarvan hou om “*volgens ’n resep*” te werk en dikwels verwag dat die departementshoofde die antwoorde moet verskaf.

Een van die departementshoofde is van mening dat die moeilikste is om onderwysers te laat beseef dat hul self verantwoordelikheid moet dra en innoverend moet optree. In aansluiting hierby noem ’n ander departementshoof “*It becomes a case of people not thinking that their initiative is important and they do not recognize how their angle on what’s been shared is even more valuable.*” Laasgenoemde lei tot ’n frustrasie as onderwysers nie eers self probeer nie. As mens nie dieselfde waardes het nie en ook nie die regte onderwysers in die fase het nie, kan begeleiding baie moeilik wees, aangesien dit baie afhang van die onderwyser se eie ingesteldheid en bereidheid om te wil verander. Dit gebeur ook dat onderwysers nie altyd ekstra verantwoordelikheid vir leierskap wil neem nie, aangesien die werklading dikwels groot en tyd van die onderwysers dikwels beperk is. Meer tyd gedurende die dag of selfs na ure sal meehelp dat take meer verdeel kan word. Skool B en C se departementshoofde is van mening dat jonger onderwysers dikwels meer bereid is om ekstra verantwoordelikheid op hul te neem as ouer onderwysers.

Al die departementshoofde is van mening dat meer opleiding in begeleiding en refleksiemetodes veral ’n aanwinst sal wees. Tyd is ’n wesenlike probleem vir die departementshoofde om sinvol te begelei, aangesien die meeste ook voltyds in hul klasse staan. Die departementshoof van skool A is van oordeel dat departementshoofde soos adjunkhoofde aangestel kan word, waar hul verantwoordelik is vir ’n spesifieke gespesialiseerde vakgebied in die grondslagfase, bv. lewensvaardigheidsvakke, “*want dan leer hulle die hele fase se leerders ken en het tyd om begeleiding te doen.*” Dan het die departementshoof nie die volle verantwoordelikheid van ’n klas nie en meer tyd is sodoende beskikbaar. Skool B se departementshoof is van oordeel dat onderwysers nie noodwendig meer tyd nodig het om te reflekteer nie, maar “*dat daar ’n vasgestelde tyd geskep moet word hiervoor.*” Tydens vergaderings kan daar geleentheid vooraf geskep word waar eers gereflekteer kan word. Meer tyd om begeleiding as onderwysers onder mekaar meer formeel te doen, sal waardevol wees.

Begeleiding is soms 'n uitdaging vir sekere departementshoofde in die sin dat ouer onderwysers nie altyd begeleiding aanvaar nie, hulle wil steeds hul eie ding doen. Hulle ervaar dan 'n mate van onwilligheid om te verander. Die jonger onderwysers is gelukkig 'n jong onderwyserkorps wat gretig is om te wil leer. Ouer persone glo dikwels *“Dit wat ek vroeër geleer het, is die regte manier van doen.”*

Onderwysers se persoonlikhede verskil ook soms van mekaar en die verskillende style bots ook met die departementshoof se styl. Al stel die departementshoof die voorbeeld, het elke onderwyser nog steeds sy eie unieke styl.

'n Ander leemte wat 'n departementshoof van 'n skool ervaar, is dat onderwysers nie altyd gemotiveerd bly nie, veral omdat hulle soms geïsoleerd voel, want daar is net een wat die vak aanbied. Moeilik om te bepaal of *“ons op die regte pad is, met wie meet jy dit, hoop maar jy dit doen dit reg.”* Hulle staan wel as grondslagfase dan juis sterker saam. Ten einde te verseker hulle is op die regte pad, gesels hulle fase met 'n ander soortgelyke privaatskool se grondslagfase en monitor hulself daarvolgens: *“dit het my baie groot gerusstelling gegee, sien ons is op dieselfde vlak.”* Onderwysers raak ook soms in 'n groef, raak verveeld *“en dit is gevaarlik..jy dink nie meer na oor hoekom ek iets doen nie en doen dit ook nie meer met soveel passie nie”* As departementshoof is dit dus belangrik om dan die onderwysers deur middel van begeleiding weer te laat nadink oor hoekom ons dinge doen en onderwysers weer op die spoor van roepingbesef te plaas.

Nog 'n leemte is vir sekere departementshoofde dat onderwysers dalk te veel voorskryf vir die leerders, terwyl leerders ook meer self moet dink en meer verantwoordelikheid moet neem. Een skool maak ook daarvan melding dat die topbestuur van 'n skool meer begrip vir begeleiding behoort te hê.

Begeleiding kan volgens 'n skool se onderwysers ook soms remmend inwerk op groei en ontwikkeling van onderwyser. *“Ek wil ook nie verslagdoenend wees nie..dis tog deel van jou volwasse wordings dat jy losgelaat word om self te doen. As jy konstant begelei word, kan dit eerder jou groei belemmer.”*

'n Ander nadeel kan wees volgens onderwysers dat onderwysers se persoonlikhede en style van mekaar kan verskil. *“Eweknie kan in daai opsig ook remmend opmekaar inwerk.”* Van die onderwysers is ook van mening dat die begeleier dalk te krities kan wees, nie aanpasbaar is nie, nie die volle omvang van die klas goed ken nie of dat die begeleier 'n bepaalde voorkeur het maar dat onderwyser meen dat sy dalk 'n beter idee het.

Daar is ook volgens al die onderwysers te min tyd vir die departementshoofde om effektiewe begeleiding te laat plaasvind. Een van die skole se onderwysers is van mening dat die departementshoofde te besig is en nie almal kan motiveer nie. *“Meer terugvoersessies is nodig, sodat frustrasies nie opbou nie...daar is nie tyd om dit aan te spreek nie.”* Haar eie vergaderings moet eerder na skool geskied sodat departementshoofde beskikbaar is vir ons onderwysers. *“As skool dalk 'n uur langer was in die middag sou dit ook gehelp het.”* Een van die onderwyser skets die probleem as volg *“More regular meetings with colleagues, every week.”* Skool C se onderwysers is van mening dat hul departementshoofde wel geleenthede op 'n kreatiewe manier skep sodat onderwysers lesse kan waarneem. Sy gebruik dus die beskikbare tyd effektief, haar *“passie, toegewydheid, voorbeeld en hardwerkendheid maak ook 'n verskil.”* Een onderwyser maak ook 'n voorstel dat die departementshoof nie hoofstroom vakke behoort te gee nie, maar eerder deurlopend betrokke by onderwysers betrokke moet wees. Die departementshoofde kan byvoorbeeld 'n spesifieke vakgebied gee, sodat sy meer afperiodes tot haar beskikking het.

'n Ander leemte wat by een van die skole se onderwysers ervaar word, is dat daar nie altyd volgens 'n voorbeeld geleef word nie *“wat jy van ander verwag, moet jy self ook doen.”* Een van die skole se onderwysers is van opinie dat 'n groter verskeidenheid bronne en onderwysers sal bydra tot verbetering in begeleiding. Die refleksie word volgens sekere onderwysers nie positief ervaar nie: *“voel of jy uitmekargetrek word.”* en *“Vir 'n skugter persoon soos ek, is dit moeilik om te aanvaar.”* Indien lesse opgeneem word, kan dit ook intimiderend ervaar word en *“ek verkies eerder dat die kamera in my klas weggesteek word, sonder dat leerders of ek daarvan bewus is.”* Almal is dit egter eens dat begeleiding wel nodig is en dat dit wel 'n groeiproses is.

4.9 SLOT

Hierdie hoofstuk het die ervarings en sienings van die departementshoofde en onderwysers rakende begeleiding weergegee. Die inligting is volgens gemeenskaplike temas weergegee, sodat die navorsingsvrae beantwoord kon word. Die teoretiese raamwerk kon as riglyn dien vir die vrae tydens die semi-gestruktureerde onderhoude ten einde aan te dui hoe die departementshoof die grondslagfase kan bestuur en lei. Daar is ook verwys na begeleiding as deurlopende professionele ontwikkeling teenoor die tradisionele eendagwerkwinkel. In die volgende hoofstuk gaan gekyk word hoe hierdie bevindinge van die deelnemers die navorsingsvrae kon beantwoord.

HOOFSTUK VYF

GEVOLGTREKKINGS RAKENDE DIE DEPARTEMENTSHOOF SE ROL AS BEGELEIER VAN GRONDSLAGFASE ONDERWYSERS

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsvraag beantwoord na aanleiding van die sekondêre vrae. Die gevolgtrekkings word by elke vraag gemaak, gebaseer op die bevindinge in Hoofstuk Vier. Die literatuurstudie en teoretiese raamwerk word in verband gebring met die bevindinge, waarna die nodige gevolgtrekkings gemaak word. Ten slotte word 'n paar aanbevelings gemaak.

5.2 NAVORSINGSVRAE

Die hoofdoel van die navorsing is om die begeleidingsrol van die departementshoof in die grondslagfase te ondersoek.

Die sekondêre vrae is soos volg:

- Wat is departementshoofde en onderwysers se siening oor begeleiding as 'n vorm van deurlopende ontwikkeling van onderwysers?
- Hoe word begeleiding deur die departementshoof bestuur?
- Watter rol speel die departementshoof as onderrigleier met begeleiding?
- Watter uitdagings ervaar departementshoofde en onderwysers insake begeleiding?
- Watter voordele hou begeleiding vir departementshoofde en onderwysers in?

5.3 DIE DEPARTEMENTSHOOFDE EN ONDERWYSERS SE SIENING OOR BEGELEIDING AS 'N VORM VAN DEURLOPENDE ONTWIKKELING

5.3.1 KENNIS EN ERVARING VAN BEGELEIDING AS STRATEGIE VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Die deelnemers het almal van begeleiding in die skoolkonteks gehoor en pas dit meestal informeel toe sonder 'n werklike begeleidingsmodel, soos beskryf in Summer (2011:24). Meeste deelnemers is van mening dat begeleiers opgelei behoort te word, veral in ewekniebegeleiding. Dit stem ooreen met Darling-Hammond *et al.* (2009:27) se bevinding waar klem gelê word op opleiding sodat begeleiding effektief kan plaasvind. Van die deelnemende skole se departementshoofde was in mentorskapprogramme en is van oordeel dat ekstra opleiding dus nie nodig is nie. Die doel van begeleiding is volgens die departementshoofde baie belangrik en vra spesiale tegnieke soos refleksie.

