

***Die inskakeling, leiding en ondersteuning van die beginneronderwyser via 'n
effektiewe mentorstelsel in Mpumalanga skole (The induction, leadership and
support to the newly appointed teacher via an effective mentor system in
Mpumalanga schools)***

by

MARISIA HELENA VAN VREDEN

submitted in accordance with the requirements for the degree of

MASTER OF EDUCATION

In the subject

EDUCATION MANAGEMENT

at the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

SUPERVISOR: DR P K TRIEGAARDT

APRIL 2016

DECLARATION

Student number: 45130531

I declare that ***Die inskakeling, leiding en ondersteuning van die beginneronderwyser via 'n effektiewe mentorstelsel in Mpumalanga skole*** (The induction, leadership and support to the newly appointed teacher via an effective mentor system in Mpumalanga schools) is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated and acknowledged by means of complete references.

VERKLARING

Studentenommer: 45130531

Ek verklaar hiermee dat die verhandeling ***Die inskakeling, leiding en ondersteuning van die beginneronderwyser via 'n effektiewe mentorstelsel in Mpumalanga skole*** (The induction, leadership and support to the newly appointed teacher via an effective mentor system in Mpumalanga schools) wat voorgelê word, my eie oorspronklike werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik het, aangehaal het, deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.



Mrs MH van Vreden

15 April 2016

Student no: 45130531

UMI
MASTERS THESIS
PUBLISH ABSTRACT ONLY AGREEMENT

PERSONAL DATA

1. Last Name VAN VREDEN First Name MARISIA Middle Name HELENA

2. Year of Birth (Optional) 1966 3. Country of Citizenship RSA

4. Present Mailing Address
 Street address: STUTTERHEIMLANE 682

City BETHAL State/Province MPUMALANGA Postal code 2310 Country RSA

Future Mailing Address
 Street address: STUTTERHEIMLANE 682

City BETHAL State/Province MPUMALANGA Postal code 2310 Country BSA

Effective date for future mailing address (mm dd yy) 2016.06.01

E-mail address: marisiav@mweb.co.za
marisiav@icloud.com

MASTER'S DEGREE DATA

5. Full name of university conferring degree, and college or division if appropriate
UNISA

6. Abbreviation for degree awarded MED 7. Year degree awarded 2016

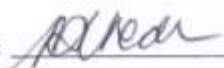
TITLE/SUBJECT AREA

8. Enter the title of thesis. If thesis is written in a language other than English, please specify which language and translate title into English. Language of text: AFRIKAANS

Title:
Die inskakeling, leiding en ondersteuning van die beginneronderwyser via die mentorstelsel in Mpumalanga skole (The induction, leadership and support to the newly appointed teacher via an effective mentor system in Mpumalanga schools)

9. Subject category of thesis. Please enter four-digit code from "Subject Categories" on following page. 0515

10. Please append an abstract of no more than 150 words describing the contents of your thesis. Your completion and submission of this form through your graduate school indicates your assent to UMI publication of your abstract. Formulas, diagrams and other illustrative materials are not recommended for abstracts appearing in *Masters Abstracts International*.

Author Signature:  Date: 2016.06.09

M(I)
PAO
2001

Abstract no.

Do not write
in this space

Vol/issue

School Code

Abst. Length

DANKBETUIGINGS

- Aan my Hemelse Vader kom die dank en eer toe vir Sy nabyheid, krag en genade.
- Aan my man, Abri vir sy ondersteuning, geduld, liefde en opoffering tydens my navorsing.
- Aan my kinders, Jan-Hendrik, Altus, Tanya en Andria vir hul ondersteuning en liefde.
- Aan my studieleier, Dr Paul K. Triegaardt vir al sy onbaatsugtige hulp, kundige leiding, ondersteuning, raad en aanmoediging tydens die navorsingsproses.
- Baie dankie aan my familie, vriende en skool wat my ondersteun en belangstelling getoon het.
- Spesiale dank aan Corrie Geldenhuys vir die proeflees en taalversorging van die verhandeling en Julia Martinelli vir die transkripsie van onderhoude Dit word opreg waardeer.
- Aan die onderwysers en hoofde van skole waar die navorsing plaasgevind het, baie dankie vir julle samewerking. Sonder julle sou hierdie navorsing nie kon plaasvind nie.

ABSTRAK

Die studie poog om die doeltreffendheid van beginneronderwysers se aanpassing en ervaring van werksbevreëdiging in werksomstandighede te hersien. Enige organisasie kan nuwe mense aanstel maar kan nie verwag dat hierdie "aanstelling" hul beste werk lewer en doelwitte bereik voordat die persoon aangepas is in sy werk, omgewing en by sy kollegas nie (Steyn & Van Niekerk 2008:205, Steyn 2004:82, Whitaker 2001:7, Arends & Phurutse 2009:7). Beginneronderwysers moet leiding en ondersteuning ontvang om so gou as moontlik effektief by die skool in te skakel sodat hulle 'n produktiewe bydrae kan lewer ten opsigte van opvoeding en onderrig vir leerders en die onderwys in Suid-Afrika.

Met hierdie navorsing wil die navorser dus ondersoek in stel om te bepaal of beginneronderwysers goed genoeg toegerus word om aan te pas en in te skakel by werksomstandighede en of hulle werksbevreëdiging ervaar. Die navorsingstudie is gedoen deur agt beginneronderwysers in vier laerskole in die Gert Sibande-streek van Mpumalanga te betrek. In hierdie studie maak die navorser gebruik van die kwalitatiewe navorsingsbenadering. Die kwalitatiewe navorsingsmetode is die geskikste metode om die ervarings van beginneronderwysers te beskryf. Individuele onderhoudvoering is dat data insamelingstegnieke gebruik om vas te stel wat die aard, omvang en moontlike oplossings is vir die navorsingsprobleem.

Die navorsingstudie het bevind dat die beginneronderwyser begeleiding en ondersteuning benodig tydens inskakeling. Positiewe strategieë sluit in inskakelingsprogramme, handleidings asook ervare toegewysde mentors. Uit die bevindinge van die navorsing is daar ongetwyfel 'n sterk behoefte aan leiding en ondersteuning vir beginneronderwysers om effektief in te skakel by die skool. Beginneronderwysers moet bemagtig word om optimaal te kan ontwikkel, hulself te bevorder en te kan handhaaf in die onderwys in Suid-Afrika.

SLEUTELBEGRIPPE

Beginneronderwyser, inskakel, mentor, begeleiding, ondersteuning, mentorskap, leiding, aanstelling, onderwys, skool, induksie, programme.

ABSTRACT

The study aims to review the effectiveness of novice teachers' adaptation and experience of job satisfaction in working conditions. Any organisation can appoint new people but cannot expect that this "appointment" to do their best work and reach goals before the person has been adapted in his work environment and to his colleagues (Steyn & Van Niekerk 2008: 205, Steyn 2004: 82, Whitaker 2001: 7 Arends & Phurutse 2009: 7). Beginner teachers should receive guidance and support quickly and effectively as soon as possible at school so they have a productive contribution to education and training for students and education in South Africa.

This research would therefore examine to determine whether novice teachers are well equipped enough to adapt and to participate in working conditions and whether they experience job satisfaction. The research study was conducted by involving eight novice teachers in four primary schools in the Gert Sibande region of Mpumalanga.

In this study, the researcher used a qualitative approach. The qualitative research method is the most appropriate way to describe the experiences of novice teachers. The data collection techniques that were used included individual interviews to determine the nature, extent and possible solutions to the research problem. The research study found that the new teacher needed guidance and support during integration. Positive strategies for guidance include induction programs, manuals and experienced dedicated mentors.

From the findings of the research, there is a strong need for guidance and support for beginning teachers to be involved in the school. Beginner teachers should be empowered to develop their potential, to promote themselves and to maintain in education in South Africa.

KEY CONCEPTS

Beginner teacher, induction, mentor, guidance, support, mentorship, guidance, employment, education, school, induction programmes.

INHOUDSOPGAWE

| | |
|--|-------------|
| DECLARATION | ii |
| VERKLARING | ii |
| DANKBETUIGINGS..... | iv |
| ABSTRAK..... | v |
| SLEUTELBEGRIPE | v |
| ABSTRACT | vi |
| KEY CONCEPTS..... | vi |
| LYS VAN TABELLE | xiii |
| LYS VAN AFKORTINGS..... | xiv |
| | |
| HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIENTASIE | 1 |
| 1.1 Inleiding..... | 1 |
| 1.2 Agtergrond tot die studie | 2 |
| 1.3 Motivering vir die studie..... | 9 |
| 1.4 Probleemstelling..... | 10 |
| 1.5 Navorsingsdoelwitte | 11 |
| 1.6 Navorsingsmetodologie..... | 11 |
| 1.6.1 Inleiding..... | 11 |
| 1.6.2 Studiepopulasie en deelnemenseleksie | 13 |
| 1.6.3 Data-insameling | 13 |
| 1.6.3.1 Waarneming..... | 14 |
| 1.6.3.2 Onderhoude en vraelyste | 14 |
| 1.6.3.3 Dokumentasie | 14 |
| 1.6.3.4 Oudiovisuele materiaal..... | 14 |
| 1.6.4 Data-analise | 15 |
| 1.7 Beperkings van die studie | 17 |
| 1.8 Begripsverheldering | 18 |
| 1.8.1 Beginneronderwyser | 18 |
| 1.8.2 Inskakeling | 18 |
| 1.8.3 Leiding..... | 18 |
| 1.8.4 Ondersteuning..... | 19 |
| 1.8.5 Mentor | 19 |

