

**Mentorskap tussen die Grondslagfase departementshoof
en die beginneronderwyser.**

deur

Estie Oosthuizen

Miniverhandeling ter voltooiing van die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in

Onderwysleierskap en -bestuur

Fakulteit: Onderwys

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

STUDIELEIER: Dr. Eric Eberlein

Augustus 2019

Verklaring

Ek, Estie Rossouw, studentenommer 97292029, verklaar hiermee dat die verhandeling, Mentorskap tussen die Grondslagfase departementshoof en die beginneronderwyser. ingehandig word in ooreenstemming met die vereistes vir die Magistergraad in Onderwysbestuur en -leierskap aan die Universiteit van Pretoria. Ek verklaar hiermee verder dat hierdie verhandeling my eie werk is, en dat dit nie voorheen by enige ander instansie van hoër onderwys ingehandig is nie. Alle bronne wat gebruik en aangehaal is, word in die bronnelys aangedui en erken.

Estie Oosthuizen

Augustus 2019

Taalversorger – Sertifikaat

VERKLARING

Hiermee verklaar ek,

Isabel M. Claassen (APBVert(SAVI)),

voltydse vryskutvertaler, taalversorger/redigeerder en taalkonsultant

van

Lawsonlaan 1367, Waverley, Pretoria

(selfoon 082 701 7922)

en

geakkrediteerde lid (No. 1000583) van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut (SAVI)

dat ek die taalversorging* gedoen het van die verhandeling

Mentorskap tussen die Grondslagfase departementshoof en die beginneronderwyser. aan my voorgelê ter nakoming van die vereistes vir vir die graad

Magister Educationis

in Onderwysleierskap en -bestuur

aan die Universiteit van Pretoria

deur

Estie Oosthuizen

E-posadres: estie001@gmail.com

Datum afgehandel: 19 Augustus 2019

*Neem asseblief kennis dat die taalversorger geen verantwoordelikheid neem vir die korrektheid van stellings of argumente in die betrokke dokument, of vir veranderings wat na afhandeling van die taalversorging aangebring is nie. Let ook daarop dat inhoudsredigering nie deel uitmaak van die taalversorger se taak nie en dat dit inderdaad oneties is.

Toewyding

Ek dra graag hierdie verhandeling op aan my ouers, Hester en Hendrik Oosthuizen, wat my altyd gemotiveer en geïnspireer het om my kwalifikasies te verbeter en my aangemoedig het om die hoogste sport te bereik. Hulle voorbeeld, lojale ondersteuning en aanmoediging was die hoeksteen van my aspirasies.

My man, Jacques en seun Ulrich Rossouw wat my deurentyd ondersteun en aangemoedig het om my akademiese aspirasies te verwesenlik. Ek waardeer veral die feit dat hulle begrip daarvoor getoon het dat ek kosbare familietyd moes spandeer in die najaag van 'n droom om my meestersgraad in Onderwysbestuur en -leierskap te kon voltooi. Julle is my alles....

Dankbetuigings en erkenning

- Elke mens word gebore met talente en belangstellings. Wat ek het, is net genade. Daarom kan ek net getuig van dankbaarheid vir my hemelse Vader dat Hy my geseën het met talente en gawes. Dankie vir die geleentheid om verder te kon studeer, om my kennis te verbreed, maar bowenal vir die genadegawes so mildelik uit Sy hand.
- Besondere dank aan dr. Eric Eberlein wat my ondersteun het. Dankie vir al u raad, insig en leiding. U is voorwaar 'n ongelooflike mentor.
- Vir my man Jacques wat my 100% ondersteun het; sy onbaatsugtige liefde en hulp; vir hande wat kon raakvat en oorvat waar my arms te kort was en my ure te min. Vir my seun Ulrich se liefde en ondersteuning en die “verstaan as mamma moet leer”. Dankie dat julle verstaan het dat ek kosbare familietyd moes opoffer om my studie te kon voltooi.
- Dan – besondere dank aan my ouers, vir hulle ondersteuning, motivering en aanmoediging. My ma wat my altyd tot hoër hoogtes gemotiveer en aangemoedig het en my pa wat altyd as onderwyser en mentor my geïnspireer het. Ek is so geseënd om julle as ouers te kan hê. Julle is my voorbeeld en my inspirasie.
- Laaste, maar nie die minste nie – dankie aan al die deelnemers aan my studie. Almal wat deelgeneem het aan die onderhoude en wat hulle harte oopgemaak en hul ervarings met my gedeel het. Hul deelname was noodsaaklik vir die sukses van die navorsing.

Verklaring van oorspronklikheid

Volle name van die student: Hester Catharina Oosthuizen

Studentenommer: U97292029

Verklaring

1. Ek verstaan wat plagiaat is en is bewus van die Universiteit se beleid rondom die beginsel.
2. Ek verklaar dat die verhandeling my eie werk is. Waar ander persone se werk aangehaal en gebruik is, is daar erkenning volgens departementele voorskrifte gegee.
3. Ek het nie ander werk van studente of persone gebruik en dit as my eie werk ingehandig nie.
4. Ek het niemand toegelaat of sal niemand toelaat om my werk te kopieer met die intensie om dit as hul eie werk in te handig nie.

Estie Oosthuizen

Student

Etiese klaring – Sertifikaat



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

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER:

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE: Prof L Ebersöhn

EM 17/04/01

DEGREE AND PROJECT

M.Ed

Mentorskap tussen die Grondslagfase
Departementshoof en die beginneronderwyser

INVESTIGATOR

Ms HC Oosthuizen

DEPARTMENT

Education Management and Policy Studies

APPROVAL TO COMMENCE STUDY

5 June 2017

DATE OF CLEARANCE CERTIFICATE

8 August 2019

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Ms B Swarts', written over a horizontal line.

CC

Ms B Swarts

Dr E Eberlein

This Ethics Clearance Certificate should be read in conjunction with the Integrated Declaration Form (D08) which specifies details regarding:

- **Compliance with approved research protocol,**
- **No significant changes,**
- **Informed consent/assent,**
- **Adverse experience or undue risk,**
- **Registered title, and**
- **Data storage requirements.**

Goedkeuringsbrief van die Gautengse departement van Onderwys

**GAUTENG PROVINCE**
 Department: Education
 REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

8/4/4/1/2

GDE RESEARCH APPROVAL LETTER

Date:	13 July 2017
Validity of Research Approval:	06 February 2017 – 29 September 2017 2017/172
Name of Researcher:	Oosthuizen- Rossouw E.
Address of Researcher:	157 Elizabeth Street Wonderboom Pretoria, 0182
Telephone Number:	082 927 2140
Email address:	estie001@gmail.com
Research Topic:	The role of the Foundation Phase Head of Department as mentor for Beginner educators/ novice teachers
Number and type of schools:	Five Primary Schools
District/s/HO	Tshwane North

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

E. Tshabalala 20/07/2017

The following conditions apply to GDE research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:]

Making education a societal priority

Office of the Director: Education Research and Knowledge Management
 7th Floor, 11 Simons Street, Johannesburg, 2001

Tel: (011) 355 0488

Email: Faith.Tshabalala@gauteng.gov.za

Website: www.education.gpp.gov.za

Sleutelwoorde

Beginneronderwyser, departementshoof, grondslagfase, mentor, mentorskap, onderwyser, skoolhoof, professionele ontwikkeling, dissipline, klaskamerbestuur, kurrikulumontwikkeling en vakkennis, verhoudingvestiging, onderwysmetodiek

Lys van akronieme

IQMS - Integrated Quality Management System

PAM – Personnel Administration Measures / Personeeladministrasiemaatreëls

SASA – South African Schools Act

SMT – School management team

Lys van aanhangsels

Aanhangsel A

Inligtingsbrief – Deelname aan die studie - Skole inligtingsbrief – Bladsy 128

Aanhangsel B

Toestemmingsprotokol Deelnemers van die studie – Bladsy 130

Aanhangsel C

Onderhoudsprotokol – Skoolhoof – Bladsy 131

Aanhangsel D

Onderhoudsprotokol – Departementshoof – Bladsy 133

Aanhangsel E

Onderhoudsprotokol – Beginneronderwyser – Bladsy 135

Aanhangsel F

Getikte onderhoud van Grondslagfase departementshoof – Bladsy 138

Abstrak

Beginneronderwysers moet die geleentheid kry om hul onderwysvaardighede te verbeter en hul professionele identiteit te ontwikkel. Daar word internasionaal ervaar dat beginneronderwysers die onderwysprofessie binne twee tot vyf jaar verlaat indien hulle nie voldoende ondersteuning en opleiding deur mentorskap ontvang nie. Die navorsing word gerig na aanleiding van die primêre navorsingsvraag naamlik: Hoe word mentorskap toegepas tussen die Grondslagfase-departementshoof en die beginneronderwyser?

Uit die navorsingsprobleem soos hierbo gestel, is die volgende sekondêre navorsingsvrae geformuleer.

Sekondêre navorsingsvrae

1. Hoe word die uitdagings van dissipline en klaskamerbestuur deur middel van mentorskap aangespreek?
2. Hoe kan mentorskap bydra om vakkennis en kurrikulumontwikkeling te versterk?
3. Watter aspekte van mentorskap dra by tot beter gehalte van onderwys en metodiek wat die beginneronderwyser in die klaskamer gebruik?
4. Hoe word mentorskap aangewend in die vestiging van 'n verhouding tussen die beginneronderwyser en medekollegas, ouers en leerders?
5. Hoe word onderwysprofessionalisme ontwikkel en versterk deur mentorskap?

Die navorser het 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gevolg en die navorsingsontwerp was 'n gevallestudie binne 'n interpretivistiese / konstruktivistiese paradigma. Die data is ingesamel deur semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemers waartydens hulle oop vrae (hoe? hoekom?) beantwoord het. Die vrae is vooraf opgestel volgens die temas van die konseptuele raamwerk soos geïdentifiseer uit die literatuurstudie.

'n Doelgerigte steekproef wat aan voorafbepaalde kriteria voldoen het, is in die kwalitatiewe navorsingstudie gebruik. Die steekproef het bestaan uit skoolhoofde, departementshoofde en beginneronderwysers by vyf verskillende Afrikaanse laerskole in die Tshwane-Noord-distrik van Pretoria. Laerskole is telefonies gekontak

en die skole wat beginneronderwysers aangestel het, is geïdentifiseer. Daarna is die skoolhoofde gekontak en toestemming verkry om navorsing by hul skole te doen.

Die bevindings en aanbevelings van die studie is aan die deelnemers voorgelê sodat hulle die akkuraatheid en betroubaarheid daarvan kon verifieer. Die navorser het gepoog om die studie te trianguleer deur verskillende metodes te gebruik, naamlik 'n literatuurstudie, asook die evaluering en vergelyking van inligting uit semi-gestruktureerde onderhoude om die geldigheid en betroubaarheid van bevindings te toets. Die deelnemers aan die studie se identiteite is beskerm deur van skuilname gebruik te maak – vir sowel die individue as die laerskole wat aan die studie deelgeneem het.

My opsommende bevinding is dus dat die voordele van mentorskap legio is en sodra nuwe onderwyser doeltreffend bemagtig word deur mentorskap, hy/sy die geleentheid kry om te groei en ontwikkel om sy professionele potensiaal ten volle te ontwikkel.

Inhoudsopgawe

Verklaring	i
Taalversorger – Sertifikaat	ii
Toewyding	iii
Dankbetuigings en erkenning	iv
Verklaring van oorspronklikheid	v
Etiese klaring – Sertifikaat	vi
Goedkeuringsbrief van die Gautengse departement van Onderwys	vii
Sleutelwoorde	viii
Lys van akronieme	ix
Lys van aanhangsels	x
Aanhangsel A	x
Aanhangsel B	x
Aanhangsel C	x
Aanhangsel D	x
Aanhangsel E	x
Aanhangsel F	x
Abstrak	xi
HOOFSTUK 1: INLEIDING EN AGTERGROND	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 BEGRIPSVERKLARING	4
1.2.1 Mentorskap	4
1.2.2 Mentoronderwyser	4
1.2.3 Onderwyser	5
1.2.4 Beginneronderwyser	5
1.2.5 Departementshoof Grondslagfase	5
1.3 PROBLEEMSTELLING	6
1.4 RASIONAAL EN BELANGRIKHEID VAN DIE STUDIE	7
1.5 NAVORSINGSDOELWITTE EN DIE DOELWITTE VAN DIE STUDIE	8
1.6 NAVORSINGSVRAE	8
1.7 KONSEPTUELE RAAMWERK	9
1.8 NAVORSINGSMETODOLOGIE	10
1.8.1 Navorsingsparadigma	10
1.8.2 Navorsingsaanslag /-benadering	10
1.8.3 Navorsingsontwerp	11

1.8.4	Data-insamelingsmetodes	11
1.8.5	Steekproefneming en deelnemers	12
1.8.6	Navorsingslokale	12
1.8.7	Data-ontleding en interpretasie	12
1.8.8	Betroubaarheid en geldigheid van die studie	13
1.9	ETIESE OORWEGINGS	13
1.9.1	Vertroulikheid, privaatheid en anonimiteit	13
1.9.2	Ingeligte toestemming	13
1.10	STRUKTUUR VAN DIE VERHANDELING	14
1.11	SAMEVATTING	15
	HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE	17
2.1	INLEIDING	17
2.2	DIE ONTSTAAN VAN MENTORSKAP	18
2.3	’n MODERNE PERSPEKTIEF OP MENTORSKAP	19
2.4	NASIONALE EN INTERNASIONALE TENDENSE	19
2.5	ONDERWYS IN DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS	23
2.6	UITDAGINGS WAT DIE BEGINNERONDERWYSER ERVAAR	24
2.7	DIE ROL VAN ’n MENTOR	25
2.8	EIENSKAPPE VAN MENTORS	26
2.9	MENTORSKAP	27
2.10	TOEWYSING VAN MENTORS	29
2.11	TIPE MENTORSKAPSTRATEGIEË	30
2.11.1	Mentorskap deur ervare personeel	30
2.11.2	Informele mentorskap deur portuurgroep	31
2.11.3	Telementorskap	33
2.12	MENTORSKAPSTYLE EN -BENADERINGS	33
2.13	VOORDELE EN NADELE VAN MENTORSKAP	34
2.13.1	Voordele	34
2.13.2	Nadele van mentorskap	37
2.14	LEEMTES IN DIE LITERATUUR	38
2.15	SAMEVATTING EN OPSOMMING	38
	HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	42
3.1	INLEIDING	42
3.2	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	42
3.2.1	Navorsingsbenadering	42
3.2.2	Navorsingsparadigma	43

3.2.3	Navorsingsontwerp	45
3.3	KONSEPTUELE RAAMWERK	46
3.3.1	Leerderdisipline en klaskamerbestuur	47
3.3.2	Vakkennis en kurrikulum-implementering	48
3.3.3	Onderwysmetodiek	48
3.3.4	Vestiging van 'n verhouding tussen die beginneronderwyser en sy/haar mentor, medekollegas, ouers en leerders	48
3.3.5	Onderwyserprofessionalisme	49
3.3.6	Mentorskap	49
3.4	DATA-INSAMELINGSMETODES	50
3.4.1	Onderhoude	50
3.5	STEEKPROEFNEMING EN DEELNEMERS	53
3.6	DATA-ONTLEDING	55
3.7	BETROUBAARHEID VAN DIE STUDIE	56
3.8	ETIESE OORWEGINGS	57
3.8.1	Vertroulikheid, privaatheid en anonimiteit	57
3.8.2	Ingeligte toestemming	57
3.9	SAMEVATTING	57
	HOOFSTUK 4 VOORLEGGING VAN DATA EN BEVINDINGS	60
4.1	INLEIDING	60
4.2	OORSIG OOR DIE SELEKSIE VAN DEELNEMERS	61
4.3	DIE DEELNEMERS AAN DIE NAVORSING	62
4.3.1	Skoolhoofde	62
4.3.2	Departementshoofde	63
4.3.3	Beginneronderwysers	63
4.3.4	Bespreking en interpretasie van die tabelle	64
4.4	STRUKTUUR VIR DIE VOORLEGGING VAN DIE DATA	65
4.5	VOORLEGGING VAN DATA	65
4.5.1	Dissipline en klaskamerbestuur	65
4.5.1.1	Dissipline	65
4.5.1.2	Klaskamerbestuur	68
4.5.2	Vakkennis en kurrikulum-implementering	71
4.5.3	Onderwysmetodiek	76
4.5.4	Verhoudingvestiging met ouers, kollegas en leerders	78
4.5.5	Onderwysprofessionalisme	80
4.5.6	Voordele en nadele van mentorskap	82

4.6	BEVINDINGS.....	83
4.7	OPSOMMING.....	84
	HOOFSTUK 5: BESPREKING VAN BEVINDINGS, GEVOLTREKKINGS EN AANVEVELINGS.	87
5.1	INLEIDING	87
5.2	BEVINDINGS.....	88
5.2.1	Mentorskap	88
5.2.2	Werkslading.....	88
5.2.3	Dissipline.....	89
5.2.4	Onderwysmetodiek.....	95
5.2.5	Kurrikulumontwikkeling en vakkennis	96
5.2.6	Klaskamerbestuur	98
5.2.7	Verhoudingvestiging met kollegas, leerders en ouers.....	101
5.2.8	Onderwyserprofessionalisme	104
5.3	AANBEVELINGS UIT DIE NAVORSING	108
5.3.1	Werkslading.....	108
5.3.2	Verpligte mentorskapprogramme	108
5.3.3	Dissipline.....	108
5.3.4	Vakkennis	109
5.3.5	Metodiek	109
5.3.6	Verhoudingvestiging	109
5.3.7	Voordele van mentorskap.....	110
5.3.8	Nadele van mentorskap.....	110
5.4	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE	111
5.5	VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING	111
5.6	SAMEVATTING.....	112
5.6.2	Werkslading.....	115
5.6.3	Dissipline.....	116
5.6.4	Onderwysmetodiek.....	116
5.6.5	Kurrikuluminhoud en vakkennis.....	116
5.6.6	Klaskamerbestuur	117
5.6.7	Verhoudingvestiging met kollegas, leerders en ouers.....	117
5.6.8	Onderwyserprofessionalisme	118
6.	BRONNELYS	119
7.	Aanhangsels.....	128
7.1	Aanhangsel A.....	128
7.2	Aanhangsel B	130

7.3 Aanghangsel C	131
7.3.1 Onderhoudsvrae – skoolhoof	131
7.4 AANHANGSEL D	133
7.4.1 Departementshoof Grondslagfase	133
7.5 Aanghangsel E	135
7.5.1 Beginneronderwyser	135
7.6 Aanghangsel F.....	138

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN AGTERGROND

1.1 INLEIDING

Wanneer studente as beginneronderwysers by 'n skool aangestel word, is daar sekere kurrikulêre sowel as buitekurrikulêre en administratiewe eise en vereistes waaraan hulle moet voldoen (Personeeladministrasiemaatreëls (PAM) 1998). Daar word van hulle verwag om die teoretiese kennis wat oor vier jaar van studie verwerf het, om te sit in praktiese dag-tot-dag onderrigvaardighede (Chien, 2015; Uusimaki, 2013; PAM, 1998). Die uniekheid van die onderwysprofessie lê daarin dat die beginneronderwyser reeds by aanstelling dieselfde pligte en verantwoordelikhede het en aan dieselfde eise moet voldoen as wat van senior onderwysers in die beroep verwag word (Le Maistre & Paré, 2010).

Lindly (1986) berig dat dit baie keer gebeur dat die beginneronderwyser daardie klasse en buitemuurse aktiwiteite kry waarvoor ervare onderwysers nie kans sien nie. Verder word die beginneronderwyser dikwels oorlaai met groter verantwoordelikhede, oninteressante aktiwiteite en uitdagende opdragte – en dit is moontlik een van die redes waarom hulle die onderwysberoep verlaat nog voordat hulle die sukses daarvan smaak. Hierdie is slegs maar die oortjies van die seekoei en dit veroorsaak dat die beginneronderwyser se aanpassing by die onderwysberoep 'n geweldige uitdaging is.

My eie ervaring as departementshoof het my geleer dat daar in die praktyk leemtes is in die oorgangsfase vanaf studentwees na praktykgerigte onderwys, en soms word hierdie leemtes waarneembaar wanneer ouers oor die onderwyser of oor hul kind se punte kla. Skoolhoofde en departementshoofde moet onderwysers en leerders se werk kontroleer en leiding gee in onderrigtegnieke, die nuutste tendense, sowel as verslae skryf oor onderwysers en leerders se werkskwaliteit en vordering. Al die moniterings- en assesseringkontroles word voorgeskryf deur departementele sowel as interne skoolbeleid (“Integrated Quality Management System” (IQMS) en die PAM).

Beginneronderwysers in die Grondslagfase se aanpassing by hul nuwe werk is nie uniek of geïsoleerd nie, en soos alle ander beginneronderwysers worstel hierdie

onderwysers met unieke vraagstukke wat hul interaksie en verhoudingsvestiging met kollegas, ouers en leerders mag beïnvloed (Uusimaki, 2013).

As departementshoof weet ek dat daar basiese universele probleme is wat beginneronderwysers ervaar. Omdat daar nie tans departementele opleiding vir beginneronderwysers in die distrik aangebied word nie, gebeur indiensopleiding intern deur 'n proses van mentorskap. Van die vakbonde, bv. die Suid-Afrikaanse Onderwysersvereniging (SAOU), bied soms 'n opleidingskursus vir beginneronderwysers aan. Elke skool het sy eie visie en missie, sowel as 'n bepaalde standaardwerkswyse wat deur bestaande tradisies en vorige prestasies van die betrokke instansie gedikteer word (Barondess, 1997). Indien nuwelinge nie deur indiensopleiding oor sulke werkswyses en tradisies ingelig en bemagtig word nie, of wanneer die individu nie in die skool se visie, werkswyses, etos en kultuur inkoop nie, veroorsaak dit konflik en wantroue.

Bevindings deur Lord, Atkinson en Mitchell (2008) dui daarop dat deur 'n proses van mentorskap 'n kultuur van verbeterde vaardighede, kennisuitbreiding, verbetering van probleemoplossingsvaardighede, kreatiwiteit, ens., gevestig word. Dit maak 'n positiewe bydrae tot die professionele ontwikkeling van die onderwyser om sy of haar onderrigstandaard te verhoog. Indien onderwysers bemagtig word om hul vaardighede te ontwikkel en te verbeter, lei dit tot verhoogde selfwaarde en selfvertroue. Indien die oorgangsperiode deur 'n mentor gefasiliteer kan word, is die aanpassing by die nuwe skool se kultuur, etos en werkswyse baie makliker en verminder dit die spanning wat nuwe onderwysers ervaar (Chien, 2015; Uusimaki, 2013). Werkverwante spanning word verminder deur emosionele ondersteuning en deur die ontwikkeling van die beginneronderwyser se selfvertroue in sy of haar eie vermoëns en vaardighede (Lord et al., 2008)

Dit is die Departementshoof Grondslagfase se verantwoordelikheid om die Grondslagfasedepartement te bestuur en te lei met betrekking tot die eise wat die Onderwysdepartement en die spesifieke skool aan hulle stel. Leiding en ondersteuning moet ook gegee word in terme van kurrikulum-eise, vakdidaktiek, pedagogiek, kontrole, assessering, verhoudingsvestiging, kommunikasie met ander onderwysers, leerders en ouers, en daar moet na die welvaart van die leerders en die personeel in die departement omgesien word (Kurrikulum- en

Assesseringsbeleidverklaring, 2012; Wet op die Indiensneming van Onderwysers Wet 76 van 1998; Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 76 van 1998). Daar word ook van die departementshoof verwag om die skoolhoof te adviseer rakende professionele aangeleenthede om die gehalte van onderwys, onderrig en bestuur van die onderwysers in die Grondslagfasedepartement te verbeter (Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring, 2012; PAM, 1998; Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 76 van 1998).

Uit die bostaande is dit duidelik dat die verhouding tussen die Grondslagfase-departementshoof en die beginneronderwysers in die Grondslagfase van kardinale belang is vir die ervaring en sukses van beginneronderwysers in die eerste paar jaar van hul loopbaan. Hierdie studie poog dus om hierdie uiters belangrike mentorskapverhouding tussen die Grondslagfase-departementshoof en die beginneronderwysers in die Grondslagfase te ondersoek en beskryf.

In die Suid- Afrikaanse konteks is daar verskeie navorsingsartikels oor die uitdagings wat beginneronderwysers ervaar. Arendse en Phurutse (2009) berig oor die uitdagings wat die beginneronderwyser ervaar, hul persepsie oor werkservaring, die persepsie van skoolhoofde oor die beginneronderwyser se vaardighede en uitdagings in die klaskamer. Navorsing deur Mensah, Boateng en Pillay (2018) dui daarop dat daar al wel navorsing gepubliseer is in die South African Journal of Childhood Education (SAJCE), South African Journal of Higher Education (SAJHE), South African Journal of Education (SAJE) oor onderwyseropleiding, mentorskap, die beginneronderwysers, sowel as die uitdagings wat beginneronderwyser ervaar.

Daar is egter duidelike leemtes oor die rol wat departementshoofde as mentors speel vir die beginneronderwyser in die Suid – Afrikaanse onderwysstelsel. Navorsing deur Moosa (2018) fokus veral op op relevante inligting rakende die opleiding van beginneronderwysers sowel as die uitdagings wat hulle in die onderwysprofessie ervaar. Boud en Middleton (2003) fokus veral weer op die informele leer en kennis wat verkry word van ander kollegas by die werkplek. Hierdie konsep kan verder ondersoek word as professionele ontwikkeling van die beginneronderwyser in die skoolomgewing. van Niekerk (2017) fokus veral op die belangrikheid van langtermyn indiensopleiding van personeel. Hierdie is 'n belangrike faset van mentorskap en die

rol van die Grondslagfase departementshoof behoort hier indiepte ondersoek te word in verdere navorsingsaangeleenthede.

1.2 BEGRIPSVERKLARING

1.2.1 Mentorskap

Mentorskap is 'n komplekse, interaktiewe proses tussen twee individue wat oor verskillende vlakke van ondervinding en ervaring beskik. Mentorskap behels interpersoonlike, psigososiale en onderwyskundige ontwikkeling, sowel as sosialiseringsfunksies in die verhouding. Dit is dus 'n komplekse verhouding wat deur vele fasette gekenmerk word en wat tussen 'n senior en junior professionele persoon bestaan (Barondess, 1997; Van Rooyen, 2007). Mentorskap word gesien as 'n een-tot-een verhouding wat deur verskillende vlakke van ontwikkeling beweeg en die uitkoms van mentorskap positief of negatief beïnvloed (Perry, 2000).

1.2.2 Mentoronderwyser

Mentorskap is 'n persoonlike en professionele verhouding tussen 'n ervare onderwyskundige en 'n onervare of beginneronderwyser (Uusimaki, 2013; Rhodes & Brundrett, 2009; Chien, 2015). 'n Mentoronderwyser is 'n ervare of 'n senior onderwyser wat die beginneronderwyser ondersteun, en sy onderwysvaardighede vorm en slyp. Die mentor verskaf hulp rakende onderwysaangeleenthede en help die nuwe beginneronderwyser om aan te pas in die nuwe werkplek (Lindgren, 2007; Chi-kin Lee & Feng, 2007). Lord et al. (2008) definieer mentorskap as "being concerned with growing an individual both professionally and personally. It is linked with professional and career development, and is somewhat characterised by an expert–novice relationship".

Die mentor kan formeel opdrag kry om die beginneronderwyser te ondersteun en eersgenoemde se werksverantwoordelikhede sal dan wissel van inligtingverskaffing aan die beginneronderwyser, aanbieding van 'n oriënteringsprogram, leswaarneming, terugvoer aan die beginneronderwyser, betrokkenheid by gespreksgroepe, en hulp met personeelskakeling (Chi-kin Lee & Feng, 2007). In 'n neutedop – die mentor sal dus gestruktureerde persoonlike ondersteuning en hulpverlening aan die beginneronderwyser gee (Chi-kin Lee & Feng, 2007).

1.2.3 Onderwyser

Die begrip ‘onderwyser’ word in die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1994) omskryf as ‘opvoeder’, dit wil sê “enige persoon, met uitsondering van 'n persoon wat aangestel is om uitsluitlik buite-kurrikulêre werksaamhede te verrig, wat ander persone onderrig, opvoed of oplei of wat professionele opvoedkundige dienste, met inbegrip van professionele terapie en opvoedkundige sielkundige dienste, by 'n skool lewer”.

1.2.4 Beginneronderwyser

'n Beginneronderwyser is vir die doeleindes van hierdie studie iemand wat een tot vier jaar skool hou en nuut in die professie is (Chi-Kin Lee & Feng, 2007, Arends & Phurutse, 2009). Die verantwoordelikhede van 'n onderwyser op posvlak 1 word soos volg omskryf: “Die onderwyser is verantwoordelik vir klasonderrig sowel as die akademiese, administratiewe, opvoedkundige en dissiplinêre aspekte wat daarmee gepaard gaan. Die organisering van binne- sowel as buitemuurse aktiwiteite om die opvoeding van die leerders te promoveer op 'n aanvaarbare manier. Die pligte en verantwoordelikhede van die pos is insluitend maar nie beperk tot die posbeskrywing nie, en word bepaal deur die behoeftes en die benaderings van die individuele skool. Kortliks word die pligte in breë trekke opgesom as onderrig en opvoeding van die leerders, die beoefening van binne- sowel as buitemuurse aktiwiteite, administratiewe pligte sowel as interaksie en kommunikasie met die leerders, ouer, personeel sowel as die breër gemeenskap en die algemene publiek” (PAM, 1998; Wet op die Indiensneming van Onderwysers, Wet 76 van 1998).

1.2.5 Departementshoof Grondslagfase

'n Departementshoof is hoof van 'n fase in die hoërskool of in die laerskool. Dit is 'n bevorderings- en 'n bestuursgeoriënteerde pos op posvlak 2. Die huidige navorsing is gerig op die departementshoofde in die Grondslagfase by 'n laerskool. Die posbeskrywing van posvlak 2 onderwysers is soos volg. Die departementshoofde is verantwoordelik vir klasonderrig sowel as die effektiewe bestuur en funksionering van die fase waarin hulle aangestel is, die organisering van relevante binne- of buitemuurse aktiwiteite. Die Departementshoof Grondslagfase is ook verantwoordelik om na die belange van die personeel in hul fase om te sien, sowel

as om toe te sien dat die akademiese leer- en vakinhoud soos voorgeskryf in die sillabus korrek onderrig word op 'n aanvaarbare wyse. Die leerders se belange moet bevorder word. Die individuele pligte en verantwoordelikhede van die departementshoofde wissel van skool tot skool en word bepaal deur die behoeftes en benaderings van die skool en is insluitend maar nie beperk tot die posbeskrywing nie. Die volgende pligte word kortliks in breë trekke opgesom: onderrig van vakke; binne- sowel as buitemuurse aktiwiteite en verpligtinge soos vereis word deur die skool of die departement; personeel- en administratiewe aangeleenthede; kommunikasie met personeel, leerders, ouers; en skakeling met die gemeenskap en/of die algemene publiek waarbinne die skool geleë is (PAM, 1998; Wet op die Indiensneming van Onderwysers, Wet 76 van 1998).

1.3 PROBLEEMSTELLING

Elke student (oftewel beginneronderwyser) begin sy of haar beroep met die verwagting om 'n lewensideaal te verwesenlik en 'n verskil in kinders se lewens te maak. Wanneer beginneronderwysers die onderwysberoep betree, is hulle vol idees, ideale en persoonlike waardes oor die onderwysprofessie (Gertsen et al., 2016). Die realiteit is egter dat hulle nie noodwendig voorbereid is op die uitdagings van groot klasse, dissiplineprobleme, nuwe sillabusse, vakdidaktiek, pedagogiek, werksdruk, verhoudingsvestiging en kommunikasie met ouers en kollegas nie, en ook nie weet watter administratiewe eise ensovoorts die onderwys inhoud nie. Baie beginneronderwysers het geen of min ervaring van lesbeplanning, lesaanbieding, assessering, administratiewe pligte, sowel as van kommunikasie met ouers rakende leerderprobleme nie (Clarke, Killeavy & Moloney, 2013). Capersen en Raaen (2014) beskryf hierdie aanpassing by 'n nuwe professie as 'n realiteit- of kultuurskok wat tot spanning en selfs tot uitbrandsindroom kan lei. Die bemeestering van sekere vaardighede kom met ondervinding en ervaring (Clarke et al., 2013).

Om deur 'n mentor ondersteun te word, help om die beginneronderwyser se spanning en aanpassing by 'n nuwe skool (of in 'n nuwe graad) te verlig en temper die uitdagings wat onderwys inhoud (Chien, 2015; Uusimaki, 2013). Die mentoronderwyser met onderwysgerigte ervaring kan beginneronderwysers hierin ondersteun en laasgenoemde se voorkennis deurtrek na praktiese dag-tot-dag vaardighede (Clarke et al., 2013).

Dikwels tree beginneronderwysers tot die beroep toe met onvoldoende hulpverlening en moet hulle vraagstukke hanteer wat selfs vir gesoute onderwysers 'n uitdaging is. Hierdie vraagstukke en ander uitdagings wat spruit uit die aard van die taak en konteks van beginneronderwyser wees, is die probleem wat in hierdie studie ondersoek is.

1.4 RASIONAAL EN BELANGRIKHEID VAN DIE STUDIE

In hierdie navorsing is die mentorskapverhouding tussen die Departementshoof Grondslagfase en die beginneronderwyser ondersoek.

In Suid-Afrika is daar verskeie probleme in die onderwys – lae slaagsyfers; swak matriekuitslae (Uys & Alant, 2015); gebrekkige moedertaalonderrig; taalprobleme; skole wat swak presteer; lae motivering van onderwysers; en 'n groot uittoeg van onderwysers uit die sisteem (Le Maistre & Paré, 2010). Volgens die SNAP-opname soos gepubliseer in die *Onderwysstatistieke van Suid-Afrika (2016)* en in die *School Realities (2016)* was daar 425 167 onderwysers in 2012. In 2014 was daar 425 090 en in 2016 het hierdie getal verminder na 418 613 – ten spyte daarvan dat die leerdertal vanaf 12 655 436 in 2014 tot 12 932 565 in 2016 toegeneem het.

Die Departement van Onderwys het reeds in 2006 voorspel dat daar 'n tekort aan gekwalifiseerde onderwysers sal wees. Daar word ongeveer 25 000 nuut-gekwilifiseerde onderwysers per jaar benodig om aan die groeiende onderwysbehoefte in Suid-Afrika te voldoen (Whitelaw et al., 2008). Le Maistre en Paré (2010) berig verder dat tot 50% van die beginneronderwysers binne hul eerste vyf jaar die onderwys verlaat – baie keer is dit ook die talentvolste en beste beginneronderwysers. Whitelaw et al. (2008) noem dat skoolverlaters nie belangstel om onderwys te studeer nie as gevolg van die swak salarisvergoeding wat onderwysers ontvang. Verdere probleme wat voornemende kandidate afskrik, is dissiplineprobleme in skole, die swak status wat die onderwysberoep beklee, en burokratiese inmenging op alle vlakke. Le Maistre en Paré (2010) noem ook dat beginneronderwysers bitter min (indien enige) ondersteuning van hul ervare senior kollegas kry en dat hulle dus letterlik geïsoleerd in die klaskamer is.

Jaarliks word daar duisende nuwe onderwysers nasionaal en internasionaal aangestel om te voldoen aan die groeiende behoefte aan goeie onderwysers in skole. Soos reeds genoem, is die wisseling van onderwysers uit die onderwys egter hoog,

en daarom moet beginneronderwysers gekoester en gehelp word deur hul probleme aan te spreek (Maistre & Paré, 2010).

Beginneronderwysers mag dit moeilik vind om by 'n nuwe skool aan te pas. Deur mentorskap word probleme vroegtydig geïdentifiseer en geremedieër en departementshoofde kan die sterkpunte en talente van 'n onderwyser tot voordeel van die skool aanwend. Indien hierdie oorgangperiode van student na professionele onderwyser deur 'n ervare mentor gefasiliteer kan word, is die aanpassing by die nuwe skool se kultuur, etos en werkswyse baie makliker en het dit 'n sterk en positiewe effek op die beginneronderwyser se werksbevrediging (Chien, 2015; Uusimaki, 2013; Barondess, 1997).

In sy 2014-begrotingtoespraak het die LUR van Onderwys in Gauteng, mnr. Panyaza Lesufi (Lesufi, 2014) hom ten doelwit gestel om onderpresterende skole en goeie akademiese skole te laat saam werk (die sg. Twinning-program). Op provinsiale vlak is daar dus indirek 'n behoefte aan mentorskap deur ervare, presterende onderwysers en skole geïdentifiseer. Reeds vanaf 2014 was daar inisiatiewe van die Gautengse Departement van Onderwys om Grondslagfase-departementshoofde op te lei om die Graad R klasse te bestuur en te begelei, en dit het inderdaad die rol van die departementshoof as mentor versterk (Lesufi, 2014). Die huidige navorsing is dus uiters toepaslik in die era waarin die plaaslike onderwys tans beweeg en spreek nie net die doelwitte van die Gautengse Onderwysdepartement aan nie, maar ook dié van ander rolspelers in die Suid-Afrikaanse onderwys.

1.5 NAVORSINGSDOELWITTE EN DIE DOELWITTE VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is om die mentorskapverhouding tussen die Departementshoof Grondslagfase en beginneronderwysers te ondersoek en te beskryf. Die navorser het semi-gestruktureerde onderhoude gevoer met vyf skole se beginneronderwysers, departementshoofde in die Grondslagfase en skoolhoofde ten einde beginneronderwysers se aanpassing by skole te ondersoek. Aan die hand van die konseptuele raamwerk is probleme en suksesse geïdentifiseer en op grond van die navorsingsdata wat ingewin is, is die navorsingsvrae beantwoord.

1.6 NAVORSINGSVRAE

Primêre navorsingsvraag

Hoe word mentorskap toegepas tussen die Grondslagfase-departementshoof en die beginneronderwyser?

Uit die navorsingsprobleem soos hierbo gestel, is die volgende sekondêre navorsingsvrae geformuleer.

Sekondêre navorsingsvrae

1. Hoe word die uitdagings van dissipline en klaskamerbestuur deur middel van mentorskap aangespreek?
2. Hoe kan mentorskap bydra om vakkennis en kurrikulumontwikkeling te versterk?
3. Watter aspekte van mentorskap dra by tot beter gehalte van onderwys en metodiek wat die beginneronderwyser in die klaskamer gebruik?
4. Hoe word mentorskap aangewend in die vestiging van 'n verhouding tussen die beginneronderwyser en medekollegas, ouers en leerders?
5. Hoe word onderwysprofessionalisme ontwikkel en versterk deur mentorskap?

1.7 KONSEPTUELE RAAMWERK

Die navorser het besluit om eerder 'n konseptuele as 'n teoretiese raamwerk vir die studie aan te wend om die bevindings te verduidelik. 'n Konseptuele raamwerk is gebruik om die hoofgedagtes van die navorsing met mekaar te verbind en die navorsing te plaas binne 'n raamwerk en in die onderwerpveld wat nagevors is (Henning, 2004). Die konseptuele raamwerk met die gekose onderwerpe en filosofieë het 'n sleutelrol in die navorsing gespeel (Robson, 2011).

Die navorser het uit die werk van beide de Villiers (2011) en Chien (2015) 'n raamwerk geïdentifiseer van konsepte wat aan mentorskap in die onderwys verwant is en wat as gepaste raamwerk vir hierdie studie kan dien. Die konsepte in die raamwerk sluit in (1) dissipline en klaskamerpraktyk; (2) vakkennis en kurrikulum-implementering; (3) onderwysmetodiek; (4) verhoudingsvestiging met kollegas, leerders en ouers; (5) onderwysprofessionalisme; en (6) mentorskap. Die raamwerk word breedvoerig in Hoofstuk 3 bespreek en uiteengesit.

1.8 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.8.1 Navorsingsparadigma

“A paradigm is the fundamental model or frame of reference we use to organise our observations and reasoning. A paradigm is general ways of thinking about how the world works and how we gain knowledge about the world” (De Vos, 2014:298). Die navorser het ’n interpretivistiese aanslag gebruik om die navorsing te doen. Dit beteken dat die mentorskapverhouding tussen die Grondslagfase-departementshoof en die beginneronderwyser geïnterpreteer word deur die betekenis en die waarde wat die deelnemers uit hul eie leefwêreld daaraan heg (De Vos, 2014). “Social actors negotiate meanings about their activity in the world. Social reality therefore consists of their attempts to interpret the world” (Briggs, Coleman & Morrison, 2014:17).