Al die deelnemers is dit eens dat die begeleier 'n ervare persoon moet wees, soos die departementshoofde wat die grondslagfase onderwysers se behoeftes ken, grondslagfase se uitdagings verstaan en heelwat ervaring het. Hierdie bevindinge stem ooreen met Kathija (2005:237) waar departementshoofde se leierskap die potensiaal het om onderwysers te ondersteun en te assisteer en 'n omgewing kan skep vir verandering. Hierdie bevinding sluit ook aan by die leer van die andragogie wat volgens (2009:39) beskryf word as die begeleiding van die persoon wat reeds volwassenheid bereik het. "Dit leer gee 'n normatiewe perspektief op die volwasse persoon wat deur 'n ander meer ervare volwassene begelei word."

Al die deelnemende skole se deelnemers is van mening dat 'n gedeelde waardesisteem baie belangrik is vir begeleiding en het begeleiding oor die algemeen positief ervaar. Van die deelnemende skole se deelnemers is van opinie dat onderwysers wat onderwys as 'n roeping sien, begeleiding baie positief ervaar. Hierdie is interessante inligting wat verder ondersoek kan word, ten einde te bepaal waarom roepingbesef en gedeelde waardesisteem 'n verskil in die nood en positiewe ingesteldheid aan begeleiding maak.

5.3.2 SIENING OOR BEGELEIDING AS DEURLOPENDE LEERMETODE

Meeste deelnemers is van mening dat onderwysers die beste leer deur middel van ervaring, “leer deur doen.” Volgens die deelnemers is begeleiding ’n baie goeie strategie om deurlopend te leer. Onderwysers het gewoonlik ’n behoefte aan begeleiding en veral modellering waar lesse deur ’n ervare persoon voorgehou word. Hierdie bevindinge stem ooreen met Chien (2013:6) wat aantoon dat onderwysers bereid is om hul onderrigpraktyke te verander indien begeleiers in die klaskamer hul onderrigtegnieke modelleer. Met my bevindinge is dit egter duidelik dat meeste onderwysers nie genoeg modellering van onderrig ontvang nie, maar wel ’n behoefte daarvoor het. Begeleiding hou verband met die kognitiewe leerteorie wat aansluit by die leer van die andragogie. Volgens Van der Merwe (2009:34) berus die kognitiewe leerteorie daarop dat aspekte soos probleemoplossing en beredenering in sekere leersituasies waargeneem en in soortgelyke leersituasies weer toegepas word.

Al die deelnemers van deelnemende skole maak meer van deurlopende opleiding as eendagwerkweek gebruik vir professionele ontwikkeling. Die deelnemers is van mening dat hul skool se behoeftes so uniek is dat onderwysers se groei en ontwikkeling spesifiek op die skool se unieke karakter en leerders se behoeftes gerig moet wees. Hierdie bevindinge stem ooreen met Rutgers (2012:5) waar begeleiding gerig is op leer en ontwikkeling in ’n spesifieke konteks.

By al die deelnemende skole word onderwysers op deurlopende wyse waargeneem, hetsy formeel deur middel van klasbesoeke (evaluerend) of informeel. Die effek van deurlopende opleiding is vir die deelnemers belangriker, aangesien onderwysers onderrigmetodes kan hoor en direk toepas wat op skool van toepassing is. Onderwysers verkies om op ’n deurlopende wyse te leer uit praktiese ervaring, “leer deur doen.” Die meeste onderwysers se sterk punte word deur middel van begeleiding beklemtoon en areas vir ontwikkeling word aangespreek. Hierdie bevindinge stem ooreen met die studie van Reiss (2006:201). Hierdie studie beveel begeleiding aan om die sterk en swak punte van leiers en onderwysers te identifiseer en aan te spreek. Van die deelnemende departementshoofde is van mening dat begeleiding gebruik word om verskeie onderrigstrategieë vir onderwysers aan te leer, sodat leerders daardeur bevoordeel word. Van die

deelnemende skole se onderwysers kry jaarliks die geleentheid om hul behoeftes en doelwitte neer te skryf, sodat die skool kan meehelp om die doelwitte van die onderwyser te laat realiseer.

In antwoord op hierdie navorsingsvraag is dit duidelik dat die deelnemers se siening oor begeleiding as vorm van deurlopende ontwikkeling deurgaans positief is. Begeleiding in die algemeen word dus by meeste skole op 'n informele en bykans "lukraak" metode gedoen sonder 'n formele begeleidingsmodel as riglyn. Die deelnemers het definitief 'n behoefte aan opleiding in begeleiding. Begeleiding is 'n vorm van deurlopende ontwikkeling en is volgens die deelnemers effektief aangesien dit daartoe bydra dat in skool en onderwysers se unieke behoeftes voorsien kan word. Hierdie studie het bevind dat onderwysers die beste leer deur te doen en ervaring sodoende opdoen. Hierdie bevindinge is dus in ooreenstemming met die literatuurstudie en die wyse waarop volwassenes leer.

5.4. HOE WORD BEGELEIDING DEUR DIE DEPARTEMENTSHOOF VAN DIE GRONDSLAGFASE BESTUUR?

5.4.1. MONITERING EN KONTROLE VAN ONDERRIG

Die departementshoof se taak is volgens die deelnemers van hierdie studie om onderrig gereeld te monitor en te kontroleer. Die meeste deelnemende skole se departementshoofde doen formele monitering deur middel van klasbesoeke en boekkontrole. Heelwat tyd word volgens die deelnemers aan administratiewe sake en te min aan begeleiding gewy. Hierdie is in kontras met die studie deur Chien (2013:4), wat aantoon dat departementshoofde sowat 85 persent van hul tyd aan begeleiding moet spandeer.

Deurlopende begeleiding vind volgens die departementshoofde by al die deelnemende skole op informele wyse plaas. Sodoende word daar gekontroleer of onderwysers groei en ontwikkel. Die studie het bevind dat die meeste onderwysers 'n baie sterk behoefte om meer gemonitor te word, ervaar, en meeste onderwysers is van mening dat monitering en veral terugvoering nie genoeg plaasvind nie. Hierdie bevindinge is nie in ooreenstemming met die literatuurstudie nie, aangesien die

monitering van en terugvoer oor professionele ontwikkeling, deur Bush (2003:4) beklemtoon word sodat leiers nuwe kennis en vaardighede ontwikkel om onderwyserontwikkeling te lei en te monitor. Volgens Bush (2003:4) neem departementshoofde nie altyd hul verantwoordelikheid vir hul werk nie, veral nie klasbesoeke nie. Bush se studie het in die Suid-Afrikaanse konteks aangedui dat departementshoofde nie altyd toegerus voel vir hierdie taak of gemaklik voel om mede-kollegas se werk te evalueer nie. Volgens die literatuurstudie, teoretiese raamwerk en bevindinge van hierdie studie, kan begeleiding 'n strategie verskaf vir effektiewe monitering en kontrole deur die departementshoof as begeleier.

5.4.2 KURRIKULUMBESTUUR

Al die deelnemende privaatskole volg die voorgeskrewe kurrikulum om aan die minimum vereistes te voldoen, maar doen verryking en verdieping ten einde aan die skool se unieke behoeftes te voldoen. Hierdie bevinding bevestig die literatuurstudie waar die departementshoof beskryf word as 'n leier wat onderrig en leer, kan verbeter in die kurrikulumarea. Volgens die deelnemers is dit belangrik dat die kurrikulum van die grondslagfase deur die departementshoof bestuur moet word, maar vind begeleiding rondom die kurrikulum volgens sekere onderwysers nie genoeg plaas nie. Hierdie bevindinge is dus nie in ooreenstemming met die studie van Summer (2011:67) nie. Summer se studie toon aan dat die uiteindelijke doel van kognitiewe begeleiding selfgerigte leer en bemagtiging van onderwysers om as leiers op hul gebied van onderrig en leer op te tree, is. Meeste deelnemers bespreek die kurrikulumsake wel tydens grondslagfase vergaderings waar daar saam formeel beplan en gedink word oor onderwerpe wat betrekking het op onderwysers se groei en ontwikkeling. By skool B neem elke onderwyser in die grondslagfase verantwoordelikheid vir 'n bepaalde vakgebied en neem sodoende leiding op hierdie gebied.

5.4.3. EWEKNIE- EN LEESBEGELEIDING

Ewekniebegeleiding is volgens die bevindinge van hierdie studie 'n redelike onbekende veld in Suid-Afrika en die deelnemende skole het in die algemeen nie baie blootstelling hieraan gehad nie. Slegs twee van die deelnemende skole maak op 'n meer formele wyse gebruik van ewekniebegeleiding. In hierdie skole word

ewekniebegeleiding so bestuur dat onderwysers die geleentheid gebied word om ewekniebegeleiding toe te pas. Onderwysers is volgens meeste departementshoofde nog nie gereed vir ewekniebegeleiding en is meeste onderwysers sensitief ingestel teenoor waarneming van mede-kollegas. Sommige departementshoofde ervaar dat onderwysers in Suid-Afrika meer gereserveerd en bang vir verandering is. Van die departementshoofde is van mening dat elke onderwyser sy eie styl en persoonlikheid het en dat ewekniebegeleiding dus hierdie moontlik kan demp. Die meeste onderwysers is van mening dat ewekniebegeleiding deur mede-kollegas nie positief ervaar word nie, aangesien elke onderwyser sy/haar eie styl wil behou en bang is vir kritiek. By een van die skole word lesse elektronies opgeneem, waarna die les deur mede-kollegas bespreek word. Hierdie onderwysers ervaar die opnames nie positief nie, vind dit intimiderend, evaluerend en die kritiek op die lesse word nie altyd so positief ervaar nie. Hierdie bevinding is nie in ooreenstemming met die studie deur Bush (2003:4) nie. Die studie toon aan dat departementshoofde wel gereed moet monitor en evalueer, maar behoort nie 'n bedreiging in te hou of as veroordelend oor te kom nie. Daarvoor sal die ontwikkeling en samewerking met onderwysers aangemoedig word, ten einde die spanning rondom evaluasie te verminder (Bush, 2003:4). Meeste onderwysers sou eerder ewekniebegeleiding vanaf 'n ervare persoon soos die departementshoof of 'n vakspesialis wil ontvang, as by mede-kollegas.