| | |
|--|-----------|
| 1.9 Hoofstukverdeling..... | 19 |
| 1.10 Samevatting | 20 |
| HOOFSTUK 2: FAKTORE WAT INSKAKELING, BEGELEIDING EN ONDERSTEUNING VAN BEGINNERONDERWYSERS BEÏNVLOED | 21 |
| 2.1 Inleiding..... | 21 |
| 2.2 Probleme wat beginneronderwysers kan ervaar | 21 |
| 2.2.1 Inleiding..... | 21 |
| 2.2.2 Realiteitskok..... | 22 |
| 2.2.3 Onvoldoende kennis en vaardighede | 25 |
| 2.2.4 Verwagtinge | 26 |
| 2.2.5 Isolasië | 27 |
| 2.2.6 Klaskamerbestuur | 28 |
| 2.2.7 Gebrek aan hulpbronne..... | 29 |
| 2.2.8 Werkslading..... | 30 |
| 2.2.9 Samevatting | 31 |
| 2.3 Inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers..... | 31 |
| 2.3.1 Inleiding..... | 31 |
| 2.3.2 Definisie van inskakeling | 32 |
| 2.3.3 Wat is die doel van inskakeling? | 33 |
| 2.3.4 Hoe vind begeleiding plaas? | 34 |
| 2.3.5 Hoe kan beginneronderwysers ondersteun word? | 34 |
| 2.3.6 Ondersteuning van beginneronderwysers deur hoofde of skole | 35 |
| 2.3.7 Samevatting | 37 |
| 2.4 Inskakelingsprogram vir die beginneronderwyser | 37 |
| 2.4.1 Inleiding..... | 37 |
| 2.4.2 Raamwerk vir 'n suksesvolle inskakelingsprogram | 38 |
| 2.4.3 Doel van inskakelingsprogram | 39 |
| 2.4.4 Doelwitte van inskakelingsprogram | 40 |
| 2.4.5 Waaruit bestaan 'n inskakelingsprogram?..... | 41 |
| 2.4.6 Samevatting | 43 |

| | |
|--|-----------|
| HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODE | 45 |
| 3.1 Inleiding..... | 45 |
| 3.2 Doel van die studie..... | 45 |
| 3.3 Navorsingsontwerp..... | 46 |
| 3.3.1 Navorsingsontwerp..... | 47 |
| 3.3.2 Navorsingsbenadering | 48 |
| 3.4 Navorsingsmetode | 49 |
| 3.5 Literatuurstudie..... | 49 |
| 3.6 Die navorsingspopulasie en steekproef..... | 49 |
| 3.7 Data-insameling | 51 |
| 3.7.1 Waarneming | 52 |
| 3.7.2 Individuele onderhoudvoering | 52 |
| 3.7.3 Oudiovisuele materiaal..... | 52 |
| 3.7.4 Die data-insamelingsproses | 53 |
| 3.8 Die rol van die navorser gedurende onderhoudvoering..... | 55 |
| 3.8.1 Kommunikasietegnieke van die navorser | 56 |
| 3.8.2 Ontspanne atmosfeer..... | 56 |
| 3.9 Veldnotas | 57 |
| 3.10 Loodsondersoek..... | 58 |
| 3.11 Data-analise en kodering van data..... | 58 |
| 3.12 Geldigheid en geloofwaardigheid van die navorsing | 60 |
| 3.13 Kredietwaardigheid en betroubaarheid van die navorsing..... | 61 |
| 3.13.1 Dataverifikasie..... | 62 |
| 3.13.2 Uitklaring met kundiges | 62 |
| 3.13.3 Evaluasie deur kundiges | 63 |
| 3.13.4 Gesag van die navorser | 63 |
| 3.13.5 Gestruktureerde kohesie | 63 |
| 3.13.6 Toepaslikheid | 63 |
| 3.13.7 Konsekwensie | 64 |
| 3.13.8 Neutraliteit | 64 |
| 3.14 Etiese aspekte..... | 64 |
| 3.15 Samevatting | 65 |

| | |
|--|-----------|
| HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE..... | 67 |
| 4.1 Inleiding..... | 67 |
| 4.2 Agtergrondinligting en verbandhoudende beskouings..... | 67 |
| 4.2.1 Ouderdom | 69 |
| 4.2.2 Geslag..... | 69 |
| 4.2.3 Kwalifikasies..... | 69 |
| 4.2.4 Onderwyservaring | 70 |
| 4.2.5 Aard van die skool..... | 70 |
| 4.2.6 Tydsbenutting..... | 70 |
| 4.3 Data-analise en interpretasie | 71 |
| 4.3.1 Ervaring van beginneronderwysers rakende inskakeling | 72 |
| 4.3.1.1 Sienings oor wat 'n beginneronderwyser is | 73 |
| 4.3.1.2 Beginneronderwyser se ervaring van atmosfeer of gesindheid..... | 74 |
| 4.3.1.3 Verwagtinge of ervarings van eerste dag of week..... | 76 |
| 4.3.2 Ervaring van beginneronderwysers rakende begeleiding..... | 78 |
| 4.3.2.1 Metodes van begeleiding vir beginneronderwysers..... | 80 |
| 4.3.2.2 Mentors | 82 |
| 4.3.2.3 Klasbesoeke..... | 84 |
| 4.3.3 Ervaring van beginneronderwysers rakende ondersteuning | 86 |
| 4.3.3.1 Probleme wat beginneronderwysers ervaar het | 88 |
| 4.3.3.2 Raad vanaf beginneronderwysers..... | 92 |
| 4.3.3.3 Werksbevrediging..... | 94 |
| 4.4 Samevatting | 96 |
| | |
| HOOFSTUK 5: BEVINDINGS, AANBEVELINGS EN OPSOMMING | 98 |
| 5.1 Inleiding..... | 98 |
| 5.2 Oorsig van die navorsing..... | 98 |
| 5.3 Sintese van bevindinge | 100 |
| 5.3.1 Bevindings vanuit die literatuur..... | 100 |
| 5.3.1.1 Persoonlike ervaring van beginneronderwyser rakende inskakeling, leiding en ondersteuning | 100 |
| 5.3.1.1.1 Inskakeling | 100 |
| 5.3.1.1.2 Begeleiding..... | 101 |
| 5.3.1.1.3 Ondersteuning..... | 101 |

| | |
|---|------------|
| 5.3.1.2 Faktore wat die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers beïnvloed | 102 |
| 5.3.1.2.1 Realiteitskok | 102 |
| 5.3.1.2.2 Onvoldoende kennis en vaardighede | 102 |
| 5.3.1.2.3 Verwagtinge | 103 |
| 5.3.1.2.4 Klaskamerbestuur en klasbesoeke..... | 103 |
| 5.3.1.2.5 Werkslading en tydsbestuur | 103 |
| 5.3.1.3 Die rol van die mentor tydens die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers | 104 |
| 5.3.2 Sintese van kernbevindings uit kwalitatiewe analise | 104 |
| 5.3.2.1 Persoonlike ervaring van beginneronderwyser rakende inskakeling, leiding en ondersteuning | 105 |
| 5.3.2.1.1 Inskakeling | 105 |
| 5.3.2.1.2 Begeleiding..... | 105 |
| 5.3.2.1.3 Ondersteuning..... | 105 |
| 5.3.2.2 Faktore wat die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers beïnvloed | 106 |
| 5.3.2.2.1 Realiteitskok | 107 |
| 5.3.2.2.2 Onvoldoende kennis en vaardighede | 107 |
| 5.3.2.2.3 Verwagtinge | 108 |
| 5.3.2.2.4 Klaskamerbestuur en klasbesoeke..... | 108 |
| 5.3.2.2.5 Werkslading en tydsbestuur | 109 |
| 5.3.2.3 Die rol van die mentor tydens die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers | 109 |
| 5.4 Aanbevelings..... | 110 |
| 5.5 Beperkings van die navorsing | 111 |
| 5.5.1 Metodologiese beperkings | 112 |
| 5.5.2 Uitvoerende beperkings | 112 |
| 5.6 Voorstelle vir verdere navorsing..... | 113 |
| 5.7 Samevatting | 113 |
| 6. BIBLIOGRAFIE..... | 115 |

| | |
|--|------------|
| 7. BYLAE | 120 |
| Bylaag A Goedkeuring van Navorsingsvoorstel (<i>Approval of Research Proposal</i>) | 120 |
| Bylaag B Etiese Navorsingsklaringsertifikaat (<i>Research Ethics Clearance Certificate</i>)..... | 121 |
| Bylaag C Toestemming vra vir die Mpumalanga Onderwysdepartement (<i>Request for permission to do research in schools</i>)..... | 123 |
| Bylaag D Mpumalanga Onderwys Departement navorsingtoestemmingsbrief (<i>Permission from Mpumalanga Education Department</i>)..... | 125 |
| Bylaag E Toestemming om navorsing in skole te doen vanaf hoofde (<i>Request for permission to do research at a school</i>)..... | 126 |
| Bylaag F Toestemming vra vir beginneronderwysers (<i>Request for permission to participate in research – Novice Teacher Consent form</i>) | 129 |
| Bylaag G Waarneming skedules (<i>Observation schedules</i>)..... | 132 |
| Bylaag H Agtergrond vraelyste (<i>Background questions</i>)..... | 133 |
| Bylaag I Individuele onderhoudvoering (<i>Individual interviews</i>)..... | 134 |
| Bylaag J Transkripsie en teksversorging (<i>Transcription and typing services</i>) | 136 |
| Bylaag K Teksversorging en redigering (<i>Editing</i>) | 137 |