Die navorser was deel van die proses van betekenis gee en sy het resultate geïnterpreteer. Onderwysgerigte navorsing word met mense gedoen en is gevestig in mense se ervarings. Aangesien beide die navorser en deelnemers aan die navorsingsprojek deur die navorsing beïnvloed is, is die betekenis van die gebeure en die deelnemers se perspektiewe ondersoek en geïnterpreteer. Interpretivisme het goed by my studie aangepas deurdad daar gepoog is om mentorskap tussen die Grondslagfase-departementshoof en beginneronderwyser te ondersoek, te interpreteer en vergelykings te maak. Die navorser is deel van die realiteit van die navorsing en daar is meer as een tipe realiteit. Die interpretasie is drieledig op ’n interpretivistiese wyse gedoen deurdad die rol wat die mentor speel uit die oogpunt van die beginneronderwyser, die departementshoof en die skoolhoof geïnterpreteer is.

1.8.2 Navorsingsaanslag /-benadering

Die navorsingsbenadering was kwalitatief van aard. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om die opinies en die perspektiewe van mense, sowel as hul ervarings in die werklike lewe te weerspieël. “Kwalitatiewe navorsing moet ’n reflektiewe proses wees” (Maree, 2012). Kwalitatiewe navorsing is ’n wyer konsep en word nie rigied in toegepas nie. ’n Goeie navorsingsontwerp is een waar die komponente in harmonie met mekaar is en waar doelgerigte effektiewe samewerking bevorder word (Maxwell, 2009).

1.8.3 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp was 'n gevallestudie. Volgens Maree (2012) kan 'n gevallestudie positivisties, interpreterend of krities wees. Hierdie gevallestudie is aangewend as 'n sistematiese navrae in 'n enkele gebeurtenis of 'n reeks gebeure wat 'n fenomeen beskryf (Maree, 2012). De Vos (2014:320) beskryf die voordeel van 'n gevallestudie en beweer "its strategic value lies in its ability to draw attention to what can be learned from the single case". Gevallestudies is gebruik om data in te samel oor mentorskap deur 'hoe' en 'waarom' vrae in semi-gestruktureerde onderhoude te vra. In hierdie spesifieke gevallestudies is die probleme wat beginneronderwysers ervaar, die faktore wat aanpassing by die skool bemoeilik, effektiewe onderwys, vak- en kurrikulumkennis, dissiplineprobleme sowel as klasorganisasie ondersoek om die navorsingsvrae te beantwoord. 'n Gevallestudie is by vyf verskillende laerskole gedoen deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude met 15 individue. Hierdie tipe navorsingsontwerp was ideaal vir my navorsing om 'n holistiese oorsig oor die navorsingsprobleem te verkry. Dit het insae gegee in mense se belewenisse in alledaagse situasies en was nie net 'n bespreking van teorieë nie. Derhalwe het die studie ook insig gegee en die navorser gehelp om ander fenomene en situasies te verstaan (Cohen et al., 2007).

1.8.4 Data-insamelingsmetodes

'n Onderhoud word gedefinieer as "an interchange of views between two or more people on a topic of mutual interest" (Cohen et al., 2011). Data is ingewin deur semi-gestruktureerde onderhoude te voer met vyf skoolhoofde, vyf departementshoofde in die Grondslagfase en vyf nuutaangestelde beginneronderwysers van vyf verskillende laerskole in die Tshwane-Noord-distrik in Pretoria. Die vrae vir die onderhoude is vooraf ontwikkel en die konseptuele raamwerk is as riglyn gebruik om die vrae te formuleer sodat die primêre navorsingsvraag sowel as die subvrae beantwoord kon word.

Die doel van die data-insameling was om ryk en beskrywende data by die deelnemers aan die studie in te samel.

1.8.5 Steekproefneming en deelnemers

Volgens Maree (2012) word steekproefneming gedefinieer as “the process used to select a portion of the population for the study”. Doelgerigte steekproef (“purposive sampling”) word soos volg gedefinieer: “the participants are selected because of some defining characteristics that make them the holders of the data needed for the study” (Maree, 2012). Volgens Cohen et al. (2011:156) “[t]he researcher hand-picks the cases to be included in the sample on the basis of their judgement or their particular characteristics being sought”. Die steekproef vir die huidige studie het bestaan uit beginneronderwysers in die Grondslagfase sowel as die Departementshoof Grondslagfase en die skoolhoof van die betrokke laerskole in distrik D3, Tshwane-Noord in Pretoria. Hierdie tipe steekproef was dus ’n kriteriumgerigte steekproef omdat dit aan vooraf-vasgestelde kriteria moes voldoen. Die kriterium vir die studie was laerskole waar beginneronderwysers in die Grondslagfase aangestel is. Die Departementshoof Grondslagfase en die skoolhoof is outomaties by die navorsingstudie betrek.

1.8.6 Navorsingslokale

Die navorser het die navorsing by stedelike Afrikaansmedium laerskole in Distrik D3 in die Tshwane-Noord-distrik van Pretoria gedoen. Laerskole is geteiken omdat daar geen Grondslagfase-onderwysers by hoërskole aangestel word nie. Die laerskole is in alfabetiese volgorde telefonies gekontak om te bepaal watter skole aan die begin van die 2017 akademiese jaar beginneronderwysers in die Grondslagfase aangestel het. Indien daar nie voldoende beginneronderwysers vir die studie in Tshwane-Noord aangestel is nie, sou laerskole in die groter Pretoria gekontak word om aan die studie deel te neem. Alternatiewelik sou daar dan ook gekyk word na beginneronderwysers in hul tweede jaar van onderwys.

1.8.7 Data-ontleding en interpretasie

’n Tematiese analitiese en koderingsmetode vir data-ontleding is gevolg omdat die data deur semi-gestruktureerde onderhoudvoeringewin is. Die data soos verkry in die onderhoude is verbind aan die konseptuele raamwerk en voorafkennis soos dit uit die literatuurstudie blyk (Briggs et al., 2014). Elke onderhoud is getranskribeer en

geanaliseer om die temas wat uit die data te voorskyn kom, te identifiseer, te ontleed en te beskryf. Kernwoorde, sinsfrases en temas is uit die onderhoude geïdentifiseer en die inligting is daarvolgens bespreek.

1.8.8 Betroubaarheid en geldigheid van die studie

In navorsing kan betroubaarheid en geldigheid 'n probleem wees. Om hierdie struikelblok te oorkom, is semi-gestruktureerde onderhoudvoering as data-insamelingsmetode aangewend (Maree, 2012). Inligting uit die semi-gestruktureerde onderhoude is vergelyk met die inhoud wat uit die literatuurstudie verkry is. Die betroubaarheid en akkuraatheid van die inligting/data is deur die deelnemers geverifieer – deelnemers is gevra om die akkuraatheid van die transkripsies van hul onderhoude te verifieer en om veranderinge aan te bring indien dit blyk nodig te wees (Maree, 2012).

Geloofwaardigheid word ook verbeter as die items toegelaat word om uit die data te kristalliseer (Maree, 2012). Elke studie het beperkings. Die beperkings is vooraf gedokumenteer in die huidige studie, naamlik dat net beginneronderwysers wat by laerskole aangestel is, aan die studie deelgeneem het. Verder is die studie net by Afrikaanse laerskole gedoen omdat daar nie beginneronderwysers by Engelse laerskole aangestel is nie.

1.9 ETIESE OORWEGINGS

1.9.1 Vertroulikheid, privaatheid en anonimiteit

Alle inligting rakende die deelnemers aan die studie moet as privaat en anoniem hanteer word (Maree, 2012). Name van deelnemers en die skole waar hulle onderrig gee, is geheim gehou en nie voor, tydens of na die studie bekend gemaak nie. Daar is na die deelnemers en die onderskeie skole verwys deur skuilname te gebruik. Resultate van die studies word só aangebied dat dit die anonimiteit en privaatheid van die deelnemers beskerm. Die studie is uitgevoer volgens die streng voorskrifte van die Etiese Komitee van die Universiteit van Pretoria.

1.9.2 Ingeligte toestemming

Die navorser het die skoolhoofde van die betrokke vyf laerskole gekontak en toestemming is by hulle verkry om aan die navorsingstudie deel te neem. Daarna is

die beginneronderwysers sowel as die Departementshoof Grondslagfase by elke skool gekontak en uitgenooi om aan die studie deel te neem. Die proses is aan hulle verduidelik en dit het geblyk dat die persone wel bereid was om aan die navorsingdeel te neem. Tydens die afneem van die onderhoude het elke deelnemer 'n toestemmingsbrief onderteken. Daarin is die proses stap vir stap verduidelik en die regte en anonimiteit van die deelnemers omskryf.

1.10 STRUKTUUR VAN DIE VERHANDELING

Om die kritiese vrae wat uit die navorsingsprobleem voortspruit te beantwoord, is die navorsingstudie in die volgende hoofstukke verdeel:

Hoofstuk 1: Algemene agtergrond en oriëntasie

In Hoofstuk 1 word mentorskap inleidend ondersoek en die begrippe word gedefinieer. Die navorsingsprobleem, rasionaal van die studie, navorsingsdoelwitte, navorsingsvrae en die konseptuele raamwerk word bespreek. Die navorsingsbenadering word kortliks genoem en verduidelik.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie – Tydens die literatuurstudie word die literatuur aangaande beginneronderwysers en mentorskap deeglik uiteengesit.

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en Metodologie – In Hoofstuk 3 word die Navorsingsontwerp en -metodologie in detail bespreek. Die navorsingsbenadering, steekproefneming en navorsingslokale word bespreek en die keuses verduidelik. Die etiese oorwegings word bespreek en verduidelik.

Hoofstuk 4: Voorlegging van die Navorsingsbevindings – In Hoofstuk 4 word die deelnemers aan die studie bekend gestel in terme van wie vir die navorsing gebruik word. Die onderhoude word ontleed en die antwoorde op die navorsingsvrae word verskaf.

Hoofstuk 5: Opsomming, Aanbevelings en Gevolgtrekking – Laastens word die data wat in die praktyk ingesamel is met die literatuurstudie vergelyk. Daar word tekortkominge geïdentifiseer en aanbevelings vir moontlike opvolgnavorsingstudies gemaak.

1.11 SAMEVATTING

Die doel van die studie was om mentorskapverhouding tussen die Grondslagfase-departementshoof en die beginneronderwyser te ondersoek. Mentorskap is 'n veelfasettige en komplekse verhouding tussen 'n senior en junior professionele persoon en dit lewer 'n bydrae tot of het 'n invloed op die jonger persoon se professionele ontwikkeling (Barondess, 1997). Deur die proses van mentorskap leer die beginneronderwyser hoe om optree, wat van hom/haar binne die werksomgewing verwag word, sowel as wat die toepaslike werksetiek is. Die mentorling word ondersteun en begelei om professioneel te ontwikkel (Barondess, 1997). 'n Mentor is iemand wat hom-/haarself beskikbaar stel om die beginneronderwyser in hierdie proses van ontwikkeling te ondersteun en te begelei. Die mentor moet oor bepaalde eienskappe (selfvertroue, empatie en geduld) beskik en ook 'n bron van kennis en inspirasie wees om die beginneronderwyser in die proses van professionele ontwikkeling te begelei (Barondess, 1997).

Die navorsing is aan die hand van 'n konseptuele raamwerk gedoen soos saamgestel uit die navorsing van De Villiers (2011) en Chien (2015). Die volgende universele temas is geïdentifiseer wat vir die beginneronderwyser problematies is en wat dus belangrike konsepte rakende mentorskap is:

1. Dissipline en klaskamerbestuur
2. Vakkennis en kurrikulum-implementering
3. Onderwysmetodiek
4. Verhouding tussen die onderwyser, leerder en ouer
5. Onderwyser-professionalisme
6. Voor- en nadele van mentorskap

Hierdie temas is gebruik om die onderhoudsprotokol vir die onderhoude te ontwikkel sodat daar voldoende inligting ingewin kon word om die primêre sowel as die sekondêre navorsingsvrae te beantwoord.

Die navorsingsontwerp is gedoen volgens 'n kwalitatiewe benadering en die navorsingsontwerp wat gebruik is, was 'n gevallestudie. Die data-insamelingsmetode was semi-gestruktureerde onderhoude. Die deelnemers aan die studie was die skoolhoofde, departementshoofde in die Grondslagfase en die beginneronderwysers van vyf verskillende Afrikaanse laerskole in die Tshwane-Noord-distrik van Pretoria.

Die taal van onderrig in die skole was Afrikaans en die addisionele onderrigtaal was Engels. Die deelnemers aan die navorsing is deur kriteriumgebaseerde steekproefneming bepaal en die kriteria is vooraf vasgestel. Die skole is telefonies in 'n alfabetiese volgorde gekontak om te bepaal watter skole beginneronderwysers aangestel het. Nadat die skole vir die steekproef geïdentifiseer is, is die skoolhoofde en departementshoofde in die Grondslagfase gekontak vir deelname aan die navorsing. 'n Konseptuele raamwerk is gebruik om data in te win en aan die hand van die geformuleerde primêre en sekondêre navorsingsvrae te beskryf. Die temas wat volgens die literatuurstudie in die konseptuele raamwerk geïdentifiseer is, was soos volg: Leerderdisipline en klaskamerbestuur; vakkennis en kurrikulum-implementering; onderwysmetodiek; die verhouding tussen onderwyser, leerders en ouers; onderwyserprofessionalisme; die voor- en nadele van mentorskap.

In Hoofstuk 2 word die literatuurstudie oor mentorskap in detail bespreek.

HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE

2.1 INLEIDING

In die uitdagende onderwysomgewing is daar altyd 'n aanvraag na bekwame en/of ervare personeel in 'n diverse Suid Afrikaanse skoolomgewing. Om te leer om skool te hou, is stresvol; dit is 'n tydperk van persoonlike verandering en dwing die individu om aan te pas by nuwe eise wat die beroep en skool aan hulle stel. Caspersen en Raaen (2014), Moosa (2018) sowel as McManus en Russell (1997) omskryf hierdie tydperk van aanpassing en verandering van die bekende omgewing na 'n onbekende as 'n kultuurskok of 'n realiteitsskok. Caspersen en Raaen (2014) noem verder dat 29% van beginneronderwysers tot die professie toetree sonder 'n formele induksieprogram om hulle daarmee te help en 25% van beginneronderwysers werk in die skole sonder 'n mentor of 'n formele mentorskapprogram (Arends & Phurutse, 2009).

Navorsing het gewys op 'n internasionale tendens onder beginneronderwysers waar 'n groot aantal van hulle die onderwysprofessie binne die eerste drie tot vyf jaar verlaat (Stanulis, 2002; Heider, 2005; Manuel, 2003). Moeilike werksomstandighede, ontoereikende skoolleierskap, demografie van die omgewing, sowel as swak leerderprestasie is moontlike redes waarom beginneronderwysers die onderwys verlaat (Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004; Henry, Bastian, & Fortner, Fortner, 2010; Ingersoll & Strong, 2011). Dit blyk ook dat oneffektiewe onderwysers geneig is om die onderwys gouer te verlaat (Henry, Bastian, & Fortner, 2011). Whitelaw et al. (2008) noem dat 50% van beginneronderwysers in Amerika die beroep binne vyf jaar nadat hulle gekwalifiseer het verlaat. Volgens Heider (2015) is die getal onderwysers in Amerika wat die onderwys verlaat, gemiddeld 4% hoër as in enige ander beroepsgroep. Daar is gevolglik wêreldwyd met formele mentorskapprogramme begin om die uittoeg van talentvolle onderwysers uit die onderwys te verhoed of sover as moontlik te verminder (Heider, 2005; Illman, 2005). Hierdie tendens word internasionaal in verskeie Europese, Asiatiese en Afrikalande, sowel as in Australië en Amerika ervaar, en die verskynsel is nie net tot Suid-Afrika beperk nie (Ingersoll & Strong, 2011; Manuel, 2003).

Beginneronderwysers het hul eie vooropgestelde idees oor skool en onderwys en hoe om skool te hou, wat baie keer uit hulle eie ervaring op skool spruit. Uit internasionale navorsing blyk dit dat beginneronderwysers 'n behoefte aan praktiese

probleemoplossende kennis het, sowel as hulp met betrekking tot die hantering van probleemkinders, die interpretasie van skool- en klasroosters, die bepaling van standaarde, die hantering van groot groepe kinders met uitlopende kennis- en vaardigheidsuitdagings, en dan veral kennis oor onderwysmetodiek (Caspersen & Raaen, 2014). Om hierdie uitdagings aan te spreek is dit die ideaal vir skole om 'n mentorskapprogram te volg en indiensopleiding te doen sodat die individu by die norms en reëls van die skool kan aanpas (McManus & Russell, 1997).

Navorsing het bewys dat samewerking tussen onderwysers – spesifiek 'n mentor of 'n mentorskapprogram deur ervare onderwysers – die beginneronderwyser help om die nodige vakmetodiek en vakkennis te ontwikkel, om hul professionele en persoonlike vaardigheidsvlakke te ontwikkel, om werksdruk en aanpassing by die eise van hul nuwe omstandighede te hanteer, sowel as om te sosialiseer en by die skool in te skakel (Caspersen & Raaen, 2014; Tillman, 2005; Scandura, 1997). Die bemeestering van kennis en vaardighede word deur ervaring verkry (Caspersen & Raaen, 2014).

In hierdie studie word daar gepoog om mentorskap te ondersoek en te bespreek. Die ontstaan van mentorskap, die nasionale en internasionale tendens rakende mentorskap, en die rol sowel as eienskappe van mentors word bespreek. 'n Mentor het 'n plig en 'n verantwoordelikheid teenoor 'n beginneronderwyser; daarom word die eise en behoeftes van die beginneronderwyser ondersoek, asook ook die voor- en nadele wat mentorskap vir beide die mentor en beginneronderwyser inhou.

2.2 DIE ONTSTAAN VAN MENTORSKAP

Mentorskap is nie 'n nuwerwetse term nie. Dit kan sover terug nagevors word as tot in die Griekse mitologie (Pask & Joy, 2011; Barondess, 1997). Mentor was 'n wyse en getroue vriend van Ulysses (Odysseus), die koning van Ithaca. Voordat Ulysses na die veldslag van Troje vertrek het, het hy sy seun Telemachus en sy vrou Penelope aan Mentor se sorg toevertrou. Mentor se verantwoordelikhede het behels dat hy vir Telemachus moes onderrig en opvoed, sy karakter moes vorm en ontwikkel, en waardes moes aanleer sodat hy sy besluite met wysheid kon neem. Mentor het later saam met Telemachus op 'n reis vertrek om na sy pa te soek. Mentor het 'n leidende rol in Telemachus se opvoeding gespeel en hom geleer hoe om kritiese besluitneming toe te pas en insig sowel as probleemoplossingsvaardighede

te ontwikkel. Teen die einde van die reis het Telemachus kognitief en emosioneel selfstandig ontwikkel sodat hy onafhanklik besluite kon neem. Hierdie verhaal beklemtoon die eienskappe van 'n mentor, naamlik 'n “wise, experienced and trusted counsellor engaged in the active guidance of maturation of a younger individual” (Barondess, 1997:347, Van Rooyen 2007).

2.3 'n MODERNE PERSPEKTIEF OP MENTORSKAP

Die woord mentor sy ontstaan uit die Latynse / Griekse woord “mens” wat beteken “a mind”. Die woord mentor beteken dus letterlik denker, en daar kan tot die slotsom geraak word dat 'n mentor ander help om iets te deurdink (Pask & Joy, 2011). Die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* omskryf 'n mentor as 'n “ervare leidsman, raadgewer, gids” (Odendal & Gouws, 2014); met ander woorde, iemand wat hulp en leiding gee.

Mentorskap kan dus gesien word as 'n veelfasettige verhouding tussen 'n beginneronderwyser en 'n senior kollega, oftewel 'n veelfasettige belegging in die professionele ontwikkeling van die beginneronderwyser (Fletcher & Mullen, 2012; Barondess, 1997). Wanneer mentorskap suksesvol toegepas word, bring dit die positiewe karaktereienskappe en kwaliteite van die jong professionele persoon na vore en dra dit by tot die suksesse wat daardie persoon in sy/haar loopbaan mag ervaar (Barondess, 1997). Mentorskap word verder omskryf as 'n persoonlike langtermyn professionele verhouding wat ontwikkel en met die verloop van die tyd verdiep (Fletcher & Mullen, 2012; Barondess, 1997). Tradisioneel gesien, word mentorskap omskryf as 'n “vaardigheid of kundigheid wat doelgerig oorgedra word tussen generasies” (Fletcher & Mullen, 2012; Barondess, 1997).

2.4 NASIONALE EN INTERNASIONALE TENDENSE

Onderwys word wêreldwyd belangrik geag as gevolg van die belangrike potensiaal en waarde daarvan om by te dra tot die ontwikkeling van kritiese vaardighede vir die ontwikkeling van 'n land se ekonomie. Geletterde en vaardige mense het die vermoë om take uit te voer en om nuwe of innoverende produksies te ontwikkel. Die produktiwiteit van lande word geïnhibeer indien inwoners nie die nodige vaardighede bemeester het nie. Ontwikkelende lande plaas 'n hoë premie op onderwys en dit is 'n voorvereiste vir ekonomiese groei en ontwikkeling (Bush & Chew, 1999).

Skoolhoofde is primêr verantwoordelik vir die gehalte van onderwys en onderrig in hul skole. Volgens Tillman (2005) is daar 'n direkte verband tussen leerderprestasie en die vlak van kwalifikasie van die onderwyser. Daar word van die skoolhoof verwag om die skool op 'n aanvaarbare wyse te bestuur in ooreenstemming met toepaslike wetgewing, regulasies en personeeladministrasievoorskrifte. Die opvoeding van die leerders moet geskied op 'n aanvaarbare manier en in ooreenstemming met die goedgekeurde beleide. Die individuele pligte en verantwoordelikhede van skoolhoofde wissel van skool tot skool en word bepaal deur die behoeftes en benaderings van die skool. Sodanige pligte en verantwoordelikhede is insluitend van, maar nie beperk tot die posbeskrywing nie.

Die pligte van die skoolhoof kan soos volg opgesom word:

- Administrasie en personeelaangeleenthede, wat personeelontwikkeling insluit
- Onderrig en opvoeding
- Binne- en buitemuurse aktiwiteite
- Interaksie en kommunikasie met die leerders, ouers, personeel, departement, die breë gemeenskap, sowel as die algemene publiek (PAM – Wet op die Indiensneming van Onderwysers, Wet 76 van 1998; Tillman, 2005)

Skoolhoofde van Suid-Afrikaanse skole kom te staan voor vele uitdagings in hul stryd om effektiewe skoolbestuur en kwaliteitonderwys deur onderwysers in hul skole te verseker. Skoolhoofde moet op 'n daaglikse basis etlike bestuursbesluite neem en is verantwoordelik daarvoor dat daar nie alleen 'n gesonde kultuur en 'n etos van onderrig en leer in die skool heers nie, maar dat effektiewe onderwys plaasvind (Kruger et al., 2003). Die herstel van 'n onderrig- en leerkultuur is een van die heel belangrikste faktore in die strewe daarna om die gehalte van onderwys in Suid-Afrika te verbeter (Kruger et al., 2001).

Volgens Tillman (2005) behoort skoolhoofde 'n prominente rol in die mentorskap van beginneronderwysers te speel deur proaktief op te tree, hulle te help om by die skool se kultuur aan te pas en hulle aan te moedig om 'n hoë standaard van onderwys te handhaaf. Dit is ook belangrik dat die beginneronderwyser dit wat hy/sy as student geleer het, in daaglikse vaardighede en kennis omskakel. Indien daar doelbewus op die mentorskap van die beginneronderwyser gefokus word, kan dit betekenisvol tot sy/haar professionele en persoonlike ontwikkeling bydra (Tillman, 2005).

Skoolhoofde delegeer van hul pligte na die skoolbestuurspan – onder andere na die departementshoof Grondslagfase. Laasgenoemde is verantwoordelik om na die belange van die personeel in hul fase om te sien, sowel as om toe te sien dat die akademiese leer- en vakinhoud soos voorgeskryf in die sillabus korrek en op 'n aanvaarbare wyse onderrig word. Die individuele pligte en verantwoordelikhede van departementshoofde wissel van skool tot skool en word bepaal deur die behoeftes en benaderings van die skool en is insluitend van, maar nie beperk tot die posbeskrywing nie. Volgens die Personeeladministrasiemaatreëls (PAM) in die Wet op die Indiensneming van Onderwysers (Wet 76 van 1998) is departementshoofde verantwoordelik vir die volgende:

- Klasonderrig – onderrig van vakke
- Die effektiewe bestuur en funksionering van die fase waarin hulle aangestel is
- Die organisering en aanbied van relevante binne- of buitemuurse aktiwiteite soos vereis deur die skool of die departement
- Die bevordering van die leerders se belange
- Die administratiewe aangeleenthede
- Kommunikasie met personeel, leerders, ouers, asook skakeling met die gemeenskap en/of die algemene publiek waarbinne die skool geleë is

Mentorskap val dus indirek onder die departementshoof Grondslagfase se portefeulje wat skakeling met die personeel aanbetref. Dit is ook hierdie departementshoof se verantwoordelikheid om toe te sien dat die sillabus korrek onderrig word. Hierdie praktyk is in lyn met die internasionale tendens van selfbestuur wat kenmerkend is aan skole in Engeland, Australië, Nieu-Zeeland en dele van Amerika (Bush & Chew, 1999). Die doelwit met selfbestuur is hoër standaarde in onderwys. Daar word van selfbesturende skole verwag om sekere doelwitte te bereik en hulpbrontoewysings moet in verbeterde onderwysresultate weerspieël word.

Een van die hoofkomponente van suksesvolle onderwys en leer is die gehalte van die onderwyserskorps. Bekwame onderwysers wat hul verantwoordelikhede met toewyding kan uitvoer, is 'n voorvereiste vir suksesvolle onderrig in skole (Duze, 2012).

Departementshoofde is deel van die skoolbestuurspan en het sekere pligte en verantwoordelikhede ingevolge die Suid-Afrikaanse skolebeleid (PAM, 1998).

Onderwysleiers is persone wat 'n belangrike rol binne en buite die klaskamer speel. Hulle beïnvloed ander om hul onderwyspraktyk te verbeter en om verantwoordelikheid vir gestelde doelwitte te aanvaar. Onderwysleiers en mentors is aktief besig om 'n gedeelde visie te laat realiseer en om onderrig te verbeter (De Villiers, 2011).

Daar is 'n globale tendens van vernuwing, verandering en verbetering in die onderwys (Motsega, 2014). In Suid-Afrika het die Ministerie van Onderwys in 2011 kurrikulumveranderings aangekondig; in ander lande het dieselfde tendens na vore gekom en is daar al verskeie veranderings aan die onderwysstelsel gemaak (Uusimaki, 2013). In Taiwan, Amerika en verskeie Europese lande word gefokus op die verbetering van onderwysstudente se vaardighede deur middel van 'n mentorskapprogram (Chien, 2015).

Van die belangrikste faktore wat onderwys in Suid-Afrika beïnvloed, is die volgende (Duze, 2012; Arends & Phurutse, 2009):

- Diverse klaskamers, ongeag die logistiek van die skool, wat die kwaliteit van onderrig en dus leerderprestasie beïnvloed.
- Buitelandse onderwysers wat saam met plaaslike personeel onderrig en plaaslike onderwysers wat vir internasionale poste aansoek doen (dus migrasie en emigrasie).
- Die invloed van MIV/Vigs en ander sterftes op die vul van poste, veral in plattelandse gebiede.

Bogenoemde faktore het 'n groot invloed op die effektiewe kwalitatiewe hantering van klasse, sowel as op die wyse waarop die skoolhoof as instruksionele of distributiewe leier mag optree. Om hierdie faktore te kan bestuur, is dit belangrik dat die beginneronderwyser die aangeleerde pedagogiek in praktiese vaardighede en kennis moet kan omskakel en toepas.

'n Algemene probleem wat studente ervaar, is die leemte tussen hul praktiese onderwyservaring en die vereistes wat aan hulle gestel word ten opsigte van klasbestuur en klasorganisasie. Praktykgerigte ervaring vir onderwysstudente onder leiding van 'n mentor kan hul onderrigvaardighede verbeter (Uusimaki, 2013).

2.5 ONDERWYS IN DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS

In Suid-Afrika teister verskeie probleme die onderwys: lae slaagsyfers; swak matriekuitslae; gebrekkige moedertaalonderrig; taalprobleme; skole wat swak presteer; lae motivering van onderwysers; en 'n groot uittog van onderwysers uit die stelsel (Uys & Alant, 2015; Arends & Phurutse, 2009). Die Departement van Onderwys het reeds in 2006 'n tekort aan gekwalifiseerde onderwysers voorspel. Daar word ongeveer 25 000 nuutgekwalifiseerde onderwysers per jaar benodig om aan die groeiende onderwysbehoefte in Suid-Afrika te voldoen (Whitelaw et al., 2008). Volgens Whitelaw et al. (2008) kwalifiseer slegs ongeveer 5000 studente jaarliks as onderwysers. Onderwys is nie 'n aantreklike opsie vir matrikulante nie as gevolg van swak salarisse, dissiplineprobleme in die klaskamer, 'n gebrek aan status in die gemeenskap en gedurige burokratiese inmenging (Whitelaw et al., 2008; Tillman, 2005). Arends en Phurutse (2009) noem verder dat 'n beduidende aantal onderwysers sedert 1994 die onderwysprofessie verlaat het weens emigrasie en dat sterftes as gevolg van die MIV/Vigs-pandemie veral in die armer sosio-ekonomiese dele aanleiding gee tot verdere uitdagings om poste te vul. Tillman (2005) noem dat 'n groot aantal onderwysers die beroep verlaat weens aftrede, vervroegde pensioen, swak werksomstandighede, lae salarisse, dissiplineprobleme en onvoldoende steun deur mentors. Indien beginneronderwysers die professie verlaat, vind daar vermorsing van die hulpbronne plaas omdat die studies van die studente gesubsidieer word (Arendse & Phurutse, 2009).

Jaarliks word daar duisende nuwe onderwysers nasionaal en internasionaal aangestel om aan die groeiende behoefte aan goeie onderwysers in skole te voldoen. Die wisseling van onderwysers uit die onderwys is egter hoog. Navorsing deur Arendse en Phurutse (2009) wys daarop dat beginneronderwysers in Suid-Afrika diepgaande intervensie en ondersteuning nodig het om so lank as moontlik in die beroep te bly, sowel as om goeie onderwyspraktyk te vestig wat tot suksesvolle onderwys en onderrig van leerders sal lei. Een van die belangrike komponente van hierdie soort intervensie is mentorskap van beginneronderwysers.

2.6 UITDAGINGS WAT DIE BEGINNERONDERWYSER ERVAAR

’n Onderwyskwalifikasie kan die beginneronderwyser net gedeeltelik voorberei op die klassituasie en hom/haar toerus met die nodige vakkennis, pedagogiese kennis en vakmetodiek. Klaskamerbestuur, -administrasie sowel as dissipline is praktiese vaardighede en kennis wat die beginneronderwyser in die klaskamer self moet opdoen (Whitelaw et al., 2008). Aangesien skoolhou in ’n sekere sin ’n geïsoleerde beroep is, het die individu nie noodwendig toegang tot die private spasie (klaskamer) van ’n ander onderwyser nie en moet hy/sy alleen en afgesonder in die klaskamer saam met die leerders funksioneer (Whitelaw et al., 2008). Vir baie onderwysers is die eerste drie tot vyf jaar ’n swem- of sinkervaring waartydens hulle oorlewingstrategieë ontwikkel om ’n sukses van die onderwys te maak. Beginneronderwysers streef na persoonlike sowel as professionele aanvaarding deur leerders, kollegas en ander volwassenes (Whitelaw et al., 2008; Scandura, 1997).

Benewens aanpassing by ’n nuwe beroep moet beginneronderwysers die kurrikulêre vakinhoud bemeester, leer hoe om kinders te onderrig, dissipline toepas en handhaaf, groot klasse leer hanteer en beheer, kinders uit verskeie sosio-ekonomiese agtergronde leer hanteer, en dan nog voldoen aan al die eise wat die skool, die ouers en die buitekurrikulêre bedrywighede aan hulle stel (Manuel, 2003; Caspersen & Raaen, 2014). Verder moet hulle hul persoonlike en private lewe balanseer met al die eise en uitdagings van ’n nuwe beroep. Ten spyte van ’n vierjaarlanse opleidingskursus aan verskeie universiteite in Suid-Afrika, ’n minimum van een of twee maal per jaar se praktiese onderwysessies, die observering van onderwysers en leerders in die klaskamer, investering in baie ure se studie en duisende rande se studieskuld, het navorsing getoon dat hierdie uitdagings vir party beginneronderwysers te veel is en hulle die onderwys binne drie tot vyf jaar verlaat (Stanulis, 2002; Heider, 2005; Manuel, 2003). Caspersen en Raaen (2014) stel dit dat daar ’n groot verskil is in die professionele opleiding van die beginneronderwyser en die praktiese toepassing daarvan in die beroep.

Ewing en Manuel (2005) noem dat die eerste paar dae van die eerste kwartaal aan die begin van die jaar veral emosioneel, fisies en intellektueel uitdagend kan wees. ’n Onderwyser is geïsoleerd en alleen in sy/haar klas en daar is nie baie kontak met

ander personeel tydens onderrig- en klastyd nie (Ingersoll & Strong, 2011). Die beginneronderwyser het 'n behoefte aan ondersteuning en hulpverlening deur die skoolbestuur, maar hierdie hulpverlening is baie keer ontoereikend (Ingersoll & Strong, 2011). Dinge soos negatiefgesinde medepersoneel met 'n lae moraal, praktykskok, die druk om hulself tussen ander bekwame kollegas te bewys, hoë werkslading en angstigheid oor professionele bevoegdheid, kan tot ontnugtering by sommige beginneronderwysers lei en veroorsaak dat hulle in hulself begin twyfel (Manuel, 2003). Bedanking kom baie meer algemeen voor by beginneronderwysers onder die ouderdom van 30 jaar as by ouer onderwysers, en hierdie tendens is ook meer prominent in landelike en lae sosio-ekonomiese (agtergeblewe) gebiede (Manuel, 2003; Arends & Phurutse, 2009).

Whitelaw et al. (2008) kom tot die slotsom dat beginneronderwysers algemeen op institusionele vlak geboelie word. Dis gewoonlik die beginneronderwysers wat met administratiewe verpligtinge en buitemuurse aktiwiteite en oorvol roosters oorlaai word, wat die moeilikste kinders in hul klasse kry, en ook die slegste of swakste klasse in die skool kry om te onderrig. Al hierdie faktore lewer 'n bydrae in die uittoeg van beginneronderwysers uit die onderwysstelsel (Whitelaw et al., 2008; Lindly, 1986). Volgens Caspersen en Raaen (2014) het beginneronderwysers primêr hulp nodig met praktiese en tegniese probleme in hul werk, bv. hoe om kinders met gedragsuitvalle en probleme te hanteer. Hulle het ook kennis nodig oor skool- en klasroosters, hoe om seker standaarde te handhaaf en leerders te assesseer, hoe om groot uiteenlopende groepe met verskillende intellektuele uitdagings en vaardighede te hanteer, en hoe om hul vakmetodiek doeltreffend toe te pas.

2.7 DIE ROL VAN 'n MENTOR

Mentorskap in die onderwys is die begeleiding van 'n beginneronderwyser deur 'n meer ervare kollega. Mentorskap word ook gesien as 'n gesamentlike vennootskap tussen twee mense wat hul gedeelde belange en belangstellings ontwikkel (Tillman, 2005). Die mentorskapproses kan formeel of informeel wees. Mentors se kennis oor onderwys is prakties georiënteerd en vloei voort uit hul professionele en persoonlike ervaring, hul vermoëns ten opsigte van onderrigvaardighede, sowel as die tipe en gehalte van onderwysopleiding wat hulle self ontvang het (Clarke et al., 2013).

Daar word van 'n mentor verwag om mentorlinge se professionele kennis en vakkennis te help ontwikkel, en om die leerder-onderwyserverhouding, pedagogiek, leerderkennis, kurrikulum, klaskamerbestuur en onderrigvaardighede te verfyn (Uusimaki, 2013; Tillman, 2005). Die ontwikkeling van kennis, houdings en filosofieë word egter beïnvloed deur interne en eksterne faktore. Volgens Tillman (2005) is daar 'n verskil in die onderrig van kinders wat uit 'n gegoede middelklas kom en kinders wat uit agtergeblewe, armoedige dele kom. Indien die beginneronderwyser in afgeleë, landelike gebiede skoolhou, sal die mentor waarskynlik sy mentorskapstrategieë moet aanpas. Afgeleë landelike gebiede word gekenmerk deur armoede, gebrek aan voldoende skool- en sanitasiegeriewe, 'n lae moreel onder die kinders, skaars hulpmiddels en hulpbronne, en afwesige en onbetrokke ouers (Tillman, 2005). Die mentor sal die mentorling dus eers moet leer hoe om hierdie leerders te hanteer in terme van hul geskiedenis, ervarings en verskillende leerstyle, en om die behoeftes van die leerders wat uit verskillende ras-, etniese en sosio-ekonomiese agtergronde kom, te verstaan (Tillman, 2005).

Mentorskap is 'n komplekse en uitdagende taak. Mentoronderwysers moet 'n voorbeeld van entoesiasme, goeie voorbereiding, en leidinggewende inspirasie vir beginneronderwysers wees. Die mentoronderwyser moet dien as 'n bron van fisiese, emosionele, kognitiewe, en raadgewende hulpverlening (Uusimaki, 2013). Volgens Tillman (2005) is daar drie perspektiewe wat van belang is in mentorskap:

- 1) Humanistiese perspektief: Die beginneronderwyser word gehelp om hul persoonlike probleme te oorkom en om aan te pas en gemaklik te voel in die onderwysprofessie.
- 2) Indiensopleiding: Die mentor help die beginneronderwyser om aan te pas in die kultuur van die skool, en om in die onderwysomgewing te oorleef.
- 3) 'n Kritiese konstruktivistiese perspektief: Bestaande onderwyspraktyke en onderwysvraagstukke word uitgedaag vir vernuwing en verandering.

2.8 EIENSKAPPE VAN MENTORS

Onderwysleiers wat as mentors optree, moet die vermoë hê om met kollegas saam te werk, hulle te motiveer, en die beste uit die onderwysers na vore te bring. Hulle moet pro-aktief kan optree, selfvertroue uitstraal en probleme kan oplos, maar

terselfdertyd moet hulle ook empaties en ondersteunend kan wees, en sensitief vir die behoeftes van die mentorling (De Villiers, 2011; Chien, 2015).

Daar word verder van mentors verwag om mentorlinge te ondersteun en te lei. 'n Goeie mentor moet die behoeftes van die student kan raaksien en aanspreek, maar ook hul sterk- en swakpunte kan identifiseer. Die mentor moet teoretiese beginsels nie net kan verduidelik nie, maar moet ook kan demonstreer hoe dit in die praktyk werk (Uusimaki, 2013). Onder leiding van die mentor sal die student of beginneronderwyser aangemoedig word om ingeligte besluite en berekende risiko's te neem, asook hoe om aktief by daaglikse onderwysaangeleenthede betrokke te wees (Chien, 2015).

Die mentor moet dus 'n ervare persoon wees met 'n minimum van drie tot vyf jaar se onderwyserervaring in dieselfde vak of graad as die voornemende onderwyser. Mentoronderwysers moet ook ouer wees as beginneronderwysers (Chien, 2015). Die mentor se kennis van die onderwys is prakties georiënteer, en dit spruit voort uit sy/haar professionele ervarings, persoonlike ervarings en gehalte van onderwysopleiding (Clarke et al., 2013). Die mentor moet beslis bereid wees om ekstra tyd aan sy/haar mentorskapligte te bestee.

Professionele ontwikkeling of verdere studie is belangrik om vaardighede te ontwikkel. Aangesien dit noodsaaklik is dat ervare onderwysers of mentors op hoogte bly van die huidige tendense, tegnieke en probleme in die onderwys, moet hulle bereid wees om een uur per dag aan professionele leeswerk af te staan (Uusimaki, 2013).

2.9 MENTORSKAP

In die uitdagende en diverse Suid-Afrikaanse skoolomgewing is daar altyd 'n aanvraag na bekwame en/of ervare personeel. Elke skool het sy eie visie en missie asook 'n waarde- en normstelsel. Daar bestaan 'n kultuur van hoe dinge gedoen word en deur mentorskap word die beginneronderwyser gehelp om aan te pas by die verwagtings en uitdagings wat die skool en die professie aan hulle stel. Skole is komplekse entiteite waar mense met verskillende geaardhede, persoonlikhede, bestuurs- en leierskapstyle saam funksioneer, en hierdie faktore bepaal gewoonlik watter tipe persoonlikheid by 'n spesifieke skool welkom en gemaklik sal voel (Heystek et al., 2012). Elke mens verwerf verskillende ervarings uit sy leefwêreld en

kennisveld en daarom kan ons mekaar ondersteun en bymekaar leer. Doeltreffende mentorskap het 'n positiewe effek op beginneronderwysers se ontwikkeling op verskeie vlakke. Hoewel elke mens uniek is, het ons almal 'n behoefte om te behoort, wil ons deel wees van 'n sisteem waar ons welkom is, veilig en geborge voel, en deel wees van 'n stimulerende span waar ons uniekheid erken word (Heystek et al., 2012). Party individue sal meer tuis voel binne 'n gestruktureerde outoritêre bestuurstyl, terwyl ander meer vryheid nodig het om hul eie ding te doen.