Leesbegeleiding word slegs deur twee deelnemende skole as strategie vir professionele ontwikkeling gebruik, waar 'n bepaalde leesmetode deur 'n kenner van buite die skool gemodelleer is. Beide skole het hierdie leerskool baie positief ervaar.

In antwoord op die hierdie navorsingsvraag is dit duidelik dat die departementshoofde van die deelnemende skole begeleiding soos volg bestuur. Monitering en kontrole van onderwysers vind formeel deur onder andere klasbesoeke en boekkontrole plaas en weinig aan onderrig begeleiding in praktyk. Meeste onderwysers het 'n behoefte aan meer monitering en kontrole, veral vanaf 'n ervare persoon soos die departementshoof. Die studie het bevind dat ewekniebegeleiding weinig toegepas word en soms as bedreigend en evaluerend beskou word. Dit blyk dat ewekniebegeleiding vir die deelnemers 'n onbekende veld

is. Hierdie bevindinge is teenstrydig met die moontlikhede wat die literatuurstudie aandui.

5.5. WATTER ROL SPEEL DIE DEPARTEMENTSHOOF VAN DIE GRONDSLAGFASE AS ONDERRIGLEIER IN BEGELEIDING

5.5.1. VISIE EN INVLOED VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF

Uit die bevindinge van hierdie studie is dit duidelik dat die visie van die skool baie sterk deur meeste departementshoofde voorgehou word, by meeste skole vanuit 'n gedeelde waardesisteem. By een van die skole word onderwys as 'n roeping gesien. Hierdie departementshoof beskou hul skool se onderwysers as baie gemotiveerd, aangesien hul weinig eksterne motivering nodig het. Begeleiding vind volgens departementshoofde makliker plaas indien daar gedeelde waardes is. Onderwysers ervaar hierdeur vooruitsigte en ervaar nie dubbele boodskappe nie, aangesien visie deur meeste departementshoofde voorgeleef word. In die Suid-Afrikaanse konteks is dit belangrike inligting, aangesien waardes dikwels beklemtoon word. Volgens de Klerk (2000) is daar 'n dringende behoefte in die Suid-Afrikaanse konteks aan gedeelde waardes, want "no nation in history has survived for long without a basic consensus on values." In aansluiting hierby toon die studie deur Coetzee (1996:67) elemente van suksesvolle bestuursleiers aan wat gebaseer is op 'n gedeelde waardestelsel waar onderwysers hul onderrig kan geniet. Volgens Lieberman en Miller (2011:19) deel leergemeenskappe gewoonlik dieselfde kernbeginsels en -waardes.

By meeste van die deelnemende skole word begeleiding deur die departementshoof geïnisieer, aangesien die departementshoof die meeste kennis en ervaring van die grondslagfase het. Daar is deelnemende skole waar die begeleiding deur die hoof geïnisieer word, maar deur die departementshoof toegepas word. Hierdie stem ooreen met die literatuurstudie waar die hoof van 'n skool nie meer as die enigste onderrigleier beskou word nie. Die huidige tendens is volgens Glickman (1989:6) deelnemende onderrigleierskap.

5.5.2 LEIERSKAP VAN DIE DEPARTEMENTSHOOF

Die meeste departementshoofde pas onderrigleierskap sodanig toe dat daar genoeg samewerking in hul fase is. Die fokus van begeleiding is juis volgens Rutgers (2012:59) om probleemoplossend en samewerkend te wees en stem dus ooreen met die bevindinge. Sosiale interaksie in spanverband is juis een van die leervoorkeure van die andragogie.

Die departementshoof van skool B glo veral aan “lei deur voorbeeld”, sodat onderwysers meer verantwoordelikheid kan ervaar. Meeste departementshoofde bemagtig volgens die bevindinge hul onderwysers om self aan probleemoplossings te dink en is dus nie outoritêr of voorskrywend nie. Leierskapkapasiteit word volgens al die departementshoofde in onderwysers uitgebou, sodat daar ’n groter samehorigheidsgevoel is. Veranderinge kan sodoende makliker plaasvind as onderwysers deel was van die proses en almal se perspektiewe vooraf ingewin is. Hierdie stem ooreen met die studie deur Guiney (2001:741) waar ’n suksesvolle begeleier iemand is wat leierskap in ander bevorder. Deelnemende en deurlopende leierskap is vir al die deelnemers meer belangrik as wat dit te formeel en evaluerend is.

Die departementshoof is ’n belangrike skakel in die hele skool en van die skole is van mening dat topbestuur dikwels nie die behoeftes van die grondslagfase verstaan nie. Die departementshoof dien dus hier as ’n baie belangrike skakel. Hierdie is in ooreenstemming met die literatuur waar die departementshoof juis gesien word as ’n “opwaartse beïnvloeding” veral waar senior bestuurders die departementshoof ondersteun (Ling, 2003). In die Suid-Afrikaanse konteks, het Bush (2003:4) bevind dat departementshoofde voorheen in posisies aangestel is op grond van hul kennis en ervaring en nie op grond van leierskap nie. Die verandering in groter klem op leierskap het ’n rolverandering teweeggebring en meer professionele ontwikkeling in leierskapsvaardighede gevra.

Die grondslagfase onderwysers leef volgens die meeste deelnemers nie in isolasie met mekaar nie, aangesien daar by al die al die skole ’n noue band met mekaar is. Onderwysers werk goed saam en die deelnemers is van oordeel dat die

departementshoof die klimaat van samewerking behoort te skep. Sommige onderwysers van skole wat enkelklasse het, ervaar soms isolasie, maar die departementshoofde van die skole reël dat daar genoeg interaksie met soortgelyke naburige skole plaasvind.

Al die deelnemende skole sien hulself as 'n professionele leergemeenskap wat isolasie teëwerk soos deur Davis (2011:27) aangetoon. Van die skole se deelnemers ervaar dat ouer onderwysers dikwels moeiliker nuwe idees ervaar. Die skole ervaar dat hul genoeg tyd deur die dag het vir informele samewerking en kommunikasie, tydens pouses, voorskool en soms na ure.

5.5.3 TEGNIEKE VIR BEGELEIDING

Al die deelnemende skole se departementshoofde maak dikwels van refleksie as leermetode gebruik al is dit soms op verskillende wyses. Al die deelnemers dink refleksie is belangrik sodat nuwe metodes en tegnieke aangeleer kan word. Sommige onderwysers maak die opmerking dat refleksie opbouend en nie afbrekend behoort te wees. Sommige onderwysers ervaar refleksie as te voorskrywend.

Die departementshoofde gebruik refleksie as tegniek sodat onderwysers nadink oor metodes en tegnieke. Meeste departementshoofde gebruik refleksie as metode om op onderwysers se sterk punte te reflekteer en aan swakker punte aandag te gee. Hierdie is in ooreenstemming met volwasse leer. Hierdie leer beklemtoon selfgerigte leer, wat klem lê op die reeds bestaande sterk punte en waardes van elke individu (Rutgers, 2012:71). Sommige departementshoofde ervaar dat onderwysers nie altyd die belangrikheid van refleksie verstaan nie, omdat hul nooit geleer het in hul opleiding om na te dink oor situasies nie. Kognitiewe begeleiding word volgens McLymont en Da Costa (1998:8) beskryf as 'n manier van dink en werk wat gebaseer is op vertroue, waarneming en refleksie. Deur middel van kognitiewe begeleiding kry die onderwysers geleentheid om oor hulle denkprosesse te reflekteer.

Volgens die deelnemers reflekteer departementshoofde op verskillende wyses, sommige na aanleiding van personeelsamesprekings waar nagedink word oor onderwyskwessies. Skool B reflekteer gereeld oor hul eie onderwyskwessies, na

aanleiding van uittreksels uit 'n boek wat bespreek word. Sommige departementshoofde gebruik internasionale refleksiemetodes. Daar word gekyk na wat gebeur het, wat positief en negatief is van 'n situasie en hoe daar verandering gemaak kan word indien nodig. Hierdie wyse van refleksie word deur Darling-Hammond *et al.* (2009:16) bespreek waar daar veral in reflektiewe groepe saam vergader word, ten einde probleemoplossing te bevorder. Sommige deelnemende skole se departementshoofde maak gebruik van 'n formele ontwikkelingsprogram waar onderwysers tweejaarliks hul doelwitte kan noem en daar gereflekteer word of die doelwitte nagekom is.

Meeste onderwysers ervaar dat daar te min formeel gereflekteer word en dat daar weekliks terugvoering behoort te wees. In hierdie studie is daar bevind dat tyd volgens sekere onderwysers na skool ingeruim moet word om te kan reflekteer oor onderrig. By een skool word lesse deur die departementshoof gemodelleer, waarna onderwysers dit self toepas en refleksie daarna plaasvind. Hierdie wyse van refleksie is in ooreenstemming met Nieuwenhuis (2005:11) waar “refleksie na die ervaring” as die effektiëste wyse van leer ondersteun word. Knowles se andragogieorie beskryf volwasse leer sodanig dat onderwysers hul vorige kennis en ervaring vergelyk met nuwe kennis opgedoen en sodoende nuwe leer konstrueer. Die proses van refleksie na eksperimentering vergemaklik dus die leerproses en dien as metode vir leer.

Die deelnemers is van mening dat begeleiding nie noodwendig 'n direkte invloed op leerderprestasie het nie, maar eerder 'n invloed op die onderwysers wat daaglik met die leerders werk. Hierdie bevinding is in ooreenstemming met Davis (2011:21). In antwoord op die navorsingsvraag wat lui: Watter rol speel die begeleier as onderrigleier in die grondslagfase, is dit duidelik dat die visie van die skool meestal deur gedeelde waardes voorgehou word. Die departementshoofde lei die grondslagfase sodanig dat daar onderlinge samewerking en vertroue is en leierskapkapasiteit ook in ander uitgebou word. Die meeste departementshoofde maak gebruik van refleksie as tegniek vir begeleiding, maar onderwysers verstaan soms nie die noodsaak hiervan nie of ervaar dat daar te min refleksie plaasvind. Die studie het ook bevind dat die departementshoof as onderrigleier 'n invloed op die onderwysers het, wat op sy beurt weer 'n invloed op leerderprestasie het. Hierdie

studie het bevind dat die toepassing en ervaring van refleksie deur die departementshoof as begeleier verskil van die literatuurstudie.