LYS VAN TABELLE

| | |
|---|----|
| Tabel 1.1 Strategieë vir die suksesvolle implementering van induksie | 4 |
| Tabel 1.2 Gemeenskaplike probleme deur beginneronderwysers ervaar | 8 |
| Tabel 4.1 Opsomming van agtergrondinligting en verbandhoudende beskouings | 68 |
| Tabel 4.2 Opsomming van temas en subtemas ontwikkel vanuit die data | 71 |
| Tabel 4.3 Aanhalings van onderhoude – ervaring van beginneronderwysers rakende inskakeling | 72 |
| Tabel 4.4 Aanhalings van onderhoude – sienings oor wat 'n beginneronderwyser is | 73 |
| Tabel 4.5 Aanhalings van onderhoude – atmosfeer en gesindheid | 75 |
| Tabel 4.6 Aanhalings van onderhoude – ervaring van beginneronderwysers tydens eerste dag of week | 76 |
| Tabel 4.7 Aanhalings van onderhoude – ervaring van beginneronderwysers rakende begeleiding | 79 |
| Tabel 4.8 Aanhalings van onderhoude – ervaring van beginneronderwysers oor metodes van begeleiding | 81 |
| Tabel 4.9 Aanhalings van onderhoude – ervaring van beginneronderwysers rakende mentors | 83 |
| Tabel 4.10 Aanhalings van onderhoude – ervaring van beginneronderwysers rakende klasbesoeke | 85 |
| Tabel 4.11 Aanhalings van onderhoude – ervaring van beginneronderwysers rakende ondersteuning | 87 |
| Tabel 4.12 Aanhalings van onderhoude – ervaring van beginneronderwysers rakende probleme wat hul ondervind | 89 |
| Tabel 4.13 Aanhalings van onderhoude – wenke wat beginneronderwysers gee | 92 |
| Tabel 4.14 Aanhalings van onderhoude – ervaring van beginneronderwysers rakende werksbevrediging | 94 |

LYS VAN AFKORTINGS

| | |
|-------|---|
| GGBS | Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel |
| KABV | Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring |
| RSA | Republiek van Suid-Afrika |
| SARO | Suid-Afrikaanse Raad van Opvoeders |
| UNISA | Universiteit van Suid-Afrika |

HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTASIE

1.1 INLEIDING

In die studie sal die rol van die mentor vasgestel word oor hoe om begeleiding aan beginneronderwysers te verleen. Die studie sal poog om die doeltreffendheid van beginneronderwysers se aanpassing en ervaring van werksbevreiding in werksomstandighede te hersien. Die fokus van die studie is om ondersoek in te stel en moontlike aanbevelings te kan doen aan skoolbesture in verband met die beginneronderwyser.

Met hierdie navorsings wil die navorser gevolglik ondersoek in stel om te bepaal of beginneronderwysers goed genoeg toegerus word om aan te pas en in te skakel by werksomstandighede en of hulle werksbevreiding ervaar. Indien beginneronderwysers werksbevreiding ervaar, sal hulle 'n groter produktiewe bydrae kan lewer (Van Deventer & Kruger 2003:209; Steyn 2004:83; Flores & Day 2006:220). Produktiwiteit van onderwysers word gemeet aan die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel om verbeterde dienslewering te verseker.

Bo en behalwe die navorsing vir die vervulling van hierdie meestersgraad in onderwysbestuur, het enkele ander faktore bygedra tot die motivering van hierdie studierigting, naamlik eerstens die navorser se persoonlike belangstelling en empatie, wat haar gemotiveer het om hierdie studie te onderneem. Die onderwys is nie net 'n beroep nie, maar 'n roeping en daarom is die leiding, aanpassing en werksbevreiding van beginneronderwysers van kardinale belang in die opvoeding en onderrig van kinders in Suid-Afrika (Creswell 2012:4). Die navorser is van mening dat onderwysers wat gelukkig is en werksbevreiding ervaar meer produktief sal wees en 'n groter bydrae sal lewer tot die sukses van onderrig en leer (Steyn 2004:81). Die navorser se betrokkenheid by inskakelingsprogramme vir beginneronderwysers by haar skool het haar gemotiveer om hierdie spesifieke rigting te kies. Jaarliks word nuwe onderwysers by die skool aangestel en moet hulle by die skoolprogram ingeskakel word. Dit is deel van die navorser pligte as graadhoof en senior onderwyser om beginneronderwysers te oriënteer, ondersteun en leiding te gee.

1.2 AGTERGROND TOT DIE STUDIE

Enige organisasie kan nuwe mense aanstel, maar daar kan nie verwag word dat hierdie persone hulle beste werk lewer en doelwitte bereik voordat die persoon nie aangepas het in sy werk, omgewing en by kollegas nie (Steyn & Van Niekerk 2008:205; Steyn 2004:82; Whitaker 2001:7; Arends & Phurutse 2009:7). Deur induksieprogramme te volg kan beginneronderwysers touwys gemaak word en gehelp word om in te skakel.

Daarom moet beginneronderwysers leiding en ondersteuning ontvang om so gou as moontlik effektief in te skakel by die skool sodat hulle 'n produktiewe bydrae kan lewer. 'n Beginneronderwyser word gedefinieer as 'n nuutgekwalifiseerde onderwyser wat onlangs tot die professie toegetree het en minder as vier jaar onderwysondervinding het (Herbert & Worthy 2001:897). In die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 word 'n onderwyser omskryf as "n persoon wat ander persone leer, opvoed of oplei of wat professionele opvoedkundige dienste, met inbegrip van professionele terapie en onderwysielkundige dienste, by 'n openbare skool, inrigting vir verdere onderwys en opleiding, departementele kantoor of sentrum vir basiese onderwys vir volwassenes verskaf en wat aangestel is in 'n pos op 'n diensstaat van opvoeders kragtens hierdie Wet" (RSA 1998:1). 'n Beginneronderwyser beskik oor die minimum ervaring en ondervinding. Daar word wel gedurende beginneronderwysers se praktiese onderwysstudie ervaringsgeleenthede geskep wat die leerproses deurlopend kan ondersteun, en uitdagings word geskep waarbinne die beginneronderwyser sin van sy leerproses kan maak. Dit neem egter tyd, deursettingsvermoë en baie ervaring om 'n goeie onderwyser te word (Harrison *et al.* 2006:1056; Flores & Day 2006:219; Arends & Phurutse 2009:7).

Vir die meeste onderwysers is die eerste paar jaar 'n uitdaging, veeleisend en stresvol. Omdat onderrig en leer 'n ingewikkelde proses is, het beginneronderwysers veral ten opsigte van professionaliteit aanpassingsprobleme (Steyn 2004:82; Jones 2002:509). Professionaliteit is afhanklik van 'n selfopinie en die konteks waarin beginneronderwysers hulself bevind. Dit kan beïnvloed word deur doeltreffendheid, motivering, toewyding en werksbevreëdiging. Dit kan dalk verklaar waarom so baie beginneronderwysers die onderwys verlaat (Steyn 2004:82; Arends & Phurutse

2009:7). Voeg hierby swak toegeruste skole en klaskamers, onnodige administrasie, leerders met gedragsprobleme en ander ongeskiktheidsprobleme en dit mag lyk of dit onoorkomelik is (Study Guide 2008:1; Whitaker 2001:1; Flores & Day 2006:221).

Baie beginneronderwysers ervaar realiteitskok wanner hulle tot die onderwys toetree en kan nie verantwoordelikheid aanvaar nie omdat hulle nie voldoende voorbereiding gehad het nie (Woolfolk 2007:15). Oorsake hiervan kan wees dat beginneronderwysers ervaar gevoelens van onsekerheid, verwarring, minderwaardigheid, angs en twyfel (Mohr & Townsend 2001:9). Daarom moet die beginneronderwyser tydens toetrede toe die onderwys leiding en ondersteuning van die skool ontvang (Arends & Phurutse 2009:7).

Volgens Herbert en Worthy (in Flores & Day 2006:220) is die invloedrykste uitdagings vir beginneronderwysers:

- 'n Mengsel van verwagtinge, persoonlikheid en realiteite van onderwyser wees.
- Bewyse van impak.
- Gebruik van suksesvolle strategieë om die gedrag van beginneronderwysers te bestuur met hul toetrede tot die sosiale en politieke kultuur van die skool.

Beginneronderwysers sien uit na hulle eerste klas en besef gou dat daar baie meer verantwoordelikheid by betrokke is as net om 'n onderwyser te wees (Steyn 2004:85; Harrison *et al.* 2006:1057). Beplanning, klasdisipline, ouers en aanpassing by die skoolkultuur is van die grootste struikelblokke wat oorkom moet word (Whitaker 2001:1; Steyn 2004:84-87). Deur strategieë te volg soos induksieprogramme, mentors en waarneming behoort dit die inskakeling te vergemaklik (Steyn 2004: 82-84).

Personeeloriëntering of induksie is 'n aaneenlopende proses wat begin sodra 'n onderwyser 'n aanstelling aanvaar. Die oriëntasieprogram kan deur effektiewe beplanning en implementering dien as die volgende:

- Effektiewe en voldoende integrasie van nuwe en ou personeel in hul onderskeie posisies in die skool.

- Vermindering of voorkoming van probleme of omstandighede wat effektiwiteit en werksbevrediging kan beïnvloed.
- Sistematiese en geleidelike inskakeling van die nuwe beginneronderwyser deur leiding en ondersteuning.
- Onderwysbestuurders moet poog om elke nuwe beginneronderwyser so gou as moontlik te laat inskakel by sy nuwe omstandighede sodat 'n produktiewe bydrae gelewer kan word.
- Verseker dat die doel van personeeloriëntering is om nuwe beginneronderwysers aangepas en ingeskakel te kry, en dat dit so gou as moontlik bereik word.
- Verseker dat insette in terme van tyd, werk en koste met die aanstelling van die regte persoon nie verlore gaan nie (Van Deventer & Kruger 2003:209).

