



HOOFSTUK 5

DIE ANTWOORD OP DIE NAVORSINGSVRAAG ...

5.1 INLEIDING

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

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

5.2 KEUSE VAN MENTORONDERWYSERS

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



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

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

5.3 EIE-AARD IDENTITEITSPERSPEKTIEF

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

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



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

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

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

5.4 INSTITUSIONELE IDENTITEITSPERSPEKTIEF

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



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

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



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

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

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

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



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

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

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

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



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

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



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

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

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

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



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

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

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

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



5.5 DISKOERS-IDENTITEITSPERSPEKTIEF

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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



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

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

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



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

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

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



5.6 AFFINITEITS-IDENTITEITSPERSPEKTIEF

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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



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

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

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



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

5.7 ANTWOORD OP NAVORSINGSVRAAG

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

TABEL 5.1: Geïdentifiseerde mentortake

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



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

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

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



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

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

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



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

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

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

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



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

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

5.8 SAMEVATTING

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

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



HOOFSTUK 6

INSIGTE EN AANBEVELINGS VIR DIE PAD VORENTOE

6.1 INLEIDING

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

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

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



6.2 AANBEVELINGS

6.2.1 KEUSE VAN MENTORONDERWYSERS

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

Tabel 6.1: Voorgestelde keuringsinstrument vir mentoronderwysers

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



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

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

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



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

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

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

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



6.2.2 OPLEIDING VAN MENTORONDERWYSERS

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

6.3 IMPLIKASIES VIR VERDERE NAVORSING

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



6.4 SLOTOPMERKING

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