Die mentorskapverhouding bied aan beginneronderwysers die geleentheid om te sosialiseer en verhoed dat hulle geïsoleerd en alleen voel (Fletcher & Mullen, 2012; Heider, 2005). Namate die beginneronderwyser 'n professionele identiteit ontwikkel, verbeter sy/haar selfvertroue, vermoë tot selfrefleksie, en probleemoplossingsvaardighede (Uusimaki, 2013). Die primêre doel van mentorskap is dus nie net die ontwikkeling van vaardighede op 'n didaktiese, pedagogiese vlak nie, maar ook die bemeestering en oordrag van vakkennis in 'n gedissiplineerde omgewing waar dit tot professionele ontwikkeling sal lei (Heider, 2005).

Op 'n professionele vlak is mentorskap belangrik vir alle beginneronderwysers omdat dit die ondersteuning en bystand verleen wat broodnodig is aan die begin van hul loopbaan. Verder bied mentorskap ook die ondersteuning wat benodig word om sukses te beleef en daarop voort te bou. Mentorskap moet sterk gefokus wees op die ontwikkeling en bevordering van die professionele vertroue van die beginneronderwyser, asook die ontwikkeling van sy/haar professionele bevoegdhede en vermoëns.

Deur die proses van mentorskap word daar gepoog om doelwitte te formuleer en dit binne 'n sekere tydsbestek te bereik. Navorsing volgens die Gallup Student Poll (2014) onder kollege-gegraduateerdes het bevind dat indien daar 'n professor is wat as 'n mentor optree om die graduandi te ondersteun en aan te moedig om hul drome te bewaarheid, hulle baie meer toegewyd in hul beroepe en ook meer suksesvol is (Johnson, 2016). Daar is ook bevind dat indien beginneronderwysers 'n mentor het wat hulle ondersteun en hulle help om hul eie professionele identiteit te ontwikkel, die kans groter is dat die beginneronderwyser langer in die onderwysprofessie sal aanbly.

Mentorskap se sukses word verder bepaal deur die beginneronderwyser se bereidwilligheid om gementor te word. Dit stel ook sekere eise aan beide die mentor en die beginneronderwyser. Die beginneronderwyser moet hom-/haarself oopstel vir verandering en bereid wees om te verander en te vernuwe. Moontlike objektiewe kritiek is onafwendbaar, en dus moet beginneronderwysers bereid wees om buite hul gemaksones te beweeg ten einde te kan verbeter (Fletcher & Mullen, 2012). Die sukses van mentorskap hang ook af van die mentor se bereidwilligheid en beskikbaarheid om die beginneronderwyser te mentor. Die mentor moet genoeg tyd kan afstaan om saam met die beginneronderwyser te beplan en hy/sy moet die mentorskapproses kan deursien. Mentorskap is veral suksesvol in funksionele skole waar daar 'n leer- en leerderkultuur onder onderwysers bestaan. Die beginneronderwyser moet die vrymoedigheid hê om oor enigiets met die mentor te kan praat – nie net oor laasgenoemde se verwagting dat hy/sy aan voorgeskrewe standaarde moet voldoen nie. Verdere vereistes is dat die mentor 'n goeie vak- en onderwyskennis moet besit en nuttige inligting aan die beginneronderwyser moet kan oordra (Fletcher & Mullen, 2012).

Die algemene doel van mentorskap is om die kwaliteit van die onderrig en onderwysmetodiek van die beginneronderwyser te verbeter, tesame met verbeterde sosialisering, professionele ontwikkeling en assessering van die beginneronderwyser soos voorgeskryf deur die IQMS-stelsel.

2.10 TOEWYSING VAN MENTORS

Afparing van die mentor en beginneronderwyser kan op verskillende maniere gedoen word. Die skoolbestuur kan die mentor aanwys of personeellede kan self kies vir wie hulle wil mentor. Dit is egter belangrik dat die mentor en die beginneronderwyser gemaklik is met mekaar op 'n persoonlike en professionele vlak. Wanneer beginneronderwysers aangestel word by die skool waar hulle hul onderwyspraktyk gedoen het, kan die senioronderwyser by wie hulle hul praktiese indiensopleiding gedoen het, moontlik hul mentor wees – mits daar 'n goeie verhouding tussen hul was. Omdat daar reeds 'n verhouding tussen die senior en die beginneronderwyser is, maak dit laasgenoemde se aanpassing by die skool makliker (Waterman, 2013). Die beginneronderwyser en die mentor se sterk- en swakpunte moet in gedagte gehou word vir die mees doeltreffende gevolg. Die mentor behoort verkieslik

dieselfde vak of graad as die beginneronderwyser te onderrig om die beste resultate te kry. Mentors behoort oor 'n uitstekende vakkennis en onderwysvaardighede beskik. Die mentor moet betroubaar wees, nie veroordelend nie, en oor 'n warm, toeganklike en akkommoderende persoonlikheid beskik wat empatie toon met die beginneronderwyser se aanpassingsprobleme. Indien die mentoronderwyser oor goeie luistervaardighede beskik, is dit 'n belangrike pluspunt (Fletcher & Mullen, 2012).

Die voordeel van verpligte of voorskriftelike mentorskap is dat dit die produktiwiteit van die onderwysers in die skool verhoog, terwyl vrywillige mentorskap die persoon as geheel ontwikkel. Vrywillige mentorskap is spontaan en informeel en vind plaas deur kreatiewe kommunikasie tussen kollegas en mentors by graadvergaderings, beplanningssessies en informele gespreksvoering tussen kollegas (Fletcher & Mullen, 2012). Alhoewel dit blyk dat baie onderwysers 'n vrywillige mentorskapproses verkies, word dit in baie skole as verpligtend beskou – anders gebeur dit nie noodwendig nie.

Nie alle onderwysers is natuurlik en gemaklik in 'n mentorskaprol nie en daarom behoort werksinkels aangebied te word om leemtes en probleme te identifiseer sodat oplossings en alternatiewe so gou as moontlik in hul werkstyl geïnkorporeer kan word (Fletcher & Mullen, 2012). Die opleidingsgeleenthede stel 'n basiese standaard waaraan alle mentors moet voldoen, en die waarde daarvan is verreikend. Dit veroorsaak dat daar 'n stewige grondslag gelê word vir die verbetering van onderrigstrategieë, asook vir professionele ontwikkeling, en dat 'n ondersteuningsforum vir die mentors geskep word (Fletcher & Mullen, 2012). Heider (2005) identifiseer verskillende tipes mentorskapstrategieë:

- Mentorskap deur ervare personeel
- Portuurgroep-mentorskap
- Telementorskap of mentorskap deur gespreksforums

2.11 TIPE MENTORSKAPSTRATEGIEË

2.11.1 Mentorskap deur ervare personeel

Mentorskap is 'n verpersoonlikte hulpverleningsprogram wat op die individu fokus. Dit kan op verskillende maniere en op verskillende tye plaasvind om die bogenoemde doelwitte te bereik.

Aanvanklik sal mentorskap afskop met 'n oriëntasiesessie deur die hoof, departementshoof of afgevaardigdes van die skoolbestuurspan (SMT), en daarna behoort daar deurlopende afsprake met die graadvoogde of mentors te wees. Beplanning van lesplanne en kwartaalplanne is baie belangrik. Die doeltreffendste mentorskapprogram is wanneer die mentoronderwyser en die beginneronderwyser weekliks 'n afspraak het waar daar saam beplan kan word en hulpbronne uitgeruil of ontwikkel kan word. Tydens hierdie sessies kan daar terugvoer wees oor watter lesse en tegnieke gewerk het, al dan nie. Mentorskapprogramme kan die vorm aanneem van 'n eenmalige vergadering, weeklikse vak- en graadvergaderings, of 'n gestruktureerde formele mentorskapprogram (Ingersoll & Strong, 2011).

Die doeltreffendheid van die beginneronderwyser kan verbeter word deur waarneming/observering van die lesse wat hulle aanbied, gevolg deur terugvoer oor hul lesaanbieding en -metodes, en tegnieke vir die verbetering van hul onderrig. Deur by mekaar te leer en metodes en tegnieke uit te ruil, word beide die mentor en die beginneronderwyser se vaardighede geslyp. Die proses kan versnel word deur die werkslading by beide partye te verminder, sowel as om 'n goeie gehalte van mentorskap en samewerking tussen onderwysers onderling in graad- of vakverband te vestig (Henry et al., 2011). Dit is belangrik dat die skoolbestuurspan of die Departementshoof Grondslagfase hierdie mentorskapproses sal monitor om die doeltreffendheid en gehalte daarvan te bestuur.

Mentorskap geskied verder deur programme in die vorm van vakvergaderings of werksinkels wat deur die onderwysdistrikte, vakbonde en/of ander tersiêre instellings aangebied word. 'n Gestruktureerde formele mentorskapprogram word gekenmerk deur gereelde vergaderings tussen die beginneronderwyser en die mentor oor die verloop van 'n jaar of selfs langer (Ingersoll & Strong, 2011).

Die mees suksesvolle mentors is diegene wat dit kan regkry om die beginneronderwyser welkom te laat voel by die nuwe skool en hulle te laat voel asof hulle daar hoort. Die beginneronderwyser word op 'n praktiese, sielkundige en emosionele vlak ondersteun.

2.11.2 Informele mentorskap deur portuurgroep

Portuurgroepmentorskap behels dat beginneronderwysers op 'n gereelde basis bymekaarkom en idees en inligting uitruil, en dat hulle die probleme wat hulle in die

klas en in skoolverband ervaar, met mekaar bespreek. Hulle poog om in die portuurgroep oplossings te vind en sit selfs bymekaar se klasse in om lesse te observeer (Heider, 2005). Daar vind nie formele evaluering plaas nie, en onderwysers met verskillende jare en vlakke van ervaring is gewoonlik deel van so 'n groep (Heider, 2005).

Die voordeel van hierdie tipe mentorskap is dat beginneronderwysers dit makliker vind om hul probleme en uitdagings met mekaar te deel as met 'n senior mentoronderwyser of met iemand wat deel is van die skoolbestuurspan. Daar word ook hegte vriendskappe en portuurgroepverhoudings gevestig en die beginneronderwysers voel dat hulle deel is van die graad- en fasegroep, wat gevolglik hul gevoel van isolasie beperk. Die beginneronderwysers is ook meer bewus van hul sterkpunte en tekortkominge, en beoordeel hul eie doeltreffendheid in die klas en skoolgemeenskap (Heider, 2005). Positiewe portuurgroepe dra by tot positiewe motivering.

Portuurgroepmentorskap vind veral byval in lande soos China, Japan, Nieu-Zeeland en Switserland, maar het tot dusver nie veel aftrek gekry in Amerika of Suid-Afrika nie (Heider, 2005). Die nadeel van portuurgroepmentorskap is dat baie studente in dieselfde bootjie is en bitter min praktykervaring het. 'n Mens kan jouself dan die vraag afvra – kan beginneronderwysers rêrig effektief by mekaar leer indien hul ervaring en blootstelling beperk is?

Portuurgroepmentorskap is nie 'n erkende vorm van mentorskap in Suid-Afrika nie. Die onderwysers mag nie hul klasse verlaat en leerders alleen laat nie. Die beginsel van *in locus parentis* geld waar die onderwyser die plek van die ouer inneem in die klas en die kinders se welvaart en veiligheid die direkte verantwoordelikheid van die toesighoudende personeel is. Portuurgroepafrigting of mentorskap moet egter nie tot beginneronderwysers beperk word nie. Ervare onderwysers beskik oor 'n rykdom van kennis, ervaring, werkbare klaskamerbestuursvaardighede en -strategieë wat hulle as professionele verryking en ontwikkeling aan ander onderwysers kan oordra (Heider, 2005). Die voordeel vir die beginneronderwyser om waar te neem hoe onderwysers in sy/haar graadgroep en/of vakgebied in die klas opereer, is dat dit bydra tot die beginneronderwyser se professionele ontwikkeling. Laasgenoemde se pedagogiese, vak-, sowel as kurrikulumkennis word só verbreed.

2.11.3 Telementorskap

Telementorskap is 'n relatiewe onbekende konsep in Suid-Afrika, maar dit neem geleidelik toe in gewildheid. Dit behels dat 'n groep onderwysers elektronies met mekaar deur die internet of op Facebook verbind word (Heider, 2005). Deur hierdie medium kan die beginneronderwyser sy/haar vrae en bekommernisse deel, asook raad en advies kry oor die hantering van moeilike leerders, ouers, onderwysers sowel as probleemsituasies in die klaskamer en die skool. Daar word ook waardevolle en relevante inligting en idees in die groep uitgeruil oor onderrigstrategieë, hulpmiddels, lesplanne, ensovoorts wat bydra tot professionele ontwikkeling op 'n informele wyse (Heider, 2005).

Die voordeel van telementorskap is dat die onderwyser nie so geïsoleerd voel nie, want daar is altyd dadelik professionele ondersteuning, advies en hulp byderhand. Die beginneronderwyser kan ook empatiese en bemoedigende ondersteuning kry van mentors sowel as van beginneronderwysers wat hulle in dieselfde situasie bevind. Baie beginneronderwysers voel skaam om hul onkunde en onvermoë te wys en dit aan departementshoofde, mentors en skoolbestuur te erken. Hierdie is 'n maklike anonieme manier om hulp en ondersteuning te kry (Heider, 2005). Die nadeel van telementorskap is dat fisiese kontak tussen die mentor en die beginneronderwyser baie beperk is. Party beginneronderwysers het egter juis 'n groter behoefte aan anonieme hulp (Heider, 2005).

2.12 MENTORSKAPSTYLE EN -BENADERINGS

Daar moet 'n vertrouensverhouding en wedersydse respek tussen die mentoronderwyser en beginneronderwyser wees. Kommunikasie speel 'n groot rol in hierdie proses. Die mentor en die onderwyser moet gereelde formele en informele kontaksessies hê, asook terugvoer na afloop van beplanning- of onderrigsessies (Chien, 2015). Mentorskapverhoudings ontwikkel oor tyd, en McManus en Russell (1997) noem dat dit van ses maande tot 'n jaar kan neem om so 'n verhouding te vestig. 'n Diepgaande vertrouensverhouding kan tussen twee en vyf jaar neem om gevestig te word.

Lord, Atkinson en Mitchell (2008) noem dat verskillende benaderings in die bou van 'n mentorskapverhouding gevolg kan word.

2.12.1 Een-tot-een benadering in teenstelling met 'n groepsbenadering

'n Een-tot-een benadering is gewoonlik tydrowend en arbeidsintensief. Hierteenoor is 'n groepsbenadering gewild wanneer 'n groep mense met dieselfde behoeftes gementor moet word. Groepmentorskap gaan gepaard met 'n ondersteuningsgroepbenadering wat nie noodwendig suksesvol in die onderwys realiseer nie.

2.12.2 Portuurgroepbenadering teenoor 'n ekspert/kenner-en-beginnerbenadering

Mentorskap deur 'n ekspert of kenner vind plaas tussen individue in dieselfde sektor wanneer ervare personeel in 'n bepaalde sektor nuwe of onervare persone mentor. Mentorskap vind ook onderling plaas tussen die beginneronderwysers in hul portuurgroep. Die beginneronderwysers deel onderling tussen mekaar raad en advies uit.

2.12.3 Mentorskap deur deskundiges uit dieselfde sektor teenoor mentorskap deur persone vanuit ander sektore

Wanneer ervare onderwysers bevordering kry of voel dat daar sekere leemtes in hul bestuurstyl of vaardighede is, gebeur dit soms dat persone buite skoolverband genooi word om vir hulle 'n mentorskapprogram aan te bied en as mentor op te tree.

2.13 VOORDELE EN NADELE VAN MENTORSKAP

Alhoewel daar nadele is, is die voordele van mentorskap baie meer en is dit die moeite werd vir beginneronderwysers om deel te wees van 'n mentorskapprogram (Bush & Chew, 1999).

2.13.1 Voordele

2.13.1.1 Verbeter emosionele en sielkundige gesondheid

Navorsing toon dat die teenwoordigheid van 'n mentor belangrik is vir die gladde oorgang van student na beroepsgeoriënteerde jong volwassene (Johnson, 2016). Indien die oorgangsperiode deur 'n mentor gefasiliteer kan word, is die aanpassing by die nuwe skool se kultuur, etos en werkswyse baie makliker en verminder dit die spanning wat nuwe onderwysers ervaar (Chien, 2015; Uusimaki, 2013; Scandura,

1997). Die beginneronderwyser ervaar minder werkverwante spanning wanneer daar 'n ondersteuningspan is wat hom/haar emosioneel kan ondersteun en die isolasie van die klaskamer kan beperk (Brown & Scott, 2014; Bush & Chew, 1999). As daar 'n vertrouensverhouding tussen die mentor en die beginneronderwyser bestaan, sal die beginneronderwyser ook minder spanning ervaar wanneer leemtes by hom/haar geopenbaar word.

Die mentor baat egter ook by hierdie proses. Uit die navorsing van Brown en Scott (2014) blyk dit dat senior onderwysers werksbevreëdiging ervaar in die rol van mentor, en dat dit daartoe bydra dat hul selfbeeld en eiewaarde verhoog word. Brown en Scott (2014) het ook bevind dat wanneer personeel die gespreksgroepe of graadvergaderings op 'n weeklikse basis bywoon, daar minder afwesighede weens siektes oor 'n tydperk van drie jaar onder die personeel voorkom. Daar heers 'n gevoel van samehorigheid en 'n persepsie dat hulle nie alleen met hul probleme sukkel nie.

2.13.1.2 Bou selfvertroue

Die mentoronderwyser sowel as die beginneronderwyser voel dat hul meer selfvertroue het as gevolg van hul nuwe professionele identiteit (Brown & Scott, 2014). Vir die mentor is dit 'n verrykende en bevredigende proses dat ander onderwysers van hom/haar leer (Bush & Chew, 1999).

2.13.1.3 Vestig beter verhoudings en kommunikasievaardighede

Mentorskap lei ook tot die vestiging van beter verhoudings tussen die personeel onderling, en die beginneronderwyser pas beter aan by die skoolatmosfeer en skoolkultuur. Die proses van mentorskap gee aan die ervare en senior personeel mede-eienaarskap ten opsigte van die ontwikkeling en opleiding van hul toekomstige kollegas.

Die voordeel van mentorskap vir die beginneronderwyser is dat hulle ook lewenservaring opdoen en leer hoe om verhoudings te vestig met ouers, leerders en medekollegas (Chien, 2015). Die algemene skoolkultuur en etos word verbeter, daar word 'n holistiese leerkultuur gevestig, en goeie verhoudings en spanwerk tussen die personeel is die gevolg (Brown & Scott, 2014). Brown en Scott (2014) noem ook dat daar 'n 'herderskultuur' gevestig word in die skool, waar daar omgesien word na ander se behoeftes.

2.13.1.4 Verbeter probleemoplossingsvaardighede

Vir die skool is daar ook voordele. Mentorskap bring goedopgeleide en welaangepaste onderwysers in die stelsel in, wat akademiese suksesse meebring. Probleme kan vroegtydig geïdentifiseer en aangespreek word. Die vermoë van beide die mentor en die beginneronderwyser om probleemareas uit te sorteer, word verbeter (Brown & Scott, 2014). Binne die mentorskapverhouding kan hulle sien watter aktiwiteite gewerk het en watter areas steeds as probleemgebiede ervaar word (Chien, 2015). In skole waar daar 'n kultuur van mentorskap is, word verandering makliker aanvaar en bestaan daar reeds 'n kultuur waar sterkpunte en swakpunte geanaliseer en geremedieer kan word.

2.13.1.5 Verskaf indiensopleiding en slyp vakkennis en klaskamerpraktyk

Mentorskap dra by tot die handhawing van 'n hoë onderrigstandaard deurdat daar ontwikkeling van lesplanne plaasvind, en dat lesse aangepas en aangebied word binne die ervarings- en ontwikkelingsvelde van die leerders sodat hulle geïnteresseerd bly.

Die voordeel wat mentorlinge het, is dat hulle nie net ten opsigte van vakkennis en kurrikulumaangeleenthede voorberei word nie, maar dat hulle geskool word in die fyner kunsies van metodiek en onderrig (Chien, 2015). Mentorskap gee die beginneronderwyser die geleentheid om klaskamer kennis, instruksionele pedagogiek, lesbeplanning en vakkennis te kombineer en prakties uit te toets (Chien, 2015). Doeltreffende klaskamerbestuur lei tot 'n positiewe klasatmosfeer, en leerders verwerf hoër punte in toetse (Ingersoll & Strong, 2011).

Die mentors baat ook by die proses, want hulle bly heeltyd op hoogte van die nuutste tegnieke en tendense in die onderwys. Hulle kry insig in die professionele ontwikkelingsbehoefte van minder ervare personeel, en identifiseer moontlike leemtes en probleemareas wat hulle as bestuurder van die fase moet aanspreek (Brown & Scott, 2014). Die mentorskappraktyk vereis dat daar opgedateerde organisatoriese beleide en stelsels in plek moet wees met betrekking tot beplanning, assessering en rekordhouding. Die skool in geheel bly in voeling met die nuutste navorsing en onderwystendense, en daar behoort op 'n gereelde basis terugvoer of indiensopleiding aan die res van die personeel gegee te word (Brown & Scott, 2014).

2.13.1.7 Bied professionele groei en ontwikkeling

Die voordele van mentorskap vir die ervare onderwyser is nie net werksbevrediging nie, maar ook professionele groei in verskeie aspekte van onderrig en onderwys. Die mentor word blootgestel aan nuwe tegnieke, idees, tendense en navorsing, en daar vind persoonlike en professionele groei plaas. Deurlopend herevalueer die mentoronderwyser sy/haar eie onderrigvaardigheid, metodes en tegnieke, en sodoende vind beroepsontwikkeling plaas. Die mentor se eie onderwys sowel as akademiese kennis en vaardighede word ook verbeter en verfyn en dit lei tot werksbevrediging. Dit skep 'n gevoel van sukses en genoegdoening as die beginneronderwyser onder die leiding van die mentor presteer en vorder, en sulke sukses bring erkenning in die breë onderwysgemeenskap mee (Fletcher & Mullen, 2012; Heider, 2005). Erkenning is 'n motivering vir entoesiasme en verhoogde energie vir die onderwyser en bring persoonlike satisfaksie mee.

Jong personeel wat oor leierskapvaardighede of kwalitatiewe bestuursvaardighede beskik, kan ook reeds op 'n vroeë stadium geïdentifiseer word en hierdie vaardighede kan verder ontwikkel word (Rhodes & Brundrett, 2009; Tillman, 2005).

Scandura (1997) noem dat beginneronderwysers wat 'n mentorskapprogram gevolg het, meer beroepsbevrediging ervaar, vinniger bevordering ontvang en finansiële daarby baat. Hulle het ook 'n mate van senioriteit bo daardie beginneronderwysers wat nie gementor is/word nie (Scandura, 1997). Die skole waar beginneronderwysers 'n mentorskapprogram gevolg het, het as organisasies ook daarby gebaat, deurdat die beginneronderwysers vinniger aangepas en ingepas het by die etos en die kultuur van die skool, en makliker met personeel en leerders gesosialiseer het.

2.13.2 Nadele van mentorskap

Uusimaki (2013) beklemtoon dit egter dat ervare onderwysers wat bereid is om as mentor op te tree skaars is. Om 'n geskikte mentor te vind om die behoeftes van die onderwyser te beantwoord is ook moeilik. Wanneer mentors informeel toegewys word, moet daar gekyk word na die kwaliteit van die mentor se onderwys, persoonlikheid, werksetiek, ens. Die toewysing van die mentorling aan 'n mentor is ook soms problematies veral as daar 'n persoonlikheidsbotsing is (Bush & Chew, 1999).

Dit is belangrik dat die onderwysers nie só afhanklik van die mentor word dat hulle nie hul eie besluite kan neem nie, en hulle moet ook nie 'n kloning van die mentor se persoonlikheid word nie. Die onderwyser moet steeds sy/haar eie karakter behou (Bush & Chew, 1999).

Mentorskap is verder 'n tydrowende en arbeidsintensiewe taak en die gebrek aan voldoende tyd kniehalter dikwels die proses (Bush & Chew, 1999). Onderwysers gaan gebuk onder 'n hoë werkslading (Rhodes & Brundrett, 2009). Baie onderwysers voel ook dat hulle nie oor die nodige ervaring of vaardighede beskik om suksesvol as mentors op te tree nie (Uusimaki, 2013).

2.14 LEEMTES IN DIE LITERATUUR

Verskeie bronne (Uusimaki, 2013, Chien, 2015, Brown & Scott, 2014, Bush en Chew 1999) spreek mentorskap van beginneronderwysers aan. Verdere navorsing kan egter gedoen word oor hoe beginner- of nuutaangestelde onderwysers se vakkennis en pedagogiese kennis met die hulp van mentors uitgebrei kan word. Navorsing behoort ook gedoen te word oor hoe onderwysers self die omvang van hul professionele kennis en leer kan verruim (Chien, 2015). Speel die hoeveelheid en (gereeldheid) van ondersteuning 'n rol in die gehalte van mentorskap? Beïnvloed die mentor se vlak van ervaring sy/haar vermoë tot en gehalte van mentorskap? Is daar 'n kwaliteitsverskil tussen die vaardighede van skoolgebaseerde mentors en mentors uit ander beroepsfere? Watter tipes modelle en benaderings is geskik vir die mentorskap van studente en/of beginneronderwysers?

2.15 SAMEVATTING EN OPSOMMING

Die Engelse spreekwoord, “Jack of all trades, master of none” blyk partykeer van toepassing te wees op die beginneronderwyser. Daar word van hierdie debutant verwag om doeltreffend skool te hou, alles te kan doen wat die skool en die kurrikulum vereis, by die skoolkultuur in te pas en aan te pas, en sukses te behaal met dissipline, vakmetodiek en professionele ontwikkeling – ongeag daarvan of hulle oor die kundigheid, ervaring of vaardigheid beskik. Dit is hier waar mentorskap 'n belangrike rol speel en die beginneronderwyser deur 'n senior of ervare onderwyser begelei kan word om professioneel en persoonlik te ontwikkel, asook om alle nodige onderwysvaardighede te bemeester.

Die teendeel is ook waar. Indien beginneronderwysers nie begelei word in hierdie oorgangsproses van aanpassing, groei en ontwikkeling nie, beleef hulle die aanpassing en verandering van die bekende na die onbekende omgewing as 'n kultuur- of realiteitskok (Caspersen & Raaen, 2014; McManus & Russell, 1997). Uit die navorsing (Hanushek et al., 2004; Henry et al., 2010; Ingersol & Strong, 2011) blyk dit daar bepaalde faktore is wat daartoe aanleiding kan gee dat beginneronderwysers die onderwys verlaat:

- Moeilike werksomstandighede, veral onderwys in die afgeleë plattelandse gebiede
- Swak betaling
- Dissiplineprobleme
- Administratiewe eise
- Gebrek aan voldoende skoolleierskap
- Die demografie van die omgewing
- Swak leerderprestasie

Volgens Bush en Chew (1999) en Barondess (1997) is mentorskap 'n vrywillige proses van indiensopleiding en professionele ontwikkeling van 'n beginneronderwyser deur 'n ervare kollega en dit beïnvloed die karaktertrekke, vaardigheidsontwikkeling en professionele ontwikkeling van die jonger kollega. Die sukses van mentorskap word bepaal deur die verhouding tussen die mentor en die beginneronderwyser, sowel as die hoeveelheid ervaring waaroor die mentor beskik om die sterkpunte, kennis en vaardighede van die beginneronderwyser te ontwikkel (Bush & Chew, 1999).

Aanvaarding is een van die grootste behoeftes van elke mens – ook vir die beginneronderwyser wat streef na persoonlike sowel as professionele aanvaarding deur leerders, kollegas en ander volwassenes (Whitelaw et al., 2008; Scandura, 1997). Mentorskap hou verskeie voordele in. Volgens Bush en Chew (1999) is een van die grootste voordele van mentorskap die feit dat die beginneronderwyser deur 'n senior onderwyser of 'n portuurgroep ondersteun word om te sosialiseer en die isolasie van die klaskamer te verbreek (Naicker & Mestry, 2013). Die belangrikste voordeel is egter dat die beginneronderwyser die geleentheid kry om die mentoronderwyser in aksie waar te neem. 'n Indirekte gevolg hiervan is dat die beginneronderwyser in staat gestel word om beter verhoudings met leerders, ouers

en medekollegas te vestig, en dat die mentorskapverhouding dien as 'n platform om sy/haar kommunikasievaardighede te verbeter. Volgens Caspersen en Raaen (2014), Tillman (2005) en Scandura (1997) is die direkte positiewe gevolg van die mentorskapprogram dat dit die beginneronderwysers help om hul vakkennis en metodiek, sowel as hul professionele en persoonlike vaardigheidsvlakke te verhoog. Te midde van werksdruk en die aanpassing by die eise van die nuwe werksomstandighede moet die beginneronderwyser by die skool se etos en kultuur inskakel. Deur die proses van mentorskap word die nuweling gehelp om te voldoen aan die eise wat die skool en die onderwysstelsel aan die beginneronderwyser stel.

In Suid-Afrika is daar verskeie beleide in plek om te verseker dat die onderwysstelsel demokraties is en dat verantwoordelikhede en verpligtinge na verskeie skoolbestuurders, onderwysers, ouers en leerders gedentraliseer word (De Villiers, 2011; Grant, Gardner, Kajee, Moodley & Somaroo, 2010). Volgens Tillman (2005) speel skoolhoofde 'n prominente rol in die mentorskap van beginneronderwysers aangesien hulle 'n hoë standaard en gehalteonderwys aanmoedig. As deel van distributiewe leierskap delegeer skoolhoofde van hul pligte na die skoolbestuurspan, wat onder andere die departementshoofde en senior onderwysers insluit (Grant et al., 2010).

Daar is verskeie voor- en nadele van mentorskap vir die beginneronderwyser sowel as vir die mentoronderwyser. Die voordele is egter baie meer as die nadele.

Soos vroeër genoem, is mentorskap 'n komplekse en uitdagende taak. Mentoronderwysers moet 'n voorbeeld van entoesiasme, goeie voorbereiding, asook leidinggewende inspirasie vir beginneronderwysers wees. Die mentoronderwyser is dus 'n bron van fisiese, emosionele, kognitiewe en raadgewende hulpverlening (Uusimaki, 2013).

Heider (2005) identifiseer drie verskillende tipes mentorskapstrategieë:

- Mentorskap deur ervare personeel
- Portuurgroep-mentorskap
- Telementorskap of mentorskap deur gespreksforums

In Hoofstuk 3 word daar vervolgens in detail gefokus op die kwalitatiewe navorsingsontwerp en word die navorsingsbenadering (wat 'n gevallestudie behels),

sowel as die interpretivistiese navorsingparadigma ondersoek en bespreek. Die navorsingsvrae is geformuleer aan die hand van 'n konseptuele raamwerk, en die navorsingsdata is ingesamel deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude met skoolhoofde, departementshoofde en beginneronderwysers. Daar word ook gekyk na die betroubaarheid van die studie, sowel as al die etiese oorwegings wat daarmee gepaard gaan.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Soos reeds genoem in Hoofstuk 1, is daar in hierdie studie 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik. Vyf (5) verskillende skole is in die gevallestudie gebruik om die navorsingsvrae te beantwoord. Onderhoude is gevoer met die hoof, Departementshoof Grondslagfase en die beginneronderwysers van elke skool om inligting in te samel. In die hoofstuk wat volg, word daar breedvoerig verduidelik watter navorsingmetodes gebruik is, hoe die deelnemers van die studie gekies is, sowel as die etiese aspekte rakende die navorsing.

3.2 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.2.1 Navorsingsbenadering

Ek het 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik en die navorsingsontwerp was 'n gevallestudie. Die doel van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp is om te verstaan hoe mense onder verskillende omstandighede in hul werklike omgewing funksioneer en hoe hulle die eise en verantwoordelikhede hanteer wat daagliks aan hulle in hul beroep en privaatlebens gestel word (Yin, 2016). Volgens McMillan en Schumacher (2014:344) is “[q]ualitative research [...] an accepted methodology for many important questions, with significant contributions to both theory and practice”.

Kwalitatiewe navorsingsontwerp pas goed in by my studie, omdat die data wat ek ingesamel het die opinies en ervarings van die deelnemers weerspieël. Dit fokus op die 'hoe' en 'waarom' van handeling en gedrag (McMillan & Schumacher, 2014). Wanneer die studie mentorskap van die beginneronderwyser deur die Grondslagfase-departementshoof ondersoek, word die uitdagings wat laasgenoemde tydens hul eerste jare van onderrig by 'n skool ervaar, bestudeer as moontlike redes waarom hulle die onderwys verlaat. Verskillende prosesse van mentorskap word nagevors.

'n Kenmerkende eienskap van kwalitatiewe navorsing is dat prente, geskrewe taal en mondelinge kommunikasie gebruik word om data weer te gee en te beskryf, terwyl kwantitatiewe navorsing numeriese data gebruik. By kwalitatiewe navorsing fokus data-ontleding op die betekenis en interpretasie van inligting wat ingewin is, terwyl die data by kwantitatiewe navorsing op 'n statistiese wyse ontleed word (Maree, 2016;

McMillan & Schumacher, 2014). In hierdie studie is inligting deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude in die vorm van gesproke taal ontvang. Inligting is volgens 'n induktiewe benadering ingesamel, met ander woorde die data is ingesamel en eers aan die einde geïnterpreteer nadat die onderhoude gevoer is (McMillan & Schumacher, 2014). Kwalitatiewe navorsing gebruik dikwels oop vrae, sodat daar verduidelikende antwoorde in 'n narratiewe styl weergegee kan word, teenoor kwantitatiewe navorsing wat geslote vrae gebruik. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om die fenomeen wat ondersoek word, te verstaan en betekenis aan die data te heg (Maree, 2016). Kwalitatiewe navorsing moet 'n reflektiewe proses wees en dit is 'n wyer konsep en word nie rigied toegepas nie. 'n Goeie navorsingsontwerp is een waar die komponente in harmonie met mekaar is en doelgerigte en doeltreffende samewerking bevorder word (Maxwell, 2009). Kwalitatiewe navorsing word in verskeie sosiaalwetenskaplike dissiplines (velde) gebruik en toegepas (bv. sosiologie, antropologie, politieke wetenskap, sowel as sielkunde) en dit is nie net tot die onderwys beperk nie (Yin, 2016; McMillan & Schumacher, 2014).

3.2.2 Navorsingsparadigma

In hierdie navorsingstudie is daar 'n interpretivistiese aanslag gebruik. Maree (2016) meld dat die terme 'Interpretivisme' en 'Konstruktivisme' nou aanmekaar verwant is en dus ook na mekaar verwys. Beide terme verwys na die individu se vermoë om betekenis aan 'n lewenservaring te gee. Sosiale realiteite is dus die pogings om die individu se leefwêreld te interpreteer, asook om die rolspelers wat daarop 'n invloed het, te identifiseer en te beskryf (Briggs et al., 2014). Volgens Cohen et al. (2011) word die interpretivistiese paradigma gebruik om betekenis en begrip aan die subjektiewe leefwêreld en aan menslike ervarings toe te ken. Die navorser was deel van die proses van betekenisgee en interpretering van resultate. Maree (2016) beklemtoon dat onderwysgerigte navorsing met mense gedoen word en dat dit in mense se ervarings gevestig is. Die navorser en deelnemers aan die navorsingsprojek word almal deur die navorsing beïnvloed. Interpretivisme word beïnvloed deur die fenomenologiese beginsel dat menslike interpretasies en mense se siening van die wêreld subjektief is. Die menslike realiteite, oftewel die menslike siening van die werklikheid, word dus sosiaal gekonstrueer (Maree, 2016). Wanneer mense in hul natuurlike omgewing bestudeer word, gee dit aan hulle die geleentheid om beter insae in en begrip van hul eie aktiwiteite te hê. Die rol van die navorser in

die interpretivistiese paradigma is om die sosiale werklikheid te verstaan, en deur die oë van die verskillende deelnemers aan die navorsing te verduidelik (Maree, 2016). De Vos et al. (2014) voer aan dat die werklikheid geïnterpreteer moet word deur die betekenis wat die deelnemers aan hul eie leefwêreld gee. Hierdie betekenisgewing aan die werklikheid realiseer deur die gebruik van taal. Die navorser voer onderhoude met deelnemers om so insae in hulle ervaringswêreld te kry (De Vos et al., 2014).

Die betekenis van die gebeure en die deelnemers se perspektiewe is ondersoek en geïnterpreteer. Interpretivisme pas goed by my studie in aangesien ek gepoog het om mentorskap van die nuutaangestelde beginneronderwysers deur die Grondslagfase-departementshoof te ondersoek en te interpreteer. Deur semi-gestruktureerde onderhoude is inligting oor die belewenisse van die beginneronderwyser sowel as die proses van mentorskap deur die Departementshoof Grondslagfase ingewin. Die navorser is deel van die realiteit van die navorsing en daar is meer as een tipe realiteit (McMillan & Schumacher, 2014). Die navorser moet sy professionele oordeel en perspektief toepas in die interpretasie van die data. Daar word meer klem gelê op waardes en die konteks van die inligting ingewin (McMillan & Schumacher, 2014).

Die interpretasie is drieledig aangesien die rol wat die mentor speel vanuit die oogpunt van die beginneronderwyser, die departementshoof en die skoolhoof geïnterpreteer is. Die navorsing het gefokus op die ervarings en belewenisse van die beginneronderwyser, die rol van die Departementshoof Grondslagfase as mentor vir die beginneronderwyser, sowel as die insette van die skoolhoof van elke betrokke skool. Daarna was dit die navorser se taak om betekenis te gee aan die data wat ingesamel is (De Vos et al., 2014). Omdat hierdie navorsing op 'n interpretivistiese en konstruktivistiese benadering berus het, is die realiteite van die individue se leefwêreld sosiaal en persoonlik gekonstrueer deur elke individu se eie ervaring en interpretasie van mentorskap (De Vos et al., 2014; Cohen et al., 2011). Cohen et al. (2011) noem verder dat onderwysers meer as een tipe realiteit of interpretasie van mentorskap ervaar, en die teorieë en interpretasies word dan daarvolgens geformuleer.

Elke navorsingsvraag is dus anders beantwoord omdat elke deelnemer se sienswyse of ervaring oor hul werklike leefwêreld "ontologies" verskil het (De Vos et al., 2014).

3.2.3 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp was 'n gevallestudie. Cohen et al. (2011) beskryf 'n gevallestudie as 'n enkele geval in 'n geslote sisteem, bv. 'n kind, 'n klas, 'n skool of 'n gemeenskap. “'n Gevallestudie het ontwikkel as 'n benadering tot navorsing wat ryk data kan inwin om 'n diepte-oorsig oor slegs enkele aspekte of oor die geslote eenheid te kan gee” (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013). 'n Gevallestudie beskryf mense in werklike situasies en gee insig in hoe hulle werk en funksioneer, hoe hulle betekenis gee aan die wêreld rondom hulle, en hoe hulle dit ervaar (Manion et al., 2011). 'n Geslote sisteem beteken dat dit uniek is as gevolg van 'n plek, tyd of die karaktertrekke van die deelnemers aan die studie (McMillan et al., 2014).

Navorsingsdata kan oor langer periodes ingesamel word, oftewel tydens herhaaldelike opvolgsessies of oor korter intensiewe periodes. Verskillende data-insamelingsmetodes kan in 'n gevallestudie aangewend word om inligting in te win, bv. onderhoude, waarneming en reflektiewe joernale. Die navorser kan een of meer van bogenoemde metodes aanwend om ryk en beskrywende data in te win (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013; Maree, 2016; Manion et al., 2011). In my navorsing het ek 'n enkele metode, naamlik semi-gestruktureerde onderhoude as data-insamelingsmetode gebruik. Die verskillende perspektiewe van beginneronderwysers, die Departementshoof Grondslagfase en die betrokke skoolhoofde het diepte aan my studie verleen.