5.6 VOORDELE VAN BEGELEIDING IN DIE GRONDSLAGFASE

Die deelnemende skole se deelnemers is dit almal eens dat begeleiding in die grondslagfase beslis voordele inhou. Dit leer veral die onderwysers om weer na te dink oor metodes van onderrig en leer nuwe tegnieke aan. Onderwysers kan hierdeur professioneel groei en ontwikkel. Onderwysers ervaar hierdeur groter sekuriteit. Al die deelnemers is dit eens dat begeleiding voordele vir die groei en ontwikkeling van onderwysers inhou. Onderwysers kon deur middel van begeleiding leer uit hul foute, selfvertroue ontwikkel en rustiger raak oor hul onderrig. Onderwysers voel meer in beheer en meer gefokus in hul doelwitte. Begeleiding het 'n effek op prestasie van leerders, nie soseer 'n direkte verskil in die akademie nie, maar op die motivering van onderwysers. Deelnemers is van mening dat begeleiding nuwe onderrigmetodes kan aanleer, veral indien die onderwyser gestagneer het in onderrigmetodes. In antwoord op die navorsingsvraag is dit duidelik dat begeleiding besliste voordele vir die groei en ontwikkeling van onderwysers inhou en in ooreenstemming met die literatuurstudie is. Hierdie voordele van begeleiding sluit aan by Allan (2007:8) wat van mening is dat begeleiding veral help om denke te verhelder en aksies te beplan.

5.7. UITDAGINGS WAT DEPARTEMENTSHOOFDE EN ONDERWYSERS IN DIE GRONDSLAGFASE MET BEGELEIDING ERVAAR

Onderwysers beleef volgens die departementshoofde begeleiding nie altyd positief nie, veral indien lesse elektronies opgeneem word. Onderwysers ervaar hierdie waarneming as baie evaluerend en nie as selfgerigte leer nie. Onderwysers besef nie altyd volgens die departementshoofde die behoefte aan begeleiding en veral aan refleksie nie. Die bevindinge stem ooreen met Allan (2007:4) dat begeleiding sonder refleksie nie sal lei tot leer nie.

Die bevindinge toon dat onderwysers dikwels sensitief is vir terugvoer en van die ouer onderwysers glo dat hul ou metodes nog die beste metodes is. Die

onderwysers is volgens die departementshoofde dikwels nie gereed vir begeleiding as strategie nie. Onderwysers ontvang, volgens hulle, dikwels nie genoeg terugvoer vanaf onderwysers nie.

Een van die uitdagings kan wees dat onderwysers dikwels oorafhanklik raak van die departementshoof. Soos een onderwyser dit stel: “*Ek wil nie verslagdoenend wees nie... dis tog deel van jou volwassewording dat jy losgelaat word om self te doen. As jy konstant begelei word, kan dit eerder jou groei belemmer.*” Hierdie is dus nie in oorstemming met die doel van begeleiding nie. Volgens Burns (1995:251) beskou Knowles andragogie eerder as ’n onderwysfilosofie wat riglyne vir die onderrig van volwassenes wil voorsien. Knowles dui aan in Rutgers (2011:71) dat selfgerigte leer ’n wesenlike eienskap van volwassene leer is. “*Androgogy assumes that the point at which an individual achieves a self-concept of essential self-direction is the point where he psychologically becomes an adult.*” Hierdie bly volgens sommige departementshoofde een van die groot uitdagings in begeleiding aangesien onderwysers dikwels nie self die verantwoordelikheid vir hul onderrig en leer wil neem nie.

Van die deelnemende skole se onderwysers het gemeen dat die departementshoof self nie die regte voorbeeld stel nie en dat waardes en oortuigings bots met dié van die onderwysers. Die studie deur Lord *et al.* (2008:26) toon die belangrikheid daarvan aan, dat elke skool sy eie unieke waardes en oortuigings behoort te hê, sodat die regte voorbeeld gestel word en daar nie botsende belange is nie.

’n Ander leemte wat ervaar word, is ’n gebrek aan tyd. Een van die skole se departementshoofde het voorgestel dat departementshoofde aangestel word in ’n pos waar hul slegs verantwoordelik is vir ’n spesifieke vakgebied vir graad een tot drie. Die departementshoof neem dus nie verantwoordelikheid vir een klas alleen in die grondslagfase nie. Sodoende leer die departementshoof die fase se leerders ken en het meer tyd tot haar beskikking om te begelei. Uit die bevindinge is dit duidelik dat gebrek aan tyd ’n wesenlike probleem is vir departementshoofde om effektief te begelei. Die studie deur Chien (2013:4) toon dat ’n voorvereiste vir effektiewe begeleiding is om meer tyd te hê om in die klaskamers te wees en saam met die onderwysers deur te bring sodat voldoende terugvoering en ondersteuning aan

onderwysers verskaf kan word. Dit blyk dat kreatiewe oplossings noodsaaklik is, sodat die beskikbare tyd sinvol benut kan word.

'n Nuwe gedagte wat volgens die bevindinge na vore gekom het, is dat onderwysers nog nie gereed is om self verantwoordelikheid vir professionele groei en ontwikkeling te neem nie. 'n Bereidwilligheid om te verander is nie by alle onderwysers teenwoordig nie. Werkklading en beperkte tyd blyk 'n bydraende faktor tot verandering te wees. Dit is belangrik dat volwassenes moet verstaan waarom hulle iets nuuts moet leer en dat sodanige leer betekenisvol moet wees vir ander en van waarde vir hulself. Volwassenes bring dus hul ervarings, behoeftes en leerstyle na hulle leer, wat weer op sy beurt hulle perspektiewe op leer en professionele ontwikkeling vorm (Drago-Severson, 2007:76).

Deelnemende onderwysers voel dikwels geïsoleerd, aangesien kleiner skole slegs enkelklasse van 'n graad het. Kommunikasie met 'n ander skool wat in dieselfde situasie is, bied dikwels volgens die deelnemers die oplossing, maar is nog nie die ideaal nie. Die departementshoof het volgens die bevindinge dan juis 'n groot begeleidingsrol om te vervul.

Van die deelnemers is van opinie dat onderwysers in Suid-Afrika te voorskrywend wil klas gee. Hul wil self ook op so wyse leer en probleemoplossende denke en selfgerigte leer gaan dus hierdeur verlore.

In antwoord op hierdie navorsingsvraag is dit duidelik dat daar vir die departementshoofde en onderwysers in die grondslagfase enkele uitdagings is. Die grootste uitdaging is die gebrek aan tyd vir begeleiding. Sommige departementshoofde probeer geleenthede vir begeleiding sodanig te struktureer in die beperkte tyd tot hul beskikking, sodat begeleiding effektief kan plaasvind. Die studie het verder bevind dat sommige deelnemende onderwysers nog nie gereed is vir begeleiding en nog nie graag self verantwoordelikheid vir hul onderrig en leer wil neem nie. Onderwysers waarmee onderhoude gevoer is, ervaar dikwels 'n gebrek aan onderrigleierskap en dit blyk dat begeleiding nog te voorskrywend in plaas van ondersteunend is. Hulle verlang baie meer terugvoering vanaf die departementshoof, maar tyd daarvoor is dikwels beperk. Begeleiding en tegnieke van begeleiding van

grondslagfase onderwysers is veral volgens die meeste deelnemers onbekend in die Suid-Afrikaanse konteks en begeleiding word nog deur sommige onderwysers as evaluerend in plaas van selfgerigte leer beskou.

5.8 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die bronne wat ek geraadpleeg het, die teoretiese raamwerk van die studie en die bevindinge van die studie kan die volgende aanbevelings ten opsigte van begeleiding gemaak word:

- Uit die bevindinge is dit duidelik dat die departementshoofde en onderwysers waarmee onderhoude gevoer is, beperkte tyd vir begeleiding het. Ten einde begeleiding suksesvol in die Suid-Afrikaanse konteks te laat realiseer, vra kreatiewe oplossings. Departementshoofde kan moontlik soos vakhoofde aangestel word, sodat hy/sy verantwoordelik is vir 'n spesifieke vakgebied, byvoorbeeld lewensvaardighede vir die hele grondslagfase. Sodoende kry die departementshoof die geleentheid om die hele fase se leerders te ken en ekstra tyd het om begeleiding sinvol toe te pas.
- Departementshoofde kan geleentheid vir begeleiding in hul beperkte tyd so bestuur dat onderwysers en departementshoofde geleentheid kry om ewekniebegeleiding te doen. Indien daar meer as een klas per graad is, kan klasse soms saamgevoeg word sodat onderwysers geleentheid kry om mekaar waar te neem of modellering te ontvang.
- Die noodsaak en belang van begeleiding kan nie genoeg aan onderwysers beklemtoon word nie. "Dit is belangrik dat volwassenes moet verstaan waarom hulle iets nuuts moet leer en dat sodanige leer betekenisvol moet wees vir ander en van waarde vir hulself."
- Departementshoofde kan meer opleiding oor begeleiding as metode van professionele ontwikkeling ontvang.
- In die privaatskole kan geskikte aanbieders oor begeleiding as metode van professionele ontwikkeling genader word.
- Departementshoofde kan 'n begeleidingmodel gebruik, sodat begeleiding meer formeel kan plaasvind. Die model kan as 'n riglyn gebruik word.