Die behoefte van beginneronderwysers om meer ervare onderwysers waar te neem is een van die beste metodes om vaardighede en die ontwikkeling van tegnieke te bemeester (Jones 2002:515). Beginneronderwysers kry die geleentheid om ervare onderwysers waar te neem in die klassituasie, nuttige inligting te versamel en om hul vooruitsigte te verbreed (Steyn & Van Niekerk 2008: 211). Na waarneming van die meer ervare onderwysers kan daar 'n bespreking gehou word oor wat die beginneronderwyser waargeneem en geleer het. Beginneronderwysers moet ook weet waar hul reg of verkeerd optree sodat dit reggestel of verbeter kan word. Waarneming kan ook gebruik word om 'n spesifieke bron van kommer soos dissipline te identifiseer en leiding en ondersteuning daarin te ontvang. Waarneming help ook die beginneronderwyser om sy eie lesbeplanning of dissipline te kan analiseer (Whitaker 2001:10)

| Tabel 1.1 Strategieë vir die suksesvolle implementering van induksie | |
|---|--|
| Strategieë | Praktiese voorstelle |
| Deelname aan mentorprogram | Kontak universiteite vir inligting oor afstuderende studente Nader streke of provinsies vir formele mentorprogramme |
| Gebruik huidige kurrikulum en instruksies | KABV-program |
| Lid van Professionele Organisasie | "Suid-Afrikaanse Raad van Onderwysers" |

| | |
|---|--|
| Bywoning van werksinkels en konferensies | Leerareas het gewoonlik tydens vakansies werksinkels Die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie bied gereeld kongresse aan |
| Teken in op opvoedkundige tydskrifte of doen naleeswerk | Edu-child Internet |
| Verbeter kwalifikasies | Honneursgraad Meestersgraad |
| Doen navorsing | Stel idees voor op konferensies Lê idees aan opvoedkundige tydskrifte voor |
| Deurlopende self- en eweknie-assessering | Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel |
| Organiseer saamwerk-geleenthede tussen skole | Sport Kultuur Beplanning |

Strategieë vir die suksesvolle implementering van induksie soos gesien deur Mohr en Townsend (2001:11)

Beginneronderwysers kan hulp en leiding ontvang in die vorm van 'n beplande induksieprogram. Ontwikkelingsprogramme bestaan uit moontlikhede vir groei en wat die behoeftes van beginners insluit. Volgens Brock en Grady (in Steyn & Van Niekerk 2008:209-211) moet die volgende stappe gevolg word:

- Verwelkom beginners – hulle het nodig om verwelkom en gewaardeer te word deur hul kollegas.
- Aanvanklike bystand – vaardige en ervare onderwysers word geïdentifiseer om met die beginners te werk. Hulle ontvang opleiding om met beginneronderwysers te help. 'n Mentor het take en verantwoordelikhede om te voltrek soos gereelde skakeling met die beginner om na sy idees en bekommernisse te luister, byvoorbeeld om dalk verblyf of ander persoonlike hulp te verleen, om professionele kennis oor te dra en die beginner te lei in vaardighede, asook om advies en ontwikkelingsprogramme aan te beveel.
- Oriëntasiefase – gee vir die beginner die nodige inligting. Voorstelle vir die oriëntering is bekendstelling aan hul nuwe kollegas en 'n toer deur die skool. Verduidelik hulle pligte. Maak seker dat hulle bewus is van die skoolbeleid en ander relevante belangrike inligting. Verskaf agtergrondinligting oor die gemeenskap. Verduidelik die skoolreëls en prosedures. Verskaf inligting rakende verslaghouding, hulpbronne en skoolaktiwiteite. Verduidelik die skool se dissiplinebeleid. Dit verdien spesiale aandag, omdat dit deel vorm van

klaskamerbestuur. Stel beginners aan mentors voor en voorsien in hulle onmiddellike behoeftes.

- Behoeftebepaling – die individuele beginner het unieke behoeftes en dit moet deur verskillende programme na omgesien word.
- Aaneenlopende hulpverlening en ontwikkeling – aktiwiteite word daargestel sodat vaardighede kan ontwikkel en verfyn. Dit kan gedoen word deur gereelde vergaderings met die hoof, ondersteuning van die mentors, inligtingsvergaderings, seminare en werksinkels, ewekniewaarnemings en sosiale funksies.

Volgens Kolb (Harrison *et al.* 2006) is onderwys 'n dinamiese proses van leer en daarom moet onderwysers nooit ophou leer nie. Die leerproses van onderwysers word gebou op hul leerinhoud en ervaring, wat gevolg word deur refleksie, leer en eksperimenteer en is daarom van toepassing op die onderwyser sowel as die leerder. Om 'n goeie onderwyser te word, is 'n lang en ingewikkelde proses. Dit behels interaksie tussen die verskillende en soms teenstrydige perspektiewe, oortuigings en gebruike wat beïnvloed word deur die ontwikkeling van die beginneronderwyser self (Flores & Day 2006:219).

Die eerste jaar van onderwyser wees, is beslis deurslaggewend. Gedurende hierdie jaar verander die status van die student wat self leer na een van onderwyser wat leerders moet leer (Whitaker 2001:1). "You can develop a repertoire of effective principles and practices for your first years of teaching so that some activities quickly become automatic." (Woolfolk 2007:15) Voorbeelde van effektiewe beginsels en praktyke is die ondersteuningsbasis en leiding wat 'n beginneronderwyser behoort te ontvang. Riglyne vir beplanning, dissipline, induksieprogramme asook inligting oor hoe om ouers of ander situasies te hanteer sal help om beginner onderwysers te lei en te ondersteun.

"Onderwysers is nie kenners wat uit die hoogte kennis in leerders se koppe inpomp nie; hulle is eerder soos senior leerders wat gretig is om die juniors te help om saam met hulle na meer en opwindende kennis te soek." (Onbekend)

Bartell glo dat ervarings gedurende die eerste jaar langtermynimplikasies inhou vir effektiwiteit, werksbevreëdiging en 'n toekoms van beginneronderwysers (in Martin *et al.* 2005:55-63). Areas waar leemtes vir beginneronderwysers geïdentifiseer is, is:

- Leiding ten opsigte van onderrig en assessering
- Probleme met dissipline
- Onvoldoende terugvoer en doelwitte
- Waarneming van ervare onderwysers
- Toewysing van klasse en verminderde kontaktyd
- Selfstandige kontak met ouers (Jones 2002:517).

Die navorser is van mening dat gevoelens van isolasie, wanaanpassing en 'n gebrek aan ondersteuning en leiding 'n invloed sal hê op die ervaring van beginneronderwysers.

In studies gedoen deur Kremer-Haydon en Fessler (in Steyn & Schulze 2005:236) identifiseer hulle die volgende fases van onderwyser wees:

- Induksie – onderwyser ervaar realiteitskok en sukkel om te oorleef.
- Bou van bevoegdheid – onderwysers wil hul vaardighede verbeter, eksperimenteer met nuwe metodes en woon werksinkels en konferensies by.
- Entoesiasme en groei – fase waarin onderwysers optimisties is oor hul groei en vordering as professionele persone. Soek nuwe maniere van onderrig.
- Werksfrustrasie – fase van ontnugtering. Sommige onderwysers ervaar vermoeienis en uitbranding.
- Stabiliteit en stagnasie – fase waarin onderwysers slegs doen wat van hul verwag word. Geen motivering of groei nie.
- Beroepsontevredenheid – sommige onderwysers wil aftree of verander na ander beroepe. Vir sommige is dit 'n geleidelike ontrekking en ontdekking van nuwe moontlikhede buite die skool. Vir ander is dit ontevredenheid met leerders, personeel en ouers.
- Uittrede – tyd vir aftrede.

Hierdie fases het 'n positiewe invloed op die ervarings van beginneronderwysers omdat dit vir beginneronderwysers kan dien as riglyne sodat hulle kan sien dat ervare onderwysers of mentors soortgelyke probleme as hulle ervaar het. Skole moet beginneronderwysers bystaan in die proses van inskakeling en leiding sodat die beginner so gou as moontlik 'n produktiewe bydrae kan lewer in die skool.

Whitaker (2001:2) identifiseer in haar artikel probleme waarmee beginneronderwysers in hulle eerste jaar sukkel:

- Onbevoegdheid om leerinhoud van teorie oor te dra na die praktyk.
- Tekort aan voorbereiding vir die baie uitdagings van onderrig.
- Onwillig om vrae te vra of hulp te soek.
- Bemeestering van onderrig met onvoldoende hulpmiddels.
- Unrealistiese verwagtinge en gevoel van onbekwaamheid.

Hierdie faktore het 'n beduidende impak op beginneronderwysers op die vooraand van hul onderwysloopbaan. Volgens Tonnsen en Patterson (in Whitaker 2001:1) is nuwe onderwysers nie altyd voorbereid op die uitdagings wat op hulle wag in die onderwys nie. Hulle betree die onderwys met verwagtings, en daar word van hulle verwag om dieselfde effektiwiteit te openbaar as wat ervare onderwysers doen. Hul ervaar vol programme met min tyd vir besinning en beplanning. Hul hanteer kinders met probleme. Beginneronderwysers word gedwing om onderrig te gee volgens voorskrifte van die kurrikulum. Die feit is dat meeste van die beginneronderwysers maande tevore nog self studente was.

Tabel 1.2 Gemeenskaplike probleme deur beginneronderwysers ervaar

| Probleem | Kenmerke |
|------------------------------|---|
| Realiteitskok | Bekommernis word ervaar as gevolg van onvoldoende voorbereiding tydens opleiding. |
| Isolasie | Geografiese en of professionele uitsluiting. |
| Marginalisering | Negatiewe persepsies in verband met sekere leerareas. |
| Werksdruk en rolverdeling | Behalwe onderrig ook addisionele pligte en verantwoordelikhede hê. |
| Gebrek aan professionaliteit | Terugkeer na ou onderrigmetodes. |

Gemeenskaplike probleme deur beginneronderwysers ervaar soos beskryf deur Mohr en Townsend (2001:9)

Probleme kan hul oorsprong hê in baie oorsake waarvan onderrig, die kurrikulum, klaskamerbestuur, dissipline en verhoudings in die skool en omgewing deel is.

Beginneronderwysers word soms nie voldoende leiding gegee oor wat van hulle verwag word ten opsigte van voorbereiding, aanbieding en evaluering nie. Hulle vind dit moeilik om te differensieer in hulle onderrig. Hulle is soms onkundig oor aan wie hulle moet rapporteer of aan wie hul moet verantwoording doen. Dissipline kan van die grootste oorsake en gevolge wees van ernstige probleme waarmee 'n beginneronderwyser gekonfronteer word.