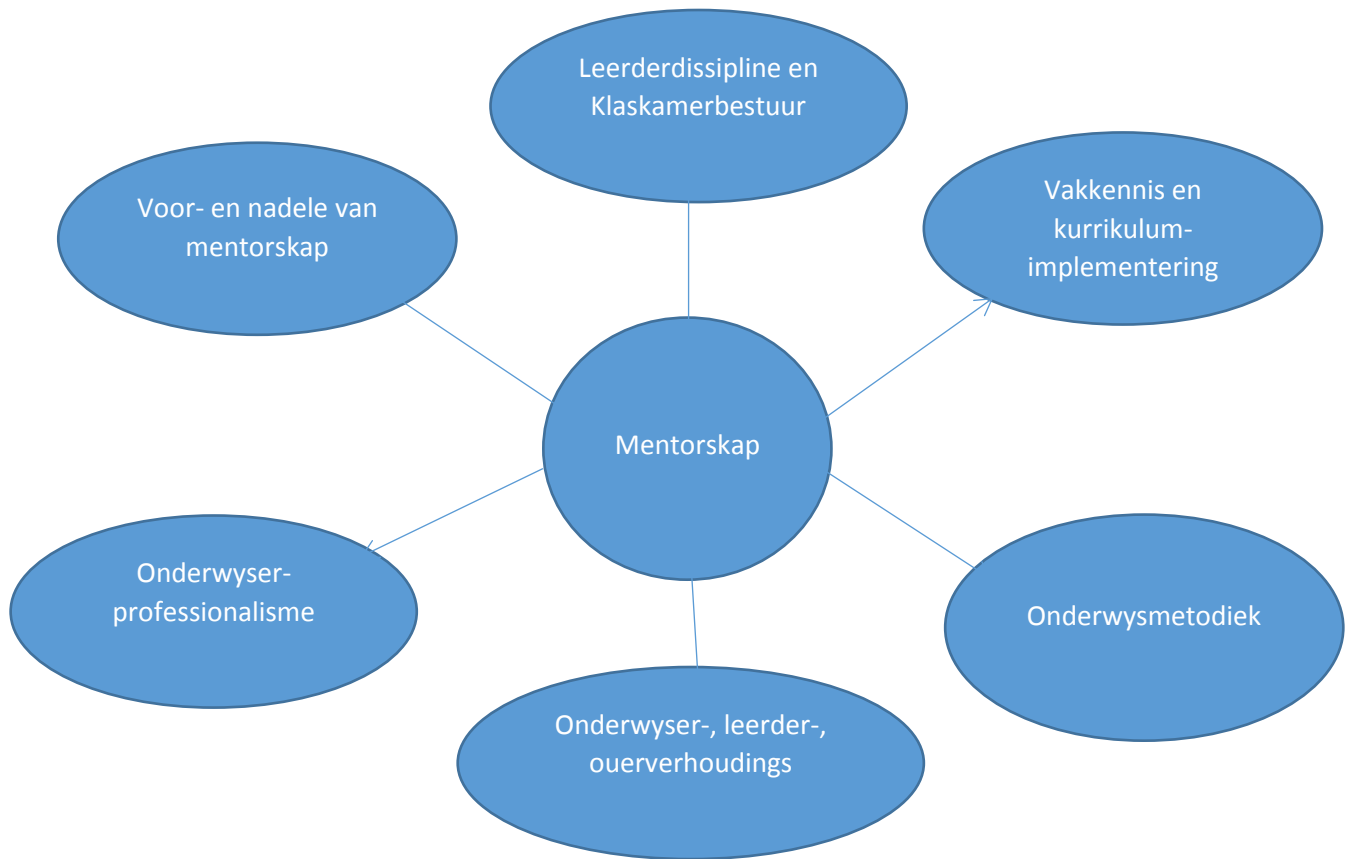
In die spesifieke gevallestudies is die werkswyse, belewenisse, uitdagings en probleme wat 15 individue oor mentorskap ervaar, ondersoek. Vyf skoolhoofde, vyf departementshoofde en vyf beginneronderwysers van vyf verskillende laerskole in Tshwane-Noord is betrek om data oor die mentorskap van die beginneronderwyser deur die departementshoof te verkry. 'n Gevallestudie was die ideale navorsingsontwerp en ek het deur middel van semi-gestruktureerde diepte-onderhoude 'n holistiese oorsig oor die navorsingsprobleem verkry. Ek het dieper insig gekry in die deelnemers se belewenis van mentorskap en die uitdagings waarvoor hulle in die skool en tydens buitekurrikulêre aangeleenthede te staan kom. Hierdie gevallestudies het nie net 'n bespreking van teorieë behels nie, maar ook insig verleen in ander fenomene en verskillende situasies rondom mentorskap (Cohen et

al., 2007). Die respondente was ook 'n redelike klein en meelewende groep wat maklik inligting gedeel het.

Volgens Maree (2012) kan 'n gevallestudie positivisties, interpreterend of krities wees. In my navorsing is elke gevallestudie aangewend as 'n sistematiese navraag oor 'n enkele gebeurtenis of oor 'n reeks gebeure wat 'n fenomeen beskryf. Die 15 gevallestudies is gebruik om 'hoe' en 'waarom' vrae te vra ten einde ryk inligting by individue te versamel oor dissipline en klaskamerbestuur, vakkennis en kurrikulumontwikkeling, onderwysmetodiek, professionele ontwikkeling, die vestiging van verhoudings tussen ouers, leerders en onderwysers, sowel om die positiewe en negatiewe kenmerke van mentorskap te identifiseer. Die voordele van 'n gevallestudie vir my as navorser is dat dit makliker gelees en verstaan kan word, en insig gee in die realiteit van die leefwêreld van die deelnemers (Cohen et al., 2016). Die nadele van 'n gevallestudie is dat kruiskontrolering bemoeilik word en dat die navorser se vooroordele oor sekere onderwerpe of deelnemers 'n invloed op die studie mag hê (Cohen et al., 2016).

3.3 KONSEPTUELE RAAMWERK

Die navorser het besluit om eerder 'n konseptuele as 'n teoretiese raamwerk vir die studie aan te wend ten einde die bevindings te verduidelik. Die konseptuele raamwerk hieronder illustreer die duidelike riglyne waarvolgens die navorsing gedoen is. Die raamwerk is gebruik om die hoofgedagtes van die navorsing met mekaar te verbind en om die studie in 'n raamwerk en binne die nagevorste onderwerpveld te plaas (Henning, 2004). Die konseptuele raamwerk met gekose onderwerpe en filosofieë het 'n sleutelrol in die navorsing gespeel (Robson, 2011).



Aangepas uit De Villiers (2011:576) en Chien (2015:329)

Uit die werk van beide De Villiers (2011) en Chien (2015) is die bogenoemde raamwerk van mentorverwante konsepte geïdentifiseer as 'n gepaste raamwerk vir hierdie studie. Die konsepte in die raamwerk word breedvoerig hieronder uiteengesit.

3.3.1 Leerderdissipline en klaskamerbestuur

Dit is wêreldwyd die tendens om soveel as moontlik ervare en bekwame personeel in poste aan te stel (Uusimaki, 2013). Diverse klaskamers en nuwe onderwysers met internasionale ervaring is deel van die skool se onderwyskorps. Leerders het 'n diverse kultuuragtergrond, kennis en vaardighede en elk het 'n eie uitdagende behoefte wat aangespreek moet word. Globalisering stel ook sy eie unieke eis (Duze, 2012). Die onderwyser in die klaskamer moet blitsvinnig situasies kan waarneem, besluite kan neem en kan optree terwyl die onderrig voorgesit word (Wolff et al., 2015). Indien daar nie 'n leerkultuur en dissipline in 'n klas heers nie, kan leerders nie leer en onderrig word nie. Marais, (2016) wys ook op die gevare van te veel kinders in 'n klas en die negatiewe effek wat dit op dissipline en klaskamerbestuur het. In party skole is daar tot 130 kinders in 'n klas wat 'n bepaalde negatiewe uitwerking het

op tydsbestuur in die klaskamer. Volgens Marais, (2016) word minder tyd spandeer aan gedifferenseerde lees en skryftake omdat onderwysers meer tyd aan administratiewe take spandeer bv. kontrole van registers en om leerders se gedrag te bestuur.

3.3.2 Vakkennis en kurrikulum-implementering

Die kerndoel van onderwys is om vakkennis, vakinhoud en vaardighede te onderrig. Beginneronderwysers moet hul boeke kennis kan omsit in praktiese lesaanbieding en so hul onderrigvaardighede verbeter (Chien, 2015). Die beginneronderwyser moet die geleentheid kry om vir die leerders lesse aan te bied en terugvoer daarvoor by ervare onderwysers te kry. Mentors moet die beginneronderwyser as mentorling help om sy of haar professionele kennis oor vak- en kurrikulumaangeleenthede, pedagogiek en metodiek te ontwikkel en te verfyn (Chien, 2015). Onderwyservorming speel 'n groot rol in die ontwikkeling en implementering van die kurrikulum. In die Suid-Afrikaanse konteks is hervorming ingevoer met die implementering van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) met ingang 2013. Die KABV fokus in die Grondslagfase op vier vakke, naamlik Afrikaans, Engels, Wiskunde en Lewensvaardigheid.

3.3.3 Onderwysmetodiek

Die onderwyser is een van die belangrikste bepalendste faktore vir suksesvolle onderrig en leer. Gekwalifiseerde onderwysers wat hul verantwoordelikheid met groot toewyding nakom en 'n hoë gehalte van kurrikulum-implementering deur middel van effektiewe onderrig, is noodsaaklik vir suksesvolle onderrig en leer in skole. Die vryelike beskikbaarheid van tegnologie het hedendaagse leerders se behoefte aan kennis en inligting verander, en ouers sowel as leerders soek na akademiese uitnemendheid. Beginneronderwysers moet dus die geleentheid kry om hul professionele kennis en vaardighede te ontwikkel (Duze, 2012).

3.3.4 Vestiging van 'n verhouding tussen die beginneronderwyser en sy/haar mentor, medekollegas, ouers en leerders

Verhoudingsvestiging kom met ervaring en is 'n belangrike komponent van leer en onderrig (Uusimaki, 2013). Deur die proses van mentorskap word daar 'n verhouding

gevestig tussen die senior onderwyser (mentor) en die beginneronderwyser. Die voordeel van mentorskap van die beginneronderwyser is dat daar deur laasgenoemde se waarneming geleentheid geskep word om positiewe verhoudings met ouers, leerders en ander onderwysers te bou (Chien, 2015). Die verhouding tussen mentor en beginneronderwyser word gekenmerk deur openheid en vertroulikheid. Die mentor moet die beginneronderwyser aanmoedig om uit eersgenoemde se ervarings te leer (Lindgren, 2007).

3.3.5 Onderwyserprofessionalisme

Een van die byvoordele van mentorskap is dat dit nie net die onderwyser se professionaliteit verbreed en verder ontwikkel nie, maar ook die geleentheid aan skoolbestuur gee om die leierskapstalente van personeellede te ontwikkel en uit te brei (Rhodes & Brundrett, 2009). Professionele ontwikkeling van of verdere studie deur onderwysers is belangrik vir die deurlopende ontwikkeling en verbetering van die onderwys as profesie (van Niekerk 2017). Dit is egter baie belangrik dat dit nie sporadies nie, maar deurlopend sal plaasvind.

3.3.6 Mentorskap

In die uitdagende onderwysomgewing is daar altyd 'n aanvraag na bekwame en/of ervare personeel in 'n diverse Suid-Afrikaanse skoolomgewing (Lesufi, 2015). Volgens die studente wat aan die navorsing deelgeneem het, het die meeste van hulle baat gevind by die praktiese onderwysessies. Hulle kon sien watter aktiwiteite werk en watter areas hulle as probleemgebiede ervaar. Praktiese onderwys was die komponent wat die studente as die sinvolste van die mentorskap beskou het. Deur praktiese onderwys kry studente die geleentheid om klaskamer kennis, lesbeplanning en vakkennis en metodiek te kombineer en prakties uit te toets (Chien, 2015).

Die voordeel wat mentorlinge het, is dat hulle nie net op kurrikulum- en onderrigaangeleentheid voorberei word nie, maar ook lewenservaring opdoen oor hoe om verhoudings te vestig met ouers, leerders en medekollegas (Chien, 2015). Indien die oorgangsperiode deur 'n mentor gefasiliteer kan word, is die aanpassing by die nuwe skool se kultuur, etos en werkswyse baie makliker en verminder dit die spanning wat nuwe onderwysers ervaar (Chien, 2015; Uusimaki, 2013).

Die mentor ervaar ook sukses en bevrediging vanweë hul eie professionele groei en ontwikkeling. Jong personeel wat oor leierskapsvaardighede of kwalitatiewe bestuursvaardighede beskik, kan reeds op 'n vroeë stadium geïdentifiseer word en hierdie vaardighede kan verder ontwikkel word (Rhodes & Brundrett, 2009).

Uusimaki (2013) beklemtoon egter dat ervare onderwysers wat bereid is om as mentor op te tree, skaars is. Om 'n geskikte mentor te vind om aan die behoeftes van die onderwyser te voldoen, is ook moeilik. Dit is belangrik dat die onderwyser nie te afhanklik van die mentor word nie en steeds eie besluite kan neem. Die mentorling moet nie 'n kloning van die mentor se persoonlikheid word nie; hy/sy moet nog steeds 'n eie karakter behou (Bush & Chew, 1999).

Mentorskap is 'n tydrowende en arbeidsintensiewe taak vir onderwysers wat alreeds onder 'n hoë werkslading gebuk gaan (Rhodes & Brundrett, 2009). Baie onderwysers voel ook dat hulle nie oor die nodige ervaring of vaardighede beskik om suksesvol as mentors op te tree nie (Uusimaki, 2013). Alhoewel daar heelwat nadele is, is die voordele van mentorskap baie meer en is dit gewis die moeite werd vir beginneronderwysers om deel van 'n mentorskapprogram te wees (Bush & Chew, 1999).

3.4 DATA-INSAMELINGSMETODES

3.4.1 Onderhoude

“An interview is an interchange of views between two or more people on a topic of mutual interest” (Cohen et al., 2011:409). Die insameling van kwalitatiewe data word gesien as die versameling van inligting in die werklike omgewings waar mense in verskeie situasies betrokke is (Yin, 2016). 'n Onderhoud is 'n buigbare middel om data in te samel en dit gebruik multisensoriese kanale (verbale/gesproke, nie-verbale taal, gesigsuitdrukking en/of lyftaal) om inligting verkry (Cohen et al., 2011).

Verskillende data-insamelingstegnieke kan in 'n gevallestudie gebruik word, byvoorbeeld onderhoude, ontleding van dokumente, waarneming en fokusgroepe.

'n Onderhoud is 'n tweerigtingmetode van kommunikasie en dit is die vinnigste metode van kommunikasie tussen die onderhoudvoerder en die deelnemer om data te versamel en meer oor laasgenoemde se idees, opinies, gedagtes en filosofieë te leer. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om die wêreld of die situasie deur die oë

van die deelnemer te sien, dit wil sê hoe hulle die situasie ervaar (Maree, 2012). Die doelwit met onderhoudvoering is om ryk en beskrywende data in te samel om die deelnemers se eie konstruksie van hul werklikheid te verstaan. Indien die deelnemers voel dat die onderwerp belangrik is, sal hulle die onderhoudvoerder vertrou en inligting verskaf wat die onderhoudvoerder op geen ander manier sal kry nie (Maree, 2012). Onderhoude is meer persoonlik en maak diepliggende vraagstelling moontlik. Grys areas kan onmiddellik geïdentifiseer word en duidelikheid kan daarvoor verkry word (Van Deventer & Kruger, 2011). Gesigsuitdrukkings, lyftaal, stiltes tussen die vrae en antwoorde verskaf ook unieke inligting aan die onderhoudvoerder (Yin, 2016).

Die tydsduur van elke onderhoud wissel van persoon tot persoon. Dit behoort egter redelik kort te wees en nie langer as 90 minute te duur nie (Seidman, 2013; Maree, 2016). Die navorser het hierdie beginsel probeer toepas en die lengte van die semi-gestruktureerde onderhoude probeer beperk sodat dit nie langer as 120 minute geduur het nie. Die deelnemers was egter baie entoesiasies in die onderhoude en ryk data is ingesamel; geen onderhoud was korter as 60 minute nie. Die onderhoude is in die betrokke deelnemers se kantore of in die klaskamers by hul onderskeie skole gevoer. As gevolg van die deelnemers se besige skedules is die afspraak vir die onderhoude ná skoolure gemaak op die dae wanneer hulle nie by buitemuurse of ander skoolaktiwiteite betrokke was nie. Die onderhoude is tussen Oktober en November 2017 gevoer.

Soos reeds gemeld, het ek in my navorsing data ingewin deur semi-gestruktureerde onderhoude met vyf skoolhoofde, vyf departementshoofde en vyf nuutaangestelde beginneronderwysers te voer. Die navorser het die betrokkenes vooraf gekontak en aan hulle verduidelik wat die navorsingstudie behels. Die onderhoude is individueel met elke deelnemer gevoer en die verbatim woorde en frases van die onderhoud (data) is op rekord geplaas en toe ontleed. Hierdie vrae is as oop vrae geformuleer sodat die deelnemer dit nie net met enkele woorde of sinsfrases moes beantwoord nie, maar die onderwerp uitvoerig vanuit sy eie verwysingsraamwerk en ervaring kon bespreek (Yin, 2106). Die vrae is ook nie vooraf aan die deelnemers beskikbaar gestel nie, sodat hul spontane antwoorde en reaksies waargeneem kon word. Volgens Creswell (2014) word gestruktureerde onderhoude met klein getalle

deelnemers gevoer totdat 'n voldoende hoeveelheid inligting ingesamel is en geen verdere nuwe inligting aan die lig kom nie.

Die onderhoudsprotokol is ontwikkel aan die hand van die konseptuele raamwerk. Uit die navorsing van beide De Villiers (2011) en Chien (2015) is konsepte geïdentifiseer wat nou aan mentorskap verwant is en daarvolgens is 'n gepaste konseptuele raamwerk vir die navorsing gekonstrueer. Die temas was universele probleme wat deur beginneronderwysers ervaar word, soos uiteengesit in die literatuurstudie. Belangrike konsepte uit die literatuur rakende mentorskap vir die beginneronderwyser was die volgende:

- (1) dissipline en klaskamerbestuur;
- (2) vakkennis en kurrikulum-implementering;
- (3) onderwysmetodiek;
- (4) verhouding met medeonderwysers, leerders en ouers;
- (5) onderwyser-professionalisme; en
- (6) mentorskap.

Hierdie temas is gebruik om die onderhoudsprotokol te ontwikkel sodat daar voldoende inligting ingewin kon word om die primêre sowel as sekondêre navorsingsvrae te beantwoord. Soos reeds genoem, is 'n semi-gestruktureerde vraelys vir die onderhoudvoering opgestel en dit is opgevolg met oop vrae waarin die deelnemer self sy opinie of ervaring kon deel. Die vrae is vooraf deur die navorser geformuleer en uit elke vraag en antwoord is daar later nuwe vrae geformuleer namate nuwe inligting of temas aan die lig gekom het (Maree, 2016).

Die vraelys in die onderhoudsprotokol is gestruktureer om eerstens agtergrondinligting in te win oor die onderwyser, departementshoof of skoolhoof se ervaring, kwalifikasies en skoolverwante inligting, en daarna om inligting oor mentorskap en die probleme en suksesse wat beginneronderwysers beleef te verkry. Die tweede gedeelte van die onderhoudsprotokol het daarop gefokus om direkte inligting te verkry oor die konsepte verbonde aan mentorskap wat as raamwerk vir die studie gebruik is. Voorbeelde van die verband tussen die onderhoudsvrae en mentorskapkonsepte was soos volg:

Klaskamerbestuur en leerderdisipline

- Hoe word dissiplineprobleme sowel as klaskamerbestuur deur middel van mentorskap aangespreek?
- Watter leemtes of tekortkominge ervaar u by die beginneronderwyser rakende klaskamerbestuur en leerderdisipline?

Vakkennis en kurrikulumontwikkeling

- Hoe kan mentorskap bydra om vakkennis en kurrikulumontwikkeling te versterk?
- Watter tipe indiensopleiding in terme van kurrikulumontwikkeling en vakkennis word vir die mentor en die beginneronderwyser verskaf?

Onderwysmetodiek

- Watter aspekte van mentorskap dra by tot die verbeterde gehalte van onderwysmetodiek wat die beginneronderwyser in die klaskamer gebruik?
- Hoe word mentorskap in die ontwikkeling van vaardighede in onderwysmetodiek toegepas?

Verhoudingsvestiging

- Hoe word mentorskap aangewend in die vestiging van 'n verhouding tussen die beginneronderwyser, medekollegas, ouers en leerders?
- Hoe sal u die verhouding tussen die mentoronderwysers en die beginneronderwyser beskryf?

Onderwyserprofessionalisme

- Wat beskou u as belangrike komponente van onderwyserprofessionalisme?
- Het u leiding ontvang rakende onderwyserprofessionalisme?

Die volledige onderhoudsprotokol is as aanhangsel A by die verhandeling aangeheg.

3.5 STEEKPROEFNEMING EN DEELNEMERS

Soos genoem in afdeling 1.8.5, word steekproefneming word gedefinieer as “the process used to select a portion of the population for the study” (Maree, 2012:79). By doelgerigte (‘purposive’) steekproefneming word die deelnemers geselekteer “because of some defining characteristic that makes them the holders of the data

needed for the study". Cohen (2016:156) meld dat 'n "[p]urposive sample [is] chosen for a specific purpose". Dit is belangrik dat die deelnemers in die steekproef ryk aan inligting sal wees en ook bereid sal wees om inligting te deel (Yin, 2016; Creswell, 2014; Cohen, 2011). Die grootte van 'n doelgerigte steekproef wissel gewoonlik tussen 1 en 40 deelnemers en is redelik klein (McMillan & Schumacher, 2014).

Die steekproef in my studie het bestaan uit beginneronderwysers in die Grondslagfase, asook die Departementshoof Grondslagfase en die skoolhoof van die betrokke vyf laerskole in distrik D3 van Tshwane-Noord in Pretoria. Hierdie tipe steekproef is 'n kriteriumgerigte steekproef omdat daar voorafvasgestelde kriteria was waaraan voldoen moes word (Maree, 2012; Cohen et al., 2016; McMillan & Schumacher, 2014). Die distrik is gekies omdat die navorser in die omgewing woonagtig en self in die onderwys werksaam is. Weens beperkte tyd beskikbaar (onderwysers kry nie studieverlof om 'n verhandeling te skryf nie), sowel as koste-implikasies moes die skole wat geïdentifiseer is, maklik en vinnig bereikbaar wees. Die kriteria vir deelname aan die navorsing was dat die deelnemers beginneronderwysers ('novice teachers') moet wees wat by 'n laerskool aangestel is. 'n Beginneronderwyser is iemand wat een tot drie jaar skoolhou en nuut in die professie aangestel is (Chi-Kin Lee & Feng, 2007). In my studie was al die beginneronderwysers persone wat vir die eerste jaar skoolhou en nuut by 'n skool aangestel is.

Die skole is in alfabetiese volgorde telefonies gekontak om te bepaal watter skole beginneronderwysers in die Grondslagfase aangestel het (kriteriumgerigte steekproef). Indien 'n skool met beginneronderwysers geïdentifiseer is, is daar 'n afspraak met die skoolhoof gemaak en die navorsingstudie aan hom of haar verduidelik. Die skool se departementshoofde en skoolhoof is outomaties by die studie betrek. Die navorser het toestemming by die onderwysdepartement sowel as by die individuele deelnemers verkry om die studie te doen.

Een van die tekortkomings van die studie was dat daar nie geredelik skole in Tshwane-Noord (D3) beskikbaar was wat beginneronderwysers in die Grondslagfase aangestel het nie. Tyd was ook 'n belangrike faktor in die studie en onderhoude is in die middag gevoer wanneer die skool reeds uitgekom het en geen van die geteikende individue of die navorser by buitemuurse aktiwiteite betrokke was nie.

Die navorser het die onderhoude by Afrikaans-medium stedelike laerskole in Distrik D3 van Tshwane-Noord gevoer. Die betrokke distrik is geïdentifiseer vanweë finansiële en tydsbeperkings met die onderhoude. Tshwane-Noord was logisties die naaste en die maklikste bereikbaar vir die navorser. Die vyf skole in Tshwane-Noord is in alfabetiese volgorde telefonies gekontak om te bepaal watter skole aan die begin van die akademiese jaar beginneronderwysers in die Grondslagfase aangestel het. Slegs laerskole is geteiken omdat geen Grondslagfase-onderwysers by hoërskole aangestel word nie. Volgens die kriteriumgerigte steekproef moes skole geïdentifiseer word wat beginneronderwysers aangestel het, en aangesien geen beginneronderwysers in 2018 by Engels-medium laerskole aangestel is nie, is die navorser slegs met die opsie van deelnemers uit Afrikaanse laerskole gelaat.

3.6 DATA-ONTLEDING

Volgens Maree (2012) is data-analise die ontleding van dokumente of 'n reeks benaderings, prosesse of prosedures waarvolgens navorsers kwalitatiewe data interpreteer of betekenis heg aan inligting wat deur die deelnemers verskaf is. Kwalitatiewe data-ontleding word op 'n interpreterende filosofie gegrond omdat dit die gevoelens, idees, houdings, kennis, waardes en ervarings van die deelnemers interpreteer en betekenis daaraan heg. Veralgemenings word vervolgens gemaak waar nodig (Maree, 2012).

In die huidige studie is elke onderhoud getranskribeer en ontleed om die temas wat uit die data te voorskyn kom, te identifiseer en te beskryf. Die onderhoude is getranskribeer in die volgorde waarin dit afgeneem is. Hierna is elke vraag se antwoorde in 'n raamwerk ingetik en die antwoorde met mekaar vergelyk om veralgemenings moontlik te maak.

Maree (2012) beskryf kodering as die proses waar daar reël vir reël versigtig deur die getranskribeerde data gelees word en temas aan die inligting toegeken word. Betekenisvolle dele word gekodeer. Kodering behels dat die gelese deel met simbole, beskrywende woorde of uniek-identifiserende name gemerk word.

Ek het volgens Maree (2012) se beskrywing 'n tematiese analitiese koderingsmetode gebruik om die data wat met die onderhoude ingewin is te kodeer. Ek het gekyk na algemene woorde, frases en temas sowel as patrone wat uit die onderhoude geïdentifiseer kon word. Die inligting soos verkry uit die onderhoude is verbind aan

die konseptuele raamwerk en aan voorafkennis – soos blyk uit die literatuurstudie (Briggs et al., 2014). Onderafdelings waaronder data gekategoriseer is, was die volgende: dissipline en klaskamerpraktyk; kurrikulum-implementering; vakkennis; onderwysmetodiek; onderwysprofessionalisme; en verhoudingsvestiging.

3.7 BETROUBAARHEID VAN DIE STUDIE

Aangesien betroubaarheid die heel belangrikste komponent van kwalitatiewe navorsing is, moet betroubaarheid en geldigheid ten alle koste verseker word (Maree, 2012). Om dit reg te kry, moet verskeie data-insamelingsmetodes aangewend word, bv. waarneming, onderhoudvoering en dokumentanalise (Maree, 2012). In hierdie studie is “member checking” as strategie aangewend deurdat deelnemers gevra is om die akkuraatheid van die transkripsie van hul onderhoude te verifieer en veranderings aan te bring of foute te korrigeer (Maree, 2012; Cohen et al., 2011).

Geloofwaardigheid word ook verbeter as die items toegelaat word om natuurlikerwys uit die data te kristalliseer (Maree, 2012). So 'n aanslag gee beter insig in die wyse waarop die navorser by sy/haar gevolgtrekkings uitgekom het. In die huidige studie is gepoog om die navorsingsbevindings te trianguleer en te verifieer deur data uit verskillende bronne te gebruik, naamlik die semi-gestruktureerde onderhoude en die literatuurstudie. Daarna is die inhoud geëvalueer en vergelyk om sodoende die betroubaarheid daarvan te toets. Data is teenoor die literatuurstudie geverifieer ten einde ooreenkomste te identifiseer, asook intern geverifieer deurdat sekere patrone in die data en literatuur moet ooreenstem (Cohen et al., 2011). 'n Interne en eksterne modereerder kan ook gebruik word om die geldigheid en die betroubaarheid van die studie verifieer (Cohen et al., 2011).

Elke studie het beperkings en tekortkomings en dié is vooraf gedokumenteer in die studie. Beperkings wat vooraf geïdentifiseer is, is die klein getal skole wat beginneronderwysers aangestel het. Tyd en koste was ook 'n beperking omdat die personeel by buitemuurse aktiwiteite betrokke was en nie altyd geredelik beskikbaar was om mee onderhoude te voer nie. Die navorsing is verder gedoen by Afrikaanse skole in 'n stedelike gebied, aangesien geen beginneronderwyser in 2017 by die Engelse laerskole in Tshwane-Noord aangestel is nie.

As navorser het ek gepoog om nie op enige manier by die deelnemers aan die studie betrokke te raak nie ten einde enige bevooroordeeldheid te beperk. Ek het ook

gepoog om inligting nie oor die studiepopulasie te veralgemeen nie. “A qualitative approach seeks to provide understanding from the participant’s perspective. Your goal is always to seek insight into participants’ perspectives, experiences, attitudes and behaviours.” (Maree, 2012:115).

3.8 ETIESE OORWEGINGS

3.8.1 Vertroulikheid, privaatheid en anonimiteit

Alle inligting rakende die deelnemers aan ’n studie moet privaat en anoniem gehou word (Maree, 2012). Name van deelnemers aan my studie en die skole waar hulle onderrig gee, is geheim gehou en nie bekend gemaak voor, tydens of na die studie nie. Resultate van my studie is op so ’n wyse aangebied dat dit die anonimiteit en privaatheid van die deelnemers weerspieël. Daar is van skuilname gebruik gemaak en die vyf verskillende skole is geïdentifiseer as S1, S2, S3, S4, S5. Die data is weergegee in die orde waarin onderhoude gevoer is. Die studie is verder uitgevoer volgens die voorskrifte van die Etiese Komitee van die Universiteit van Pretoria.

3.8.2 Ingeligte toestemming

Die navorser het om etiese klaring by die Etiese Komitee aansoek gedoen, asook toestemming by die Departement van Onderwys verkry om hierdie navorsing te kan doen. Die navorser het die vyf skoolhoofde gekontak en toestemming is verkry om hul betrokke skool te gebruik om die navorsing te doen. Daarna is die departementshoofde en beginneronderwysers gekontak en hulle is uitgenooi om aan die studie deel te neem. Die proses is aan hulle verduidelik en hulle het aangedui dat hulle wel bereid is om aan die navorsing deel te neem. Tydens die afneem van die onderhoude het elke deelnemer ’n toestemmingsbrief onderteken wat die proses stap vir stap verduidelik het, asook die regte en anonimiteit van die deelnemers omskryf het. Die deelnemers aan die studie het die toepaslike dokumentasie onderteken.

3.9 SAMEVATTING

Die doel van die studie was om die Grondslagfase-departementshoof se mentorskap van die beginneronderwyser te ondersoek. Uit die literatuurstudie blyk dit dat ’n groot persentasie van beginneronderwysers die onderwys binne drie tot vyf jaar verlaat. Verskeie redes word hiervoor aangevoer, naamlik werksdruk, spanning,

dissiplineprobleme, klaskamerbestuur, onvoldoende ervaring in vakmetodiek en onvoldoende vak- of kurrikulumkennis. Navorsing het bewys dat indien 'n beginneronderwyser met 'n ervare of senior onderwyser in 'n mentorskapverhouding saamwerk, die aanpassing by die nuwe beroep en skool heelwat makliker vir die beginneronderwyser is.

Die navorser het 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gevolg en gevallestudie as navorsingsontwerp gebruik. Die navorsing is in 'n interpretivistiese / konstruktivistiese paradigma geplaas. Die data is ingesamel deur semi-gestruktureerde onderhoude wat met die deelnemers gevoer is en waar hulle oop vrae (bv. hoe? hoekom?) beantwoord het. Die vrae is vooraf opgestel volgens die geïdentifiseerde temas uit die konseptuele raamwerk soos geïdentifiseer in die literatuurstudie.

Daar is ruimte gelaat om na aanleiding van die inligting wat die deelnemers tydens die onderhoudsvoeringproses verskaf het verdere vrae te vra om helderheid en duidelikheid oor inligting/data te kry. Die antwoorde op die vrae was die data wat ingesamel is om die navorsingsvrae te beantwoord. Sekere woorde, frases, patrone en temas is in die data geïdentifiseer en daarna onder temas georden of volgens die konseptuele raamwerk gekodeer.

'n Doelgerigte steekproefneming met voorafbepaalde kriteria is in die kwalitatiewe navorsingstudie gebruik. Laerskole is telefonies gekontak en die skole wat beginneronderwysers aangestel het, is geïdentifiseer. Die skoolhoofde is vervolgens gekontak en hul toestemming is verkry om navorsing by hul skole te doen. Die bepaalde skole waar beginneronderwysers aangestel is, se Departementshoof Grondslagfase, sowel as die skoolhoof, is by die navorsingstudie betrek.

Na afloop van die transkribering-, ontleding- en koderingsproses is die data weer aan die deelnemers beskikbaar gemaak sodat hulle die akkuraatheid daarvan kon bevestig. Die navorser se bevindings en aanbevelings oor die studie is ook aan die deelnemers voorgelê sodat hulle die akkuraatheid en betroubaarheid daarvan kon verifieer. Die navorser het gepoog om die studie se bevindings te trianguleer deur verskillende metodes te gebruik, naamlik 'n literatuurstudie en inligting uit semi-gestruktureerde onderhoude. Die bevindings is geëvalueer en vergelyk om hul geldigheid en betroubaarheid te toets. Die identiteit van die deelnemers aan die studie is beskerm deur van skuilname gebruik te maak vir die individue asook die

laerskole wat by die studie betrokke was. Daar is verder gepoog om die vertroue van die deelnemers te wen met die belofte dat alle inligting vertroulik hanteer sal word en dat individuele inligting nie met enige ander partye by die betrokke skole bespreek sal word nie.

Die volgende hoofstuk verskaf die detail van my navorsingsbevindings oor die Grondslagfase-departementshoof se mentorskap van die beginneronderwyser.

HOOFSTUK 4 VOORLEGGING VAN DATA EN BEVINDINGS

4.1 INLEIDING

In Hoofstuk 4 word die bevindings van die onderhoude met skoolhoofde, departementshoofde en beginneronderwysers bespreek. Hierdie studie het mentorskap van die beginneronderwyser deur die Grondslagfase-departementshoofde ondersoek. Die konseptuele raamwerk is gebruik om die data te bespreek nadat dit ontleed en gekodeer is. Die data wat uit die literatuur verkry is, is in temas verdeel en die inligting wat uit die semi-gestruktureerde onderhoude verkry is, is daaronder bespreek. Die volgende temas is ondersoek:

1. Dissipline en klaskamerbestuur / -organisasie
2. Vakkennis en kurrikulum-implementering
3. Onderwysmetodiek
4. Verhoudingvestiging met kollegas, leerders en ouers
5. Onderwysprofessionalisme en die voordele en nadele van mentorskap

Daar is gekyk na die faktore wat die aanpassing van die beginneronderwyser by die onderwysprofessie positief of negatief kan beïnvloed en watter faktore problematies blyk te wees.

Soos reeds in Hoofstuk 3 bespreek, het die navorsing in vyf gevallestudies by vyf Afrikaanse laerskole plaasgevind en is data ingewin om die primêre en sekondêre navorsingsvrae te beantwoord. Die data wat ingewin is, is deur die onderskeie skoolhoofde, departementshoofde en beginneronderwysers tydens die onderhoude verskaf en hul response word gelyktydig bespreek as antwoord op die navorsingsvrae. Die bevindings word bespreek in verskeie temas wat onderling met mekaar en aan die navorsingsvrae verwant is.

Die primêre navorsingsvraag ondersoek die mentorskapverhouding tussen die Grondslagfase-departementshoofde en die beginneronderwyser. Vir hierdie doel is data ingewin deur persoonlike (semi-gestruktureerde) onderhoude te voer met die skoolhoofde, departementshoofde en beginneronderwysers by die betrokke vyf skole. Die semi-gestruktureerde onderhoude het inligting gegee oor en insig in die dag-tot-dag uitdagings en suksesse wat beide die mentoronderwyser en die beginneronderwyser in die mentorskapproses ervaar het. Dit het ook inligting verskaf

oor die uitdagings wat departementshoofde in hulle werk as mentor ervaar, die verhoudingvestiging met beginneronderwysers, die uitdagings wat kurrikulumontwikkeling bied, sowel as die oordra van vakkennis en metodiek. Die onderhoude het tussen een en twee ure geduur, afhangende van die beskikbaarheid van die onderwysers. Geen opvolgonderhoude is gevoer nie, omdat alle vrae gedurende die eerste onderhoud beantwoord is. Dit het wel aan die lig gekom dat drie van die vyf beginneronderwysers in die daaropvolgende jaar die skole waar hulle begin skoolhou het, of die onderwys as sodanig, verlaat het.

Uit die literatuurstudie blyk dit 'n internasionale tendens te wees dat baie beginneronderwysers die onderwys binne drie tot vyf jaar verlaat (Ingersoll & Strong 2011; Manuel, 2003). Die literatuurstudie en onderhoude het gepoog om faktore te identifiseer wat 'n negatiewe uitwerking het op die aanpassing van die beginneronderwyser by die skool, asook die rol wat 'n mentor kan speel om die aanpassing vir beginneronderwysers te vergemaklik en hulp te verleen waar nodig (Heider, 2005; Ingersoll & Strong, 2011; Manuel, 2003). Dit was ook my motivering om hierdie navorsing te doen. Die deelnemers aan die studie is volgens 'n doelgerigte steekproefneming gekies. Die onderwysers van die gekose skole was almal Afrikaanssprekend en die taal van onderrig by die skole is Afrikaans.

4.2 OORSIG OOR DIE SELEKSIE VAN DEELNEMERS

Die deelnemers aan hierdie navorsing was skoolhoofde, departementshoofde en beginneronderwysers in die Grondslagfase. Gevolglik is 'n doelgerigte steekproef getrek, geskoei is op 'n spesifieke kriterium (Maree, 2012), naamlik 'n skool waar 'n beginneronderwyser in die Grondslagfase aangestel is. Die hoof en die departementshoof wat as mentors opgetree het, is ook by die studie ingesluit.

Om die identiteite van die deelnemers en die skool te beskerm, is skuilname in die onderhoude, data-ontleding en bevindings gebruik. Daar is na die vyf skole en die skoolhoofde verwys as S1, S2, S3, S4, S5, na die deelnemende departementshoofde as HOD1, HOD2, HOD3, HOD4, HOD5, en na die beginneronderwysers as B1, B2, B3, B4, B5. Die data is aangebied in die volgorde van bespreking soos in die konseptuele raamwerk. Die deelnemers by die onderskeie skole sowel as die data-ontleding en bevindings ingesluit by die studie. Die data in die studie is slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik en is as vertroulik hanteer.

Die laerskole in die Tshwane-Noord-distrik van Pretoria is telefonies in alfabetiese volgorde gekontak om vas te stel by watter skole beginneronderwysers aangestel is. Nadat die skole geïdentifiseer is, is die hoof se toestemming gevra om te bepaal of hulle bereid sou wees om aan die studie deel te neem. Die departementshoofde en beginneronderwysers is daarna gekontak, die navorsing is aan hulle verduidelik, en hul bereidwilligheid om aan die studie deel te neem is bepaal. Die steekproef was dus 'n kriteriumgerigte steekproef omdat daar voorafvasgestelde kriteria was waaraan voldoen moes word (Maree, 2012).

4.3 DIE DEELNEMERS AAN DIE NAVORSING

4.3.1 Skoolhoofde

	Skool 1 S1	Skool 2 S2	Skool 3 S3	Skool 4 S4	Skool 5 S5
Deelnemer	Skoolhoof	Skoolhoof	Skoolhoof	Skoolhoof	Skoolhoof
Skuilnaam	S1	S2	S3	S4	S5
Tipe skool	Laerskool	Laerskool	Laerskool	Laerskool	Laerskool
Kwintiel van die skool	5	5	5	5	5
Geografiese ligging	Stedelike skool	Stedelike skool	Stedelike skool	Stedelike skool	Stedelike skool
Taal van onderrig	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans
Aantal jare ondervinding as skoolhoof	3 jaar	5 jaar	8 jaar	5 jaar	Waarnemend 8 maande
Aantal beginner-onderwysers aangestel	2	1	2	1	2
Ervaring as mentor	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Het die skool 'n formele mentorskap-program?	Ja	Ja	Nee	Nee	Nee
Is daar 'n formele beleid oor mentorskap beskikbaar?	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee

4.3.2 Departementshoofde

	Skool 1	Skool 2	Skool 3	Skool 4	Skool 5
Deelnemer aan die onderhoud	Departements- -hoof: Grondslagfase	Departements- hoof: Grondslagfase	Departements- hoof: Grondslagfase	Departements- hoof: Grondslagfase	Departements- hoof: Grondslagfase
Skuilnaam	HOD1	HOD2	HOD3	HOD4	HOD5
Aantal jare ervaring as departements- hoof	9 jaar	12 jaar	10 jaar	4 jaar	10 maande
Onderwys- ervaring	27 jaar	29 jaar	27 jaar	Meer as 35 jaar, het tussendeur afgelos	20 jaar
Aantal beginner- onderwysers in die fase	1	1	1	1	1
Aantal departements- hoofde in fase	2	1	1	1	1
Aantal klasse in u fase onder u beheer	27	12	6	6	9
Ervaring as mentor	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Het die skool 'n formele mentorskap- program?	Ja	Ja	Nee	Nee	Nee
Graad wat u onderrig	2	3	3	3	2

4.3.3 Beginneronderwysers

	Skool 1	Skool 2	Skool 3	Skool 4	Skool 5
Deelnemer aan die onderhoud	Beginner- onderwyser	Beginner- onderwyser	Beginner- onderwyser	Beginner- onderwyser	Beginner- onderwyser
Skuilnaam	B1	B2	B3	B4	B5
Tydperk van onderwys- ervaring	10 maande	10 maande	10 maande	10 maande	10 maande
Inrigting waar kwalifikasies verwerf is	Aros	Universiteit van Pretoria	Unisa	Universiteit van Pretoria	Unisa
Graad wat u onderrig	3	3	3	1	2
Aantal leerders in die klas	32	25	23	30	29
Aantal klasse in die graad	9	4	2	2	3

4.3.4 Bespreking en interpretasie van die tabelle

Die vyf skole wat in die steekproef gebruik is, is almal geleë in Tswane- Noord D3. Die skole se onderrigtaal is Afrikaans met Engels as eerste addisionele taal. By 2 van die skole is slegs een beginneronderwyser aangestel en by drie skole is twee beginneronderwysers aangestel. Twee skole het 'n formele mentorskapprogram en by die ander drie skole word daar 'n informele program gevolg. By nie een van die skole is daar 'n formele mentorskapbeleid in plek nie.