- Departementshoofde kan daarop let om nie voorskriftelik en evaluerend met onderwysers te wees nie, sodat probleemoplossende denke en selfgerigte leer meer aandag kan geniet.
- Onderrig kan sodanig aangebied word dat leerders van vroeg af gewoon gemaak word om bymekaar te leer, na te dink en te reflekteer. Sodoende kan 'n generasie onderrig word vir wie refleksie en nadenke meer natuurlik kom en nie as kritiek beskou word nie.
- Dit is belangrik dat departementshoofde sal verstaan hoe leer by volwassenes plaasvind. Hierin kan die leer van die andragogie van waarde wees.
- Refleksie as leermetode blyk nog nie so bekend vir departementshoofde te wees nie. Meer opleiding hierin sal daartoe bydra dat refleksie nie as veroordelend en bedreigend deur onderwysers ervaar word.
- Dit blyk uit die bevindinge dat departementshoofde meer moet monitor en kontroleer. Departementshoofde kan daarop let om hierdie verantwoordelikheid goed na te kom.
- Dit blyk uit die bevindinge dat departementshoofde se administrasie heelwat tyd in beslag neem. Kreatiewe oplossings kan by elke skool gevind word, sodat departementshoofde genoeg tyd aan begeleiding kan spandeer.
- 'n Gedeelde waardesisteem blyk 'n groot invloed op die toepassing van begeleiding te hê. Skole se bestuurspanne kan weer opnuut besin oor gedeelde waardes, sodat begeleiding makliker kan plaasvind.
- Die onderrigleierskap van die departementshoof is van kardinale belang. Die departementshoof kan deur middel van “opwaartse beïnvloeding” na senior bestuur die professionele ontwikkeling van onderwysers bevorder. Die departementshoof kan sodoende die grondslagfase se unieke behoeftes bevorder.
- Die begrip en behoefte vir begeleiding moet volgens sommige deelnemers deur senior bestuur meer ondersteun word.
- Die grootste uitdaging vir begeleiding lê daarin dat onderwysers groter verantwoordelikheid en eienaarskap vir hul onderrig en leer sal neem. Begeleiding blyk onbekend in Suid-Afrika te wees. Departementshoofde en onderwysers sal 'n positiewe denkpatroon oor begeleiding moet vestig ten einde dit sinvol toe te pas.

5.9 SLOT

In hierdie hoofstuk is antwoorde verskaf rakende die begeleidingsrol van die departementshoof van die grondslagfase, binne die konteks van privaatskole. In hierdie studie het dit duidelik geblyk dat die departementshoof van die grondslagfase die onderwysers werksaam in die fase sodanig moet bestuur sodat geleenthede vir begeleiding kan plaasvind. Die departementshoof as onderrigleier moet die visie van haar skool vir die grondslagfase voorleef, gebruik maak van refleksietegnieke en die nodige samewerkingsgeleenthede skep sodat begeleiding effektief kan wees. Die belangrikheid van gedeelde waardes en roepingbesef van onderwysers is kortliks na verwys en verdere studie hieroor kan tot waarde wees. Die voordele en uitdagings van begeleiding is bespreek. Hierdie studie dra daartoe by dat departementshoofde meer kennis en begrip vir begeleiding in die grondslagfase ontwikkel, gesien in die lig daarvan dat begeleiding nog 'n baie onbekende veld in Suid-Afrika is. Onbekend is dikwels onbeminde en daarom kan hierdie studie 'n aansporing vir departementshoofde van die grondslagfase wees om meer te wete te kom van begeleiding as strategie vir professionele ontwikkeling. Begeleiding dra daartoe by dat onderwysers in die grondslagfase professioneel kan ontwikkel ten einde aan die uitdagings van die grondslagfase te voldoen.

BRONNELYS

Aguilar, E. 2013. *Preparing for coaching conversations*. Education Week Teacher, (aanlyn) Beskikbaar by:

http://blogs.edweek.org/teachers/coaching_teachers/2013/10/preparing_for_coaching_conversations.html?qs=Preparing+for+Coaching+Conversations (Ontsluit 16 April 2014).

Allan, P. 2007. The benefits and impacts of a coaching and mentoring programme for teaching staff in secondary school. *International journal of evidence based coaching and mentoring* , 5(2):1-12.

Anderson, K. D. 2008. Transformational Teacher Leadership in Rural Schools. *The Rural educator*, 1-17.

Baek-Kyoo, B.J. 2005. Executive coaching: A conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human Resource Development Review*, 4(4):462-488.

Bantwini, B.D. 2009. District professional development models as a way to introduce primary school teachers to natural science curriculum reforms in one district in South Africa. *Journal of Education for Teaching*, 35(2):169–182.

Becker, J.M. 2011. *Peer Coaching for improvement of teaching and learning* (aanlyn). Beskikbaar by: <http://teachersnetwork.org/tnli/research/growth/becker.htm> (Ontsluit 14 April 2014).

Bedassi, I. 1994. In-service training programmes for school managers in Indian education. Ongepubliseerde D.Ed proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Blackman, A. 2010. Coaching as a leadership development tool for teachers. *Professional Development in Education*, 36(3):421-441.

Botha, R. 2004. Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *Journal of Education*, 24(3):239-243.

Burns, R. 1995. *The adult learner at work*. Sydney: Business and Professional Publishing.

Bush, T. 2003. *Middle level leaders thinkpiece* (aanlyn). National College for School Leadership. Beskikbaar by:
http://dera.ioe.ac.uk/5109/1/CGT_CPD_LeadingNCSLThinkpiece.pdf (Ontsluit 24 Julie 2014).

Bush, T., Joubert, R. Kiggundu, E. en Van Rooyen, J. 2010. Managing teaching and learning in South African schools. *International Journal of Educational Development*, 30:162-168.

Chien, C. 2013. Analysis of an instructional coach's role as elementary school language teachers' professional developer. *Current Issues in Education*, 16(1):1-12.

Coetzee, L.D. 1996. *Creating a motivating climate: a practical guide for the South African manager*. Potchestroom.

Cohen, L., Manion, L. en Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*, 5th Edition. Londen : Routledge Falmer.

Costa, A. L. en Garmston, R.J. 1994. *Cognitive Coaching*. Norwood: Christopher-Gordon.

Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N. en Orphanos, S. 2009. *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad*. (aanlyn) Dallas, TX: National Staff Development Council. Beskikbaar by:
http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc_profdev_short_report.pdf (Ontsluit 13 Februarie 2014).

Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Davis, S. 2011. The nature of the literacy coaching experience: exploring teacher-coach relationships in elementary education. Ongepubliseerde D.Ed proefskrif, Colorado State University.

De Beer, Z.L. 2011. Ervarings van departementshoofde as onderrigleiers in parallelmedium-laerskole. Ongepubliseerde M. Ed. verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Departement van Onderwys. 1999. Personeel Administratiewe Maatreëls. Government Gazette no. 19767. Pretoria: Departement van Onderwys.

Department van Onderwys. 2005. *A National Framework for Teacher Education in South Africa* (aanlyn). Pretoria: Departement van Onderwys. Besikbaar by: <http://www.dhet.gov.za/Reports%20Doc%20Library/Ministerial%20Committee%20report%20on%20Teacher%20Education.pdf> (Ontsluit 23 Mei 2014).

Departement van Onderwys. 2006. *The National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Douglas, O. 2012. *Teaching in private and state schools: the differences, priorities and styles*. (aanlyn) Besikbaar by: <http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/dec/05/state-independent-sector-teaching-differences>. (Ontsluit 17 September 2014).

Duignan, P. A. 1989. Reflective management: The key to quality leadership. In Robertson, J.M. 2004. Coaching leaders: The path to improvement. In: *Biennial Conference of the New Zealand Educational Administration and Leadership Society*. New Zealand, 7-10 January 2004. New Zealand: University of Waikato, 1-14.

Drago-Severson, E. 2007. Helping teachers learn: principals as professional development leaders. *Teachers College Record*, 109(1):70–125.

Ellison, J. en Hayes, C. 2009. *Cognitive Coaching Foundation Seminar: Learning Guide*. Massachusetts: Christopher- Gordon.

Foran, J. V. 1990. *Instructional leadership: The role of the supervisor*. USA: Paradigm MN.

Galbraith, P. en Anstrom, K. 1995. Peer coaching: an effective staff development model for educators of linguistically and culturally diverse students. *Directions in language & ducation*, 1(3): 3-10.

Glickman, C. 1989. Has Sam and Samantha's time come at last? *Education Leadership*, 46(8): 4-9.

Griffiths, K. 2005. Personal coaching: A model for effective learning. *Journal of Learning Design*, 1(2):55-65.

Guiney, E. 2001. Coaching isn't just for athletes: The role of teacher leaders, 740-743. PHI DELTA KAPPAN.

Henrico, A. 2005. Die leierskaprol van die departementshoof in sekondêre skole. Ongepubliseerde M.Ed verhandeling, Noordwes-Universiteit.

Hooker, T. 2014. The benefits of peer coaching as a support system for early childhood education students. *International journal of evidence based coaching and mentoring*, 12(1): 1-14.

Jacobs, L. 2005. Inklusiewe onderwys: 'n Bestuursperspektief. Ongepubliseerde M.Ed verhandeling, Universiteit van die Vrystaat.

Jansen, E. 2009. Die funksionele bemagtiging van die opvoeder van volwassenes in die Wes-Kaap. Ongepubliseerde M.Ed verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

Joyce, B. & Showers, B. 1980. Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5):379–385.

Kathija, A. 2005. The role of department heads as change agents in the implementation of educational reform in the united arab emirates. Ongepubliseerde D.Ed proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.

Katzenmeyer, M. en Moller, G. 1996. *Awakening the sleeping giant: Leadership development for Teachers*. 1st edition. Thousand Oaks: Corwin Press. In Rutgers, L. 2012. Coaching foundation phase literacy teachers as leaders in a school in the Western Cape Province: a professional development strategy. Ongepubliseerde D.Ed proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Kolb, D. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice Hall.

Kruger, AG. 2003. *Managing the Instructional Programme*. In: Venter, I and Kruger, A.G. (Eds.). *An educator's Guide to School Management*. Pretoria: Van Schaik.

Leedy, P.D. en Omrod, J. 2005. *Practical research: planning and design*. 8th ed. New Yearsey: Pearson Prentice Hall.

Lieberman, A. en Miller, L. 2011. Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *Learning Forward*, 32(4): 6-20.

Ling, R. 2003. *Department heads and the culture of school leadership* (aanlyn) Beskikbaar by: <http://www.icpaanlyn.org/> (Ontsluit 18 Junie 2014).

Lord, P. Atkinson, M en Mitchell, H. 2008. *Mentoring and coaching for professionals: a study of the research evidence* (aanlyn) National Foundation for educational research. Beskikbaar by: <http://www.nfer.ac.uk/publications/MCM01/MCM01.pdf> (Ontsluit September 2013).