Die unieke omgewing waarin die skool geleë is, asook die gemeenskap is 'n groot uitdaging vir die beginneronderwyser om daarvan deel te word en om te verseker dat bestaande verhoudings nie versteur word nie (Van Deventer & Kruger 2003:210).

Volgens Steyn en Van Niekerk (2008:206-208) is die volgende probleme wat beginneronderwysers ervaar in die skool soos realiteitskok, onvoldoende kennis en vaardighede, verwagtinge, isolasie van ander volwassenes, klaskamerbestuur, hulpbrontekorte en die werkslading. Om hierdie probleme te verminder word daar voorgestel dat 'n oriëntasie- of induksieprogram in gebruik geneem word.

1.3 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Die navorser het gedurende haar onderwysloopbaan betrokke geraak by die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers. Na aanleiding van hierdie agtergrond sal die ondersoek geloods word.

Die navorser het bewus geword van probleme met inskakeling en ondersteuning van die meeste beginneronderwysers. Hulle sukkel gedurende die eerste paar jaar om hul voete in die skool te vind. Sommige faktore wat bydra tot onsekerhede van beginneronderwysers is:

- Hulle voel onbevoeg om klas te gee
- Stel vir hulself onrealistiese verwagtinge
- Tydsbestuur
- Hulle is onwillig, skaam of in situasies waarin hulle nie vrymoedigheid het om hulp of raad te vra nie

Daarom het die navorser besluit om ondersoek in te stel na die probleem en moontlike oplossings en aanbevelings sodat meer effektiewe onderrig kan plaasvind.

Die strewe na uitnemendheid in onderwys by beide die onderwyser en leerder dra by tot die feit dat skole en onderrig suksesvol is. Om dit te bereik moet alle onderwysers – ervare of onervare – hulle beste lewer. Beginneronderwysers neem die plek in van 'n leerder en ontvang leiding en ondersteuning van meer ervare onderwysers of mentors sodat hulle hul plek kan inneem en effektief kan onderrig.

Opvoeders streef na voortdurende verbetering. Dit verg die aanspreek van probleme of kwessies en ook die soeke na moontlike probleemoplossings. Navorsing is ook belangrik omdat dit toestande of omstandighede in die praktyk kan verbeter. Gewapen met die navorsingsresultate kan onderwysers meer effektief onderrig. (Creswell 2012:4).

Die belangrikste oorweging vir die navorsing is in belang van die beginneronderwyser sodat opvoeding en onderrig van kinders in Suid-Afrika kan strewe na uitnemendheid.

Daar word gehoop dat die studie van die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers via die mentorstelsel konstruktief sal bydra tot die bestaande kennis en ook dat dit nuwe insigte en begrip sal verskaf aan diegene wat betrokke is in die onderrig. Onderwyskundiges en beleidmakers kan vind dat die inligting uit hierdie verhandeling toepaslik is op situasies waar transformasie in die onderwys aan die gang is. Mentors mag ook vind dat inligting vervat in hierdie verhandeling kan bydra tot bevordering van induksieprogramme en inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers asook vir persoonlike verryking.

Die fokus beweeg dus na die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers via mentorstelsel.

1.4 PROBLEEMSTELLING

Na aanleiding van die inleidende opmerkings en daaropvolgende afdelings is die probleemstelling van hierdie navorsing die volgende:

Hoe ervaar die beginneronderwyser die inskakeling, leiding en ondersteuning van die mentor via die mentorstelsel skole?

Die navorser wil in die studie evalueer hoe beginneronderwysers die inskakeling, leiding en ondersteuning van die mentor ervaar. Die probleemstelling van die beoogde navorsing wentel om die volgende subvrae:

- Watter faktore beïnvloed die inskakeling, begeleiding en ondersteuning wat beginneronderwysers ontvang vanaf die mentor?
- Wat is die persoonlike ervaring van beginneronderwysers rakende hul inskakeling, begeleiding en ondersteuning vanaf die mentor?
- Watter aanbevelings kan gemaak word om beginneronderwysers se toetrede tot die onderwysprofessie, en werksbevrediging in die onderwys te bevorder?

1.5 NAVORSINGSDOELWITTE

Die doel van die studie is om te bepaal hoe beginneronderwysers inskakeling, leiding en ondersteuning vanaf mentors ervaar. Om hierdie doel te bereik is onderhoude, agtergrond vraelyste, waarneming en dokumentasie wat verband hou met beginneronderwysers versamel en vier skole in drie dorpe doelbewus gekies.

Ten einde die probleemvraag te beantwoord, is die doelwitte van hierdie navorsing:

- Om die faktore wat die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers te beskryf.
- Om die ervarings wat beginneronderwysers in verband met inskakeling, begeleiding en ondersteuning vanaf die mentor beleef het te beskryf.
- Om aan die hand van navorsingsresultate aanbevelings te maak om beginneronderwysers se toetrede tot die onderwysprofessie, en werksbevrediging in die onderwys in te bevorder.

1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.6.1 Inleiding

In die studie word daar gefokus op die kwalitatiewe navorsingsbenadering. Kwalitatiewe navorsing beklemtoon die insameling van data deur natuurlike

verskynsels. Kwalitatiewe navorsing is meer gemoeid met die begrip van die sosiale verskynsel van deelnemers se perspektiewe. Die navorser moet verken en soek tot 'n dieper betekenis bereik word. Die navorser maak gebruik van verskeie interaktiewe metodes om hierdie inligting te verken. Die kwalitatiewe navorsingsmetode is die geskikste metode om die ervarings van beginneronderwysers te beskryf. Navorsing sal fokus op die beginneronderwyser se ervaring van toetrede tot die klaskamer en die leiding en ondersteuning wat hulle ontvang het tydens induksie.

Kwalitatiewe navorsing kan interaktiewe of nie-interaktiewe navorsing insluit en word analitiese navorsing genoem. Interaktiewe navorsing sluit in om data te versamel in natuurlike omgewing (McMillian & Schumacher 2006:26). Nie-interaktiewe navorsing is om die ondersoek van konsepte en gebeure deur middel van analises en dokumente te verklaar (McMillian & Schumacher 2006:27).

Deur die loop van die studie word ontwerpelemente in kwalitatiewe navorsing verwerk (Mouton 2006:195). Dit is teen hierdie agtergrond dat die navorsingsontwerp van die studie (inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers via die mentorstelsel) in redelik breë terme aangebied sal word (Mouton 2006:195). Die doel vir die gebruik van 'n gevallestudie is die voorsiening van indieptebeskrywings van die gekose steekproef (Mouton 2006:149).

Die doel van hierdie studie is om deur middel van beskrywings die aard van situasies, instellings, prosesse, verhoudings en stelsels van inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers by geselekteerde skole te openbaar. Die navorser sal ook in staat wees om insig te verkry deur die interpretasie van die aard van uitdagings wat bestaan vir toetrede tot onderwys deur beginneronderwysers.

Dit sal die navorser 'n geleentheid gee om die geldigheid van sy aannames, eise, teorieë of veralgemenings in die werklike konteks te toets of te verifieer. Dit sal die navorser in staat stel om die effektiwiteit van spesifieke beleide, praktyke en innovasies te evalueer of te beoordeel. Die navorsing sal volgens McMillan en Schumacher (2006:318) bydra tot die teorie, opvoedkundige praktyke, beleidmaking en sosiale kwessies.

Na aanleiding van die bogenoemde het die navorser voorgestel dat die huidige studie binne die raamwerk van 'n kwalitatiewe paradigma gedoen word. Mouton (2006:194) erken dat een van die groot onderskeidende kenmerke van kwalitatiewe navorsing is die feit dat die navorser poog om mense in terme van hul eie definisie en wêreld te verstaan.

1.6.2 Studiepopulasie en deelnemenseleksie

In doelgerigte steekproefneming kies navorsers doelbewuste individue en plekke om die probleemstelling te verstaan en te verhelder (Creswell 2012:206). Vir die waarskynlikheidsteekproefneming van die navorsing maak die navorser gebruik van 'n groep beginneronderwysers om te bepaal watter faktore beïnvloed inskakeling, begeleiding en ondersteuning tydens induksie asook die rol van die mentor.

Daar is 511 skole in die Gert Sibande-streek in Mpumalanga. Die populasie in die studie verteenwoordig al die skole in die Gert Sibande-streek in Mpumalanga. Beginneronderwysers in die Gert Sibande-streek in die provinsie van Mpumalanga is doelbewus gekies uit vier laerskole in die populasie. Die steekproeftegniek wat gebruik word, is doelgerigte steekproefneming. Met hierdie tegniek kies die navorser spesifieke elemente van die populasie wat verteenwoordigend of insiggewend oor die onderwerp van belang is (McMillan & Schumacher 2006:126). Die inligting wat vanaf die populasie (beginneronderwysers) ingesamel word, sal die doel (ondersteuningstrategieë) van die navorsing aanspreek.

Die beginneronderwysers is gekies op grond van hul geografiese ligging in die Gert Sibande-streek. Die agt deelnemende beginneronderwysers is almal verbonde aan Model C- skole in Suid-Afrika en is binne 'n 80 kilometer-radius van die navorser af geleë. Die deelnemende beginneronderwysers is van verskillende ouderdomme, godsdienstige groepe, onderrigervaring, sosio-ekonomiese status en etnisiteit verteenwoordigend. Hierdie beginneronderwysers is multikultureel en verteenwoordig die verskeidenheid van kultuurgroepe in Suid-Afrika.

1.6.3 Data-insameling

Tydens navorsing sal die navorser poog om algemene oop vrae aan die deelnemers te vra sodat beginneronderwyser die geleentheid kry om hulle eie menings te lug.