Die skoolhoofde het almal minder as 10 jaar diens as skoolhoof en een hoof neem die afgelope 8 maande waar as hoof. Die hoofde het egter baie jare se ervaring in die onderwys. Al 5 skoolhoofde het ook ervaring as mentoronderwysers.

Die departementshoofde het almal 'n minimum van 20 jaar en langer onderwyservaring. Drie van die vyf departementshoofde is tussen 9 en 12 jaar lank 'n departementshoof. Een persoon is slegs 'n 10 maande departementshoof. Dit getuig van redelike onderwyservaring in vele fasette van die onderwysprofesie. By vier van die vyf skole is daar slegs een departementshoof wat verantwoordelik is vir al administratiewe take sowel as om leiding te neem in die fase en verantwoordelik is vir take as klasonderwyser. By slegs een van die skole is daar twee departementshoofde by die Grondslagfase wat die verantwoordelikhede en verpligtinge deel. Daar is ook 27 klasse / onderwysers onder hulle direkte toesig en beheer. 2 Departementshoofde het 6 klasse, 1 departementshoof het 9 klasse en een departementshoof het 12 klasse onder hulle direkte beheer. Dit blyk te wees dat die persone onderworpe is aan geweldige werksdruk om hul taak as departementshoof, lid van die skoolbestuurspan, mentor, en klasonderwyser uit te voer. Twee departementshoofde hou vir graad 2 skool en 3 departementshoofde vir graad drie leerders. Al die departementshoofde het ervaring as mentor in terme van beginneronderwysers wat daar begin skoolhou sowel as studente wat hulle praktiese onderwys by die onderskeie skole doen.

Die beginneronderwyseresse het almal 10 maande ervaring. Twee beginneronderwyseresse het hulle studies by die Universiteit van Pretoria voltooi, twee beginneronderwysers deur UNISA en 1 het haar studie by AROS voltooi. Drie beginneronderwysers onderrig graad drie leerders, en dan onderrig een

beginneronderwysers vir graad een en een beginneronderwyser vir graad twee leerders. Alhoewel die onderwysratio 1:40 in Suid-Afrika is, wissel die leerdergetalle tussen 23, 25, 29, 30, 32 wat redelike hanteerbare hoeveelhede is. Die aantal klasse wissel ook tussen 2, 3, 4 en 9.

4.4 STRUKTUUR VIR DIE VOORLEGGING VAN DIE DATA

Die data is aan die hand van die temas soos uiteengesit in die konseptuele raamwerk aangespreek. Hierdie raamwerk het as basis en vertrekpunt gedien vir die bespreking van die data nadat dit ontleed en gekodeer is. Die data wat uit die literatuur verkry is, is in temas verdeel en die inligting wat uit die semi-gestruktureerde onderhoude verkry is, is daaronder bespreek. Die volgende temas is ondersoek:

- 1) Dissipline en klaskamerbestuur/ -organisasie
- 2) Vakkennis en kurrikulum-implementering
- 3) Onderwysmetodiek
- 4) Verhoudingvestiging met kollegas, leerders en ouers
- 5) Onderwysprofessionalisme
- 6) Die voordele en nadele van mentorskap

Die data wat verkry is uit die onderhoude met die onderskeie skoolhoofde, departementshoofde en beginneronderwysers is gelyktydig bespreek as antwoord op die navorsingsvrae. Die bevindings is bespreek in verskeie temas wat aan die navorsingsvrae verwant is.

4.5 VOORLEGGING VAN DATA

4.5.1 Dissipline en klaskamerbestuur

4.5.1.1 Dissipline

Uit al die onderhoude wat met die deelnemers gevoer is, het een gemeenskaplike kwelpunt telkemale na vore gekom, naamlik die handhawing van dissipline in die klas en tydens buitekurrikulêre aktiwiteite. Dit het uit die data geblyk dat die beginneronderwysers in baie opsigte te streng is omdat hulle nog nie self ouers is nie. HOD2 het die situasie soos volg gesien:

Die beginneronderwysers is in baie opsigte te streng omdat hulle nog nie 'mamas' is nie en nie regtig die vaardigheid het om groot groepe kinders te hanteer nie.

Volgens die data was die skoolhoofde van mening dat gesag onvoldoende gehandhaaf en gesagstrukture onvoldoende geïmplementeer word. Skoolhoof 4 het die volgende opmerking gemaak:

Die beginneronderwyser [wil] eerder die kinders se pël [...] wees. Daar moet 'n duidelike skeidslyn wees tussen outoriteit en pëlle wees. Jy kan nie die kind se pël wil wees en hom dan die volgende oomblik wil tugtig oor iets wat hy verkeerd gedoen het nie. Dit werk net nie. (S4)

Hy het verder benadruk: *Jongmense moenie cool en gewild onder die leerders probeer wees nie, jou hoof funksie is om die kinders te leer en te onderrig in 'n ordelike klasomgewing. (S4)*

In ander gevalle het die beginneronderwyser se gebrek aan ervaring en konsekwente dissipline sterk na vore gekom. Skoolhoof 5 het gesê:

Die onderwyseres kan glad nie dissipline handhaaf nie, sy sal bv. hard op 'n fluit blaas of skree om die leerders se aandag te kry. My departementshoof moet telkemale instap en orde skep – sy tree inkonsekwent op en die ouers bel en kla oor haar hantering van die kinders. (S5)

Die beginneronderwyseres het 'n moedeloosheid en 'n magteloosheid ervaar omdat daar nie voldoende leiding in die mentorskapproses was om die probleem van dissipline aan te spreek en uit te sorteer nie. Beginneronderwyser 5 het hierdie magteloosheid in die volgende stelling beklemtoon:

Hulle verander in monsters, as ek by die ander klasse verby stap, lyk dit so maklik, almal werk, maar by my steur hulle, hulle net nie aan dissipline nie. Dis asof ek nie bestaan nie ... ek weet nie meer wat om te doen nie, niks werk nie, en om alles te vererger, storm sy sommer in my klas in, en ek lyk nog meer 'incompetent'. (B5)

Dit het ook uit die onderhoude geblyk dat die ervaring en ouderdom van die beginneronderwyser 'n invloed het op die handhawing van dissipline. HOD3 het die volgende opmerking hieroor gemaak:

Sy is al in haar dertigs en het voordat sy begin skoolhou het, by die naskool gewerk. Daar het sy waardevolle ondervinding opgedoen en sukkel nie met klasdissipline nie. (HOD3)

Wanneer daar duidelike leiding van die mentor en senior personeel ten opsigte van dissipline was en die beginneronderwyser die bestaande skoordissiplinestelsel volg, was die senior personeel daarvan oortuig dat sukses gewaarborg behoort te wees. Skoolhoof 2 het byvoorbeeld gesê:

Hulle leer die handhawing van dissipline vinnig aan, jy kan nie 'n moeder Theresa in die klaskamer wees nie... As jy nie jou merk as onderwyser op dissiplinegebied maak nie, speel die kinders gou woer-woer met jou... Die dissiplinestelsel verskil van skool tot skool. Kry die basiese onder die knie en as jy sukkel, raadpleeg jou senior onderwysers. By ons skool is daar kameras en dit vergemaklik die handhawing van dissipline. (S2)

Uit die onderhoude het dit duidelik geblyk dat elke onderwyser sy eie kreatiwiteit en inisiatief moet gebruik en self 'n stelsel in die klaskamer moet ontwikkel waarmee hulle gemaklik voel. Beginneronderwyser 2 het soos volg kommentaar gelewer:

Ek het 'n stelsel ontwerp wat nogal vir my werk. Ek het 'n 'app' van die internet afgelaai; daarvolgens stuur ek aan die einde van die dag vir die ouers 'n elektroniese nota, dit werk soos 'n speletjie waarmee die kinders 'tokens' bymekaar maak. Die ouers weet dan dadelik as die kind nie 'n 'token' gekry het nie, dat sy gedrag nie aanvaarbaar was nie. (B2)

Die data het getoon dat die skoolhoofde en departementshoofde sterk daarvoor voel dat dissipline in die klas toegepas behoort te word aan die hand van 'n eenvormige beleid wat in lyn is met die skoolreëls en visie. Die senior onderwysers het inisiatief aan die dag gelê en 'n plan van aksie geformuleer om duidelike riglyne aan die beginneronderwyser te gee. Departementshoof 2 het gesê:

Dissipline is altyd 'n uitdaging, ongeag hoe lank jy skoolhou. Dit neem net een kind om jou klas heeltemal te ontwrig. Ons onderwysers in die fase het besluit op 'n positiewe beloningsstelsel. Die kinders maak op 'n weeklikse basis punte bymekaar volgens die waardes van die skool. Dis 'n konsekwente stelsel en ons probeer nie om een kind bo die ander te bevoordeel nie. Aan die einde van die jaar gaan al die kinders in die fase op 'n 'beloningsdag na Zambi Bush Waterpark'. (HOD2)

Konsekwente en eenvormige optrede is verder beklemtoon en opgesom deur Skoolhoof 1:

Daar moet 'n konsekwentheid in die handhawing van dissipline reg deur die skool wees. Die kinders moet weet jy staan in 'n ry voor die deur, op bevel van die onderwyseres stap jy by die klas in en gaan staan agter jou stoel, totdat jy die opdrag gee dat die leerders mag sit. Hierdie proses gebeur in stilte; as jy reeds orde het as jy by die klas instap, is die stryd al halfpad gewonne... Dan is daar die gewone klaskamerdissipline en klaskamerroetine, jy steek jou hand op as jy iets wil vra, jy loop nie rond in die klas nie. (S1)

Die departementshoofde by S2, S3, S4 en S5 het ook al hierdie riglyne genoem, maar beklemtoon dat die onderwyser voorbereid moet wees vir elke vak, elke dag. Die departementshoof by S5 se voorstel was:

Jy moet die les darem interessant maak, jy kompeteer met televisie en verskeie ander multimedia waaraan die kinders blootgestel word, jy gaan nie hulle aandag vir lank hou as jy nie die werk op 'n interessante manier kan aanbied nie. (HOD5)

4.5.1.2 Klaskamerbestuur

Uit die onderhoude met die skoolhoofde en departementshoofde blyk dit dat almal saamstem dat doeltreffende klaskamerbestuur met ervaring kom, en dat dit 'n essensiële komponent van doeltreffende onderwys en dissipline is. Benewens konsensus dat die meeste beginneronderwysers met klaskamerbestuur sukkel, noem hulle telkemale ook faktore soos werksdruk, werkspanning, en 'n gevoel van magteloosheid.

Dit het ook uit die onderhoude aan die lig gekom dat van die beginneronderwysers nie oor basiese administratiewe kennis beskik nie (bv. hoe om die klasregister in te vul, hoe om boeke te merk, hoe om assesseringspunte in die byderhandboek aan te teken), of nie elementêre vaardighede (bv. beplanning) onder die knie gehad het nie. Tydens die onderhoude is die leemtes bespreek wat die beginneronderwyser met administratiewe pligte en algemene klaskamerbestuur ervaar, sowel as hoe sulke probleme deur die mentor reggestel kan word. HOD4 het die volgende opmerking gemaak:

Omdat die beginneronderwysers aan verskillende universiteite en instansies gekwalifiseer het, en party nie voldoende ervaring in die onderwyspraktyk of as assistente opgedoen het nie, gaan ek van die standpunt af uit dat hulle niks weet nie

en ek wys en leer vir hulle alles wat hulle moet weet vir die aanvang van die jaar. (HOD4)

HOD4 het verder beklemtoon: Voor die skole begin, sit ek een hele dag saam met die beginneronderwyser in haar klas, dan gaan ek stap vir stap saam met haar deur al die administratiewe pligte en wys haar bv. hoe om die register in te vul, hoe om die boeke volgens departementele voorskrifte te merk, hoe sy punte moet toeken en oordra na die byderhand of punteboek, hoe om kinders aan te meld, hoe die lesbeplanning gedoen moet word, ens. Hulle is rou en weet niks nie. (HOD4)

Die skoolhoof by S1 het die volgende inligting gedeel (die Departementshoof: Grondslagfase sowel as die beginneronderwyser by S1 het dit beaam):

Ek maak 'n PowerPoint-aanbieding met basiese inligting wat die beginneronderwyser moet weet van die skool – skoolreëls en klasreëls; kleredrag vir die onderwyser; personeelaangeleenthede; klaskamerbestuur; administratiewe aangeleenthede; dissiplinehantering; basiese konsepte soos jy sit nie by jou tafel nie, maar loop rond tussen die kinders; die maak van aanskoulike lesse; jou optrede as onderwyser teenoor ouers en die leerders in jou klas, sowel as die medekollegas, ens. Die beginneronderwysers weet dan dadelik wat van hulle verwag word. (S1)

Die beginneronderwysers het almal beaam dat die begin van die jaar baie stresvol was, want hulle het nie geweet wat om te verwag nie, wanneer om wat in te gee nie, alles is vreemd. Die beginneronderwyseres by S3 het die situasie goed opgesom deur te sê:

Alles is nuut, niks is soos die universiteit vir ons geleer het nie, elke ou het sy eie manier hoe hulle die papierwerk voltooi, daar is 'n papier wat ingevul moet word vir elke ding. (B3)

Die beginneronderwyseres by S1 het gesê:

Dit voel soos 'n papierboerdery, alles word oor en oor en weer oor gedoen, elke keer op 'n ander manier. (B1)

Die departementshoof by S3 het die volgende met die navorser gedeel:

Aan die einde van elke kwartaal sit ek saam met die beginneronderwyser en leer haar hoe om die lesse uit te werk en te beplan vir die volgende kwartaal.... Hulle mag boekekennis hê, maar hulle weet verder boggerôl. (HOD3)

Volgens die skoolhoof sowel as die departementshoof by S5 kon die nuutaangestelde onderwyseres by hulle skool glad nie cope nie en dit het haar klaskamerbestuur negatief beïnvloed.

Sy kan glad nie die werkslading en werksdruk hanteer nie. (S5 en HOD5)

Die departementshoof by S3 het hierdie stelling beaam:

Die druk op die beginneronderwysers is geweldig hoog. Daar word hoë eise aan hulle gestel en baie van hulle verwag. Ek glo nie die druk was so hoog toe ek begin skoolhou het nie. (HOD3)

Die skoolhoof by S1 se reaksie was:

Ek kry hulle jammer, dis oorweldigend. (S1)

In antwoord op die vraag watter maatreëls in plek gestel moet word om die beginneronderwyser met klaskamerbestuur te help, het almal in 'n mindere of meerdere mate saamgestem dat die druk verlig moet word en dat daar vir die beginneronderwyser minder verantwoordelikhede gegee behoort te word. Die skoolhoof en departementshoof by S2 se opmerkings het basies almal se antwoorde opgesom:

Hulle behoort in watter toegedraai te word, totdat sy haar voete gevind het; ons verminder die werksdruk maar laat haar darem die elementêre goed doen soos speelgrondiens, saaldiens, sportafrigting saam met 'n ervare of senior onderwyser. (S2)

Daar moet op 'n emosionele vlak na die beginneronderwyser gekyk word om spanning te minimaliseer en haar te help om stap vir stap alles baas te raak. Hulle behoort 'n goeie ondersteuningsnetwerk te hê. (HOD2)

Tydsbestuur en 'n té groot werkslading het ook tot die beginneronderwyser se spanningsvlakke bygedra. Die beginneronderwyser by S3 het dit só verwoord:

Ek voel oorweldig, daar is nie meer tyd vir my man en kinders nie, ek het nie vrye tyd nie; ek kan niks lekkers doen oor naweke of vakansiedae nie, want my werk hou nooit op nie... dit voel of ek heelyd agter is met alles... as ek nie op datum is met die merkwerk ens. nie, sit die kinders vir my ore aan. (B3)

Die beginneronderwyseresse by S3 en S4 het beide gekla dat hulle baie werk het, en die beginneronderwyseres by S5 het haar ervaring soos volg verwoord:

Ek word toegegooi met alles, ek weet nie waar om te vat en waar om te los nie; niemand het vir my gesê dat skoolhou so erg is nie. (B5)

Die skoolhoof by S4 het die situasie rondom klaskamerbestuur en die beginneronderwysers se aanpassing by die onderwys in 'n neutedop opgesom:

Die mense dink mos onderwys is 'n halfdagwerk, met vier vakansies per jaar, dis so vêr van die waarheid af, dit voel vir my asof die universiteite die studente faal. Hierdie jongmense moet 'n hele kwartaal kom skoolhou en aan alles deelneem sodat hulle presies weet waarvoor hulle hulself inlaat die dag as hulle by daardie hekke instap. (S4)

Die beginneronderwyser by S1 het glad nie die druk so erg ervaar nie. Haar reaksie kan toegeskryf word aan die feit dat sy en haar mentor elke oggend ontmoet en die dag se werksaamhede saam beplan.

Ek moet elke oggend half sewe by die skool wees. Ek en my mentor vergader en beplan die dag se werksaamhede saam. Sy wys vir my wat ek moet doen en wat ek vir die kinders moet sê; as ek met iets sukkel, hardloop ek gou uit en gaan vra vir haar. (B1)

Die beginneronderwyser by S2 was die vorige jaar 'n assistent by dieselfde skool as waar sy nou skoolhou – sy was dus reeds voorheen blootgestel aan die eise wat skoolhou inhou, en het ook nie die druk so erg ervaar nie.

Ek was verlede jaar die departementshoof se assistent en moes die klas hanteer as sy uit is, of besig is met die departement. (B2)

4.5.2 Vakkennis en kurrikulum-implementering

Tydens die ondersoek na mentorskap ten opsigte van vakkennis en kurrikulumbepanning is daar in die onderhoud gepoog om leemtes of probleemareas

te identifiseer, asook die tipe opleiding wat beginneronderwysers kry. Daar is ook gekyk na die wyses hoe mentorskap toegepas word en of die beginneronderwyser by die mentorskapproses baat vind.

Die skoolhoof by S5 se kommentaar het eintlik al die ander deelnemers aan die onderhoud se gesindheid opgesom:

My visie vir my personeel en skool is dat daar gestrewe sal word na uitnemendheid en dat kinders en onderwysers holisties bemagtig moet word. Daar moet ook 'n primêre kultuur van onderrig en leer wees, dus 'n gelukkige omgewing waar kinders voorberei word vir die hoërskool. (S5)

Skoolhoof 5 het verder beklemtoon:

Akademie en kennis is uiters belangrik. (S5)

Daar was 'n algemene gevoel onder die skoolhoofde en departementshoofde dat die beginneronderwyser as gevolg van goeie universiteitsopleiding oor 'n redelike vlak van vakkennis beskik. Hulle het egter leemtes in die toepassing vakkennis (metodiek) en die interpretasies van die kurrikulum aangetoon, en HOD5 het die volgende stelling gemaak:

Hulle het boeke kennis maar weet nie altyd hoe om dit oor te dra nie. Byvoorbeeld die metode hoe om Wiskundige bewerkings te doen het verander vandat hulle self in die laerskool was met die nuwe CAPS-beleid wat ons volg. Die aanbieding van spelreëls is ook altyd 'n probleem. (HOD5)

Om hierdie leemtes aan te spreek en te sorg dat almal weet wát om wánnere te doen, is daar 'n sisteem by van skole waar die onderwyseresse in die middag by mekaar sit en die lesse vir die daaropvolgende week beplan.

Uit die antwoorde van al die partye was duidelik dat vakkennis en metodiek baie ineengevleg is en gevolglik het hulle hul antwoorde op die vrae in baie gevalle gekombineer. Beginneronderwyseres B2 het soos volg gereageer:

Ons het een keer per week 'n graadvergadering waar ons die volgende week se werk bespreek en veranderings maak aan die beplanning indien nodig. Ek en my mentor (wat ook my graadvoog is) werk baie nou saam; ek en sy vergader elke oggend half sewe en gaan deur die dag se werk. Ons kyk na die werkkaarte en besluit op die

metode hoe ons die lesse gaan aanbied. Dit help my baie en ek voel selfversekerd as ek daar uitstap. (B2)

Beginneronderwyser B4 het vertel:

Ons bespreek presies hóé ons die les gaan aanbied en wát ons gaan aanbied, en hoe ons die les gaan assesseer. (B4)

Die departementshoofde steun sterk op hul graadvoogde om die beginneronderwyser te help met die ontwikkeling van vakkennis en metodiek, want hulle is self nie altyd beskikbaar nie weens die eise wat die departementshoofpos aan hulle stel. HOD3 het die situasie soos volg beskryf:

As gevolg van die werkslading van die departementshoofde (bestuur van die fase; departementele werk; verslae skryf; state inhandig; hul eie klaswerk behartig; merkwark afhandel; beplanning doen; boekkontroles; klasbesoekverslae; buitemuurse aktiwiteite byvoorbeeld kultuur en sportafrigting; en nog vele ander verantwoordelikhede) is dit vir my moeilik om nog tyd in te ruim om beginneronderwysers intensief te mentor. (HOD3)

Beginneronderwyseres by S1 het die volgende vertel:

Ek was verlede jaar 'n voltydse assistent by die skool en my mentoronderwyseres was ook die departementshoof. Ek het baie by haar geleer. Ek kon sien hoe sy die skoolhou; ek moes ook een keer per maand 'n volledig uitgewerkte les aanbied met hulpmiddels wat ek en sy saam beplan het. Dit het my baie gehelp. Ons beplan elke week die lesse vir die volgende week. Al die lesse is klaar uitgewerk, ek moet dit net my eie maak. (B1)

Beginneronderwyseresse by S3 en S5 het egter nie dieselfde opinie gehad nie. In hul onderhoude was daar telkens sprake van onsekerheid oor hoe om die vakinhoud toe te pas, asook spanning wat deur die deurlopende hoë werkslading veroorsaak word. Beginneronderwyseres by S3 het haar ervaring soos volg verwoord:

Alhoewel ek en my graadvoog (wat ook my departementshoof en mentoronderwyser is), saam sit en beplan, weet ek nie wát om te doen en wánnere om wát te doen nie. Ek voel my mentor is onbetrokke en ek het nie die vrymoedigheid om weer te vra as

ek sukkel nie. Die baie nasienwerk veroorsaak stres by my en somtyds voel dit vir my of ek net nie kan 'cope' met alles nie. (B3)

Beginneronderwyseres by S5 het 'n soortgelyke ervaring gerapporteer:

My mentor dink sy help my, maar ek weet nie hoe om die Wiskundesillabus te interpreteer nie. Al die baie metodes verwar my; ek het nog nooit daarmee te doen gehad nie. Die Engels is vir die kinders moeilik, hulle het al in graad een Engels as vak gehad, maar kan niks doen nie. Hulle doen swak in al die toetse... dan is daar ook al die verskillende tipes lees, soos groepsbegeleide lees, klassikale lees en... ag ek weet nie wát se lees nog nie. Ek weet nie hoe om dit met die kinders te doen in 'n kort dag nie; ... ek wil nie elke keer wéér en wéér vra nie, ek is bang dit skep 'n negatiewe beeld en dat ek my pos kan verloor. Ek sukkel en dit maak dit vir my sleg en moeilik... ek voel die heelyd gespanne en dit beïnvloed my verhouding met my huismense negatief. (B5)

Aan die keersy van die munt is daar weer van die senior personeel wat dink dat die beginneronderwysers ten spyte van hulle optimisme, nie rêrig die vakinhoud bemeester het nie, en alhoewel hulle dink dat hulle weet wat in die kurrikulum aangaan, daar duidelike leemtes is. HOD4 het soos volg op die betrokke vraag gereageer:

Jy weet mos hulle dink hulle weet alles, die 'proof' is egter in die poeding ... Op die ou einde meet jy ook maar die suksesse aan die rapportpunte, die klasbesoeke, boekkontroles en ouertevredenheid. Jy sien ook eers werklik as die kinders by 'n nuwe juffrou in die volgende graad is wat hulle kan of nie kan doen nie. Ek is nie oortuig dat die kern/essensie vasgelê word nie. (HOD4)

Dit het verder uit dié deel van die onderhoud geblyk dat daar interne konflik en spanning tussen die beginneronderwyser by S4 en haar senior onderwysers en/of departementshoof oor skoolwerk is. Die wyse waarop sy na die senior personeel verwys het, het gedui op disrespek en wantroue, en haar antwoord op die vraag van vakinhoud en kurrikulum-implementering was soos volg:

Hulle is almal oud en stagneer, hulle kyk nie uit 'n nuwe perspektief na die sillabus nie. Jy hoef nie altyd dieselfde goed oor en oor te doen nie, pas aan en vernuwe. (B4)

Volgens beide die skoolhoofde en die departementshoofde in die Grondslagfase was daar voldoende indiensopleidinggeleenthede – nie net vir beginneronderwysers nie, maar ook vir die res van die personeel. Die departementshoofde van al vyf skole het genoem dat daar gereelde vakvergaderings deur die departement aangebied word.

Skoolhoof 4 het verder opgemerk:

Die junior departement woon gereeld kursusse en vergaderings by wat die distrik aanbied. (S4)

Die skoolhoofde by S1, S2 en S5 het die Grondslagfase-personeel op 'n vakansiewerkswinkel gestuur, en die skoolhoofde by S2 en S1 het soos volg daarna verwys:

Die onderwysersvakbond (SAOU) het die afgelope vakansie 'n weeklange werkswinkel aangebied wat deur al die onderwysers in die fase bygewoon is. (S2)

Ons departementshoof: Grondslagfase het haar doktorsgraad in Wiskunde en sy was een van die fasiliteerders by die SAOU se weeklange werkswinkel in 2017; ons het al ons Grondslagfase-personeel gestuur om die kursus by te woon. (S1)

Departementshoofde by S4 en S5 se kommentaar het opgesom wat die meerderheid Grondslagfase-personeel in al vyf skole doen:

Die graadleiers inisieer die graadvergaderings op 'n weeklikse basis en gee informeel opleiding oor kurrikulumaangeleenthede. (HOD4)

Die departementshoof van S3 het saamgestem en die volgende twee opmerkings gemaak:

Daar word deur die distrik op 'n kwartaallikse basis vergaderings gehou en daar is baie inligting oor kurrikulumaangeleenthede wat die departementshoofde aan die personeel moet oordra. (HOD3)

Die departementshoofde het een keer per kwartaal 'n werkswinkel oor vak- en kurrikulumaangeleenthede, en dan is daar nog die addisionele vakvergaderings een maal per kwartaal waar ons 'n afgevaardigde per graad stuur. Jy is veronderstel om die inligting aan jou kollegas oor te dra tydens die fasevergadering. (HOD3)

4.5.3 Onderwysmetodiek

Skoolhoofde en die departementshoofde was dit eens dat, met die uitsondering van dissiplinêre uitdagings, onderwysmetodiek die grootste uitdaging in die klasopset is. In hierdie afdeling is sterk mentorskap en leierskap dus noodsaaklik, en die positiewe voordele van mentorskap sowel as die probleme waarmee beginneronderwysers sukkel, het ook duidelik uit die onderhoude na vore gekom. Die skoolhoof by S3 het aangedui dat hy groot vertroue in die departementshoof het en glo dat sy oor die nodige vaardighede en kennis beskik om as mentor op te tree:

Ek laat die beginneronderwyser by haar mentoronderwyser insit sodat sy kan sien hoe die lesse in die verskillende vakke aangebied word. (S3)

Die departementshoof by S3 se kommentaar was soos volg:

Sy het nog baie om te leer, sy moet ook ekstra tyd by die huis insit met haar voorbereidings. Ek kan haar nie heelyd 'spoonfeed' nie. (HOD3)

Die beginneronderwyser by S3 het desnieteenstaande haar ervaring soos volg verwoord:

Dis vir my baie moeilik, ek weet nie altyd wat om te doen en hoe om dit te doen nie, ek voel magteloos. Sy het my aanvanklik gehelp om die lesse te beplan, maar nou het sy nie altyd tyd beskikbaar nie. My mentor is altyd so besig. Sy het elke dag iets aan ná skool: sy rig netbal af; sy moet by die departement wees vir vergaderings; daar is altyd iets in die kantoor of moeilike ouers; of die hoof wil haar sien oor die nuwe Engelse klasse / kinders wat die departement by ons skool geplaas het. (B3)

Uit hierdie onderhoud blyk dit dat 'n moontlike nadeel van mentorskap is dat die beginneronderwyseres heelyd gehelp wil wees, terwyl die departementshoof verwag dat sy bietjie eie inisiatief aan die dag sal lê.

Dit is duidelik dat daar deurlopende en goedgedetailleerde voorbereiding saam met die mentoronderwyser gedoen moet word. Uit die onderhoude het dit geblyk dat die beginneronderwyser voel sy kry beter resultate wanneer die beplanningsvergadering aanvanklik op 'n daaglikse basis gehou word en nie net eenmalig aan die einde of

begin van 'n kwartaal geskied nie. Indien die beginneronderwyser voel dat sy beheer oor die lesinhoud en metodiek het, voel sy bemagtig en het sy selfvertroue.

Die skoolhoof by S2 het in hierdie verband opgemerk:

Die beginneronderwyser en haar mentor vergader elke oggend half sewe en beplan die dag se lesse. (S2)

Wanneer daar 'n goeie verhouding tussen die mentor en die beginneronderwyser is, het sy die vrymoedigheid om raad te vra. Beginneronderwyser by S2 het gesê:

Ek weet presies wat om te doen as ek by my klas instap, en as ek nie weet nie, kan ek gou weer na my mentorjuffrou toe hardloop en ek weet sy sal my help. (B2)

Dit was duidelik uit al die onderhoude dat die senior personeel voel as daar probleme ontstaan met die aanbieding van lesse, of wanneer inhoud nie goed oorgedra word nie, hulle eerder betyds wil weet en proaktief wil optree. Departementshoof 2 se reaksie was soos volg:

As ons weet waarmee sy sukkel, kan ons proaktief optree en probleme voorkom en wag daar nie onaangename verrassings met oueraand of as die rapporte uitgedeel word nie. (HOD2)

Skoolhoof by S1 het bygevoeg:

Dis nie so maklik om hulle persepsie te verander nie; hulle het hulle eie vooropgestelde idees. (S1)

Die beginneronderwysers het geblyk selfversekerd te wees ten opsigte van hul bemeesting van onderwysmetodiek, maar dit was nie noodwendig die sienswyses van hul senior personeel nie. Die beginneronderwyser by S1 het die volgende opinie oor haar eie bekwaamhede gehad:

Ek was verlede jaar 'n voltydse assistent en het goeie ervaring opgedoen by my mentoronderwyser; ek weet hoe om skool te hou. (B1)

4.5.4 Verhoudingvestiging met ouers, kollegas en leerders

Die vestiging van verhoudings was nie net beperk tot medepersoneellede nie, maar behels ook die beginneronderwyser se verhouding met elke kind, die ouers en die breë gemeenskap waarin hulle werk.

Die departementshoof by S2 het die volgende mening hieroor uitgespreek:

Ek dink die sterkste band met die beginneronderwyser word met kollegas van haar portuur gebou, sowel as met haar mentoronderwyser. Tog is ons 'n span en funksioneer as 'n span saam... die jonges doen baie dinge saam; daar is 'n lekker gees onder hulle. Hulle sit pouses saam in die personeelkamer ens. Sy kom ook goed oor die weg met haar mentoronderwyser en daar is soort van 'n kameraderie tussen hulle. (HOD2)

In die onderhoud het die skoolhoof by S1 die volgende opmerking oor verhoudings gemaak:

My visie vir 2017 is die volgende: Jou denke bepaal jou hart. Gelukkige onderwysers, gelukkige kinders en 'n gelukkige ouer. (S1)

Die onderhoude het egter onthul dat daar sekere verhoudings in die skoolgemeenskap was waaroor die beginneronderwysers onseker voel. Die beginneronderwyseres by S5 het haar verhouding met die **ouers** soos volg verwoord: *'n Oueraand is baie intimiderend, want ek moet rekenskap gee oor die kinders se vordering. Die soet kinders en kinders wat akademies sterk is, is nie so 'n groot probleem nie, maar wel die kinders wat skolasties sukkel of die kinders wat stout is in die klas. (B5)*

Die beginneronderwyser by S4 se kommentaar was soos volg:

Oueraande is baie moeilik; party van die ouers is ouer as ek, en ek wil partykeer vir hulle oom en tannie sê; ek leer alles uit my kop uit, en ek is benoud oor wat hulle reaksie gaan wees. (B4)

Party skoolhoofde het aangedui dat hulle met die onderwysers praat en vooraf vir hulle raad gee oor wat om te sê en wat om nie te sê nie. Hulle waarsku die beginneronderwysers ook om hul woorde versigtig te kies, want dit bly erg om 'n ouer te ontnugter oor sy kind se prestasies. Die skoolhoof by S4 het die volgende strategie gevolg:

Voordat die onderwysers 'n oueraand hanteer, word hulle eers ge'brief' oor wat om te sê en wat nie; ek stel 'n agenda op wat hulle moet deurwerk. Ek adviseer hulle: wees eerlik op die man af; sê wat jy moet; hou jou bewyse gereed, maar moenie antagonisties wees teenoor die kinders of die ouers nie. (S4)

Benewens die verhouding tussen beginneronderwysers en ouers was dit duidelik dat verhoudings tussen **senior en junior personeel** ook baie sensitief is en maar versigtig hanteer moet word. Die skoolhoof by S2 het die volgende opmerking gemaak:

Die vertrouensverhouding tussen die beginneronderwyser en haar mentor moet beskerm moet word. Jy kan nie haar mentor wees en weet waar al die swakplekke en al die haakplekke is en dan haar assesser nie. Sy sal voel dat jy haar uitverkoop. Daardie vertrouensverhouding moet beskerm word. (S2)

Verhoudings tussen beginneronderwysers en meer ervare kollegas kan ook soms problematies wees, veral sover dit dissiplinehandhawing en gesagsverhoudings betref. Die beginneronderwyser by S5 het die situasie soos volg verduidelik:

Die kinders wil nie luister nie. Ek blaas dan op my fluit; die volgende oomblik storm die departementshoof in my klas in want ek kan nie die dissipline handhaaf nie. Asof dit nie al is nie, bel 'n ouer die hoof en kla oor die manier hoe ek die kinders hanteer het. Ek het nie die vrymoedigheid om iemand iets te vra nie, want dit voel vir my asof ek altyd alles verkeerd doen. (B5)

Dit wil hieruit blyk dat daar geen vertrouensverhouding tussen die beginneronderwyseres en haar seniors by S5 was nie. Sy het geïsoleerd gevoel en dat hulle negatief en vyandig teenoor haar is.

In die geval van drie van die vyf studente met wie daar onderhoude gevoer is, het dit voorgekom asof hul verhouding met kollegas nie na wense verloop nie. Die ander twee beginneronderwysers het geblyk 'n goeie verhouding te hê. Die generasiegaping het duidelik hier 'n rol gespeel, want die beginneronderwyseres by S4 het die volgende oor haar kollegas te sê gehad:

Hulle is baie ouer as ek, dit voel vir my asof hulle kontak met die kinders en die werklikheid verloor het, hulle is oud en verstok... Jammer as ek negatief klink, maar dis tyd dat hulle aftree. (S4)

Die beginneronderwyseres by S3 het ook 'n probleem met haar mentor ondervind:

Ek is bang om weer en weer te vra; ek is bang hulle dink ek is onbekwaam en verloor dan my pos. (S3)

Die skoolhoof by S1 het die proses van verhoudingvestiging tussen kollegas akkuraat opgesom:

Dit is 'n baie delikate storie; jy moet hulle soms maar hanteer asof hulle in watter toedraai is, maar jou instruksies moet duidelik, reguit en op die man af wees. Hulle moet weet waar hulle met jou staan en wat jy van hulle verwag. Jy moet konsekwent wees, maar ook moederlik; daar is baie eise wat aan hulle gestel word. Die eerste jare is maar baie veeleisend. (S1)

Dit was verder belangrik dat die beginneronderwyser 'n goeie verhouding met die leerders moet hê, soos geblyk het uit die skoolhoof by S1 se opmerking:

My visie vir hierdie skool is gelukkige kinders, gelukkige onderwysers en tevrede ouers. (S1)

Die skoolhoof by S2 het dit beaam en beklemtoon:

Jy onderrig nie net 'n vak nie, jy onderrig 'n hart. (S2)

4.5.5 Onderwysprofessionalisme

Al die deelnemers aan die studie was dit eens dat die professionele beeld van onderwysers meer behels en wyer strek as bloot die optrede van die onderwysers – dis hoe jy lyk, hoe jy optree, en hoe jy jou skool bemark. Die skoolhoof by S1 het onderwysprofessionalisme in 'n kort sin opgesom:

Die onderwyser is die vertoonvenster van jou skool. Jou skool moet poog om op alle terreine die beste te wees, nie net op akademiese gebied nie, want die ouers praat. (S1)

Skoolhoof by S3 se kommentaar was:

Dit wat werk, word oorgedra na die volgende generasie onderwysers. (S3)

Die skoolhoofde by S1 en S3 het onderskeidelik die volgende opmerkings oor onderwysers se professionele optrede gemaak:

Jy moet jou professie met selfvertroue benader; jy moet integriteit aan die dag lê. (S1)

My personeel word op akademiese gebied ontwikkel sodat hulle kennis kan verbeter en personeel moet bemagtig word om altyd professioneel op te tree. (S3)

Skoolhoof 2 het beklemtoon dat die onderwyser altyd navolgenswaardig moet optree: *Jou voorbeeld ofte wel professionalisme moet egter deur voorlewing oorgedra word. (S2)*

Skoolhoof 5 het eweneens aangedring op goeie voorbereiding en voorbeeldige optrede:

Daar moet 'n ontwikkelingsplan in plek wees; die hoof en departementshoofde moet sorg dat alles in plek is – beleide, voorbereiding – maar die personeel volg 'n voorbeeld na en dus moet die bestuur poog om nougeset te werk. Voorbeeld wek, maar dade trek. (S5)

Verder het die skoolhoof by S5 ook gevoel dat professionele gedrag wyer verstaan behoort te word:

Wanneer daar onder andere oor professionalisme gepraat word, moet daar 'n horisontale sowel as 'n vertikale kommunikasie wees. Jy moet die mense se potensiaal koester en poog om dit te verbeter. Gee gereeld erkenning aan die persoon, dan is hulle bereid om professioneel te ontwikkel en te verbeter. (S5)

Dit het uit die onderhoude geblyk dat die skoolhoofde en skoolbestuur vaste en vooropgestelde idees het oor hoe sekere dinge benader moet word om die skool se beeld te bevorder en uit te dra.

Die beginneronderwyser by S1 het die volgende met betrekking tot professionele gedrag genoem:

Ons hoof is nog erg daaroor, met oueraand mag ons bv. nie kortbroeke, plakkies en t-hemde aantrek nie, ons moet professioneel aangetrek wees. Die skool het ook formele hemde wat almal kan dra na funksies of bv. die atletiekbyeenkoms. Dit gaan oor die beeld wat ons uitstraal. (B1)

Die beginneronderwyser by S2 het verder oor hierdie tema uitgebrei:

By ons skool is daar reëls oor hoe die kinders ons aanspreek, en ons moet die ouers as Meneer of Mevrou aanspreek. (B2)

Die beginneronderwyser by S1 het die volgende oor onderwyserprofessionaliteit te sê gehad:

Die hoof het 'n PowerPoint gemaak oor alles wat ons by die skool mag doen en wat ons nie mag doen nie, en hoe hy wil hê ons moet optree en lyk. (B1)

Die ander beginneronderwysers het ook 'n bydrae tot die gesprek oor die eise met betrekking tot professionaliteit gemaak:

By ons is die hoof fanaties oor stiptelikheid. Ons vergader 7:10 en as jy laat is, is hy sommer ongeskik. (B3)

By ons skool is daar 'n almanak met al die datums van boekkontroles, klasbesoeke, byeenkomste. Jy kry nie uitstel as jy iets moet ingee nie. Hulle is erg oor stiptelikheid. (B4)

Professionaliteit gaan laastens nie net oor die moets en moenies in die skoolopset nie. Dit het uit die onderhoude geblyk dat dit ook belangrik is om erkenning te gee vir dit wat die personeel vermag, aangesien dit bydra tot die ontwikkelingsproses en professionaliteit bevorder. Die beginneronderwyser by S5 se reaksie hieroor was soos volg:

My hoof bedank ons altyd as ons iets vir die skool gedoen het of 'n vergadering bygewoon het. Ek hou van die erkenning, dit maak dat ek bereid is om iets ekstra te doen. (B5)

4.5.6 Voordele en nadele van mentorskap

Al die partye was dit eens dat mentorskap 'n prominente rol speel by die aanpassing van die beginneronderwyser in die skool en by al die uitdagings waarvoor hulle elke dag te staan kom. Die teenwoordigheid van 'n mentor is dus belangrik vir die gladde oorgang van studentwees na 'n beroepsgeoriënteerde jong volwassene. Die skoolhoofde het mentorskap beskryf as 'n essensiële ontwikkelingsprogram in die vorming van elke onderwyser en volgens hulle lê die sukses daarvan in die feit dat daar dadelik hulp beskikbaar is om moontlike probleme en uitdagings die hoof te bied.