Lubin, M. 2013. Coaching the adult learner: A framework for engaging the principles and processes of andragogy for best practices in coaching. Ongepubliseerde D.Ed proefskrif, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Lowenthal, P. & Muth, R. 2008. Constructivism. In E. F. Provenzo, Jr. (Ed.), *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*. Thousand Oaks, CA: Sage.

MacLennan, N. (1995). Coaching and mentoring. Aldershot: Gower. In Veenman, S., de Laat, H. en Staring, C. 1998. *Coaching beginning teachers*, The Netherlands: University of Nijmegen.

Mandela, N. 2001. Address at *Saamtrek: Values, Education and Democracy in the 21st Century*. Conference Report. National Conference. Kirstenbosch, 22-24 February.

Maree, K. 2007. *First steps in Research*. Pretoria: Van Schaik.

May, S. 2007. Sustaining effective literacy practices over time in secondary schools: School organisational and change issues. *Language and Education*, 21(5):378-405.
McCauley, C.D., Drath, W.H., Palus, C.J., O'Connor, P.M.G. en Baker, B.A., 2006. The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6): 634-653.

McLymont, E.F. en Da Costa, J.L. 1998. *Cognitive coaching the vehicle for professional development and teacher collaboration*. California, U.S. Department of education.

Naele P., Thapa, S. en Boyce, C. 2006. Preparing a case study: A guide for Designing and Conductiong a Case Study for Evaluation Input. Pathfinder International.

Nieuwenhuis, J. 2007. *Qualitative research design and data gathering techniques*. In: Maree, J.G. (Ed.) *First steps in Research*. 3th ed. Pretoria: Van Schaik.

Nieuwenhuis, J. 2005. *Teaching educators to teach values*. (aanlyn), 1-18.

Beskikbaar by:

<http://www.deta.up.ac.za/archive2007/presentations/word/Teaching%20educators%20to%20teach%20values%20Nieuwenhuis%20J.pdf> (Ontsluit 26 Junie 2014).

Nkabinde, M. 2012. *The Roles and Responsibilities of Foundation Phase Heads of Department*. Ongepubliseerde MEd verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Odendal, F.F. en Gouws, R.H. 2000. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (HAT) Kaapstad: Perskor Uitgewers.

Owings, W. A. en Kaplan, L.S. 2012. *Leadership and organizational behavior in education*. USA: Pearson Education, Inc.

Pandor, N. 2008. In: *Report on the Foundation Phase Conference*. Unicef (aanlyn)
Besikbaar by: http://www.unicef.org/southafrica/SAF_resources_fpcbroschures.pdf
(Ontsluit 16 Augustus 2014).

Parker, S.A. & Day, V.P. 1997. *Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of secondary school principals*. NASSP Bulletin, 83-89.

Ramakrishnan, S. 2013 *Coaching models: FUEL and GROW* (aanlyn) Besikbaar by: <https://www.scrumalliance.org/community/articles/2013/october/coaching-models-fuel-and-grow> (ontsluit 6 Augustus 2014).

Reiss, K. 2006. *Leadership Coaching for Educators: Bringing Out the best in school administrators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Renshaw, P. 2008. REFLECT: Creative Partnerships National Co mentoring Programme. Executive Summary Gateshead: The Sage Gateshead.

Robertson, J.M. 2004. Coaching leaders: The path to improvement. In: *Biennial Conference of the New Zealand Educational Administration and Leadership Society*.

New Zealand, 7-10 January 2004. New Zealand: University of Waikato, 1-14.

Rosenfeld, P. Ehrich, L.C. en Cranston, N. 2009. *Changing roles of heads of department: a Queensland case*. In Australian Association for Research in Education Conference, 30 November-4 December 2008, Queensland University of technology, Brisbane.

Rutgers, L. 2012. Coaching foundation phase literacy teachers as leaders in a school in the Western Cape Province: a professional development strategy. Ongepubliseerde D.Ed proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Sagnak, M. 2010. The relationship between transformational school leadership and ethical climate. *Educational Sciences: Theory & Practise*, 10(2): 1135-1152.

Sampa, F. 2008. Keynote address. In: *Report on the Foundation Phase Conference*. Unicef (aanlyn) Beskikbaar by:
http://www.unicef.org/southafrica/SAF_resources_fpcbchures.pdf (Ontsluit 16 Augustus 2014).

Schurink, E. 2009. Qualitative Research Design as Tool for Trustworthy Research. *Journal of Public Administration*. 44(2):803-823.

Showers, B. & Joyce, B. 1996. The evolution of peer coaching. *Educational leadership*, 53(6):12-16.

Simpson, C.J.A. en Lessing, B.C. 1991. Leerteoretiese basis van die andragogie. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 17(1):1-4.

Steyn, G.M. 2010. Educators' perceptions of continuing professional development for teachers in South Africa: a qualitative study. *African Education Review*, 7(1):156–179.

Steyn, T. 2013. 'n Konseptuele raamwerk vir voortgesette professionele ontwikkeling van onderwysers in die Suid Afrikaanse onderwysstelsel. *LitNet Akademies*, 10(2):365-392.

Summer, K. 2011. An explanatory mixed methods study of instructional coaching practices and their relationship to student achievement. Ongepubliseerde D.Ed proefskrif, Western Carolina University.

Sweeney, D. 2003. *Learning Along The Way: Professional Development By and For Teachers*. Portland: Stenhouse Publishers.

Universiteit van Suid-Afrika. *The Embedded Literacy Coaching* (online). Besikbaar by: <http://www.unisa.ac.za/Default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=27577> (Ontsluit 27 Mei 2014).

Usher R., Bryant I. en Rennie J. 1997. *Adult Education and the Postmodern Challenge- Learning beyond Limits*. Routledge, London.

Van der Merwe, W., 2009. 'n Indiensopleidingsmodel vir die doeltreffende implementering van die hersiene nasionale kurrikulumverklaring vir wiskunde-onderwys. Ongepubliseerde M.Ed verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.

Van Deventer, I. en Kruger, A.G., 2010. *An educator's guide to school management skills*. 9th ed. Pretoria: Van Schaick.

Veenman, S., De Laat, H. en Staring, C. 1998. *Coaching beginning teachers*, The Netherlands: University of Nijmegen.

Venter, V. L. 2008. Mentorskap van beginner laerskoolprinsipale vir doeltreffende kurrikulumbestuur. Ongepubliseerde M.Ed verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.

Wiederick, J. 2011. We're all in this together. *Learning Forward*, 32(4):18-20.

Youngs, P. en King, M.B. 2002. Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5):643–70.

Zwart, R.C., Wubbels, T., Bergen, T.C.M. en Bolhuis, S. 2007. Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2):165-187.

BYLAES

BYLAE A: TOESTEMMINGSBRIEF: SKOOLHOOF

BYLAE B: TOESTEMMINGSBRIEF: DEPARTEMENTSHOOF

BYLAE C: TOESTEMMINGSBRIEF: ONDERWYSER

BYLAE D: TOESTEMMINGSBRIEF: BESTUURDER – MENSLIKE HULPBRONNE

BYLAE E: TOESTEMMINGSVORM VAN SKOOLHOOF

BYLAE F: TOESTEMMINGSVORM VAN DEPARTEMENTSHOOF

BYLAE G: TOESTEMMINGSVORM VAN ONDERWYSER

BYLAE H: TOESTEMMINGSVORM VAN BESTUURDER: MENSLIKE
HULPBRONNE

BYLAE I: VRAE AAN DEPARTEMENTSHOOFDE

BYLAE J: VRAE AAN ONDERWYSERS

BYLAE A: TOESTEMMINGSBRIEF: SKOOLHOOF



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Fakulteit Opvoedkunde
Departement Onderwysbestuur en
Beleidstudies
Mei 2014

Geagte Skoolhoof

Ek is tans 'n ingeskrewe student in MEd (Onderwysleierskap) aan die Universiteit van Pretoria. Een van die vereistes vir die kwalifikasie is om navorsing te doen oor 'n relevante onderwerp. Hiermee wil ek graag verneem of ek by u skool 'n gedeelte van die navorsing kan onderneem.

Die titel van my navorsing is: **Die departementshoof se rol as begeleier van grondslagfase onderwysers.**

Hierdie studie handel oor die rol wat begeleiding in die professionele ontwikkeling van onderwysers in die grondslagfase speel. Die navorsing in die literatuur verwys na 'coaching', maar vir die doeleindes van hierdie studie gaan 'begeleiding' as vertaling dien. Navorsing in die veld van begeleiding in die onderwyssektor in Suid-Afrika blyk onderverken te wees. Daar blyk 'n behoefte aan bewysgebaseerde navorsing oor alternatiewe strategieë soos begeleiding te wees. Die fokus van hierdie studie is om te bepaal in hoe 'n mate departementshoofde van die grondslagfase die onderwysers kan begelei binne die beperkte tyd tot hul beskikking.

Die doel van die studie is hoofsaaklik om inligting te versamel vir navorsingdoeleindes, sodat onderwysleierskap in die algemeen hierdeur bevorder kan word. Vir die doeleindes van hierdie projek gaan vyf privaatskole gevra word om deel te neem. Dit is dus vir my 'n groot voorreg om u skool uit te nooi om vrywillig deel te neem aan hierdie navorsingprojek. Vergun my asseblief die geleentheid om die inligting vir die navorsing as volg te verkry:

'n Semi-gestruktureerde onderhoud met die departementshoof van die grondslagfase. Semi-gestruktureerde individuele onderhoude met onderwysers in die grondslagfase, wat hulself bereidwillig verklaar tot 'n onderhoud.

Ek verseker u dat die data wat ek insamel vertroulik hanteer sal word. U skool se naam sowel as die deelnemers se name sal anoniem bly. Die fokus van die studie en onderhoudvrae sal onderwerpgebonde wees.

Die volgende is ook van toepassing:

- Al die deelnemers neem vrywillig deel en staan onder geen verpligting nie.
- Onderhoude sal geskied op tye wat die deelnemers die beste pas en nie tydens skoolure nie.
- Deelnemers mag enige tyd van die navorsingprojek onttrek, sonder dat hul op enige wyse benadeel sal word
- 'n Afskrif van die onderhoud met elke deelnemer sal aan elkeen persoonlik verskaf word om seker te maak dat hul reg verstaan is.
- Aan die einde van die navorsingprojek sal u skool 'n verslag ontvang rakende die bevindinge en aanbevelings van die navorsing in die algemeen.