Gedurende die besoek aan die terrein word volledige inligting versamel rakende die navorsing. Daar word gebruik gemaak van verskeie soorte inligtingsbronne om die navorsing te verhelder soos waarneming, onderhoude, agtergrond vraelyste, dokumente en oudiovisuele materiaal.

1.6.3.1 Waarneming is die proses om eerstehandse inligting in te samel deur die deelnemers op hul eie terrein waar te neem (Creswell 2012:212-217). Die navorser sal die beginneronderwyser in die klas, by sportgeleenthede en gedurende interaksie met ander personeel waarneem.

1.6.3.2 Onderhoude en vraelyste

Onderhoudvoering met een of meer deelnemers waar algemene oopvrae gevra word sodat geleentheid geskep word om te reageer en hul eie mening te lug. Onderhoudvoering kan op verskeie maniere plaasvind, soos een-tot-een, e-pos en selfs telefoniese onderhoudvoering. Oop- en geslote vrae kan tydens agtergrondvraelyste gevra word. Die reaksie van die deelnemers op geslote vrae kan nuttige inligting verskaf en ondersteuning bied vir teorieë en konsepte in die literatuur. Oopvrae skep die geleentheid om verder te verken (Creswell 2012:217-222). Algemene oopvrae sal aan beginneronderwysers gestel word oor inskakeling, begeleiding en ondersteuning tydens induksie om na aanleiding van antwoorde 'n onderhoud te voer vir verdere en indiepteverkenning. Deelnemers kan ook deur middel van narratiewe opstelle hul ervarings neerskryf.

1.6.3.3 Dokumentasie

Dokumente is 'n belangrike bron van inligting en kan bestaan uit amptelike of publieke dokumente. Dit sluit in koerante, omsendbriewe, persoonlike joernale en briewe. Dit is 'n waardevolle bron om te gebruik om die navorsingsvraag te kan verklaar (Creswell 2012:223-224). Die induksieprogramme van deelnemende skole sal gebruik word om vrae te verhelder.

1.6.3.4 Oudiovisuele materiaal

Oudiovisuele materiaal help die navorser om die visuele beelde in die konteks te verklaar. Foto's, video's, prente en skilderye help die navorser om 'n geheelbeeld

van die navorsing te verkry (Creswell 2012:224-225). Opnames van onderhoude sal bewaar word vir ontleding mits toestemming daarvoor verkry is.

Die seleksie van deelnemers sal op grond van verskillende geslagte (mans en dames), ouderdom (18-25 jaar) en kwalifikasie (afstandonderrig-student of gegradueerd) plaasvind. Deelnemers is doelbewus in die Gert Sibande-streek by laerskole van Mpumalanga gekies. Toestemming van deelnemers, hoofde van skole, beheerliggame van betrokke skole, distrikskantore asook die Mpumalanga Onderwysdepartement is verkry.

- Bylaag D Toestemming van die Mpumalanga Onderwysdepartement,
- Bylaag E Toestemming van deelnemende skole,
- Bylaag F Toestemming van deelnemers.

1.6.4 Data-analise

Ses interafhanklike stappe wat gevolg moet word om data te analiseer (Creswell 2012: 261):

- Voorbereiding en organisering vir data-analise

Aanvanklike databestuur bestaan uit die organisering en oordra van onderhoude en die vaslê van veldnotas asook die besluit om data met die hand of deur 'n rekenaar te analiseer. Stel 'n algemene vraelys saam wat vir al die deelnemers gevra kan word. Maak afsprake met die onderskeie skole en identifiseer beginneronderwysers. Voer onderhoude met deelnemers en maak veldnotas. Gebruik 'n rekenaar om onderhoude skriftelik vas te lê. Persoonlike onderwyservaring en gesprekke (onderhoude) sal die rigting en aard van die studie beïnvloed. Bestaande artikels, programme, leemtes en aanbevelings sal geanaliseer word om tot sinvolle en logiese gevolgtrekkings te kom.

- Verkenning en kodering van data

Voorlopige ontleding is deur na te lees om 'n algemene gevoel van die data te verkry. Data-analise bestaan uit die kodering van data. Die proses bestaan uit die verheldering van 'n teks om die bedoeling van die deelnemer vas te lê en

ook die beskrywings of temas van mense, plekke of gebeurtenisse. Dit is die ondersoek van die teks, en dan die kodering en etiketteer van data. Die inhoud van die agtergrond vraelyste en die data wat met onderhoude verkry is, is noukeurig en doelgerig ontleed, aangesien daar gepoog gaan word om inligting te verkry om die doelstellings van die studie aan te spreek.

- Omskrywing van kodering en samestelling van temas

Kodes word gebruik om beskrywings van mense en plekke te ontwikkel. Dit kan ook gebruik word om temas van 'n breër abstraksie te ontwikkel en te verteenwoordig. Hierdie temas kan gedeeltes of die geheel van 'n storie vertel. Dit kan ook met mekaar verbind word om die kompleksiteit van die verskynsel uit te beeld. 'n Deeglike literatuurstudie sal gedoen word om die doelstellings aan te spreek. Die metode wat tydens die verwerking van die versamelde data gebruik gaan word, is die oorsigmetode, asook ondersoek en ontleding van inhoud.

- Verteenwoordig en rapporteer kwalitatiewe resultate

Kwalitatiewe navorsers verteenwoordig hul bevindinge in visuele voorstellings soos syfers, diagramme, vergelykende en demografiese tabelle. Hulle bevindinge kan ook deur verhalende besprekings vasgelê word deur chronologiese volgorde, vrae of kommentaar en ook enige veranderinge aan die deelnemers se ervaring. Resultate gaan deur middel van verslaghouding en opstelle geskied.

- Interpreteer resultate

Die navorser maak van hierdie verslagdoening en aanbieding van bevindinge 'n interpretasie van die betekenis van die navorsing. Hierdie interpretasie bestaan uit die bevordering van persoonlike menings, vergelykings tussen bevindinge en die literatuur, asook op moontlike beperkinge en toekomstige navorsing.

- Geldigheid van die akkuraatheid van die resultate

Om die akkuraatheid van kwalitatiewe navorsing na te gaan gebruik navorsers dikwels bevestigingsprosesse soos kontrolering, kruisvalidasie en ouditering. Die bedoeling van geldigheid is dat deelnemers, eksterne beoordelaars en die databronne self bewys lewer van die akkuraatheid van die inligting vir die navorsing (Creswell 2012:261).

1.7 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Die navorser moet ook beperkings of swakhede van die studie wat resultate kan beïnvloed, identifiseer. Beperkings is potensieële swakhede of probleme wat deur die navorser geïdentifiseer word. Dit sluit in:

- Verlies of gebrek aan deelnemers – deelnemers kan enige tyd onttrek of selfs die onderwys verlaat.
- Toegang tot skole kan beperk word, een of meer skole kan onttrek gedurende die navorsingsproses – omstandighede kan veroorsaak dat skole nie verder aan die studie wil deelneem nie.
- Data is soms nie beskikbaar nie – inligting wat ontvang is vanaf deelnemers kan dalk nie voldoen aan die vereistes van die studie nie.

Die gebruik van bestaande instrumente het hul voordeel deurdat dit 'n besparing van tyd en koste is en beskikbaarheid en betroubaarheid (Mouton 2006:100). Alhoewel die gebruik van onderhoude as 'n bestaande instrument voordelig is, het dit ook sy eie risiko's, naamlik dat die monster dalk te klein is of databronne onvolledig en wetlike en etiese beperkings op toegang tot sekere geïdentifiseerde belanghebbendes kan hê.

Hierdie navorsing is beperk tot die direkte omgewing waarin die navorser woon. Slegs enkele laerskole in die Gert Sibande-streek van Mpumalanga word betrek, wat 'n geringe verteenwoordiging van laerskole vorm. Die impak van inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers via die mentorstelsel word dus op 'n klein aantal beginneronderwysers in die veld getoets. 'n Baie belangrike beperking in hierdie ondersoek is dat onderhoude slegs met 'n klein groepie geselekteerde beginneronderwysers plaasvind. Dit is daarom nie 'n grootskaalse ondersoek nie en daar kan daarom nie veralgemeen word nie, maar slegs afleidings gemaak word. Die

beperkings het geen invloed op die navorsing as 'n geheel nie. Nietemin is die navorser daarvan oortuig dat waardevolle gevolgtrekkings en aanbevelings uit hierdie ondersoek kan voortspruit. Dit behoort interessant te wees om te sien wat die resultate sou wees as die ondersoek op groter skaal, met meer beginneronderwysers in ander streke of provinsies gedoen sou word.

1.8 BEGRIPSVERHELDING

1.8.1 Beginneronderwyser

Volgens Odendal (1997:67) is 'n beginner iemand wat begin met iets, wat nog leer om iets te doen. 'n Beginneronderwyser word gedefinieer as 'n nuutgekwalifiseerde onderwyser wat onlangs tot die professie toegetree het en minder as vier jaar onderwys ondervinding het (Herbert & Worthy 2001:897). Daar word na 'n beginneronderwyser verwys as 'n persoon wat sy professionele opleiding, praktiese onderwys ingesluit voltooi het en aan wie 'n professionele sertifikaat toegeken is; deur 'n onderwysinstansie in diens geneem is en aan wie 'n pos toegeken is met soortgelyke verantwoordelikhede as dié van meer ervare personeel (Bolam 1985:2464)

1.8.2 Inskakeling

Odendal (1997:439) verduidelik inskakeling soos volg: “laat opneem in, aansluit by”. Enige organisasie kan nuwe mense aanstel, maar kan nie verwag dat hierdie “aanstelling” hul beste werk lewer en doelwitte bereik voordat die persoon aangepas is in sy werk, omgewing en by sy kollegas nie (Steyn & Van Niekerk 2008:205). Dit sluit in 'n fase van ontwikkeling wat begin met toetrede tot die onderwysprofessie en eindig as onderwyser ervaring op gedoen het (Mohr & Townsend 2001:9).