Die departementshoof by S2 het die skoolhoofde se siening beaam:

Die beginneronderwyser het dadelik 'n uitgebreide netwerk van ondersteuning van kollegas met jare se ondervinding. Dit dra by tot die verbetering in kwaliteit van onderrig, beplanning, vakkennis, metodiek, dissipline en klaskamerbestuur. (HOD2)

By ons skool vergader die beginneronderwyser en die mentor elke oggend half sewe en beplan die dag se werk. Die voordeel is dat daar heeltyd indiensopleiding is, die beginneronderwyser se werk word op 'n informele wyse gemonitor, goeie verhoudings word gestig en probleme kan dadelik geïdentifiseer en aangespreek word. (HOD2)

Die skoolhoof by S3 het die voordele van mentorskap soos volg in 'n neutedop saamgevat:

Hulp is 'n klaskamerdeur ver. (S3)

Die skoolhoofde by S1 en S4 het op hul beurt die volgende positiewe kenmerke van mentorskap beklemtoon:

Die voordeel is dat daar lesse gemoduleer word en op vakinhoud en metodiek besluit word, en die proses word beplan en bespreek, wat lei tot die handhawing van 'n hoë onderrigpeil. (S1)

Elke graad onder leiding van die graadvoog vergader een keer per week en bespreek die lesse, metodiek en werksaamhede vir die komende week. (S4)

Die departementshoof by S3 het bogenoemde werkswyse bevestig:

Die departementshoof en die beginneronderwyser beplan elke keer vir 'n week lank aan die einde van die termyn vir die daaropvolgende termyn. (HOD3)

Die algemene doel van mentorskap is om om die gehalte van onderrig en die onderwysmetodiek van die beginneronderwyser te verbeter. Dit lei tot verbeterde sosialisering, verhoogde professionele ontwikkeling, makliker inskakeling by die skool se werksaamhede, sowel as die vriendelike informele assessering van die beginneronderwyser.

Die beginneronderwyser by S2 het die saak opgesom deur te sê:

As ek daar uitstap, weet ek presies wat om te doen en wat hulle van my verwag. (B2)

4.6 BEVINDINGS

Uit die data wat hierbo gerapporteer is, kan die volgende bevindings afgelei word:

- 4.6.1 Aangesien die onderwysdepartement skole nie verplig om mentors vir beginneronderwysers aan te stel nie, is daar nie noodwendig 'n mentorskapbeleid in plek nie.
- 4.6.2 Die handhawing van dissipline en goeie klaskamerbestuur is 'n probleem vir die beginneronderwyser en dit word nie noodwendig deur mentorskap aangespreek nie.
- 4.6.3 Vakkennis van die beginneronderwysers is gewoonlik toereikend en word aangevul deur die mentor tydens vakvergaderings.
- 4.6.4 Die wyse hoe vakinhoud aangebied word (m.a.w. metodiek), bly egter vir die beginneronderwyser 'n uitdaging.
- 4.6.5 Die bou van verhoudings is noodsaaklik vir die globale ontwikkeling en werking van die skool.
- 4.6.6 Onderwysprofessionalisme is 'n belangrike komponent van die mentorskapproses. Onderwysprofessionalisme word 'voorgeleef' deur die seniorpersoneel wat as rolmodelle dien.
- 4.6.7 Mentorskap het meer voordele as nadele. Dit dra by tot die volle ontwikkeling van die beginneronderwyser se potensiaal en vaardigheid in alle velde. Soos reeds genoem, toon die navorsing dat die algemene doel van mentorskap is om die kwaliteit van onderrig en die onderwysmetodiek wat die beginneronderwyser in die klas gebruik, te verbeter.
- 4.6.8 Die belangrikste nadeel van mentorskap is die feit dat dit 'n tydrowende proses is en aangesien die betrokke departementshoofde met werksverpligtinge oorlaai is, kom hulle nie noodwendig by goeie mentorskap uit nie.

4.7 OPSOMMING

Om die navorsingsvraag oor die toepassing van mentorskap deur die Departementshoof: Grondslagfase vir die beginneronderwyser te beantwoord, is daar onderhoude by vyf verskillende laerskole in Tshwane-Noord gevoer. Die samestelling van die steekproef was kriteriumgerig. Die hoofkriterium was dat daar 'n beginneronderwyser by die skool in die Grondslagfase aangestel moes wees. Beginneronderwysers is gedefinieer as persone wat vir die eerste keer aangestel is

in die onderwysprofessie en wat nog nie langer as drie jaar skoolhou nie. 'n Verdere (vanselfsprekende) kriterium vir die steekproefsamstelling was dat dit laerskole moes wees, want Grondslagfase-personeel is slegs werksaam in 'n laerskool.

Die laerskole is in alfabetiese volgorde gekontak en die eerste vyf skole wat beginneronderwysers in die Grondslagfase aangestel het, is genader om deel te wees van die steekproef. Die area Tshwane-Noord is aan die hand van doelgerigte steekproefneming geïdentifiseer, en die area moes eerstens naby aan die navorser wees om die studie koste-effektief te maak. Verder was die tydsfaktor 'n bepalende oorweging omdat die onderwysdepartement bepaal het dat daar eers ná skool met die onderwysers onderhoude gevoer mag word. Die navorser (wat self in die onderwysprofessie staan) kon nie verlof kry om die onderhoude in skooltyd te voer nie en alles moes derhalwe ná skoolure gebeur.

Die skoolhoofde moes verder toestemming gee dat die navorser onderhoude met die beginneronderwysers kon voer. Die Departementshoof: Grondslagfase en die skoolhoof van die spesifieke skool waar die beginneronderwyser aangestel is, is outomaties by die studie betrek.

Vyf skoolhoofde, vyf departementshoofde en vyf beginneronderwysers is vir die gevallestudie geïdentifiseer en semi-gestruktureerde onderhoude wat elk nie langer as twee ure geduur het nie, is met almal gevoer. Die onderhoudsprotokol is op grond van die literatuurstudiesaangestel.

'n Konseptuele raamwerk is gebruik om die data te orden sodat dit ontleed en gekodeer kon word. Die volgende temas is ondersoek:

- (1) Dissipline en klaskamerbestuur;
- (2) Vakkennis en kurrikulum-implementering;
- (3) Onderwysmetodiek;
- (4) Verhoudingvestiging met kollegas, leerders en ouers;
- (5) Onderwysprofessionalisme; en
- (6) Mentorskap.

Die data wat met behulp van die onderhoude met die onderskeie skoolhoofde, departementshoofde en beginneronderwysers ingewin is, is gelyktydig onder hierdie temahoofde voorgelê en as antwoord op die navorsingsvraebesprek. In Hoofstuk 5 word hierdie bevindings aan die hand van die konseptuele raamwerk en die beskikbare literatuur bespreek.

HOOFSTUK 5: BESPREEKING VAN BEVINDINGS, GEVOLTREKKINGS EN AANVEVELINGS.

5.1 INLEIDING

Die doelwit van hierdie hoofstuk is om die bevindings van hoofstuk 4 te bespreek. Die primêre sowel as die sekondêre navorsingsvrae wat reeds in hoofstuk 1 beskryf is, sal as 'n verwysing gebruik word om die bevindings wat in hoofstuk 4 gedokumenteer is te bespreek en met die literatuurstudie te vergelyk. Die navorsingsvrae is in sleutelkonsepte verdeel om die navorsingsdoelwitte aan te spreek. Die data soos ingewin tydens die onderhoude sowel as die aanbevelings word hivolgens in detail bespreek.

Hoofstuk 4 van hierdie navorsingsverslag beskryf die data wat ingesamel is ten opsigte van die wyse waarop mentorskap tussen die Grondslagfase departementshoof en die beginneronderwyser toegepas word. In afdeling 1 van hoofstuk 5 word daar gevolgtrekkings gemaak oor hierdie mentorskap aan die hand van die temas wat met die kontekstuele raamwerk geïdentifiseer is.

Soos reeds in hoofstuk 1 genoem, is die doel van hierdie studie om te bepaal op watter wyse mentorskap tussen die departementshoof Grondslagfase en die beginneronderwyser toegepas word.

Die volgende sekondêre navorsingsvrae moet dus ook beantwoord word:

1. Hoe word die uitdagings van dissipline en klaskamerbestuur deur middel van mentorskap aangespreek?
2. Hoe kan mentorskap bydra om vakkennis en kurrikulumontwikkeling te versterk?
3. Watter aspekte van mentorskap dra by tot die verbeterde kwaliteit onderwys en metodiek wat die beginneronderwyser in die klaskamer gebruik?
4. Hoe word mentorskap aangewend in die verhoudingvestiging tussen die beginneronderwyser en departementshoof Grondslagfase?
5. Hoe word onderwysprofessionalisme ontwikkel en versterk deur mentorskap?

Die gevolgtrekkings wat op grond van die data gemaak is, word later bespreek ten opsigte van elk van die genoemde navorsingsvrae.

5.2 BEVINDINGS

Die doel van die studie was om te bepaal hoe 'n mentorskapverhouding tussen die departementshoof Grondslagfase en die beginneronderwyser gevestig word.

5.2.1 Mentorskap

Reeds aan die begin van die onderhoude met die vyf skoolhoofde en vyf departementshoofde is daar bevind dat die Suid-Afrikaanse departement van onderwys nie van skole verwag om mentors vir die beginneronderwysers aan te stel nie. Daar is ook geen formele beleid in Suid-Afrika rakende 'n formele mentorskapprogram in die onderwys nie. Formele en informele mentorskapprogramme word op inisiatief van skole ingestel. Hierdie praktyk verskil van sommige internasionale onderwysstelsels waar beginneronderwysers verplig word om by mentorskapprogramme in te skakel. Daar is ook bevind dat formele mentorskapprogramme nie algemeen in Suid-Afrikaanse skole aangebied word nie (net twee van die vyf skole het 'n formele mentorskapprogram) en nie een van die skole het 'n beleid in plek vir die mentorskap van beginneronderwysers nie. Uit die navorsing blyk dit ook dat drie van die vyf beginneronderwyseresse waarmee daar aanvanklik onderhoude gevoer is, die onderwys aan die einde van 2017 verlaat het. Die betrokke onderwyseresse het almal skoolgehou by skole waar daar nie 'n mentorskapprogram vir die beginneronderwysers in plek was nie. Dit strook met die internasionale tendens dat 'n groot aantal beginneronderwysers die onderwys binne die eerste drie tot vyf jaar verlaat (Stanulis, 2002; Heider, 2005, Manuel, 2003).

5.2.2 Werkslading

Uit die onderhoude met die hoofde, departementshoofde en beginneronderwysers blyk dit dat die departementshoofde se werkslading geweldig hoog is. Die verpligtinge en verantwoordelikhede van die departementshoof Grondslagfase is baie meer uitgebreid en intensief as wat van hulle vereis word of soos in die onderwysbeleid uiteengesit (PAM, 1998; Bush & Chew, 1999). Elke skool het ook sy eie interne beleid en pligstate vir die personeel en departementshoofde. Dit blyk dus dat die departementshoofde baie meer steun op hul graadvoogde en van hul pligte en verantwoordelikhede rakende mentorskap van beginneronderwysers na dié graadvoogde delegeer.

Daar is bevind dat daar by al die skole graadvergaderings gehou word en dat die week se werk (dit wil sê die kurrikuluminhoud, lesbeplanning, onderwysmetodiek, skriftelike opdragte sowel assessering) tydens sulke graadvergaderings beplan en bespreek word. Die beginneronderwysers is deel van die vergadering en kry dus daar intensiewe opleiding. Indien daar verdere onsekerhede oorbly, is dit die graadvoog se plig om te help. Volgens terugvoer van al die skole word daar een vakvergadering per kwartaal deur die distrik D3 geskeduleer wat deur enige afgevaardigde onderwyser uit die Grondslagfase van die skool bygewoon mag word. Hierdie persoon blyk baie keer 'n beginneronderwyser te wees. Uit die navorsing blyk dit dat slegs een graadvoog by een skool elke oggend voor skool met die beginneronderwyser sit en saam met haar die dag se werksaamhede beplan en bespreek.

Al die mentoronderwysers is ervare personeel met baie ondervinding en dit blyk dat die graadvoog hier 'n prominente rol speel. Dit strook met die literatuur wat voorstel dat mentoronderwysers ervare personeel behoort te wees (Uusimaki, 2013). Slegs by een skool hou die beginneronderwyser saam met die departementshoof Grondslagfase vir die graad 3-klas skool. Die departementshoof is dan ook haar mentoronderwyser. Daar is ook net twee onderwysers per graad. In die lig daarvan dat die meeste graadvoogde ook die mentoronderwysers is, vervul die departementshoof 'n oorkoepelende mentorskaprol wat nie net op die beginneronderwyser gemik is nie, maar op die hele fase.

Dit blyk ook dat die mentoronderwysers deur die hoof of departementshoof aangewys word en in 'n skoolopset kan die beginneronderwysers informeel met personeel van hul portuur sosialiseer en goed by die onderwysers in hulle fase inskakel.

5.2.3 Dissipline

Reeds met die aanvang van die onderhoude het dit geblyk dat dissipline vir die ervare onderwyser sowel as die beginneronderwyser in die deelnemende steekproefskole 'n uitdaging was.

Deur die toepassing van dissiplinêre stelsels in die skole weet leerders wat aanvaarbare en toelaatbare gedrag is en word dissipline in die literatuur beskryf as 'n stel reëls wat leerders se gedrag probeer manipuleer en inperk (Haroun & Hanlon, 1997). Uit die onderhoude met die departementshoofde en skoolhoofde het geblyk

dat hulle nie voel dat klasdissipline in isolasie kan geskied nie. Klasdissipline word direk beïnvloed deur skooldissipline, sowel as die selfdissipline van die leerder. Dissipline was deel van al die skoolhoofde se doelwitte en missiestelling vir hulle skool. Al die skoolhoofde was dit eens dat leer slegs in 'n geordende en gedissiplineerde leeromgewing kan plaasvind. Volgens die skoolhoof by B2 "*begin discipline by die onderwysers self en die mentorskapproses is hier van kardinale belang*". Die mentor sal die beginneronderwyser begelei en benadruk dat hulle stiptelik moet wees, voorbereid vir die lesaanbieding, vertrouwd met die dissiplinêre stelsel, en dat hulle klas- sowel as skoolreëls moet kan toepas. Dissipline by skole het 'n tweeledige doelwit, naamlik om 'n veilige leeromgewing vir die leerders en onderwysers te bewerkstellig sowel as om 'n omgewing te skep wat bevorderlik vir onderrig en leer is (Ferreira, Jacobs, Coetzee- Manning & de Wet, 2009; Wolhuter & van Staden, 2008).

Volgens afdeling 18 A(2) van die Suid-Afrikaanse skolewet (Wet 84 van 1996) is dit die beheerliggaam van 'n skool se verantwoordelikheid om 'n gedissiplineerde en doelgerigte skoolomgewing daar te stel. Die skoolhoof en die skoolbestuurspan, tesame met die onderwysers, is dus die mees sigbare linie in hierdie proses (Joubert & Bray, 2007). Dissipline moet gehandhaaf word deur die toepassing van skool- en klasreëls soos saamgevat in die skoolbeleid. Artikel 28(2) en artikel 36 van die Grondwet wat bepaal dat geen reg absoluut is nie, en gevolglik word die onderwyser se regte ingeperk deur die beginsel dat 'n kind se beste belang van deurslaggewende belang is in elke aangeleentheid wat die kind raak. Volgens die SA Kinderwet (Wet 38 van 2005) word daar na dissipline verwys as dit wat in die beste belang van die kind is en word daar geargumenteer dat kinders teen fisiese en psigologiese skade beskerm moet word.

In my navorsing het dit telkemale deurgeskemer dat daar in die beste belang van die individu sowel as die kinders in die klas opgetree word. In die Suid-Afrikaanse skole word lyfstraf verbied. Lyfstraf is 'n wye term wat ook gesien kan word as enige onregmatige aksie wat inbreuk op die leerder se liggaamlike integriteit maak, bv. knyp, krap, hare trek, die leerder dwing om enige onaangename posisie in te neem, die leerder blootstel aan koue of hitte, of om te weier dat die leerder eet of die toilet gebruik. Die onderwyser mag geen provokasie ontlok nie en daar moet dus so opgetree word dat die onderwyser binne die reëls van die Grondwet en die Kinderwet

bly en dat enige optrede opvoedkundig verantwoord is wanneer dissipline toegepas word. Daar is bevind dat elke onderwyser poog om die beginsel van redelikheid, billikheid en regmatigheid toe te pas en dat geen lyfstraf in die skole toegepas word nie.

Uit die onderhoude blyk dit telkens dat daar twee tipes dissipline gementor word, naamlik voorkomende en reaktiewe dissiplinestelsels – beide is in lyn met die literatuur volgens Wolhuter en van Staden (2008).

Daar word gepoog om voorkomende dissiplinêre aksies te loots deur 'n positiewe klasatmosfeer te skep en 'n positiewe beloningstelsel te promoveer en in plek te stel. Uit 'n opvoedkunde perspektief is dit ook beter om voorkomende maatreëls toe te pas om die veiligheid van die leerders te verseker en 'n veilige skoolomgewing en effektiewe leeromstandighede daar te stel. Reaktiewe dissipline (Wolhuter & van Staden, 2008) is die reaksie op 'n oortreding wat die leerder begaan het. In my studie is bevind dat reaktiewe metodes wel toegepas word deur belonings in die stelsel in te werk en voorregte weg te neem. 'n Voorbeeld is die "time-out" beginsel waar die leerder in die grondslagfase detensie sit en daar gesprekvoering met die ouers is.

Daaropvolgende aksies sluit in dissiplinêre optrede volgens die skool se gedragskode, verwysings na die skoolbeheerraad, skorsing, uitsetting en kriminalisering (Wolhuter & Van Staden, 2008).

Daar kan slegs dissipline toegepas word soos die skool se spesifieke gedragskode die personeel magtig. Uit die onderhoude het geblyk dat die toepassing van mentorskap deur die graadvoog, departementshoofde en die skoolbestuurspan hier van groot waarde is. As deel van die mentorskapproses behoort die onderwysers te weet dat hulle ook onderworpe is aan reëls en regulasies soos voorgeskryf in die onderwyswet en die gedragsreëls van die skool. Uit die onderhoude met die departementshoofde en skoolhoofde blyk dit dat hulle poog om in elke skool 'n kultuur van dissipline te skep. Volgens die skoolhoofde begin hierdie kultuur deur mentorskap en opleiding van die personeel. Deel van die mentorskapproses vir die beginneronderwyser is dat die mentoronderwyser die beginneronderwyser sal begelei sodat laasgenoemde presies sal weet wat van hom of haar verwag word, en hoe om enige dissiplinêre aksie volgens die skool se kultuur en gedragskode te hanteer.

Uit die navorsing blyk dit telkemale dat mentorskap plaasvind deur middel van gesprekvoering tydens graad en/of fasevergaderings wat gelei word deur die mentoronderwyser, graadvoog of die departementshoof. Uit die onderhoude blyk dit dat die handhawing van dissipline 'n gemoduleerde proses is waar die mentoronderwyser die voorbeeld stel en die beginneronderwyser sterk op die voorbeeld en raad van die mentoronderwyser steun. Op grond van die onderhoude en bestaande literatuur word daar geadviseer dat indien onderwysers met dissipline en klasbeheer sukkel, hulle so spoedig moontlik hulp by die mentoronderwyser of die skoolbestuur moet vra (Bubb, 2003). Tydens die mentorskapproses moet die mentor die beginneronderwyser bemaagtig om die vrymoedigheid te neem om ook 'n goeie verhouding met leerders se ouers te handhaaf en hulle te betrek wanneer kinders uitdagende gedrag openbaar (Wolhuter & van Staden, 2008). Goeie verhoudings is van kardinale belang in die onderwys.

Dit blyk uit die onderhoude met al die betrokke partye dat dissipline in die klaskamer en die handhawing van dissipline by buitekurrikulêre aangeleenthede 'n uitdaging is vir die beginner sowel as vir senior onderwysers. Dissiplinehandhawing blyk 'n universele probleem te wees en dit is nie net beperk tot 'n skool of selfs 'n bepaalde land nie. Marais, (2016) waarsku dat daar gewaak moet word teen te veel leerders in 'n klas omdat dit die handhawing van dissipline en klaskamerbestuur nadelig beïnvloed. Die ratio vir laerskool leerders is 1:40 en hoërskole is 1:35. Die handhawing van dissipline is 'n vaardigheid wat aangeleer moet word; dit verbeter met ervaring. Dit is hier waar die mentors weereens 'n uiters belangrike rol speel. Die mentor help die beginneronderwyser om 'n dissiplineroutine in die klas te vestig deur die beginneronderwyser te adviseer oor klasroetine. Die mentor waarsku oor die moets en moenies van klaskamerpraktyk, hoe om situasies te identifiseer wat konflik moontlik kan ontlok en bemaagtig dan die beginner om die situasie te ontloot. Die onderwyser in die klaskamer moet blitsvinnig situasies kan waarneem, besluite kan neem en 'n gepaste aksie uitvoer terwyl onderrig voortgesit word (Wolff et al., 2015).

Dit blyk uit die onderhoude en literatuur dat leerders meer geneig is om die skoolreëls uit te daag en grense te toets met beginneronderwysers as met ervare personeel. Dit neem ook net een moeilike leerder met of sonder gedragsprobleme, met aandagafleibaarheid, met of sonder hiperaktiwiteit, om 'n klas totaal te ontwrig en die ander leerders negatief te beïnvloed. Sekere tipes uitdagende gedrag kom meer

algemeen voor in 'n Grondslagfaseklas, bv. ontwrigtende gedrag, ongemanierdheid, oneerlikheid, onweloweglike taal, buierigheid, parmantigheid, uittartende gedrag, disrespek teenoor opvoeders, pligsversuim (weiering om opdragte te voltooi), leuenvvertellery, traagheid, boeliegedrag, en bakleiry tussen maats. Volgens Joubert en Bray (2007) word dissiplinêre probleme omskryf as probleme wat spruit uit ontwrigtende gedrag wat die fundamentele reg van die individu om veilig te voel, aantass, en wat die reg om met respek behandel te word en te leer, verhoed.

Volgens die departementshoofde berei hulle die beginneronderwyser voor om vroegtydig hierdie gedrag te identifiseer en kreatiewe metodes aan te wend om konflik te ontloot en 'n positiewe klaskameratmosfeer te skep (Wolhuter & van Staden, 2008). Dit blyk uit my studie dat die skoolhoofde en departementshoofde sterk daaroor voel dat dissipline in die klas toegepas behoort te word aan die hand van 'n eenvormige beleid wat in lyn is met die skool se reëls en gedragskode.

Dit blyk uit gesprekvoering met die departementshoofde en hoofde, asook uit die beskikbare literatuur, dat nie alle leerders ontwrigtende gedrag toon nie en dat hulle nie almal oor dieselfde kam geskeer behoort te word nie. Daar moenie net op leerders met dissiplineprobleme gefokus word nie, anders word die prestasies en suksesse van goedgemanierde leerders misgekyk. Elke onderwyser moet sy/haar eie kreatiwiteit en inisiatief gebruik en self 'n dissiplinestelsel in die klaskamer ontwikkel waarmee hulle gemaklik voel. Die beginneronderwyser by skool 2 vertel: *“Ek het 'n stelsel ontwerp wat nogal vir my werk. Ek het 'n “app” van die internet afgelaai en daarvolgens stuur ek aan die einde van die dag vir die ouers 'n elektroniese nota; dit werk soos 'n speletjie wat die kinders “tokens” bymekaar maak. Die ouers weet dan dadelik as die kind nie 'n “token” gekry het nie, dat sy gedrag nie aanvaarbaar was nie.”* (B2). Die departementshoof by skool 2 noem die volgende: *“Die kinders maak op 'n weeklikse basis punte bymekaar volgens die waardes van die skool. Dis 'n konsekwente stelsel en ons probeer om nie een kind bo die ander te bevoordeel nie. Aan die einde van die jaar gaan al die kinders in die fase op 'n beloningsdag na Zambi Bush waterpark.”* (HOD 2). Die mentoronderwyser moet dus poog om deur opleiding vir die beginneronderwyser te help om 'n positiewe klaskameratmosfeer daar te stel en positiewe dissipline toe te pas.

In my studie het die skoolhoofde ervaar dat die handhawing van gesag en die gesagstrukture onvoldoende deur beginneronderwysers geïmplementeer is. Skoolhoof 4 maak die volgende opmerking: *“Die beginneronderwyser wil eerder die kinders se pêl wees. Daar moet ’n duidelike skeidslyn wees tussen outoriteit en pêle wees. Jy kan nie die kind se pêl wil wees en hom dan die volgende oomblik wil tugtig oor iets wat hy verkeerd gedoen het nie. Dit werk net nie.”* (S4). Volgens die skoolhoofde het die gebrek aan ervaring en konsekwente dissipline sterk na vore gekom. Verder het hulle ervaar dat die beginneronderwysers “cool en gewild” onder die leerders probeer wees en dat hulle eerder daarop moet fokus om kinders in ’n ordelike klasomgewing te leer en te onderrig (S4).

Die mentoronderwyser moet hier duidelike riglyne gee oor aanspreekvorme en die beginneronderwyser dringend adviseer dat hy/sy as juffrou of meneer aangespreek moet word. Die boodskap moet deur die mentors oorgedra word dat beginneronderwysers nie die grense van familiariteit mag oorskry nie en dat hulle nie die kinders se pêl mag wees nie – anders kan daar nie effektief en met goeie gevolg skoolgehou word nie. Indien die kinders dan later deur hulle ‘pêl’ berispe moet word, sal die kinders uitverkoop en verraai voel. Daar mag natuurlik ’n gevoel van empatie en omgee – binne perke – van die onderwyser se kant af wees (Bluestein, 2010). Die mentoronderwyser moet inisiatief aan die dag gelê en ’n plan van aksie formuleer om duidelike riglyne aan die beginneronderwyser te gee.

’n Positiewe klas- en skoolatmosfeer versterk die kultuur van leer en onderrig. Onderwysers moet die maksimum geleentheid hê om te kan onderrig en hulle moet aan leerders die maksimum geleentheid bied om te leer. Daar moet duidelike norme, waardes en doelwitte wees vir suksesvolle leer en onderrig. Uit die onderhoude blyk dit dat al die deelnemers saamstem dat die skool- en klasreëls duidelik sigbaar moet wees. Die dissiplinêre beleid moet in die skool se gedragsreëls ingeskryf word. Indien die leerders ervaar dat die onderwysers hulle ook met respek en waardigheid behandel, sal dit bydra tot ’n positiewe skool- en leeratmosfeer (Van Deventer & Kruger, 2011).

Volgens Wolhuter en van Staden (2008) kan die onderwysers wat dissiplineprobleme ervaar ongelukkig wees by die werk, hulle kan gesondheidsprobleme ervaar en dit kan tot spanning by die huis lei – iets wat by twee van die kandidate wel die geval

was. Hulle het skynbaar ook nie genoeg ondersteuning in die mentorskapproses ontvang nie. Probleme met dissiplinehandhawing kan inderdaad bydra tot onderwysers se besluit om die onderwysprofessie voortydig te verlaat (Uys & Alant, 2015; Arends & Phurutse, 2009).

5.2.4 Onderwysmetodiek

In die onderhoude is daar bevind dat onderwysmetodiek – naas klasdissipline – die volgende groot uitdaging is waarmee die beginneronderwyser sukkel en wat insette van die mentor benodig. Hierdie leemtes moet aangespreek word deur sterk leiding vanaf die mentoronderwyser.

Uit my studie blyk dit dat wanneer die mentor die beginneronderwyser bemagtig deur saam met hom/haar die dag se lesse te beplan en strategieë bespreek oor hoe om die lesse aan te bied, die beginneronderwyser se lesaanbieding baie meer suksesvol is. Hierdie beplanningsvergaderings word tydens graadvergaderings gehou waar die hele graad saam teenwoordig is en die week se program sowel as die vakinhoud, lestemas en die metodiek wat gevolg gaan word, bespreek word. Alternatiewelik sal die mentoronderwyser alleen saam met die beginneronderwyser vergader – hetsy in die oggend voor skool of op 'n ander tyd wat beide partye pas. Die mentor speel hier 'n belangrike rol om hulp aan die beginneronderwyser te gee. Beplanning moet gestruktureerd en deurlopend wees, en sekere duidelike doelwitte moet gestel word en teen 'n bepaalde tyd bereik word. Swak beplanning het 'n negatiewe invloed op die kwaliteit van onderwys, leerderprestasie, dissiplinehandhawing en diepgaande kurrikulumdekking (Bubb, 2003).

Die onderhoude het verder getoon dat die voordele van mentorskap rakende onderwysmetodiek legio is. Daar is bevind dat indien die beginneronderwysers as assistente by die skole gewerk het, daar reeds informele maar diepgaande indiensopleiding plaasgevind het, dat die beginneronderwysers die leerders makliker kon hanteer en dat daar dan beter oordrag van inligting was. Skoolhoof S3 vertel in die onderhoude die volgende: *“Ek laat die beginneronderwyser by haar mentoronderwyser insit sodat sy kan sien hoe die lesse in die verskillende vakke aangebied word.”* In die mentorskapproses moet die mentor natuurlik oor die vaardighede en kennis beskik om as mentor op te tree. Daar word egter ook van die beginneronderwyser verwag om ekstra tyd na ure in te sit om die nuwe kennis en

vaardighede te bemagtig. Uit die onderhoude het dit verder geblyk dat senior personeel voel dat as daar probleme ontstaan met lesaanbieding, of wanneer die lesinhoud nie goed oorgedra word nie, hulle eerder wil weet en proaktief wil optree om die beginneronderwyser te help. Die mentorskapproses moet dus eerder verdiep word en daar behoort in groter detail beplan te word. Die skoolhoofde en departementshoofde het gevoel dat die mentorskapproses meer effektief is wanneer dit op 'n daaglikse of weeklikse basis geskied, as aan die einde of begin van 'n kwartaal.

Uit die onderhoude het dit telkemale geblyk dat daar 'n behoefte is vir die mentor om 'n "oopdeur-beleid" te handhaaf sodat die beginneronderwyser die vrymoedigheid kan hê om hulp te soek soos nodig. Slegs by skool 2 is so 'n verhouding tussen die mentoronderwyser en die beginneronderwyser gehandhaaf. *"Ek weet presies wat om te doen as ek by my klas instap, en as ek nie weet nie, kan ek gou weer na my mentor juffrou toe hardloop en ek weet sy sal my help."* (B2)

5.2.5 Kurrikulumontwikkeling en vakkennis

Die primêre doelwit van 'n skool is onderrig en leer. Die kurrikulum is die bron wat die toon van onderrig en leer vir die kinders aangee. Die uitsluitlike doel daarvan is om leerinhoud, -metodes en verwagte uitkomst op 'n minimum standaard te fasiliteer. Die skoolhoof by skool (S5) noem: *"My visie vir my personeel en skool is dat daar gestrewe sal word na akademiese uitnemendheid. Daar moet ook 'n primêre kultuur van onderrig en leer wees, dus 'n gelukkige omgewing waar kinders voorberei word vir die hoërskool."* Die algemene sienswyse onder al die departementshoofde en skoolhoofde word opgesom deur die skoolhoof (S5) se opmerking: *"Akademie en kennis is uiters belangrik"*. Goeie beplanning en kurrikulumoordrag dui op 'n skoolkultuur van leer en gee ook ondersteuning aan die mentoronderwyser (Waterman, 2013).

Die algemene persepsie onder die skoolhoofde en departementshoofde in my studie was dat die beginneronderwysers oor redelike goeie vakkennis beskik, maar dat daar gebreke bestaan in die oordrag van die kennis – dus die vakdidaktiek en vakmetodiek. Hierdie waarneming word gesteun deur navorsing wat deur Arends en Phurutse (2009) gedoen is. Bogenoemde siening word egter nie noodwendig deur die beginneronderwysers gedeel nie. *"My mentor dink sy help my, maar ek weet nie*

hoe om die Wiskundesillabus te interpreteer nie. Al die baie metodes verwar my, ek het nog nooit daarmee te doen gehad nie." (Beginneronderwyser by S5). Die beginneronderwysers voel oorweldig deur al die nuwe kennis en inhoud en hulle is onseker oor hoe die kurrikulum geïnterpreteer behoort te word. Hierdie onsekerhede strook met bevindings in die literatuur (Caspersen & Raaen, 2010). Akademiese kwalifikasies berei beginneronderwysers net gedeeltelik voor op vakkennis, pedagogiese inhoudskennis, onderwysmetodiek, klaskamerbeheer en dissipline (Whitelaw et al., 2008).

Die mentor speel hier 'n uiters belangrike rol om die vaardighede van interpretasie van die kurrikulum sowel as vakkennis te ontsluit (Chien, 2014). Dit blyk uit die onderhoude dat dit wel die geval was en dat kurrikulum-implementering, lesbeplanning, lesaanbieding, assessering, asook die verskillende leerstyle wat die leerders op daardie spesifieke ouderdom gebruik, bespreek is (Bubb, 2003; Chien, 2014; Caspersen & Raaen, 2010). Die konsepte van vakkennis en vakmetodiek is ineengevleg en word tydens die vak- en graadvergaderings gekombineer in die ontsluiting van vakkennis. Die manier waarop 'n onderwyser dink en die vakinhoud aanbied, asook die waardes wat hulle nastreef, word beïnvloed deur hul eie lewenservaring, agtergrond, die manier waarop hulle self skool ervaar het, sowel as die skoolomgewing waarin daar gewerk word (Clarke et al., 2013).

Daar is bevind dat die beplanningsvergaderings in graad- of faseverband positiewe resultate ingehou het. Die positiewe effek wat uit hierdie beplanningsvergaderings deur die mentors volg, kring verder uit en die ander personeel baat ook by die professionele ontwikkelingsproses. "Ek was verlede jaar 'n voltydse assistent by die skool en my mentoronderwyseres was ook die departementshoof. Ek het baie by haar geleer. Ek kon sien hoe sy skoolhou." (Beginneronderwyser 1). Hier vind mentorskap in detail plaas en die mentor bemagtig die beginneronderwyser met kennis en vaardighede.

Die mentorskapproses kan op verskillende wyses aangebied word. Kurrikulum- en vakgebaseerde inligting is by elke skool deur graad- en fasevergaderings oorgedra. Slegs by een skool is daar gevind dat die mentor die ekstra myl stap en reeds half sewe in die oggend saam met die beginneronderwyser vergader. By twee ander skole het die mentors alternatiewelik aan die einde en die begin van die kwartaal

saam met die beginneronderwyser gesit en beplan. Nogtans was hierdie 'n waardevolle vergadering vir die ou sowel as nuwe personeel. Doelwitte word gestel, 'n groot volume inligting oor skool- en departementele aangeleenthede word deurgegee (Waterman, 2013) en nuwe beleide, vereistes en kurrikulumaangeleenthede word bespreek. In die Tshwane-Noord-distrik vind daar ook professionele ontwikkeling met betrekking tot vakkennis en kurrikuluminhoud deur die departement plaas. As deel van professionele ontwikkeling hou die distrik op 'n kwartaallikse basis 'n inligtingsvergadering waar personeel oor kurrikulumaangeleenthede sowel as vakkennis bemagtig word. Die skole stuur baie keer 'n beginneronderwyser na die vergaderings en hulle is dan veronderstel om die kennis aan die ander personeel in die fase oor te dra. In Afrika is daar 'n gesegde "It takes a village to raise a child". Dit blyk ook van toepassing te wees met mentorskap. Die bemagtiging van personeel en die uitbreiding van kennis berus nie net by die aangewese mentor nie. Kajs (2002) en Uusimaki (2013) beklemtoon die feit dat mentors ervare personeel behoort te wees wat die vermoë sowel as die kennis het om die beginneronderwyser te ondersteun. Dit is belangrik dat die mentor en beginneronderwyser spontaan moet begin saamwerk om idees, tegnieke en kennis uit te ruil. Hierdie mentorskapsverhouding skep informele geleenthede vir ontwikkeling en groei.

Volgens Kajs (2002) moet onderwysers lewenslange leerders wees en is hulle daarvoor verantwoordelik om hulself te bemagtig deur opleeswerk en navorsing, en deur praatjies en werksinkels by te woon. Uit die onderhoude blyk dit dat daar wel gereeld verskeie aangeleenthede vir selfbemagtiging is. Onderwysers kan kursusse bywoon en artikels lees om hulle kennis uit te brei.

5.2.6 Klaskamerbestuur

Klaskamerorganisasie is die term wat gebruik word om die algemene funksionering van die klaskamer, insluitende die organisasie en bestuur daaraan verbonde, te beskryf. Chien (2014) noem dat dit die mentor se verantwoordelikheid is om die beginneronderwyser te bemagtig ten opsigte van klaskamerbestuur; wat daar van die leerders verwag behoort te word; hoe om die skool se fasiliteite te gebruik, en hoe om roetines en prosedures te skep sodat die dag glad en vlot verloop. Dit sluit verskeie komponente in, bv. kurrikulum-implementering, lesbeplanning en

lesaanbieding, asook monitoring van die vordering en prestasie van die leerders. Klaskameratmosfeer, dissipline en die antisipering van probleme, sowel as die hantering en oplossing van sulke probleme is deel van die proses (Lemlech, 1988). Klaskamerbestuur is ook een van die aksies wat die onderwyser neem om akademiese en sosiaal-emosionele leer te ondersteun en te fasiliteer (Lemlech, 1988). Dit blyk uit die onderhoude met die skoolhoofde en departementshoofde dat almal dit eens is dat doeltreffende klaskamerbestuur saam met ervaring kom. Geen onderwyskwalifikasie kan die beginneronderwyser volledig op klaskamerbestuur en -administrasie voorberei nie (Whitelaw, 2008). Uit die onderhoude was dit duidelik dat die personeel wat aangestel word, hulle kwalifikasies aan verskillende universiteite en instansies verwerf. Party beginneronderwysers het ook nog nie voldoende ervaring van onderwyspraktyk opgedoen nie, en die departementshoofde en skoolhoofde voel dat aangesien hierdie beginners baie leemtes en uitdagings ervaar, maatreëls deur die mentorskapprogram in plek gestel moet word om dit te onderskep.

As deel van pogings om hierdie uitdagings aan te spreek, het die departementshoof by skool S4 genoem dat sy 'n afspraak skeduleer met die beginneronderwyser aan die begin van die jaar, voordat die skole begin, en dat sy dan vir een hele dag saam met die beginner sit en haar presies wys wat die werkswyse by hulle skool is en wat daar van haar verwag word. "Ek gaan stap vir stap saam met haar deur al die administratiewe pligte en wys haar bv. hoe om die register in te vul, hoe om die boeke volgens departementele voorskrifte te merk, hoe sy punte moet toeken en dit oordra na die byderhand of punteboek, hoe om kinders aan te meld, hoe die lesbeplanning gedoen moet word, ens. Hulle is rou en weet niks nie." (HOD4). Hierdie was nie 'n geïsoleerde geval nie, en die departementshoof by skool S3 het genoem dat sy weer aan die einde van elke kwartaal saam met die beginneronderwyser sit en haar leer hoe om die lesse uit te werk en te beplan vir die volgende kwartaal. "Hulle mag boekekennis hê, maar hulle weet verder 'bôggerol'." (HOD 3). By skool 1 vergader die beginneronderwyser en die mentoronderwyser (wat ook die graadvoog is) elke oggend half sewe en word die dag se werksaamhede beplan. Dit blyk dus dat die praktyk ooreenstem met die literatuur en daar word van die onderwyser verwag word om nie net oor vakkennis en kennis van kurrikulumvereistes te beskik nie, maar ook oor vaardighede ten opsigte van verskeie aspekte van 'n doeltreffende en georganiseerde klaskameromgewing wat sal bydra tot die akademiese suksesse wat

die kind in sy lewe sal ervaar. Beide die literatuur en die praktyk toon dat die mentor help om die beginneronderwyser se professionele en vakkennis, die leerder- onderwyserverhouding, pedagogiek, klaskamerbestuur en vaardighede te ontwikkel en verfyn (Uusimaki, 2013; Tillman, 2005). Effektiewe uitvoering van opdragte, prosedures, metodes, tegnieke, asook die ontwikkeling van hulpmiddels en bronne, is nodig vir die organisering van 'n doeltreffende leeromgewing. Goeie klaskamerorganisasie en onderrig gaan hand aan hand (Cameron et al., 2006; Lemlech, 1988).