Hierdie navorsingprojek bied aan u skool 'n geleentheid om deel te wees van navorsing wat daarop gemik is om onderwys in Suid-Afrika te verbeter.

Indien u hierdie projek by u skool ondersteun, voltooi asseblief die meegaande toestemmingsvorm. U is welkom om my en/of my studieleier te kontak vir enige moontlike vrae/onduidelikhede.

Baie dankie vir u tyd en moeite. Dit word opreg waardeer.

Vriendelike groete

Jeanette du Plessis

0823047910

net.duplessis@gmail.com

Prof. Rika Joubert

Rika.joubert@up.ac.za

BYLAE B: TOESTEMMINGSBRIEF: DEPARTEMENTSHOOF



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Fakulteit Opvoedkunde
Departement Onderwysbestuur en
Beleidstudies
Mei 2014

Geagte Departementshoof van die grondslagfase

Ek is tans 'n ingeskrewe student in MEd (Onderwysleierskap) aan die Universiteit van Pretoria. Een van die vereistes vir die kwalifikasie is om navorsing te doen oor 'n relevante onderwerp. Hiermee wil ek graag verneem of u bereid sou wees om deel te neem aan die navorsingprojek.

Die titel van my navorsing is: **Die departementshoof se rol as begeleier van grondslagfase onderwysers.**

Hierdie studie handel oor die rol wat begeleiding in die professionele ontwikkeling van onderwysers in die grondslagfase speel. Die navorsing in die literatuur verwys na 'coaching', maar vir die doeleindes van hierdie studie gaan 'begeleiding' as vertaling dien. Navorsing in die veld van begeleiding in die onderwyssektor in Suid-Afrika blyk onderverken te wees. Daar blyk 'n behoefte aan bewysgebaseerde navorsing oor alternatiewe strategieë soos begeleiding te wees. Die fokus van hierdie studie is om te bepaal in hoe 'n mate departementshoofde van die grondslagfase die onderwysers kan begelei binne die beperkte tyd tot hul beskikking.

Die doel van die studie is hoofsaaklik om inligting te versamel vir navorsingdoeleindes, sodat onderwysleierskap in die algemeen hierdeur bevorder kan word. Vir die doeleindes van hierdie projek gaan vyf privaatskole gevra word om deel te neem. Dit is dus vir my 'n groot voorreg om u as departementshoof uit te nooi om vrywillig deel te neem aan hierdie navorsingprojek.

Indien u toestemming verleen, gaan 'n semi-gestruktureerde onderhoud met u as departementshoof van die grondslagfase gevoer word. Die onderhoud sal by 'n lokaal gehou word waar dit u die beste pas. Die onderhoud sal hoogstens 'n uur duur en in 'n tyd wees wat nie op die skoolaktiwiteite/-onderrig inbreuk sal maak nie. Die onderhoud gaan vir navorsingdoeleindes opgeneem word.

Ek verseker u dat die data wat ek gaan insamel vertroulik hanteer sal word. U skool se naam sowel as u eie naam sal anoniem bly. Slegs my studieleier en ek sal u regte naam weet, 'n skuilnaam sal egter vir navorsingdoeleindes gebruik word. Die fokus van die studie en onderhoudvrae sal onderwerpgebonde wees.

Die volgende is ook van toepassing:

- U neem vrywillig deel en staan onder geen verpligting nie.
- Onderhoud sal geskied op 'n tyd wat u die beste pas en nie tydens skoolure nie.
- U mag enige tyd van die navorsingprojek onttrek, sonder dat u op enige wyse benadeel sal word.
- 'n Afskrif van die onderhoud sal aan u persoonlik verskaf word om seker te maak dat u reg verstaan is.
- Aan die einde van die navorsingprojek sal u skool 'n verslag ontvang rakende die bevindinge en aanbevelings van die navorsing in die algemeen. Geen skool en/of deelnemer sal geïdentifiseer kan word nie.

Hierdie navorsingprojek bied aan u 'n geleentheid om deel te wees van navorsing wat daarop gemik is om onderwys in Suid Afrika te verbeter.

Indien u hierdie projek ondersteun, voltooi asseblief die meegaande toestemmingsvorm. U is welkom om my en/of my studieleier te kontak vir enige moontlike vrae/onduidelikhede.

Baie dankie vir u tyd en moeite. Dit word opreg waardeer.

Vriendelike groete

Jeanette du Plessis

0823047910

net.duplessis@gmail.com

Prof. Rika Joubert

Rika.joubert@up.ac.za

BYLAE C: TOESTEMMINGSBRIEF: ONDERWYSER



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Fakulteit Opvoedkunde

Departement Onderwysbestuur en

Beleidstudies

Mei 2014

Geagte Onderwyser in die grondslagfase

Ek is tans 'n ingeskrewe student in MEd (Onderwysleierskap) aan die Universiteit van Pretoria. Een van die vereistes vir die kwalifikasie is om navorsing te doen oor 'n relevante onderwerp. Hiermee wil ek graag verneem of u bereid sou wees om deel te neem aan die navorsingprojek.

Die titel van my navorsing is: **Die departementshoof se rol as begeleier van grondslagfase onderwysers**

Hierdie studie handel oor die rol wat begeleiding in die professionele ontwikkeling van onderwysers in die grondslagfase speel. Die navorsing in die literatuur verwys na 'coaching', maar vir die doeleindes van hierdie studie gaan 'begeleiding' as vertaling dien. Navorsing in die veld van begeleiding in die onderwyssektor in Suid-Afrika blyk onderverken te wees. Daar blyk 'n behoefte aan bewysgebaseerde navorsing oor alternatiewe strategieë soos begeleiding te wees. Die fokus van hierdie studie is om te bepaal in hoe 'n mate departementshoofde van die grondslagfase die onderwysers kan begelei binne die beperkte tyd tot hul beskikking.

Die doel van die studie is hoofsaaklik om inligting te versamel vir navorsingdoeleindes, sodat onderwysleierskap in die algemeen hierdeur bevorder kan word. Vir die doeleindes van hierdie projek gaan vyf privaatskole gevra word om deel te neem. Dit is dus vir my 'n groot voorreg om u as onderwyser uit te nooi om vrywillig deel te neem aan hierdie navorsingprojek.

Indien u toestemming verleen, gaan 'n semi-gestruktureerde onderhoud met u as onderwyser van die grondslagfase gevoer word. Die onderhoud sal by 'n lokaal gehou word waar dit u die beste pas. Die onderhoud sal hoogstens n halfuur duur en in 'n tyd wees wat nie op die skoolaktiwiteite/-onderrig inbreuk sal maak nie. Die onderhoud gaan vir navorsingdoeleindes opgeneem word.

Ek verseker u dat die data wat ek gaan insamel vertroulik hanteer sal word. U skool se naam sowel as u eie naam sal anoniem bly. Slegs my studieleier en ek sal u regte naam weet, 'n skuilnaam sal egter vir navorsingdoeleindes gebruik word. Die fokus van die studie en onderhoudvrae sal onderwerpgebonde wees.

Die volgende is ook van toepassing:

- U neem vrywillig deel en staan onder geen verpligting nie.
- Onderhoud sal geskied op 'n tyd wat u die beste pas en nie tydens skoolure nie.
- U mag enige tyd van die navorsingprojek onttrek, sonder dat u op enige wyse benadeel sal word.
- 'n Afskrif van die onderhoud sal aan u persoonlik verskaf word om seker te maak dat u reg verstaan is.
- Aan die einde van die navorsingprojek sal u skool 'n verslag ontvang rakende die bevindinge en aanbevelings van die navorsing in die algemeen. Geen skool en/of deelnemer sal geïdentifiseer kan word nie.

Hierdie navorsingprojek bied aan u 'n geleentheid om deel te wees van navorsing wat daarop gemik is om onderwys in Suid Afrika te verbeter.

Indien u hierdie projek ondersteun, voltooi asseblief die meegaande toestemmingsvorm. U is welkom om my en/of my studieleier te kontak vir enige moontlike vrae/onduidelikhede.

Baie dankie vir u tyd en moeite. Dit word opreg waardeer.

Vriendelike groete

Jeanette du Plessis

0823047910

net.duplessis@gmail.com

Prof. Rika Joubert

Rika.joubert@up.ac.za

BYLAE D: TOESTEMMINGSBRIEF: BESTUURDER – MENSLIKE

HULPBRONNE



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Fakulteit Opvoedkunde
Departement Onderwysbestuur en
Beleidstudies
Mei 2014

Geagte Bestuurder: Menslike Hulpbronne (Spesiale Projekte)

Ek is tans 'n ingeskrewe student in MEd (Onderwysleierskap) aan die Universiteit van Pretoria. Een van die vereistes vir die kwalifikasie is om navorsing te doen oor 'n relevante onderwerp. Hiermee wil ek graag verneem of ek by u skool 'n gedeelte van die navorsing kan onderneem.

Die titel van my navorsing is: **Die departementshoof se rol as begeleier van grondslagfase onderwysers.**

Hierdie studie handel oor die rol wat begeleiding in die professionele ontwikkeling van onderwysers in die grondslagfase speel. Die navorsing in die literatuur verwys na 'coaching', maar vir die doeleindes van hierdie studie gaan 'begeleiding' as vertaling dien. Navorsing in die veld van begeleiding in die onderwyssektor in Suid-Afrika blyk onderverken te wees. Daar blyk 'n behoefte aan bewysgebaseerde navorsing oor alternatiewe strategieë soos begeleiding te wees. Die fokus van hierdie studie is om te bepaal in hoe 'n mate departementshoofde van die grondslagfase die onderwysers kan begelei binne die beperkte tyd tot hul beskikking.

Die doel van die studie is hoofsaaklik om inligting te versamel vir navorsingsdoeleindes, sodat onderwysleierskap in die algemeen hierdeur bevorder kan word. Vir die doeleindes van hierdie projek gaan vyf privaatskole gevra word om deel te neem. Dit is dus vir my 'n groot voorreg om u skool uit te nooi om vrywillig deel te neem aan hierdie navorsingprojek.