1.8.3 Leiding

Odendal (1997:611) verduidelik leiding as die “aantoon in watter rigting sake moet ontwikkel”. Beginneronderwysers kan hulp en leiding ontvang in die vorm van 'n beplande induksieprogram. Leiding word gegee aan mentors en beginneronderwysers deur induksieprogramme wat vooraf opgestel word. Leiding in

die vorm van klasbesoeke en hulp met die hantering van ouers, beplanning en assessering word voorgestel.

1.8.4 Ondersteuning

Odendal (1997:726) beskryf ondersteuning soos volg “van hulp, troos wees; help, bystaan”. ’n Mentor het take en verantwoordelikhede om te voltrek soos gereelde skakeling met die beginner om na sy idees en bekommernisse te luister, of om dalk verblyf of ander persoonlike hulp te verleen. Ondersteuning word ook verleen met beplanning en klasbesoek. Mentors word ook ondersteun deur skoolhoofde en induksieprogramme wat opgestel word vir die beginneronderwyser.

1.8.5 Mentor

Odendal (1997:658) beskryf ’n mentor as ’n “ervare leidsman; raadgewer; gids”. ’n Mentor moet professionele kennis oordra en die beginner afrig in vaardighede, advies gee en ontwikkelingsprogramme aanbeveel. Die woord *mentor* kan ook verwys na wyse raadgewer, gids of adviseur. Gewoonlik verwys dit ook na ’n ouer persoon met meer lewenservaring en ondervinding wat ’n jonger persoon met baie minder lewenservaring en ondervinding deur die verskillende stadiums van persoonlike en professionele groei te lei.

1.9 HOOFSTUKVERDELING

In hoofstuk 1 word die omvang en agtergrond van die ondersoek verskaf, sowel as die probleemstelling, die doel en doelstellings van die ondersoek, die beskrywing van die ondersoekmetode, die betekenis van die ondersoek en begripsverheldering.

Hoofstuk 2 verskaf ’n teoretiese en literatuuragtergrond van die ondersoek wat betrekking het op die aard en omvang van probleme wat beginneronderwysers ervaar met inskakeling by die skool asook metodes van ondersteuning en hulp vir beginneronderwysers deur die skool of mentor met sy/haar toetrede tot die praktyk.

Hoofstuk 3 bevat gedetailleerde beskrywing van die navorsingsontwerp en -metode, sowel as ’n ontleding van die data wat versamel is. Hierdie hoofstuk handel ook met die deelnemers, prosedures en omskrywing van hulpmiddels en die toepassing daarvan.

In hoofstuk 4 word die bevindings van die ondersoek bespreek na aanleiding van die inligting wat ingewin is om die toetrede en ontwikkeling van beginneronderwysers sinvol te maak. Unieke omstandighede in Suid-Afrika sal deurentyd in gedagte gehou word.

Hoofstuk 5 verskaf die samevatting, bevindings en sekere gevolgtrekkings. Verder word aanbevelings bespreek vir toekomstige navorsing oor die onderwerp.

1.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die inleidende agtergrond tot die studie gegee. Die motivering vir die studie en die bewuswording van die probleem word uiteengesit. Uit die vorige leergedeeltes is die probleemstelling gestel. Die doel en doelwitte van die ondersoek en navorsingsmetode en -ontwerp word voorgestel. Ten slotte word die beperkinge tot die studie asook die verduideliking van die belangrikste konsepte en die organisasie van die inhoud verduidelik. In die volgende hoofstuk word ondersoek ingestel na die rol van die mentor by inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers in die skool.

HOOFSTUK 2: FAKTORE WAT INSKAKELING, BEGELEIDING EN ONDERSTEUNING VAN BEGINNERONDERWYSERS BEÏNVLOED

2.1 INLEIDING

Die eerste hoofstuk van die verhandeling bied 'n algemene oorsig oor die uitdagings wat beginneronderwysers tydens die eerste jare van onderrig gee, kan ervaar. Uit die uiteensetting is dit duidelik dat beginneronderwysers inskakeling, begeleiding en ondersteuning nodig het om by te dra tot effektiewe en kwaliteitonderrig.

'n Literatuuroorsig word geloods om die aard en omvang vas te stel van probleme wat geïdentifiseer is met betrekking op beginneronderwysers se ervaring met inskakeling by die skool asook metodes van ondersteuning en hulp vir beginneronderwysers deur die skool of mentor, met sy toetrede tot die praktyk (Goodwin 2012:84; Steyn & Schulze 2005:234).

Dit is noodsaaklik dat daar kennis geneem sal word van die probleme waarmee beginneronderwysers te doen sal kry en ook hoe om hulp en raad te verskaf deur begeleiding asook ondersteuning deur voorkomende optrede (Goodwin 2012:84; Mohr & Townsend 2001:9; Wong 2002:52).

'n Ondersoek sal geloods word na probleme soos realiteitskok, onvoldoende kennis en vaardighede, verwagtinge, isolasie, klaskamerbestuur, gebrek aan hulpbronne en werkslas wat beginneronderwysers ervaar tydens hul toetrede tot die onderrig. Die voorbereiding van beginneronderwysers in pedagogiese vaardigheid en kennis hang af van die roete wat gevolg word om suksesvol toe te tree tot die onderrig.

2.2 PROBLEME WAT BEGINNERONDERWYSERS KAN ERVAAR

2.2.1 Inleiding

'n Beginneronderwyser bring nuwe uitdagings en entoesiasme na die klaskamer, maar daarmee saam ook 'n aantal probleme wat effektiewe onderrig kan beïnvloed. Die eerste paar jaar van onderrig is inderdaad noodsaaklik vir beginneronderwysers. Gedurende hierdie paar jaar ontwikkel en bevorder die beginneronderwyser van 'n student wat slegs vir sy eie leer en kennis verantwoordelik was na 'n onderwyser wat

verantwoordelik is vir die bevordering van onderrig, leer en kennis van leerders (Clark & Byrnes 2012:44; Whitaker 2001:1). Hierdie oorgangsfase verloop nie altyd sonder probleme en uitdagings nie. Dikwels word daar van die beginneronderwyser verwag om dieselfde kwaliteit van onderrig aan te bied as wat ervare onderwysers doen en dit bring mee dat beginneronderwysers dikwels verward en geskok voorkom (Ingersoll & Strong 2011:2; Whitaker 2001:1).

2.2.2 Realiteitskok

Met toetrede tot die onderwysprofessie ervaar sommige beginneronderwysers 'n realiteitskok. Beginneronderwysers is in die verlede aan hul eie lot oorgelaat om self te ontdek en hulle was baie kwesbaar (Clark & Byrnes 2012:43). Die harde werklikheid van alleen in die klaskamer wees, was in duidelike kontras met die gevoel van studentwees waar hulle voorbereiding en opleiding in 'n veilige beskutte omgewing ontvang het saam met klasmaats en dosente aan 'n universiteit of kollege (Clark & Byrnes 2012:43). Sodra beginneronderwysers begin skoolhou, besef hulle hoe beperk hulle tyd met ervare medepersoneel is. In 'n poging om hierdie gevoelens van skok en isolasie te verbeter is induksie- en mentorskapprogramme bekendgestel. Hierdie programme word oor die algemeen gesien as suksesvol (Clark & Byrnes 2012:43). Beginneronderwysers wat gedurende inleidingsprogramme gekoester word, leiding ontvang en ondersteuning kry, sal meer toegerus en ontvanklik wees om te leer.

Om 'n ervare onderwyser te word neem tyd en ondervinding, maar beginneronderwysers kan begin deur 'n leersame beginner te wees (Woolfolk 2007:15). Om 'n effektiewe onderwyser te word, is 'n lang en ingewikkelde leerproses (Flores & Day 2006:219). Die skrywers lig die dinamiese, eiesoortige en spesifieke konteks van onderrig uit, wat deur 'n wisselwerking tussen soms botsende en verskillende oortuigings vergesel word, deur die ontwikkeling van 'n beginneronderwyser. 'n Studie deur Veenman (1984) beklemtoon die skielike en soms dramatiese oorgang van student na onderwyser (Flores & Day 2006:219). Van die belangrikste probleme is dat beginneronderwysers gekonfronteer word met realiteitskok of verwarring indien hulle volle verantwoordelikheid neem vir die rol as onderwyser. Sommige beginneronderwysers ervaar gevoelens van isolasie of het 'n wanpersepsie tussen die idealistiese verwagtinge en van wat in werklikheid in die

klaskamer gebeur. Beginneronderwysers ervaar ook soms 'n gebrek aan ondersteuning en leiding (Scherer 2012:18; Flores & Day 2006:219).

Studies toon dat beginneronderwysers nie hul teoretiese kennis wat hul tydens opleiding ontvang het in die praktyk kan oordra nie. Beginneronderwysers word gekonfronteer met onbekende situasies soos leerders, medepersoneel, kurrikulum, beleide en prosedures. Hierdie konfrontasie met die onbekende lei tot oorlading en 'n toestand van skok en dan kan beginneronderwysers nie die vaardighede wat hulle tydens opleiding bemeester het, oordra en implementeer in die daaglikse se klassituasie nie (Ashby *et al.* 2008:12; Whitaker 2001:2).

Die bewustheid van probleme en behoeftes wat beginneronderwysers ervaar, kan bydra om gehalte onderrig in 'n veranderde bedeling te verbeter (Ashby *et al.* 2008:35, Steyn 2004:81). Programme wat beginneronderwysers voorberei vir die professie is selde suksesvol. Die programme ontwikkel nie genoeg pedagogiese kennis en vaardighede nie (Ashby *et al.* 2008:47; Steyn 2004:82). Beginneronderwysers ontwikkel meestal hulle kennis en vaardighede deur beproewing in die werklike klassituasie. Hierdie lukrake ontwikkeling is tydwend. Gevolglik ervaar van die beginneronderwysers gevoelens van ontnugtering en mislukking (Morrison 2012:6; Freiberg 2002:56).