Mentorskap deur 'n senior of meesteronderwyser speel 'n belangrike rol in die bemagtiging van die beginneronderwyser en sy/haar praktiese bestuur van die klaskamer. Indien die mentor die beginneronderwyser effektief begelei, sal dit die spanning beperk wat die aanpassing en uitdagings aan die begin van die jaar inhou. Al 15 die deelnemers aan die onderhoude het genoem dat die beginneronderwysers totaal oorweldig voel. Opmerkings soos “ek kan nie cope; papierboerdery; weet nie wanneer; jammer; hoë druk; inspanning; voete vind; werkslading” ensovoorts is aanduidend van die spanning wat die beginneronderwyser ervaar. Hierdie bevinding stem ooreen met die literatuur en bevestig net weereens die praktykskok en -stres wat die beginneronderwyser gedurende die eerste vyf jaar van onderwys ervaar en beleef (Manuel, 2003; Stanulis, 2002; Heider, 2005).

Onderwys is basies 'n beroep waar die individu geïsoleerd is en nie noodwendig toegang tot die private spasies (klaskamers) van ander onderwyser het nie. Die onderwyser is dus alleen saam met die leerders in die klaskamer geïsoleer (Whitelaw et al., 2008). Die mentor beperk hierdie isolasie deur 'n oopdeurbeleid te handhaaf wanneer die beginneronderwyser aangemoedig word om hulp te vra. Vir suksesvolle onderrig is die voorafbeplanning van lesse noodsaaklik en dra dit by tot die suksesvolle onderrig van leerders wat met selfvertroue deur die beginneronderwyser aangepak kan word. In die klaskamer bly dissipline een van die belangrikste komponente. Wolff et al. (2016) noem dat die onderwyser alle visuele inligting vinnig moet prosesseer om te verstaan wat gebeur en dan op 'n gepaste wyse te reageer. Dit blyk uit die voorafgaande dat die handhawing van dissipline vir die beginneronderwyser ook 'n groot uitdaging is en die mentor se rol is hier weereens van kardinale belang. Die mentoronderwyser poog om deur opleiding en die formulering van strategieë die beginneronderwyser te help om 'n positiewe

klaskameratmosfeer daar te stel en positiewe dissipline toe te pas. Wanneer daar 'n gebrek aan dissipline en orde is, is die onderwyser nie vry om te onderrig nie en die leerders se reg om te leer word ingeperk (Joubert & Bray, 2007; Ferreira et al., 2009).

Die departementshoof by skool 3 benadruk dat tydsbestuur 'n belangrike vaardigheid is wat met ervaring geslyp word. Indien daar beter tydsbestuur is, verminder dit die gepaardgaande spanning en voel die onderwyser meer in beheer.

5.2.7 Verhoudingvestiging met kollegas, leerders en ouers

In die onderhoude met die hoofde en departementshoofde word die waarde van mentorskap hoog aangeskryf. Dit is belangrik dat die mentor en beginneronderwyser 'n oop en respekvolle vertrouensverhouding sal vestig wat deur wedersydse kommunikasie gekenmerk word (Chien, 2014). Daar word veral klem gelê op die belangrikheid en voordele van 'n groeiende verhouding tussen die mentoronderwyser en beginneronderwyser en die waarde wat dit op vele terreine vir die individu sowel as die skool inhou. Hierdie stelling strook met die navorsing deur McManus en Russell (1997), Uusimaki (2013), Rhodes en Brundrett (2009), en Chien (2014) oor die rol van die mentor in die bemagtigingsproses en verhoudingvestiging tussen die beginneronderwyser en verskeie ander rolspelers.

Die literatuur sowel as die onderhoude met die skoolhoofde en mentoronderwysers beklemtoon dat die vestiging van verhoudings nie net tot die medepersoneel beperk is nie, maar dat verhoudings ook gebou moet word met elke kind, ouer en die breë gemeenskap waarin die onderwyser werk (Whitelaw et al., 2008). Uit die onderhoude blyk dit telkens dat daar 'n hoë premie gestel word op die bou en die handhawing van goeie verhoudings. Die skoolhoof by skool S1 som dit op deur te sê: "My visie vir 2017 is die volgende: Jou denke bepaal jou hart. Gelukkige onderwysers, gelukkige kinders en 'n gelukkige ouer." Hierdie boodskap weerklank telkens op verskeie maniere in die onderhoude met die mentoronderwysers en skoolhoofde.

Volgens die mentors bou die beginneronderwysers op spontane wyse bande met die onderwysers in hul portuurgroep en skakel hulle goed in by die graadgroep of die fase. Daar is ook gevind dat (met die uitsondering van drie gevalle) die mentoronderwysers goeie verhoudings met die beginneronderwysers gebou het. Laasgenoemde ervaar groter werksbevrediging wanneer 'n positiewe mentorskapverhouding bestaan (Fagenson-Eland, 1997). Positiewe

mentorverhoudings is gebou op wedersydse respek, vertrouwe en ondersteunende leiding, en die deel van kennis, bronne en gedeelde probleemoplossing (Hudson, 2013). 'n Positiewe verhouding tussen die beginneronderwyser en mentoronderwyser word gevestig deur gereelde kontak met mekaar, informele besoeke en gesprekke, asook realistiese bespreking van probleme en uitdagings. Chien (2014) noem dat dit die mentor se verantwoordelikheid is om die beginneronderwyser te bemagtig ten opsigte van klaskamerbestuur, wat van die leerders verwag behoort te word, hoe om die skool se fasiliteite te gebruik en hoe om roetines en prosedures te skep sodat die dag glad en vlot verloop. Navorsing het bewys dat beginneronderwysers presteer en meer suksesvol is wanneer hulle 'n mentorskapprogram deurloop het (Uusimaki, 2013; Chien, 2014).

Uit die onderhoude blyk dit dat ouerkommunikasie 'n sensitiewe aangeleentheid is en dat die mentor sterker leiding vir die beginneronderwyser behoort te gee wanneer dit by kommunikasie met ouers kom. As gevolg van die groot ouderdomsverskil tussen die beginneronderwyser en ouers, moontlike kritiek op hul kind se ontwikkeling of skoolwerk, leerprobleme, gedragsprobleme of ander kwessies, ervaar die beginneronderwyser kommunikasie met die ouers as uitdagend. Dit blyk dat oueraande 'n baie intimiderende geleentheid is en dat die mentor die beginneronderwyser vooraf moet afrig oor wat gesê behoort te word en wat nie. Die mentor moet dus die beginneronderwyser voorberei om die boodskap duidelik en met bewyse oor te dra, sonder dat die ouer aanstoot neem, want daar moet 'n pad gestap word met die kind en die ouer. Dit is belangrik dat die mentoronderwyser vooraf met die beginneronderwyser sal vergader en die oueronderhoud se struktuur en verloop sal beplan en/of 'n agenda opstel wat as riglyn in hul gesprekvoering sal dien. Die onderwyser moet voorbereid wees en notas maak oor wat hulle vir die ouer wil en moet sê. Daar word aanbeveel dat hulle reguit sal praat, op die man af oor moontlike probleme sowel as suksesse wat die kind ervaar (Bulb, 2013).

Uit die onderhoude blyk dit ook dat die verhouding tussen onderwyser en leerder soms problematies kan wees. Die handhawing van gesag en die uitdaging van dissipline deur die leerders bring spanning mee. Wanneer daar heelyd konflik is of die onderwyser moedeloos raak, veroorsaak dit isolasie en negatiewiteit en word hulpverlening deur mentors of senior personeel soms as vyandig ervaar. Volgens my navorsing blyk dit dat die handhawing van dissipline een van die grootste uitdagings

is wat beginneronderwysers ervaar en dat dit negatief op die verhouding met leerders inwerk. Hier moet die mentoronderwyser help en saam met die beginneronderwyser 'n strategie binne die raamwerk van die skoolbeleid uitwerk en duidelike riglyne en grense daarstel. Die beginneronderwyser is waarskynlik bang dat haar seniors dink dat sy onbekwaam en onbevoeg is en dat dit daartoe kan lei dat sy haar pos verloor. McManus en Russell (1997) beklemtoon die voordele van psigososiale ondersteuning wanneer die mentor as rolmodel optree, aktief na die mentorling luister, en hom/haar aanmoedig om aksie te neem om doelwitte te bereik. Die mentor moet die beginneronderwyser aanmoedig om deur die moeilike situasies te werk en antwoorde te vind (Pask & Joy, 2011; Fletcher & Mullen 2012).

Dit blyk dat drie van die vyf studente met wie daar onderhoude gevoer is, se verhouding met die mentor nie na wense verloop het nie. In die geval van die ander twee beginneronderwysers was daar skynbaar 'n goeie verhouding. 'n Generasiegaping word as moontlike rede aangevoer. Die mentor moet met die verhoudingvestiging in ag neem dat die beginneronderwyser 'n jong volwassene is met sy/haar eie idees en sienswyses wat moontlik van die mentors s'n mag verskil. Verhoudings tussen senior en junior personeel is soms baie sensitief en moet versigtig hanteer word. Volgens die skoolhoof by S1 is die verhouding tussen die mentors en die beginneronderwyser delikaat en sensitief. Die beginneronderwysers is onder geweldige druk en die aanpassing is vir hulle moeilik. *“Jy moet hulle hanteer asof hulle in watte toegedraai is.”* Die mentor moet egter *“reguit en op die man af wees, hulle moet weet waar hulle met jou staan en wat jy van hulle verwag. Jy moet konsekwent wees, maar ook moederlik, daar is baie eise wat aan hulle gestel word”*.

Deur die proses van mentorskap word daar 'n ondersteunende verhouding gevestig wat aktiewe leer, sosialisering en identiteitstransformering sowel langtermynopleiding en persoonlike ontwikkeling by die beginneronderwyser aanmoedig (Pask & Joy, 2011). Navorsing het bewys dat beginneronderwysers presteer en suksesvol is as hulle 'n mentorskapprogram deurloop het. Vir die mentor sowel as die beginneronderwyser vind daar deur die mentorverhouding identiteitsontwikkeling- en innerlike selfontwikkeling plaas wanneer 'n verhouding gevestig word met werkskollegas, ouers, leerders en die breër gemeenskap. Hierdie verhouding word beïnvloed deur die kulturele konteks waarbinne 'n mens leef en funksioneer (Uusimaki, 2013). Beroepsgeoriënteerde mentorskap behels blootstelling en

sigbaarheid, “coaching” oftewel beroepsafrigting, sowel as beroepsbeskerming (McManus & Russell, 1997). Die mentor help die beginneronderwyser om uitdagende beroepsgerigte vaardighede binne ’n veilige beroepsverhouding te bemeester (McManus & Russell, 1997).

5.2.8 Onderwyserprofessionalisme

Onderwyserprofessionalisme begin die dag wanneer die onderwyser in ’n pos aangestel word. Onderwysers behoort lewenslange leerders te wees en gedurig hulle vaardighede te ontwikkel en te verbeter (Heider, 2005, van Niekerk, 2017). Onderwyserprofessionalisme is ’n langtermyn doelwit. Hierdie stelling stem ooreen met die sienswyses van al die skoolhoofde. Hul visie vir hul skole is onder andere dat personeel se vaardighede en akademiese kennis sal ontwikkel sodat hulle bemagtig sal word om altyd professioneel op te tree.

In die navorsing is daar gekyk hoe onderwysprofessionalisme deur mentorskap versterk word. Uit die antwoorde op hierdie navorsingsvraag blyk dit dat skoolhoofde en departementshoofde ’n definitiewe opinie oor onderwysprofessionalisme het. Al die deelnemers aan die studie was dit eens dat onderwyserprofessionalisme wyer strek as net die optrede van die onderwysers; dis hoe jy lyk, hoe jy optree en hoe jy jou skool bemark. Die skoolhoof by S1 som onderwysprofessionalisme in ’n kort sin op: *“Die onderwyser is die vertoonvenster van jou skool.”* Deur ’n professionele beeld word daar dus inligting oor die skool en sy werksaamhede in die gemeenskap versprei. Eienskappe soos integriteit, stiptelikheid, eerlikheid en hardwerkendheid is belangrike komponente. Die onderwyser moet sy professie met selfvertroue benader. Onderwysprofessionalisme word voorgeleef deur die senior personeel van ’n skool. *“Jou voorbeeld oftewel professionalisme moet egter deur voorlewing oorgedra word. Jou skool moet poog om op alle terreine die beste te wees en nie net op akademiese gebied nie.”* (Skoolhoof S2). Hierdie mening is in lyn met die benadering van Van Deventer en Kruger (2011) wat onderwysprofessionalisme beskryf as die wyse waarop ’n persoon sy/haar gekose beroep benader. Die literatuur is dit ook eens dat daar ’n hoë vlak van professionalisme van onderwysers verwag word en dat daarvan hulle vereis word om verantwoordelikheid te aanvaar vir die wyse hoe die werk gedoen word.

Dit blyk duidelik uit die literatuur sowel as die navorsing dat daar by die deelnemende skole en op nasionale sowel as internasionale vlak gepoog word om die kwaliteit van onderwys deurlopend te verbeter en om volgehoue professionele ontwikkelingsgeleenthede daar te stel (Cameron & Grant, 2017; Ifanti & Fotopoulou, 2011; Duze, 2012). Die mentors sal die beginnerpersoneel aanmoedig om kursusse by te woon, meer te lees, die sillabus te bestudeer om kennis op te bou, en met verskeie onderwystegnieke te eksperimenteer (Bubb, 2013). Hierdie beginsels loop soos 'n goue draad deur al die onderhoude.

Professionaliteit word op verskeie wyses ontwikkel. Party skoolhoofde dink innoverend en maak bv. PowerPoint-aanbiedings oor wat daar van hulle personeel verwag word – al die moets en moenies, op akademiese, sport en kulturele gebied, sowel as op professionele vlak. Akademiese professionaliteit word ontwikkel tydens vak- en graadvergaderings. Die mees algemene vorm van mentorskap wat toegepas word, is gesprekvoering tydens vergaderings waar die graadvoog en/of die departementshoof die leiding neem en personeel bemagtig. Die mentor (hetsy graadvoog en of departementshoof) sal dan ook klasbesoeke doen en aanbevelings maak sodat die beginneronderwyser sy/haar vaardigheid en kennis kan verbeter. Daar is konsensus onder die skoolbestuur dat die mentor se voorbeeld deurslaggewend is en dat professionalisme deur voorlewing oorgedra word. Navorsing (Rhodesa & Brunderett, 2009; Johnson, 2016; Fletcher & Mullen, 2012; Waterman, 2013; Bubb, 2013.) beklemtoon mentorskap, “coaching” oftewel professionele afrigting, eksperimentele leergeleenthede, werkrotasie, internskap (die volg of “shadowing” van 'n senior onderwyser) asook portuurgroepondersteuning. Formele programme word ook geïdentifiseer as waardevolle leer en opleidingsgeleenthede vir professionele ontwikkeling in die praktyk wat deur middel van voorlewing oorgedra kan word. Hierdie beginsel kom herhaaldelik in al die onderhoude na vore.

In die onderhoudvoering blyk dit telkemale dat onderwys nie net tot die akademie of die klaskamer beperk is nie. Daar word van onderwysers verwag om wyd uiteenlopende aangeleenthede te hanteer wat professionalisme en gepaardgaande professionele ontwikkeling benodig – hetsy by kultuur- of sportaktiwiteite of tydens interaksie met ouers en leerders (Ifanti & Fotopoulou, 2011).

By die Afrikaanse laerskole wat by die navorsing betrokke was, is daar bevind dat verdere professionele ontwikkeling tydens personeel-, fase- en graadvergaderings in skoolverband deur die hoof, lede van die skoolbestuurspan en die mentor plaasvind (Pam, 1999; Van Deventer & Kruger, 2011). Uit die onderhoudvoering blyk dit dat skoolhoofde en bestuur ook sekere vooropgestelde idees koester oor hoe dinge op akademiese, sport- en kulturele gebied benader moet word om die skool se beeld te bevorder en in die beste belang van die kind en die onderwyser op te tree. Dit is hier waar die mentor 'n ewe belangrike rol speel en in raadgewende hoedanigheid op te tree oor aangeleenthede soos klededrag, aanspreekvorm, dissipline, klaskamerpraktyk, oueraande, konflikhantering, ens. Hierdie stelling word uit die literatuur bevestig deur Ozga en Lawn (2017) wat glo dat onderwyserprofessionalisme sinoniem is met onderwysergedrag. Die professionele identiteit van die onderwyser word gevorm deur voorgesette professionele ontwikkelingsaktiwiteite wat verkieslik onder die leiding van 'n mentor plaasvind (Cameron & Grant, 2017).

Onderwyserprofessionalisme gebeur nie vanself nie. Die mentor moet eerstens die leemtes en behoeftes by die beginneronderwyser identifiseer en sy/haar kennisbasis versterk sodat hul onderwysverpligtinge effektief uitgevoer kan word. Die onderhoude met die skoolhoofde en departementshoofde, sowel as die bestaande literatuur, beklemtoon dat onderwysprofessionalisme 'n volgehoue leerproses is wat spruit uit interaksie tussen die beginneronderwyser en ervare kollegas. In die professionele konteks lei dit tot professionele groei en ontwikkeling (Ifanti & Fotopoulou, 2011).

Die mentor werk baie keer op 'n een-tot-een basis met die beginneronderwyser in sy/haar begeleiding tot vaardigheidsverwerwing en kennisverryking (Schatz-Oppenheimer, 2016). By die skole wat by die navorsing betrokke was, is bevind dat graadvergaderings een keer per week geskeduleer word om die week se beplanning en werkswyse te bespreek. Beide die beginneronderwyser en ervare personeel baat uit die eerste stap van kennisverryking. Uit die navorsing van Ifanti en Fotopoulou (2011), van Niekerk (2017) blyk dit dat onderwysers deurlopende onderrig en opleiding as die belangrikste element in hul professionele ontwikkeling beskou. Die mentor het ook individueel met die beginneronderwyser gewerk om sekere konsepte en vaardighede te verfyn indien dit nodig was. Slegs by een van die skole het die

mentor 'n geskeduleerde opleidingsvergadering elke oggend om half sewe gehad en alleen met die beginneronderwyser vergader om die dag se werksaamhede te bespreek.

Die skoolhoof by S5 noem: *“Daar moet 'n ontwikkelingsplan in plek wees, die hoof en departementshoofde moet poog dat alles in plek moet wees, beleide, voorbereiding, maar die personeel volg 'n voorbeeld na en dus moet die bestuur poog om nou geset te werk – voorbeeld wek maar dade strek.”* Hierdie nougesette werksisteen waarvan die skoolhoofde praat, word in die literatuur beklemtoon. Kajs (2002) sowel as Ballantyne en Hansford (1995) beklemtoon die feit dat professionele ontwikkeling as deel van die mentorskapprogram volgens beplanning moet geskied. Die mentor moet kennis dra van die behoeftes van die beginneronderwyser en daar rondom werk. In die mentorskapprogram moet daar gefokus word op persoonlike ondersteuning, taakgerigte sowel as vaardigheidsontwikkeling en probleemgesentreerde hulpverlening. Daar behoort ook refleksie en terugvoer te wees oor die onderrigvaardighede en professionele groei en ontwikkeling sowel as oor die leemtes wat nog tydens die mentorskapproses waargeneem word.

Verder maak die skoolhoof by Skool 5 die volgende opmerking:

“Wanneer daar onder andere oor professionalisme gepraat word, moet daar 'n horisontale sowel as 'n vertikale kommunikasie wees. Jy moet die mense se potensiaal koester en poog om dit te verbeter. Gee gereeld erkenning aan die persoon, dan is hulle bereid om professioneel te ontwikkel en te verbeter.” (S5)

Professionaliteit gaan nie net oor die moets en moenies in die skoolopset nie. Dit is belangrik dat daar erkenning is vir die dinge wat die personeel vermag. Hierdie is ook dan 'n ontwikkelingsproses.

“My hoof bedank ons altyd as ons iets vir die skool gedoen het of 'n vergadering bygewoon het; ek hou van die erkenning, dit maak dat ek bereid is om iets ekstra te doen.” (B5)

Dit is tot voordeel van die beginneronderwyser se professionele ontwikkeling om aan 'n effektiewe mentorskapprogram blootgestel te word (Kajs, 2002). Slegs twee van die vyf skole wat deel van die navorsingstudie was, het 'n formeel gestruktureerde mentorskapprogram aangebied vir die beginneronderwysers wat by die skool

aangestel is. Volgens Waterman (2013) het elke skool nie net sy eie kultuur, tradisies en wyse van dinge doen nie, maar die standaard van onderrig wissel ook van skool tot skool. Vir die beginneronderwyser om aan te pas by die skool se eiesoortige werkswyse moet die mentorskapprogram effektief, duidelik gedefinieerd en gedetailleerd wees. Dit blyk uit my navorsing sowel as die literatuur dat die mees ervare onderwysers as mentors gebruik moet word. Hierdie mentors moet professioneel bevoeg en bekwaam wees en hulle moet oor voldoende ondervinding beskik (Schatz-Oppenheimer, 2017; Uusimaki, 2013; Chien, 2015).

5.3 AANBEVELINGS UIT DIE NAVORSING

5.3.1 Werkslading

Uit die data wat in die huidige studie ingewin is, blyk dit dat die werkslading van die departementshoofde geweldig hoog is, en dat die rol van mentor na die graadvoogde en/of senior personeel by die skool gedelegeer word. Die departementshoof is dus eerder 'n algemene mentor vir al die personeel en nie net vir 'n spesifieke persoon nie.

5.3.2 Verpligte mentorskapprogramme

My navorsing het bevind dat doeltreffende mentorskap 'n groot voordeel inhou om die beginneronderwyser in sy/haar beroepsaanpassing by die skool te help, sowel as om sy/haar kennis rakende die vak wat onderrig moet word, algemene onderwysmetodiek, klaskamerbestuur en verhoudingvestiging met die mentor en ander partye uit te bou (Chien, 2014:330). Tans verplig die onderwysdepartement skole nie om mentors aan te stel om die beginneronderwysers te ondersteun nie, en daar is ook geen formele beleid rakende mentorskap by skole in plek nie. Daar word dus aanbeveel dat mentorskapprogramme as 'n prioriteit in skole ingestel behoort te word, en dat sodanige programme deur 'n duidelike beleid ondersteun moet wees om die toepassing daarvan te verseker.

5.3.3 Dissipline

Die handhawing van dissipline (en gevolglike goeie klaskamerbestuur) is dikwels 'n probleem vir die beginneronderwyser en dit word nie noodwendig deur mentorskap aangespreek nie. Die handhawing van dissipline is 'n vaardigheid wat aangeleer moet

word, en dit verbeter met ervaring. Dissipline verskil van skool tot skool en vereis van die beginneronderwyser om kreatief oor die handhawing daarvan te dink. Let op die klasgroottes want dit beïnvloed dissipline, klaskamerbestuur en tydsbestuur (Marais, 2016). Dissipline het saam met roetine en goeie voorbereiding 'n regstreekse effek op die gehalte van klaskamerbestuur; dus moet die beginneronderwyser hierdie vaardigheid so vinnig as moontlik – onder sterk leiding van 'n bekwame mentor – bemeester sodat leer doeltreffend en gestruktureerd kan voortgaan.

5.3.4 Vakkennis

Vakkennis van die beginneronderwysers is dikwels toereikend (Arends & Phurutse, 2009) en behoort deur die mentor se leiding tydens vakvergaderings aangevul te word. Die mentor speel 'n belangrike rol in die proses om die beginner se kennis van vakinhoud en onderrigmetodiek uit te brei, en om sy/haar onderwyskultuur en vaardigheidsverwerwing tydens mentorskap met mekaar in verbinding te bring (Clarke et al., 2013; Duze, 2012).

5.3.5 Metodiek

Die wyse waarop (metode waarmee) vakinhoud aangebied word, is vir die beginneronderwyser 'n verdere uitdaging (Clarke et al., 2013). Dit is die rol van die mentor om die nodige kennis, vaardighede en metodiek vir die beginneronderwyser te ontsluit (Chien, 2014). In my studie is bevind dat die mentors en skoolhoofde gepoog het om die leemtes met graadvergaderings aan te spreek. Clarke et al. (2013) gaan egter van die standpunt uit dat die beginneronderwyser eers deur praktiese ervaring werklik die kennis en vaardigheid bemeester. Verder beklemtoon Duze (2012) dat dit belangrik is dat die onderwysers 'n volgehoue kultuur moet skep waarbinne inhoud, kennis en metodiek ontwikkel en oorgedra kan word. Met ander woorde, die deurlopende professionele ontwikkeling van onderwysers om hulle vaardighede te ontwikkel is noodsaaklik vir die verbetering van die onderwys (Uusimaki, 2013).

5.3.6 Verhoudingvestiging

Die bou van verhoudings is noodsaaklik in die gebalanseerde ontwikkeling en funksionering van die skool. As daar goeie verhoudings onderling is, kan positiewe leer plaasvind. Dit blyk uit navorsing dat verhoudings onderling tussen die personeel,

tussen die personeel en leerders, sowel as tussen die personeel en ouers baie belangrik is. In die proses van verhoudingvestiging het die beginneronderwyser ook hulp nodig, veral met oueraande waar daar terugvoer aan ouers oor hul kinders se vordering gegee moet word. Die beginneronderwyser moet baie sterk leiding kry van die mentor in die hantering van ouer-en-kind-aangeleenthede.

5.3.7 Voordele van mentorskap

Mentorskap het baie meer voordele as nadele. Die voordele van 'n mentor wat die pad saam met die beginneronderwyser stap, is legio. Byvoorbeeld: die beginneronderwyser leer van die nuwe werksomgewing wat betree word en die eise wat dit stel; die beginneronderwyser word ondersteun in die aanpassingsproses en hul stres word bestuur; daar vind persoonlike en professionele groei plaas; en die volle ontwikkeling van die beginneronderwyser se potensiaal en vaardigheid in alle velde word bevorder (Barondess, 1997). Dit blyk uit die navorsing dat die algemene doel van mentorskap is om die beginneronderwyser se kwaliteit van onderrig en implementering van onderwysmetodiek te verbeter, asook sy/haar sosialisering, professionele ontwikkeling en inskakeling by die skool se werksaamhede (Chien, 2014). Daar is 'n algemene gevoel dat beginneronderwysers baat by mentorskap – hetsy individueel of in graadverband. Die ideaal is egter dat daar 'n mentoronderwyser toegewys moet word en dat die beginneronderwyser individueel leiding kry.

5.3.8 Nadele van mentorskap

Die vernaamste nadeel van mentorskap is dat dit 'n tydrowende proses is. Die betrokke departementshoofde is reeds oorlaai met werksverpligtinge en hulle kom nie noodwendig daarby uit om die gereelde mentorskap en ondersteuning te bied nie. Volgens Bush en Chew (1999) is mentorskap 'n tydrowende en arbeidsintensiewe taak en die gebrek aan voldoende tyd kniehalter gewoonlik die proses. 'n Ander nadeel is skynbaar dat die jonger personeel sukkel om met ouer mense te identifiseer; dus moet daar verkieslik nie 'n té groot gaping tussen die beginner en mentor se ouderdom wees nie.

5.4 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Die bevindings in my studie is gebaseer op die subjektiewe interaksie van 'n klein groepie deelnemers en kan daarom nie veralgemeen word nie. Ander beperkings wat ten opsigte van my studie geïdentifiseer is, is die beperkte tydraamwerk waarbinne die studie voltooi moes word; data is slegs deur onderhoude ingewin; en die navorsing het slegs 'n klein groepie deelnemers betrek. Onderhoude is met slegs vyf skoolhoofde, vyf departementshoofde en vyf beginneronderwysers gevoer om data te verkry. Die inligting en bevindings is dus beperk tot hul sienswyses en ervaring.

My studie was gebaseer op versigtig geformuleerde vrae aan die deelnemers om vooroordele te beperk en sodoende die interne geldigheid van die studie te verseker. My eie prominente teenwoordigheid as navorser kon ook 'n invloed op die proses hê. Dit was dus noodsaaklik om myself van die studie te isoleer en te sorg dat my persoonlike sienswyses nie in die studie weerspieël word nie. Dit is egter vir die leser om te bepaal of ek suksesvol was, al dan nie.

5.5 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Die wyse waarop mentorskap tussen die departementshoof Grondslagfase en die beginneronderwyser toegepas word, is as navorsingvraag ondersoek en bespreek. Soos genoem, was my navorsing gegrond op 'n klein steekproef van vyf skoolhoofde, vyf departementshoofde en vyf beginneronderwysers. Om die studiebevindings te kan veralgemeen, word voorgestel dat dieselfde studie op 'n baie groter skaal uitgevoer word, met meer deelnemers uit verskillende kulturele en taalagtergronde.

Die studie fokus op die rol van die departementshoof as mentor vir die beginneronderwyser. Daar is bevind dat die werkslading van die departementshoof te groot is en dat van laasgenoemde se pligte dus na die graadvoogde afgewentel word. My studie het ook bevind dat die graadhoofde die rol van mentorskap oorneem en dat die departementshoof slegs oorkoepelend vir die rol van mentor vir die hele fase verantwoordelikheid neem. In die Suid-Afrikaanse konteks behoort daar baie meer navorsing oor mentorskap gedoen te word omdat daar tans glad nie 'n voorgeskrewe beleid deur die Departement van Onderwys afgedwing word om mentorskap vir die beginneronderwyser te verplig nie.

Daar is verder bevind dat daar in die Suid-Afrikaanse konteks geen amptelike opleiding bestaan om departementshoofde, graadvoogde of senior onderwysers te bemagtig om as mentors op te tree nie. Hierdie is 'n belangrike tekortkoming wat verder nagevors behoort te word.

5.6 SAMEVATTING

Die doel van die onderhawige studie was om mentorskap van die beginneronderwyser deur die Grondslagfase se departementshoof te ondersoek. Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat 'n groot persentasie van beginneronderwysers die onderwys binne drie tot vyf jaar verlaat. Verskeie redes word hiervoor aangevoer, naamlik werksdruk, spanning, probleme met dissiplinehandhawing en klaskamerbestuur, onvoldoende ervaring in vakmetodiek, en onvoldoende vak- of kurrikulumkennis. Navorsing het egter bewys dat indien 'n beginneronderwyser saam met 'n ervare of senior onderwyser as mentor werk, die aanpassing by die nuwe beroep en skool betekenisvol makliker vir die beginneronderwyser is.

Daar word van beginneronderwysers verwag om doeltreffend skool te hou, alles te kan doen wat die skool en die kurrikulum vereis, in te pas en aan te pas, en om sukses te behaal ten opsigte van dissipline, vakmetodiek en professionele ontwikkeling – ongeag daarvan of hulle oor die nodige kundigheid, ervaring of vaardighede beskik. Dit is hier waar mentorskap 'n belangrike rol speel om die beginneronderwyser deur 'n senior of ervare onderwyser te begelei om professioneel en persoonlik te ontwikkel en om alle nodige onderwysverwante vaardighede te bemeester. Wanneer die beginneronderwyser nie in hierdie oorgangsproses van aanpassing, groei en ontwikkeling begelei word nie, beleef hulle die aanpassing en verandering van die bekende na die onbekende omgewing as 'n kultuurtrauma of realiteitskok (Caspersen & Raaen, 2014; McManus & Russell, 1997). Volgens navorsing (Hanushek et al., 2004; Henry et al., 2010; Ingersol & Strong, 2011, Manuel, 2003) is daar verskeie faktore wat daartoe aanleiding kan gee dat beginneronderwysers die onderwys verlaat:

- Moeilike werksomstandighede, veral onderwys in die afgeleë plattelandse gebiede
- Swak betaling
- Probleme met dissiplinehantering

- Administratiewe eise
- Gebrek aan voldoende skoolleierskap
- Die demografie van die omgewing
- Swak leerderprestasie

Volgens Bush en Chew (1999) asook Barondess (1997) is mentorskap 'n vrywillige proses waarin indiensopleiding en professionele ontwikkeling deur 'n ervare kollega aan 'n beginneronderwyser gebied word, en dit het 'n invloed op die karaktertrekke, vaardigheidsontwikkeling en professionele ontwikkeling van die jonger kollega. Die sukses van mentorskap word bepaal deur die verhouding tussen die mentor en die beginneronderwyser, asook deur die hoeveelheid ervaring waaroor die mentor beskik om die sterkpunte, kennis en vaardighede van die beginneronderwyser te ontwikkel (Bush & Chew, 1999).

Aanvaarding is een van die mens se grootste behoeftes, en die beginneronderwysers streef dus na persoonlike sowel as professionele aanvaarding deur leerders, kollegas en ander volwassenes (Whitelaw et al., 2008; Scandura, 1997). Mentorskap hou verskeie voordele in. Volgens Bush en Chew (1999) is een van die grootste voordele van mentorskap die feit dat die beginneronderwyser ondersteuning van 'n senior onderwyser of portuurgroep ontvang, en dat hy/sy daardeur gehelp word om te sosialiseer en om die isolasie van die klaskamer te verbreek (Naicker & Mestry, 2013). Die belangrikste voordeel is egter dat die beginneronderwyser die geleentheid kry om die mentoronderwyser in aksie waar te neem. 'n Indirekte gevolg hiervan is dat die beginneronderwyser in staat gestel word om beter verhoudings met leerders, ouers en medekollegas te stig, sowel as om sy/haar eie kommunikasievaardighede te verbeter. Volgens Caspersen en Raaen (2014), Tillman (2005) en Scandura (1997) is die direkte positiewe gevolg van die mentorskapprogram dat dit die beginneronderwyser help om sy/haar vakkennis en metodiek sowel as professionele en persoonlike vaardigheidsvlakke te ontwikkel. Hantering van werksdruk en aanpassing by die eise van die nuwe omstandighede is van die aansprake op die jong onderwyser wat moet inskakel by die skool se etos en kultuur. Deur hierdie hele proses help mentorskap die beginneronderwyser om te voldoen aan die eise wat die skool en die onderwysstelsel stel.

In Suid-Afrika is daar verskeie beleide in plek om te verseker dat onderwys demokraties is en dat die verantwoordelikhede en verpligtinge na verskeie skoolbestuurders, onderwysers, ouers en leerders gedentraliseer word (De Villiers, 2011; Grant et al., 2010). Volgens Tillman (2005) speel skoolhoofde 'n prominente rol in die mentorskapproses van die beginneronderwysers aangesien hulle 'n hoë standaard en kwaliteit van onderwys aanmoedig. As deel van distributiewe leierskap deleger skoolhoofde egter van hul pligte na die skoolbestuurspan, wat onder andere die departementshoof Grondslagfase insluit (Grant et al., 2010).

Mentorskap is 'n komplekse en uitdagende taak. Mentoronderwysers moet te alle tye 'n voorbeeld van entoesiasme en goeie voorbereidende, leidinggewende inspirasie vir beginneronderwysers wees. Die mentoronderwyser is dus 'n bron van fisiese, emosionele en kognitief raadgewende hulpverlening aan die mentorling (Uusimaki, 2013).

Heider (2005) identifiseer drie verskillende tipes mentorskapstrategieë:

- Mentorskap deur ervare personeel
- Portuurgroepmentorskap
- Telementorskap of mentorskap deur gespreksforums

Die navorser het 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gevolg en die navorsingsontwerp was 'n gevallestudie binne 'n interpretivistiese / konstruktivistiese paradigma. Die data is ingesamel deur semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemers waartydens hulle oop vrae (hoe? hoekom?) beantwoord het. Die vrae is vooraf opgestel volgens die temas van die konseptuele raamwerk soos geïdentifiseer uit die literatuurstudie.

Daar is ruimte gelaat om na aanleiding van die antwoorde van die deelnemers tydens die onderhoude verder vrae te vra om helderheid en duidelikheid te kry. Sekere woorde, frases, patrone en temas is in die data geïdentifiseer en dan aan die hand van die konseptuele raamwerk onder hooftemas georden of gekodeer.

'n Doelgerigte steekproef wat aan voorafbepaalde kriteria voldoen het, is in die kwalitatiewe navorsingstudie gebruik. Laerskole is telefonies gekontak en die skole

wat beginneronderwysers aangestel het, is geïdentifiseer. Daarna is die skoolhoofde gekontak en toestemming verkry om navorsing by hul skole te doen. Die departementshoof Grondslagfase sowel as die skoolhoof van elke skool in die Tshwane-Noord-distrik waar beginneronderwysers aangestel is, is by die navorsingstudie betrek.

Na afloop van die analisering- en koderingsproses is die data weer aan die deelnemers beskikbaar gemaak sodat hulle die akkuraatheid daarvan kon verifieer. Die bevindings en aanbevelings van die studie is ook aan die deelnemers voorgelê sodat hulle die akkuraatheid en betroubaarheid daarvan kon verifieer. Die navorser het gepoog om die studie te trianguleer deur verskillende metodes te gebruik, naamlik 'n literatuurstudie, asook die evaluering en vergelyking van inligting uit semi-gestruktureerde onderhoude om die geldigheid en betroubaarheid van bevindings te toets. Die deelnemers aan die studie se identiteite is beskerm deur van skuilname gebruik te maak – vir sowel die individue as die laerskole wat aan die studie deelgeneem het. Daar is verder gepoog om die vertroue van die deelnemers te wen met die belofte dat alle inligting vertroulik gehanteer sal word en dat persoonlike individuele inligting nie met die onderskeie partye by die betrokke skole bespreek sal word nie.

Die doel van die studie was om te bepaal hoe mentorskap tussen die departementshoof Grondslagfase en die beginneronderwyser toegepas word.

5.6.1 Mentorskap

Daar is bevind dat die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys nie van skole verwag om mentors vir die beginneronderwyser aan te stel nie en daar is geen formele beleid rakende formele mentorskapprogramme nie. Slegs 2 van die 5 skole uit die navorsing het 'n mentorskapprogram gevolg. Drie van die vyf onderwyseresse met wie daar onderhoude gevoer is, het die onderwys verlaat aan die einde van 2017, en hulle is juis diegene wat nie deel van 'n mentorskapprogram by die betrokke skole was nie.

5.6.2 Werkslading

Daar is bevind dat die werkslading van departementshoofde baie hoog is, en dat hulle gevolglik baie van hulle pligte as mentors na die graadvoogde delegeer. Tydens

skole se graadvergaderings word die week se werk, dit wil sê die kurrikuluminhoud, lesbeplanning, onderwysmetodiek, skriftelike opdragte en assessering, beplan en bespreek. Die beginneronderwysers is deel van hierdie vergadering en kry dus daar intensiewe opleiding. Mentorskap vind plaas deur middel van gesprekvoering tydens graad- en/of fasevergaderings wat deur die mentoronderwyser, graadvoog of departementshoof gelei word. Uit die literatuur blyk dit dat die mentoronderwysers ervare personeel is met baie ondervinding en dat die graadvoog hier 'n prominente rol speel.

5.6.3 Dissipline

Dissipline word in die literatuur beskryf as 'n stel reëls wat leerders se gedrag probeer manipuleer en inperk (Haroun & Hanlon, 1997). Dissiplinehantering is 'n universele probleem en daar is bevind dat die skole in die steekproef ook dissipline-uitdagings beleef. Deur die toepassing van dissiplinêre stelsels in die skole weet leerders egter presies wat aanvaarbare en toelaatbare gedrag is. Uit die onderhoude van die departementshoofde en skoolhoofde blyk dit dat hulle voel dat klasdissipline nie in isolasie kan geskied nie.

5.6.4 Onderwysmetodiek

Naas die hantering van klasdissipline is onderwysmetodiek die volgende groot uitdaging waarmee die beginneronderwyser sukkel en wat insette van die mentor benodig. Die algemene persepsie onder die skoolhoofde en departementshoofde in my studie was dat die beginneronderwysers oor redelike goeie vakkennis beskik, maar dat daar gebreke is in hul oordrag van die kennis aan die leerders (dus gebrekkige vakdidaktiek en vakmetodiek). Sodanige leemtes moet aangespreek word deur sterk leiding vanaf die mentoronderwyser. Dit blyk dat wanneer die mentor die beginneronderwyser bemagtig deur saam met hom/haar die dag se lesse te beplan en strategieë bespreek oor hoe om die lesse aan te bied, daar groter sukses in die lesaanbieding behaal word.

5.6.5 Kurrikuluminhoud en vakkennis

Die primêre doelwit van 'n skool is onderrig en leer. Die kurrikulum dui die leerinhoud aan, en die uitsluitlike doel daarvan is om leerinhoud, -metodes en verwagte uitkomst op 'n minimum standaard te fasiliteer. Die skoolhoofde en

departementshoofde in my studie was van mening dat die beginneronderwysers oor redelike goeie vakkennis beskik. Die mentor speel hier 'n uiters belangrike rol daarin om die beginner se vaardighede ten opsigte van interpretasie van die kurrikulum en vakkennis te ontsluit (Chien, 2014).