Vergun my asseblief die geleentheid om die inligting vir die navorsing as volg te verkry:

- 'n Semi-gestruktureerde onderhoud met die departementshoof van die grondslagfase.
- Semi-gestruktureerde individuele onderhoude met onderwysers in die grondslagfase, wat hulself bereidwillig verklaar tot 'n onderhoud.

Ek verseker u dat die data wat ek insamel vertroulik hanteer sal word. U skool se naam sowel as die deelnemers se name sal anoniem bly. Die fokus van die studie en onderhoudvrae sal onderwerpgebonde wees.

Die volgende is ook van toepassing:

- Al die deelnemers neem vrywillig deel en staan onder geen verpligting nie.
- Onderhoude sal geskied op tye wat die deelnemers die beste pas en nie tydens skoolure nie.
- Deelnemers mag enige tyd van die navorsingprojek onttrek, sonder dat hul op enige wyse benadeel sal word
- 'n Afskrif van die onderhoud met elke deelnemer sal aan elkeen persoonlik verskaf word om seker te maak dat hul reg verstaan is.
- Aan die einde van die navorsingprojek sal u skool 'n verslag ontvang rakende die bevindinge en aanbevelings van die navorsing in die algemeen.

Hierdie navorsingprojek bied aan u skool 'n geleentheid om deel te wees van navorsing wat daarop gemik is om onderwys in Suid-Afrika te verbeter.

Indien u hierdie projek by u skool ondersteun, voltooi asseblief die meegaande toestemmingsvorm. U is welkom om my en/of my studieleier te kontak vir enige moontlike vrae/onduidelikhede.

Baie dankie vir u tyd en moeite. Dit word opreg waardeer.

Vriendelike groete

Jeanette du Plessis

0823047910

net.duplessis@gmail.com

Prof. Rika Joubert

Rika.joubert@up.ac.za

BYLAE E: TOESTEMMINGSVORM VAN HOOF



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Fakulteit Opvoedkunde

Departement Onderwysbestuur en Beleidstudies

Mei 2014

Toestemmingsvorm

Ek, _____ Hoof
van _____ gee toestemming/gee nie
toestemming dat mev Jeanette du Plessis navorsing in die skool mag doen/nie.

Die titel van die navorsing is: **Die departementshoof se rol as begeleier van grondslagfase onderwysers.**

Ek gee toestemming dat die onderhoude met die departementshoof asook die onderwysers van die grondslagfase mag plaasvind. Die onderhoude sal plaasvind tydens geskikte tye wat nie op die skoolaktiwiteite en/of onderrigtyd inbreuk maak nie. Die onderhoude sal opgeneem word.

Ek verstaan dat die navorser die volgende beginsels ondersteun:

- Vrywillige deelname, wat ook impliseer dat hul enige tyd van die studie mag onttrek.
- Deelnemers gee toestemming vir hul deelname en behoort deurgaans ingelig te wees oor die navorsingprojek.
- Deelnemers sal geensins op enige wyse benadeel word nie.
- Privaatheid word gerespekteer en konfidensialiteit en anonimiteit van die deelnemers word toegepas.
- Vertroue word ingeboesem deurdat deelnemers nie verantwoordelik is vir enige misleiding wat mag voortspruit uit die navorsing nie.

Handtekening: _____

Datum: _____

BYLAE F: TOESTEMMINGSVORM VAN DEPARTEMENTSHOOF



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Fakulteit Opvoedkunde
Departement Onderwysbestuur en
Beleidstudies
Mei 2014

Toestemmingsvorm

Ek, _____ departementshoof
van _____ gee toestemming/gee nie toestemming
dat mev Jeanette du Plessis inligting vir navorsingdoeleindes by my mag inwin/nie

Die titel van die navorsing is: **Die departementshoof se rol as begeleier van
grondslagfase onderwysers.**

Ek gee toestemming dat die onderhoud met my as departementshoof van die grondslagfase
sal plaasvind. Die onderhoud sal plaasvind tydens 'n geskikte tyd wat nie op die
skoolaktiwiteite en/of onderrigtyd inbreuk maak nie. Die onderhoude sal opgeneem word.

Ek verstaan dat die navorser die volgende beginsels ondersteun:

- Vrywillige deelname wat ook impliseer dat ek enige tyd van die studie mag onttrek.
- Ek gee toestemming vir deelname en behoort deurgaans ingelig te word oor die navorsingprojek.
- Ek sal geensins op enige wyse benadeel word nie.
- Privaatheid word gerespekteer en konfidensialiteit en anonimiteit deur die navorser word onderneem
- Vertroue word ingeboesem deurdat ek nie verantwoordelik is vir enige misleiding wat mag voortspruit uit die navorsing nie.

Handtekening: _____

Datum: _____

BYLAE G: TOESTEMMING VAN ONDERWYSER



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Fakulteit Opvoedkunde
Departement Onderwysbestuur en
Beleidstudies
Mei 2014

Toestemmingsvorm

Ek, _____ onderwyser van _____
gee toestemming/gee nie toestemming dat mev Jeanette du Plessis inligting vir
navorsingdoeleindes by my mag inwin/nie..

Die titel van die navorsing is: **Die departementshoof se rol as begeleier van
grondslagfase onderwysers.**

Ek gee toestemming dat die onderhoud met my as onderwyser in die grondslagfase mag
plaasvind. Die onderhoud sal plaasvind tydens 'n geskikte tyd wat nie op die skoolaktiwiteite
en/of onderrigtyd inbreuk maak nie. Die onderhoud sal opgeneem word.

Ek verstaan dat die navorser die volgende beginsels ondersteun:

- Vrywillige deelname van my as respondent, wat ook impliseer dat ek enige tyd van die studie mag onttrek.
- Ek gee toestemming vir deelname en behoort deurgaans ingelig te wees oor die navorsingprojek.
- Ek sal geensins op enige wyse benadeel word nie.
- Privaatheid word gerespekteer en konfidensialiteit en anonimiteit deur die navorser word onderneem.
- Vertroue word ingeboesem deurdat ek nie verantwoordelik is vir enige misleiding wat mag voortspuit uit die navorsing nie.

Handtekening: _____

Datum: _____

BYLAE H: TOESTEMMING VANAF BESTUURDER: MENSLIKE HULPBRONNE



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Fakulteit Opvoedkunde
Departement Onderwysbestuur en
Beleidstudies
Mei 2014

Toestemmingsvorm

Ek, _____ Bestuurder: Menslike
Hulpbronne, gee toestemming/gee nie toestemming dat mev Jeanette du Plessis navorsing
in die skool mag doen/nie.

Die titel van die navorsing is: **Die departementshoof se rol as begeleier van
grondslagfase onderwysers.**

Ek gee toestemming dat die onderhoude met die departementshoof asook die onderwysers
van die grondslagfase mag plaasvind. Die onderhoude sal plaasvind tydens geskikte tye wat
nie op die skoolaktiwiteite en/of onderrigtyd inbreuk maak nie. Die onderhoude sal
opgeneem word.

Ek verstaan dat die navorser die volgende beginsels ondersteun:

- Vrywillige deelname , wat ook impliseer dat hul enige tyd van die studie mag
onttrek.
- Deelnemers gee toestemming vir hul deelname en behoort deurgaans ingelig te
wees oor die navorsingprojek.
- Deelnemers sal geensins op enige wyse benadeel word nie.
- Privaatheid word gerespekteer en konfidensialiteit en anonimiteit van die
deelnemers word toegepas.
- Vertroue word ingeboesem deurdat deelnemers nie verantwoordelik is vir enige
misleiding wat mag voortspruit uit die navorsing nie.

Handtekening: _____ Datum: _____

BYLAE I: VRAE AAN DEPARTEMENTSHOOFDE



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Fakulteit Opvoedkunde
Departement Onderwysbestuur en
Beleidstudies
Mei 2014

Tyd van onderhoud: _____ Tydsduur: _____

Datum: _____

Plek: _____

Onderhoudvoerder: _____

Deelnemer/Skuilnaam: _____

Vrae aan departementshoofde:

1. Watter metodes gebruik u om onderwysers in u fase professioneel te ontwikkel?
2. Waarom maak u van hierdie metodes gebruik?
3. Wat is, na u mening, die hoofdoel van begeleiding?
4. Watter verband (indien enige) het u geïdentifiseer tussen begeleiding en prestasie meting?
5. Hoe het u begeleiding geïmplementeer in u fase? Beskryf die proses asook tipes begeleiding.
6. Het u enige opleiding in begeleiding gehad? Indien wel, wat is die aard en inhoud van die opleiding?
7. Wat is die voordele van begeleiding en watter positiewe uitkomst het u al beleef?
8. Watter uitdagings het u met begeleiding ervaar?
9. Watter strategieë kan u aanbeveel ten einde begeleiding te verbeter?
10. Het u enige dokumentasie of riglyne wat u aan personeel uitdeel/bespreek met personeel? Indien wel, is u bereid om dit met navorsers te deel?

Die onderhoud is semi-gestruktureerd, van die vrae mag lei tot ander relevante vrae wat van toepassing is op die navorsing.

BYLAE J: VRAE AAN ONDERWYSERS



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Fakulteit Opvoedkunde

Departement Onderwysbestuur en
Beleidstudies

Mei 2014

Vrae aan onderwysers

1. Waarom word begeleiding as 'n metode gebruik ten einde onderwys te verbeter?
2. Hoe word begeleiding geïmplementeer?
3. Wat is na u mening die hoofdoel van begeleiding?
4. Watter verband (indien enige) het u geïdentifiseer tussen begeleiding en prestasie meting?
5. Hoe word begeleiding geïmplementeer in die fase?
6. Hoe effektief sou u sê is begeleiding as metode van professionele ontwikkeling?
7. Watter positiewe uitkomst (indien enige) ondervind u met begeleiding?
8. Watter uitdagings ervaar u met begeleiding i.t.v. die bereiking van u professionele ontwikkeling?
9. Watter strategieë kan u aanbeveel ten einde begeleiding te verbeter?
10. Het u voorheen blootstelling aan begeleiding gehad? Indien wel hoe het dit u as onderwyser ontwikkel?

Die onderhoude is semi-gestruktureerd, van die vrae mag lei tot ander relevante vrae wat van toepassing is op die navorsing.