5.6.6 Klaskamerbestuur

Klaskamerorganisasie is die term wat gebruik word om die algemene funksionering van die klaskamer, insluitende die organisasie daaraan verbonde (dus die bestuur) te beskryf. Chien (2014) noem dat dit die mentor se verantwoordelikheid is om die beginneronderwyser te bemagtig in klaskamerbestuur, in te lig oor wat daar van die kinders verwag moet word en hoe om die skool se fasiliteite te gebruik, en roetines en prosedures te skep sodat die dag glad en vlot verloop.

5.6.7 Verhoudingvestiging met kollegas, leerders en ouers

In die onderhoude met die hoofde en departementshoofde word die waarde van mentorskap hoog aangeskryf. Dit is belangrik dat die mentor en die beginneronderwyser 'n oop vertrouensverhouding gekenmerk deur wedersydse respek en oop kommunikasie sal vestig (Chien, 2014). Daar word veral ook klem gelê op die belangrikheid van die ontwikkelende verhouding tussen die mentoronderwyser en die beginneronderwyser, en op die waarde en voordele wat dit vir die individu sowel as die skool op vele terreine inhou. Hierdie stelling strook met die navorsing deur McManus en Russell (1997), sowel as Uusimaki (2013), Rhodes en Brundrett (2009) en Chien (2014) oor die rol van die mentor in die bemagtigingsproses en in die vestiging van goeie verhoudings tussen die beginneronderwyser en verskeie rolspelers.

Die literatuur sowel as my onderhoude met die skoolhoofde en mentoronderwysers beklemtoon dat tipe verhoudings nie net beperk is tot medepersoneel nie, maar ook met elke kind, die ouers en die breë gemeenskap waarin die onderwyser werk (Whitelaw et al., 2008). Uit die onderhoude was dit duidelik dat daar 'n hoë premie gestel word op die bou en die handhawing van goeie verhoudings. Die mentor help ook die beginneronderwyser om uitdagende beroepsgerigte vaardighede te binne 'n veilige beroepsverhouding te bemeester (McManus & Russell, 1997).

5.6.8 Onderwyserprofessionalisme

Onderwyserprofessionalisme geld vanaf die dag wanneer die onderwyser in 'n pos aangestel word. Onderwysers behoort lewenslange leerders te wees en gedurig hul eie vaardighede te ontwikkel en te verbeter (Heider, 2005). Hierdie stelling korreleer met die sienswyses van al die skoolhoofde, en dit was hul visie vir hul skole dat die personeel se vaardighede en akademiese kennis voortdurend sal ontwikkel, sodat die personeel bemagtig sal word om altyd professioneel op te tree.

In die navorsing is daar gekyk hoe onderwysprofessionalisme deur mentorskap versterk word. Uit hul antwoorde op hierdie navorsingsvraag het dit geblyk dat beide die skoolhoofde en departementshoofde 'n definitiewe opinie oor onderwyserprofessionalisme het. Al die deelnemers aan die studie was dit eens dat professionalisme wyer strek as bloot die optrede van die onderwysers: dis hoe jy lyk, hoe jy optree, hoe jy jou skool bemark. Die skoolhoof by S1 het onderwysprofessionalisme in 'n kort sin opgesom: “*Die onderwyser is die vertoonvenster van jou skool.*” Deur 'n professionele beeld te vertoon, versprei die onderwyser bepaalde positiewe inligting oor die skool en sy werksaamhede in die gemeenskap.

Onderwyserprofessionalisme gebeur nie vanself nie. Die mentor moet die leemtes en behoeftes by die beginneronderwyser identifiseer en sy/haar kennisbasis versterk sodat al die vereiste onderwysverpligtinge doeltreffend uitgevoer kan word. Die onderhoude met die skoolhoofde en departementshoofde, sowel as die verwante literatuur beklemtoon dat onderwysprofessionalisme 'n aaneenlopende leerproses is wat spruit uit die interaksie tussen die onderwyser en die professionele konteks – en dit lei tot professionele groei en ontwikkeling (Ifanti & Fotopoulou, 2011).

My opsommende bevinding is dus dat die voordele van mentorskap legio is en sodra nuwe onderwyser doeltreffend bemagtig word, hy/sy die geleentheid kry om te groei en ontwikkel.

6. BRONNELYS

- Andrews, B. D. & Quinn, R. J. 2004. First-year teaching assignments: A descriptive analysis. *The Clearing House*. 7H(2): 78-83.
- Arends, F., & Phurutse, M. 2009. Beginner Teachers In South Africa: School readiness, Knowledge and Skills. *Education, Science and Skills Development Research Programme. HSRC Publication. p.1 – 50*
- Ballantyne, R., & Hansford, B. 1995. Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *By Educational Review, 00131911, Nov 95, Vol. 47, Issue 3*
- Barondess, J. A. 1997. On Mentoring. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 90(6): 347-349. New York. SAGE.
- Barton, L. T. 2013. Knowledge of Effective Educational Leadership Practices. NCPEA: *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1): 93-102.
- Boud, D., & Middleton, F. 2003. Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning* 15(5): 194 – 202.
- Briggs, R. J., Coleman, M. & Morrison, M. 2014. *Research Methods in Educational Leadership and Management*. SAGE.
- Brown, C. G. & Scott, J. A. 2014. Who are we choosing for school leaders? A review of university admission practices. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2).
- Bubb, S. 2003. *A Newly Qualified Teacher's Manual. How to meet the induction standards*. Great Britain: Fulton.
- Buddin, R. & Zammato, G. 2009. Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*.
- Bush, T. & Chew, J. 1999. Developing human capital: Training and mentoring for principals. *Compare*, 29(1): 41-52.

- Cameron, D., Grant, A. 2017. The role of mentoring in early career physics teachers' professional identity construction. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* (6)2: 128-142
- Cameron, C. E., McDonald Connor, C., Morrison, F. J. and & Jewkes, A. M. 2006. Effects on classroom organisation on letter- word reading in the first grade. *Journal of School Psychology*, 46.
- Carver, C. 2012. Development leadership content knowledge during school leader preparation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3): 1-12.
- Caspersen, J. & Raaen, F.D. 2013. Novice teachers and how they cope. *Teachers and teaching*, 20:2, 189 - 211
- Chien, C. W. 2015. Pre-service English teachers' perception and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 21(3): 328-345.
- Chi-kin Lee, J. & Feng, S. 2007. Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Routledge Mentoring & Tutoring*, 15(3): 243-262.
- Clarke, M., Killeavy, M. & Moloney, A. 2013. The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: Perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teachers' Education*. 36(3): 364-375.
- Clinard, L. 1995. Cooperating teachers reflect upon the impact of coaching of their own teaching and professional life. *San Francisco*: Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Clinard, L. and others. 1995. *Cooperating Teachers Reflect upon the Impact of Coaching of Their Own Teaching and Professional Life*. *San Francisco*: Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2011. *Research Methods in Education*. 7th edition. London and New York: Routledge.
- Creswell, J. W. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 4th edition. United States of America: SAGE.
- Davies, S. H., Leon, R. J. & Fultz, M. 2013. How principals learn to lead: The comparative influences of on-the-job experiences, administrator credential programs, and the ISLLC standards in the development of leadership expertise among urban public school principals. NCPEA: *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1).
- De Villiers, E. & Pretorius, S. G. 2011. Democracy in schools: Are educators ready for teacher leadership? *South African Journal of Education*, 31, 574-589.
- De Vos, A. S., Strydom, H., Fouché, C. B., & Felport, C. S. L. 2014. *Research at grass roots for the Social Sciences and Human Service Professions*. 4th edition. Pretoria: Van Schaik.
- Department of Basic Education. 2013. Basic Education Budget Vote Speech, 2013/14 Mrs Angie Motshekga, Minister of Basic Education. Pretoria: Government Printer.
- Department of Basic Education. 2014. *Education Statistics in South Africa 2014*. www.education.gov.za
- Department of Basic Education. 2016. *School Realities 2016*. www.education.gov.za
- Department of Basic Education. 2016. *Statistical Publication: School Realities 2016*. www.education.gov.za
- Duze, C. O. 2012. The changing role of school leadership and teacher capacity building in teaching and learning. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1): 111-117.
- Fagenson-Eland, E. A., Marks, M. A., & Amendola, K. L. 1997. Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behaviour*. (51) 29-42.

Ferreira, A.E., Jacobs, L., Coetzee- Manning, D. & de Wet, C. 2009. Discipline in Lesotho skole: Opvoeders se strategiee. *Acta Academica* (41)4:159-194

Fletcher, S. J. & Mullen, C. A. 2012. *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. SAGE.

Frost, L. A. & Kersten, T. 2014. The role of the elementary principal in the instructional leadership of special education. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2).

Gauteng Department of Education. 2003. *Collective agreement number 8 of 2003. Integrated Quality Management System*. Pretoria: Government Printer.

Gauteng Department of Education. 2014. Building a socially cohesive education system in Gauteng. 2014/15 Mtef Budget Speech - Vote 5: Education by Mr Panyaza Lesufi. Pretoria: Government Printer.

Gertsen, R., Schaap, H. & Bakker, C. 2017. Moral authorship of novice teachers in primary education. *Teachers and Teaching Theory*. Vol 23,(5), 570 -582.

Grant, C., Gardner, F., Moodley, R. & Somaroo, S. 2010. Teacher leadership: A survey analysis of KwaZulu-Natal teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 30: 401-419.

Gray, D. L. & Lewis, J. P. 2013. Lessons learned in preparing principals to become instructional leaders. NCPEA. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1).

Hamilton, L., Corbett-Whittier, C. 2013. Using case study in education research.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G. 2004. Why public schools loose teachers. *Journal of Human Resources*. (39) 2: 326-354.

Haroun, R. & O' Hanlon, C. 1997. Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is? *Educational Review*, 49(3). New York: Routledge.

- Heider, K. L. 2005. Teacher isolation: How mentoring programmes can help. *Current Issues in Education*, 8(14). Mary Lou Fulton College of Education Arizona State University.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, C. K. 2011. Stayers and leavers: Early-career teacher effectiveness and attrition. *Educational Researcher*, 40(6).
- Heystek, J., Nieman, R., van Rooyen, J., Mosoge, J., & Bipath, K. 2012. *People Leadership in Education*. Johannesburg. Heinemann.
- Hudson, P. 2013. Feedback consistencies and inconsistencies: Eight mentors' observations on one preservice teacher's lesson. *European Journal of Teacher Education*, 37.
- Hudson, P. 2013. Strategies for mentoring pedagogical knowledge. *Teachers and Teaching*, 19.
- ILancu-Haddad, D., & Oplatka, I. 2009. Mentoring novice teachers: Motives, process, and outcomes from the mentor's point of view. *The New Educator*, 5, 45-65.
- Ingersoll, R. & Strong, M. 2011. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Scholarly Commons*. University of Pennsylvania.
- Johnson, W. B. 2016. *On being a mentor. A guide for higher education faculty*. 2nd edition. New York. Routledge.
- Kajs, L. 2002. Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring (10)1*: 57 – 69.
- Kaplan, R. G., Mongillo, G., & Feola, D. 2012. Characteristics of the questioning techniques used by effective elementary teachers during mathematics and language arts lessons. Paper presented at the Northeast Educational Research Association conference (NERA), University of Connecticut.

- Kruger, A. G. 2003. Instructional leadership: The impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African Journal of Education*, 23(3): 206-211.
- Le Maistre, C. & Pate, A. 2010. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26: 559-564.
- Leon, M. R. 2014. Distributed mentoring: Preparing preservice resident teachers for high needs urban high schools. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 10, 104-121.
- Lindgren, U. 2007. New into the profession: A study of the mentoring of novice teachers in Sweden. *Routledge Journal of In-service Education*, 33(2): 241-243.
- Lindly, C. A. 1986. School evaluation from a positive perspective. *SAGE Journals. NASSP Bulletin*.
- Lord, P., Atkinson, M. & Mitchell, H. 2008. *Mentoring and coaching for professionals: A study of the research evidence*. NFER: National Foundation for Educational Research (Northern office).
- Mail & Guardian. 2009. More support needed for beginner teachers. 19 May 2009. Available at: <https://mg.co.za/article/2009-05-19-more-support-needed-for-beginner-teachers>
- Manuel, J. 2003. Such are the Ambitions of Youth: exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* (31)2: 139 – 151.
- Marais, P. 2016. “We can’t believe what we see”: Overcrowded classrooms through the eyes of student teachers. *South African Journal of Education*, Vol 36(2): 1-10.
- Maree, K. 2011. *First steps in Research*. 2nd Edition. Pretoria: Van Schaik.
- Maree, K. 2016. *First Steps in Research*. Pretoria: Van Schaik.
- Maxwell, J. A. 2009. Designing a Qualitative Study. In L. Bickan & D. J. Rog, *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE.

- McManus, S. E. & Russell, E.A. 1997. New Directions for Mentoring Research: An Examination of Related Constructs. *Journal of vocational behaviour* (51): 145 – 161.
- McMillan, J. & Schumacher, S. 2014. *Pearson New International Edition. Research in Education. Evidence-based Inquiry*. 7th edition. England: Pearson Education.
- McDonald Connor, C., Son, S., Hindman, S., & Morrison, F. 2005. Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*.
- Mensah, F., Boateng, A. & Pillay, P. 2018. Trends in pre-service teacher education in South Africa: A content analysis of selected education journals from 2010-2017. *Journal Of Gender, Information And Development In Africa (JGIDA) 13(1)*: 261-277
- Naicker, S. & Mestry, R. 2013. Distributive leadership in public schools: Experiences and perceptions of teachers in the Soweto region. *South African Journal of Education, 33(2)*: 1-15.
- Odendal, F. F. & Gouws, R. H. 2014. 10de uitgawe. *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Pinelands: Pearson Education South Africa.
- Ozga, J. T. & Lawn, M. A. 2017. *Teachers' Professionalism and Class. A Study of Organised Teachers*. London and New York: Routledge.
- Pask, R. & Joy, B. 2011. *Mentoring-Coaching: A guide for Education Professionals*. England: Open University Press.
- Republic of South Africa. 1996a. *The South African Schools Act (Act 84 of 1996)*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. 1998. *Personnel Administrative Measures (PAM). Employment of Educators Act (Act 76 of 1998)*. Pretoria: Government Printer.
- Rhodes, C. & Brundrett, M. 2009. Growing the leadership talent pool: Perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own school. *Professional Development in Education, 35(3)*: 381-398.

- Robson, C. 2011. *Real-world Research*. Oxford: Blackwell.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. 1996. Research Progress Report. Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Tennessee. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Centre.
- Scandura, T. 1997. Mentoring and Organizational Justice: An empirical Investigation. *Journal of vocational behaviour* (51): 58 – 69.
- Seidman, I. 2013. *Interviewing as Qualitative Research. 4th edition*. Teachers College Press. New York.
- Shawer, S. F. 2010. Classroom-level curriculum development. EFL teachers as curriculum developers, curriculum makers and curriculum transmitters. *Teaching and Teacher Education* (26).
- Stanulis, R.N., Fallona, C.A., Pearson, C.A. 2002. Am I Doing What I am Supposed to be Doing?': entering novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring* (10)1: 71-81
- Tillman, L.C. 2005. Mentoring new teachers. Implication for leadership practise in Urban schools.(41)4: 609 – 629.
- Umalusi. Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training. 2014. On the announcement of approval for the release of the following examination results: 2014. Pretoria: Umalusi.
- Uusimaki, L. 2013. Empowering pre-service teacher supervisors' perspectives: A relational-cultural approach towards mentoring. *Australian Journal of Teaching Education*, 37(7).
- Uys, D.W., Alant, E.J.T. 2015. Estimation of promotion, repetition and dropout rates for learners in South African schools. *Perspectives in Education*. (33)3: 20-41
- Van Deventer, I. & Kruger, A. G. 2011. *An Educator's Guide to School Management Skills*. Pretoria: Van Schaik.
- Van Rooyen, B. 2007. *Mentoring and Coaching*. ScienScope Junie: 27 & 28

- Van Wyk, C. 2015. An overview of key data sets in education in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 5(2): 146-170.
- Waterman, S. 2013. *Mentoring and Coaching Tips. How Educators can help each other.* New York: Eye on Education.
- Whitelaw, S., de Beer, J., & Henning, E. 2008. New teachers in a pseudo community of practitioners. *Education as Change*, 12(2): 25-40.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: Expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44(3): 243-265.
- Wolhuter, C.C., van Staden, J.G. 2008. Bestaan daar 'n dissiplinekrisis binne Suid-Afrikaanse skole? Belewens van opvoeders. *Joernaal vir Geestes wetenskappe*. 390 - 398
- Yin, R. K. 2016. *Qualitative Research from Start to Finish*. 2nd edition. New York: The Guilford Press.

7. Aanhangsels

7.1 Aanhangsel A

14 September 2017

The Principal

Laerskool.....

Dear Sir/Madam,

PARTICIPATION IN THE STUDY ON MENTORING OF NOVICE EDUCATORS

I am currently enrolled for a Master's degree in Education Leadership at the University of Pretoria. Part of the requirements for the awarding of this degree is the successful completion of a significant research project in the field of education.

The title of my approved research study is **The role of the Foundation Phase Head of Department as mentor for beginner educators**. This study is therefore concerned with the investigation into the role of the Foundation Head of Department playing in the mentoring proses of beginning teachers.

It is therefore my great honour and privilege to be able to invite your school to become a voluntary participant in this research project.

Please allow me the opportunity to explain the scope and responsibility of your schools' participation, should you choose to do so. It is my intention to gather the information I

require for this research project by interviewing the principals and the Foundation Phase Heads of Department and a beginner teacher at a number of Pretoria schools.

I have included here for your information a schedule of interview questions.

Please understand that the decision to allow your school to participate is entirely voluntary and that, once you have indicated your willingness to allow your school to participate, permission for your school's participation will also be secured from the Gauteng Department of Education. Please also be assured that the information obtained during the research study will be treated confidentiality, with not even the Department of Education having access to the raw data obtained from the interviews. At no time will either you as an individual or your school be mentioned by name or indeed be allowed to be identified by any manner or means whatsoever in the research report.

At the end of the research study your school will be provided with a copy of the research report containing both the findings of the study and recommendations. This research study presents a unique opportunity for your school to get involved in the process of research aimed at exploring ways and means to improve the experiences of novice teachers at the beginning of their teaching careers. If you decide to allow your school to participate in this research study, kindly indicate this by completing the consent form at the end of this letter.

Thanking you in anticipation.

Yours in service of education,

Miss Estie Oosthuizen

Student researcher

0829272140

Dr. Eric Eberlein

Supervisor

Eric.eberlein@up.ac.za

7.2 Aanhangsel B**LETTER of CONSENT****VOLUNTARY PARTICIPATION IN THE RESEARCH PROJECT ENTITLED****The role of the Foundation Phase Head of Department as mentor for beginner educators.**

I, _____, hereby voluntarily and willingly agree to participate as an individual in the above-mentioned study introduced and explained to me by Estie Oosthuizen, currently a student enrolled for an MEd Leadership degree at the University of Pretoria.

I further declare that I understand, as they were explained to me by the researcher, the aim, scope, purpose, possible consequences and benefits and methods of collecting information proposed by the researcher, as well as the means by which the researcher will attempt to ensure the confidentiality and integrity of the information he collects.

Full name

Date

7.3 Aanhangsel C

7.3.1 Onderhoudsvrae – skoolhoof

1. Algemene informasie

- 1.1 Wat is u visie vir die skool?
- 1.2 Watter doelwitte stel u vir u skool en personeel vir 2017?
- 1.3 Hoeveel beginneronderwysers het u aangestel?
- 1.4 Hoe ervaar u die beginneronderwysers se aanpassing by die skool?
- 1.5 Het u enige bekommernisse rakende die eise wat daar aan die beginneronderwyser gestel word?
- 1.6 Wat is u ervaring van mentorskap?

2. Algemene skoolinformasie

- 2.1 Wat verwag u van die beginneronderwyser rakende die pligte en verantwoordelikhede by die skool?
- 2.2 Wat is die departementshoof se pligte en verantwoordelikhede by die skool?
- 2.3 Volg die skool 'n mentorskapprogram vir die beginneronderwyser?
- 2.4 Hoe word mentors aan die beginneronderwyser toegeken?
- 2.5 Hoe lank duur 'n mentorskapprogram indien u beginneronderwysers een volg?
- 2.6 Het u skool 'n beleid rakende mentorskap en die hantering van die beginneronderwyser?
- 2.7 Hoe en deur wie word hierdie mentorskapprogram gemonitor vir probleme en suksesse?

3. Onderwysprofessionalisme

- 3.1 Hoe word onderwysprofessionalisme deur middel van mentorskap bevorder?

4. Kurrikulumontwikkeling en implementering.

- 4.1 Watter leemtes en probleemareas identifiseer u rakende kurrikulumaangeleenthede by die beginneronderwyser?

4.2 Watter tipes indiensopleiding word verskaf in terme van kurrikulumontwikkeling vir die mentoronderwyser sowel as die beginneronderwyser?

4.3 Hoe word mentorskap toegepas in die proses van kurrikulumontwikkeling en implementering?

4.4 Hoe word u betrek by die prose van mentorskap?

5. Klaskamerbestuur en leerderdisipline

5.1 Watter leemtes en of tekortkominge ervaar u by die beginneronderwyser rakende klaskamerbestuur en leerderdisipline.

5.2 Watter gebreke ervaar u rondom algemene administratiewe pligte?

5.3 Hoe hanteer u en of die Departemenshoof Grondslagfase geïdentifiseerde uitdagings en of problem?

6. Onderwysmetodiek en praktykdoelwitstelling deur middel van mentorskap.

6.1 Watter problem en suksesse ervaar u as skoolhoof rakende die beginneronderwyser se vaardighede en onderwysmetodiek?

6.2 Hoe word mentorskap toegepas in die ontwikkeling van vaardighede in onderwysmetodiek?

6.3 Watter doelwitte stel u vir die beginneronderwyser en die mentoronderwyser?

7. Vak en- inhoudskennis

7.1 Hoe vind indiensopleiding rakende vakkennis plaas?

7.2 Watter rol speel die mentoronderwyser in die bemeesting en verryking van vakkennis?

8. Verhoudingstigting met u mentor, medekollega's, ouers en onderwysers?

8.1 Hoe sal u die verhouding tussen die mentoronderwyser en die beginneronderwyser beskryf?

8.2 Vind die beginneronderwyser baat by die mentorskapproses?

8.3 Watter voor en of nadele neem u waar in die mentorskapproses?

7.4 AANHANGSEL D

7.4.1 Departementshoof Grondslagfase

1. Persoonlike inligting

- 1.1 Hoe lank is u al departementshoof?
- 1.2 Hoe lank is u al aan u huidige skool verbonde?
- 1.3 Wat is u ervaring van mentorskap?

2. Algemene skoolinformatie

- 2.1 Hoeveel leerders en personeel is daar in u fase?
- 2.2 Hoeveel departementshoofde is daar in u fase?
- 2.3 Vir watter graad in die Grondslagfase hou u skool?
- 2.4 Vir watter graad hou die beginneronderwyser se mentor skool?
- 2.5 Wat is u verpligtinge en verantwoordelikhede by die skool?

3. Onderwysprofessionalisme deur middel van mentorskap

- 3.1 Hoe word die mentorskapprogram in die Grondslagfase toegepas?
- 3.2 Hoe lank duur 'n mentorskapprogram in u fase?
- 3.3 Wat is die doelwitte van die mentorskapprogram?
- 3.4 Watter leemtes ervaar u rakende onderwyserprofessionalisme by die beginneronderwyser?

4. Kurrikulumontwikkeling en implementering deur middel van die proses van mentorskap.

- 4.1 Watter leemtes en of probleemareas identifiseer u by die beginneronderwyser?
- 4.2 Hoe verskaf u indiensopleiding rakende kurrikulumkennis en ontwikkeling?
- 4.3 Hoe word mentorskap toegepas in die proses van kurrikulumkennis en ontwikkeling?

5. Klaskamerbestuur en leerderdisipline

- 5.1 Watter leemtes en tekortkominge ervaar u by die Beginneronderwyser rakende klaskamerbestuur en leerderdisipline?

5.2 Watter uitdagings identifiseer u by die beginneronderwyser rakende administratiewe pligte?

5.3 Hoe hanteer die departementshoof geïdentifiseerde probleme by die beginneronderwyser?

6. Onderwysmetodiek en praktykdoelwitstelling deur middel van mentorskap.

6.1 Watter probleme en suksesse ervaar die beginneronderwyser rakende onderwysmetodiek?

6.2 Hoe word mentorskap toegepas in die ontwikkeling van onderwysmetodiek?

6.3 Watter aspekte van mentorskap dra by tot die verbeterde kwaliteit onderwys?

6.4 Watter hulp is daar vir die mentoronderwyser self rakende die hantering van probleme rakende die beginneronderwyser?

7. Vak en kurrikulumkennis

7.1 Hoe vind indiensopleiding ten opsigte van vakkennis vir beginneronderwyser sowel as vir die mentoronderwyser plaas?

7.2 Watter rol speel die mentoronderwyser in die bemeesting en verryking van vakkennis?

8. Verhoudingstigting met die mentor, kollega's, ouer en onderwysers.

8.1 Hoe sal u die beginneronderwyser begelei om verhoudings te stig?

8.2 Vind die beginneronderwyser baat by die mentorskapproses?

8.3 Watter voordele en of nadele hou die mentorskapproses in?

7.5 Aanhangsel E

7.5.1 Beginneronderwyser

1. Persoonlike Inligting

1.1 Waar het u studeer?

1.2 Wat is u kwalifikasies en wanneer het u dit verwerf?

1.3 Wanneer het u tot die onderwys beroep toegetree?

1.4 Wat is u aanvanklike verwagtinge rakende die onderwysprofessie?

1.5 Wat is u verwagting rondom u pos by u huidige skool?

2. Algemene skoolinformasie

2.1 Hoeveel leerders en personeel is daar in die graad?

2.2 Hoeveel departementshoofde is daar in u fase?

2.3 Hoeveel leerders is daar in u klas?

2.4 Vir watter graad in die Grondslagfase hou u skool?

2.5 Vir watter graad hou u mentoronderwyser skool?

2.6 Wat is u verpligtinge en verantwoordelikhede by hierdie skool?

2.7 Watter uitdagings en suksesse ervaar u tans by die skool?

3. Onderwysprofessionalisme deur middel van mentorskap?

3.1 Wat is skool se beleid rakende nuwe en of beginneronderwysers?

3.2 Word daar 'n mentorskapprogram by skool vir nuwe onderwysers toegepas?

3.3 Het u 'n mentoronderwyser in die fase of skool?

3.4 Deur wie is die mentoronderwyser aan u toegewys?

3.5 Hoe word die proses van mentorskap in u fase of skool toegepas?

3.6 Watter hulp kry u van u mentor in die proses om verhoudings te stig met kollega's, ouers en leerders?

3.7 Hoe sal u, u verhoudings met die medekollegas, ouers en die leerders beskryf?

4. Kurrikulumontwikkeling en implementering deur middel van die proses van mentorskap.

4.1 Watter tipe indiensopleiding kry u in terme van kurrikulumontwikkeling en die implementering daarvan?

4.2 Hoe word mentorskap toegepas in die proses van kurrikulumontwikkeling en . implementering?

4.3 Vind u baat by kurrikulumontwikkeling?

4.4 Het u die vrymoedigheid om oor u probleme wat u ervaar te praat?

5. Klaskamerbestuur en leerderdisipline

5.1 Wie het u opgelei in die voltooiing van die algemene administratiewe pligte?

5.2 Watter probleme en suksesse ervaar u met disipline?

5.3 Watter hulp is daar van u metor rakended hantering van probleme suksesse rakende klaskamerbestuur en leerdissipline?

5.4 Gee voorbeelde van mentorskapprossesse.

6. Onderwysmetodiek en praktydkoelwitstelling deur middel van mentorskap.

6.1 Hoe word mentorskap toegepas in die veld van onderwysmetodiek?

6.2 Watter doelwitte stel u en u mentor vir uself?

6.3 Watter problem ervaar u met lesaanbieding en metodiek?

6.4 Watter aspekte van mentorskap dra by tot die verbeterde kwaliteit onderwys en onderrigvaardighede?

7 Vak en inhoudskennis

- 7.1 Met watter vakke in die Grondslagfase se kurrikulum is u nie 100% mee vertrouwd nie?
- 7.2 Vind daar opleiding ten opsigte van vakkennis en metodiek plaas deur u mentor?
- 7.3 Watter rol speel die mentor in die proses van bemeestering of verryking van vak – en- inhoudskennis?

8 Verhoudingstiging

- 8.1 Hoe sal u, u verhouding met u mentor beskryf?
- 8.2 Sal u die vrymoedigheid neem om met u hoof en of mentor te praat oor moontlike probleme en of suksesse?
- 8.3 Vind u baat by die proses van mentorskap?
- 8.4 Watter voordele hou mentorskapverhoudinge vir u in?
- 8.5 Watter nadele ervaar u in die mentorskapproses?
- 8.6 Watter aspekte van mentorskap het bygedra om u aanpassing by die skool, ouer en leerders te vergemaklik?

7.6 Aanhangsel F

Getikte onderhoud

Onderhoud met 'n Departementshoof van 'n Afrikaanse Laerskool in Tshwane Noord (D3).

1. Persoonlike inligting

1.1. Hoe lank is u al departementshoof?

Ek is tans een jaar en vier maande departementshoof permanent aangestel as HOD. Ek het waargeneem as HOD vir 8 maande voordat die finale aanstelling deurgekom het. Ek was 10 jaar departementshoof by my vorige skool, Ek het toe bedank en kinders groot gemaak. My ervaring in totaal is 12 jaar.

1.2. Hoe lank is u al verbonde aan u huidige skool en in die onderwys?

Ek is 10 jaar verbonde aan my huidige skool. Ek is 29 jaar lank in die onderwys. Ek het vir 'n tydperk die onderwys verlaat om my kinders groot te maak.

1.3. Wat is u ervaring van mentorskap?

Ek is nie onbekend daaraan nie. Ek het die jong onderwyseresse touwys gemaak, hulle het praktiese onderwys by my gedoen. My plig as departementshoof is nogsteeds om oorkoepeld toesig te hou oor die assistente en die beginneronderwysers. Ek bedien hulle steeds met raad en verskaf indiensopleiding waar nodig.

2. Algemene skoolinformatie

2.1. Hoeveel leerders en personeel is daar in u graad en fase?

Daar is 4 klasse in elke graad, met gemiddeld 30 kinders per klas.

2.2. Hoeveel departementshoofde is daar in u fase?

Daar is slegs een departementshoof in die Grondslagfase.

2.3. Vir watter graad hou u skool?

Ek hou vir graad 3 skool. Ek was vir jare lank 'n graad een onderwyseres.

2.4. Vir watter graad hou u mentoronderwyser skool?

Sy hou vir graad drie skool en is die graadvoog.

2.5. Wat is u verpligtinge en verantwoordelikhede by die skool?

Ek som die verpligtinge in 'n neutedop op

- Ek is verantwoordelik vir die fase se akademie dit is graad R tot by graad drie.
- Dit behels al die kontroles van werk en boeke, puntestate en statistieke, roosters en pligstate.
- Organiseer die vergaderings, bepaal agenda en lei alle vergaderings.
- Kontroleer die onderwysers se punte.
- Opstellings vir rapporte met Principal Primary.
- Klasbesoeke
- Roosters
- SBST – help om leerders met probleme te identifiseer, aanmeldings van leerders met probleme, oueronderhoude met kinders met probleme.
- Prysuitdelings
- Graad een opedag
- Oupa en ouma kuierdag
- VLR-kamp identifisering van hoofleiers.
- Gedenkblad
- Foto's neem,
- Bemarking
- Skoolkoerant
- Redenaars
- Kunswedstryd
- Kinderbeskermingsweek
- Leesaanbieding, merkwark, praatjies , student,
- SMT skoolbestuur.
- Daar is nog vele meer wat ek nou nie eers kan aan dink nie.

2.6. Watter uitdagings hou u werkslading as departementshoof en klasonderwyser saam met die addisionel verpligtinge van mentors vir u in?

Die addisionele werk wat gepaard gaan met mentorskap is tydrowend en 'n uitdaging. Ons wys gewoonlik die graadvoog as mentor aan.

3. Onderwyserprofessionalisme deur middel van mentorskap

3.1. Wat is die skool se beleid rakende nuwe en beginneronderwysers?

Ons poog om die beginneronderwyser van die begin af deel te maak van die onderwysspan. Die persoon moet van die begin af inskakel. Daar word 'n mentor aangestel om inligting te verskaf oor die klein dingetjies rakende die skool kultuur, kleredrag, beleid ens. Wat daar van die persoon verwag word ens. Die persoon moet professioneel lyk.

3.2. Word daar 'n mentorprogram toegepas by u skool vir nuwe onderwysers?

Ja

3.3. Wie wys die mentor aan die beginneronderwysers toe?

Die skoolbestuur en die departementshoof, die hoof het die finale sê.

3.4. Hoe word die proses van mentorskap in u skool en fase toegepas?

Daar word op die bestuursvergadering besluit wie die mentor sal wees. Die hoof sal bv. die graadvoog vra of hul kans sien om 'n pad te met die beginneronderwyser te stap. Die mentor vergader dan 'n minimum van een keer per week met die beginneronderwyser en help haar om te beplan, gee indiensopleiding, professionele ontwikkeling jy weet.

3.5. Wat is die doelwitte van die mentorskapprogram?

Die mentoronderwyser loop voor en wys die beginneronderwyser hoe die dinge gedoen word by die spesifieke skool. Die mentoronderwyser moet voorloop en lei. Die mentor hou 'n oog oor die beginneronderwyser, beplan saam met haar, reflekteer na afloop van die dag en of week oor die dag se gebeure.

3.6. Wat is die duur van die program?

In die Grondslagfase is die program meer intensief. Die program se lengte wissel tussen een en twee jaar.

4. Kurrikulumontwikkeling en implementering deur middel van die proses van mentorskap.

4.1. Watter leemtes of probleemareas identifiseer u by die beginneronderwysers?

- Die praktiese toepassing van die beleid in die lesonderrig of te wel die formele akademiese program.
- Die beginneronderwyser beskik oor die algemeen oor die kennis (die inhoud /inligting) van die vak maar weet nie hoe om die vakinhoud toe te pas of aan te bied nie.
- Die tempo waarteen werk afgehandel moet word, is stadig.
- Die beginneronderwyser moet onafhanklik kan werk
- Assesering is ook 'n uitdaging.

4.2. Watter tipe indiensopleiding verskaf u in terme van kurrikulumontwikkeling ens?

- Die beginneronderwyser woon departementele vergaderings by en rapporteer dan terug aan die vergadering.
- Die mentor sit saam met die beginneronderwyser en beplan. Gewoonlik sit sy voorskool vanaf halfsewe in die oggend saam met die beginneronderwyser of soms in 'n pouse as dit nie so kan realiseer nie.
- Die mentor verduidelik vir haar hoe

4.3. Hoe word mentorskap toegepas in die proses van kurrikulumontwikkeling en implementering?

- Daar is gereelde kommunikasie tussen die beginneronderwyser en die mentor.
- Hulle sit saam en beplan.
- Die mentor gee terugvoer oor dit wat sy sien in die boeke en met lesobservasie.
- Gewoonlik sal die gesprek begin deur die beginneronderwyser te komplimenteer of dankie te se vir dit wat sy sien.
- Daar sal terugvoer gegee word oor die sterkpunte sowel as die leemtes.

5. Klaskamerbestuur en leerderdisipline

5.1. Watter leemtes of tekortkominge ervaar u by die beginneronderwyseres rakende die volgende aspekte en hoe sal u dit aanspreek?

5.1.1. Klaskamerbestuur

Die algemene klasbestuursaktiwiteite, hoe jy dinge doen, aanpak, dissipline, papierwerk ens. Dit is 'n moeilike konsep. Die senior onderwyser moet daar die proses goed modeleer en leiding gee.

5.1.2. Leerderdisipline?

Handhawing van dissipline, konsekwente optredes, uitskieters met aandagafleibaarheid ens. Baie juffrouens het self nie kinders nie, hulle is te streng, te rigied. Die beginneronderwyser leer dit vinnig aan om dissipline te handhaaf. Sy is nie moeder Theresa nie, daar moet integriteit en openheid wees. In die fase word dieselfde beleid toegepas. As die kind 10 positiewe inskrywings het, kan hy in die saal staan as sy naam gelees word. Ons is ook oop vir nuwe idees en bestudeer facebook en ander inisiatiewe.

5.1.3. Administratiewe pligte?

Die beginneronderwyser word tou wys gemaak hoe om bv. die finansiële boeke, registers en administratiewe take bv. roosters, beplanning ens. te doen. Die beginneronderwyser is nog baie onervare. Die senior / mentor sit saam met die beginneronderwyser en beplan. Die senior onderwyser sê bv. dit is hoe ons dit

doen by ons skool. Dus die senior onderwyser lei die beginneronderwyser op in alle aspekte. Hulle leer vinnig.

5.2. Hoe moet die departementshoof Grondslagfase dit hanteer as sy agterkom dat daar moontlik probleme is?

Gesprekvoering is belangrik en daar moet sterk leiding gegee word. Die beginneronderwyser moet genooi word om toe te tree tot die proses en sy moet inkoop in die etos van die skool en 'n sukses daarvan moet wil maak. Die beginneronderwyser moet ook weet daar word met haar gepraat en nie van haar nie. Daar word 'n vertrouensverhouding gehandhaaf.

6. Onderwysmetodiek en praktykdoelwitstelling deur middel van mentorskap

6.1. Watter probleme en suksesse ervaar u as mentoronderwyser rakende die beginneronderwyser se vaardighede en onderwysmetodiek.

Ervaar probleme om op 'n ouderdomsverwante vlak met die leerders te werk. Die onderwyser het nog te min selfvertroue en die mentor moet baie ondersteunend optree.

6.2. Hoe word mentorskap toegepas in die ontwikkeling van onderwysmetodiekvaardighede?

Goeie skriftelike en mondelinge kommunikasie. Die mentor moet ook die beginneronderwyser se houding en optrede "lees" Dit is wat jy nie sê nie wat soms meer weeg.

Watter doelwitte stel u vir uself en die beginneronderwyser?

Sy moet so gou as moontlik aan boord kom en deel word van die fase.

6.4. Watter aspekte van mentorskap dra by tot die verbeterde kwaliteit onderwys en onderrigvaardighede?

Die bestuurspan is daar om jou te help. Die departementshoof en adjunkhoof kan die mentor ondersteun.

6.5. Gee voorbeelde van mentorskapprosesse.

Goeie kommunikasie, praktiese hulp, dag tot dag hulpverlening, help, wys, lei haar om die regte standard wat j y en die skool verwag toe te pas. Woon kursusse en vergaderings by.

7. Vak en inhoudskennis

7.1. Hoe vind indiensopleiding ten opsigte van vakkennis plaas deur die mentor?

Dag tot dag se saam sit en beplan. Sy moet kursusse bywoon.

7.2. Watter rol speel die mentor in die proses van die bemeestering of verryking van vak en inhoudskennis?

Die mentor speel die belangrikste rol in die bemeestering en verdieping van die beginneronderwyser se kennis. Die mentor en die beginneronderwyser sit saam en beplan, so word die beginneronderwyser se kennis verbreed rakende vakkennis, metodiek, klasbestuur. Tydens die sessies word ook ander probleme aangespreek en bespreek. Die mentor en die beginneronderwyser kom in die oggende half sewe bymekaar en beplan die dag se gebeure stap vir stap.

8. Verhoudingstigting met u mentor, mede kollega's, ouers en onderwysers.

8.1. Hoe sal u, u verhouding met u beginneronderwyser beskryf?

Goed, oop kommunikasiebeleid, respek, stel belang in hul prowaat lewe, spesiale gebeure, mooi bande, hul moet gelukkig in die fase wees en 'n goeie verhouding handhaaf met al die personeel, ouers en leerders.

8.2. Sal u die vrymoedigheid neem om met die beginneronderwyser te praat oor al die probleme en suksesse?

Ja

8.3. Vind die beginneronderwyser baat by die proses van mentorskap?

Ja, ek glo so.

8.4. Watter voordele hou die mentorskapverhouding vir die beginneronderwyser in?

Dit bou selfvertroue, bou 'n positiewe gesindheid teenoor die skool. Sy moet positief voel en praat oor die skool. Sy moet weet sy behoort.

8.5. Watter nadele ervaar u van die mentorskapproses?

Nee wat, die voordele is meer as die nadele.

8.6. Lewer die mentorskap proses resultate in die verhoudingstigting van die beginneronderwyses met ander kollegas?

Ja, dit lyk nogal so. Die beginneronderwyser weet wat van hulle verwag word, maar as hulle twyfel oor iets of onseker is, is daar darem altyd iemand waarop hulle kan steun vir raad en leiding.

8.9. Het u enige raad ten opsigte van die mentorskapproses?

Die jong volwassene moet waardig, werd en welkom voel. Hanteer hulle op 'n volwasse vlak. Hulle moet veilig voel en weet dat die mentor nie by ander personeellede sal praat oor dit wat hulle nie weet nie. Dit sal 'n veg en vlug reaksie ontloot.