Realiteitskok is deels afkomstig vanaf 'n gebrek aan voorbereiding en die eise van onderrig. Sommige beginneronderwysers word gekonfronteer met 'n gaping tussen die werklikheid en realiteit in die klaskamer en ervaar dan realiteitskok. Beginneronderwysers word gekonfronteer met onbekende leerders, medepersoneel, beleide, prosedures, kurrikulum, norme en tradisies in die klaskamer en skool. Anders as 'n gewone skok wat vinnig verbygaan, kan hierdie toestand vir twee tot drie jaar duur. Beginneronderwysers ervaar ook 'n oorlading van inligting (Ashby *et al.* 2008:38; Steyn 2004:81, 82) Beginneronderwysers se geringe status by die skool veroorsaak dat mentors aan hul take opdra wat vinnige keerdatums en vol roosters het. Beginneronderwysers is bewus van die kwesbaarheid van hul posisie en sal ook selde of ooit probleme bespreek met meer senior of ervare personeel (Ashby *et al.* 2008:49)

Volgens Mohr & Townsend (2001) kan realiteitskok ook 'n uitbrandingseffek verteenwoordig by beginneronderwysers. Realiteitskok vind plaas indien beginneronderwysers nie voldoende voorberei word vir hul nuwe werksplek nie. Indien beginneronderwysers se opleiding min of meer dieselfde is as die situasie waarin hulle begin skoolhou, is die kans vir realiteitskok minder, maar as dit aansienlik verskil, word dit gekenmerk deur 'n harde, onbeskofte werklikheid (Kim & Cho 2014:4; Mohr & Townsend 2001:9).

Beginneronderwysers kan ook realiteitskok ervaar as gevolg van die merkbare verskil in die leefstyl van die onderwyser met die van die leerders. Daar word van beginneronderwysers verwag om kwessies soos dwelmmisbruik, geweld, en etniese en kulturele verskille aan te spreek (Kim & Cho 2014:4, Mohr & Townsend 2001:9). Indien beginneronderwysers nie effektiewe opleiding ontvang om leerders met die wye verskeidenheid behoeftes te kan ondersteun nie, lei dit tot gevoelens van oorweldiging, onvoldoendheid en hulpeloosheid. Realiteitskok kan ook plaasvind as gevolg van onvoldoende voorbereiding ten opsigte van effektiewe bestuur en onderrigpraktyke.

Weereens, indien die beginneronderwyser se opleiding drasties verskil van sy werklike omstandighede waarin hy onderrig gee, is dit onvermydelik dat realiteitskok sal plaasvind. Kommer word afgelei uit die onvermoë om bestuurstake en beplanning te vestig (Kim & Cho 2014:4; Mohr & Townsend 2001:9,10).

Beginneronderwysers word gekonfronteer met die onbekende soos leerders, medepersoneel, kurrikulum, beleide, prosedures, norme en tradisies. Die realiteitskok vind plaas indien hul opvoedkundige ervaring hulle nie voldoende voorberei vir die werksplek nie (Hobson & Ashby 2012:178; Mohr & Townsend 2001:9; Steyn & Schulze 2005:239; Whitaker 2001:1-2).

Buiten die realiteitskok wat beginneronderwysers kan ervaar, is daar nog faktore wat toetrede tot onderrig kan belemmer soos onvoldoende kennis en vaardighede wat nog bemeester moet word.

2.2.3 Onvoldoende kennis en vaardighede

Beginneronderwysers kla dikwels dat hul opleiding nie voldoende voorbereiding insluit vir die werklike onderrig nie en dat hulle nie voldoende kennis en vaardighede bemeester het nie. Beginneronderwysers het opleiding en ervaring nodig vir die basiese vaardighede in 'n klas soos lesaanbieding, onderrigmetodes, assessering, beplanning en administratiewe take, asook voldoende tyd vir die voorbereiding van lesse. Beginneronderwysers vind dit ook moeilik om teorie wat tydens opleiding aangeleer is op 'n praktiese basis in die klaskamer oor te dra en toe te pas (Ashby *et al.* 2008: 37, 38; Hobson & Ashby 2012:178; Steyn 2004:85, 86).

Onvoldoende kennis en vaardighede vorm deel van die skok wat tydens toetrede tot die klaskamer plaasvind en word gekenmerk aan 'n gebrek aan voorbereiding en ook eise van die onderrig (Clark & Byrnes 2012:43; Robertson *et al.* 2006:34). Gaede (in Whitaker 2001) bevind dat beginneronderwysers gedurende onderrig ontdek dat hulle nie so goed voorberei is as wat hulle gedink het hulle is nie. Wanneer probleme vir hierdie beginneronderwysers opduik, kom dit gewoonlik as 'n verrassing. Omdat beginneronderwysers vir 'n aantal jare as leerder in die skool was, dink hulle dat hulle in 'n veilige en bekende omgewing beweeg. Die werklikheid is egter dat hulle net vertrouwd was met die omgewing van leerder wees en nie die rol van onderwyser nie. Hulle moet die vaardighede en kennis wat hulle in hul opleiding aangeleer het, in 'n spesifieke konteks in hul eie klaskamers toepas (Karatas & Karaman 2013:11; Ashby *et al.* 2008:37, 39; Whitaker 2001:2).

Beginneronderwysers kla dikwels dat hul nie voorberei is en oor voldoende kennis en vaardighede vir die klassituasie beskik nie. Hulle het dikwels probleme met die voorbereiding en bestuur van leerderaangeleenthede, assesseringsmetodes en klaskameradministrasie. (Morrison 2012:2; Robertson *et al.* 2006:34; Steyn & Schulze 2005: 239; Whitaker 2001:4).

Tydens induksieprogramme word beginneronderwysers voortdurend herinner aan hul opleiding en die toepassing daarvan in die werklikheid. Die ideaal sou wees indien beginneronderwysers wat toetree tot die professie voorbereid is, die nuutste inligting kon aanbied en oor die nodige kennis en vaardighede beskik om 'n effektiewe onderwyser te wees. Ongelukkig ontdek beginneronderwysers gou dat

hulle opleiding tekort skiet en ondoeltreffend is en as gevolg van moedeloosheid vergeet hulle wat hulle tydens opleiding geleer het (Clark & Byrnes 2012:43; Mohr & Townsend 2001:10). Hierdie gevoel van moedeloosheid veroorsaak dat die beginneronderwyser sy toekomsverwagtinge in die onderwys bevraagteken.

2.2.4 Verwagtinge

Beginneronderwysers ervaar dikwels 'n gaping tussen die werklikheid en hul ideale. Hulle word dikwels gekonfronteer met nuwe en onbekende beleide, reëls, prosedures en gebruike. Dit kan lei tot gevoelens van ontnugtering en mislukking in hul eerste jaar. Verwarrende en onduidelike verwagtinge van kollegas, die hoof, ouers en leerders dra by tot hierdie gevoel van ondoeltreffendheid (Kim & Cho 2014:6; Robertson *et al.* 2006:35; Steyn 2004:86).

Uitdagings in die klaskamer laat die beginneronderwyser glo dat hy of sy nie doeltreffend kan onderrig gee nie en dit lei tot bedanking of dat beginneronderwysers net elke dag oorleef (Karatas & Karaman 2013:11; Whitaker 2001:3). 'n Beginneronderwyser kan sy doeltreffendheid meet aan die leerders se prestasie. Dit is belangrik om die gevoel van ondoeltreffendheid betyds te identifiseer, want dit beïnvloed leerderprestasie, effektiewe onderrig en die persoonlike gemoed van die beginneronderwyser (Robertson *et al.* 2006:34; Whitaker 2001:3). Beginneronderwysers betree die professie met hoë verwagtinge en etiek om leerders te help. Indien hulle glo dat hulle nie die doelwitte bereik het nie, ervaar hulle 'n gevoel van mislukking en dit kan tot ontnugtering lei (Kim & Cho 2014:6; Karatas & Karaman 2013:11; Whitaker 2001:3).

Beginneronderwysers ervaar dikwels 'n gaping tussen die werklikheid, realiteit en hul ideale oor die onderwys (Robertson *et al.* 2006:34). Dit kan lei tot gevoelens van ontnugtering en frustrasie. Voeg hierby onduidelike of verwarrende verwagtinge van die hoof, medepersoneel, ouers en leerders en die beginneronderwysers ervaar 'n gevoel van onbevoegdheid en ontoereikendheid. Daarom moet beginneronderwysers weet wat van hulle verwag word (Steyn & Schulze 2005:239; Whitaker 2001:3). Die teleurstelling en uitdagings wat beginneronderwysers tydens toetrede ervaar, word verder beïnvloed deur verhoudings en kommunikasie met ander onderwysers.

2.2.5 Isolasië

Isolasië word gekenmerk deur geografiese en of professionele isolasië (Mohr & Townsend 2001:10; Steyn 2004:86). In die skoolomgewing bestee beginneronderwysers die meeste van hul tyd alleen met leerders en word hulle geïsoleer van ander volwassenes of personeel. Hulle kan ook sosiale isolasië ervaar, veral in skole waar personeel reeds hegte vriendskapsgroepe gevorm het. Dit gebeur ook soms dat nuwelinge die slagoffers is van bestaande probleme onder personeel soos konflik of negatiewe houdings. Die aankoms van nuwelinge verander die struktuur van die personeel. Die talente of reputasië van die beginneronderwyser kan ook bydra tot professionele jaloesie. Daarom is kommunikasie met medepersoneel, mentors en die hoof van die uiterste belang (Steyn 2004:86).

'n Tekort aan kommunikasie word verder bemoeilik deurdat sommige beginneronderwysers baie selfversekerd voorkom en selde of ooit hulp vra. Die meer ervare onderwysers wil nie inmeng nie en weerhou hulle daarvan om advies en raad te gee uit vrees vir inmenging. Die gebrek aan ondersteuning lei weer tot emosionele, sosiale en professionele isolasië waarin beginneronderwysers te bang is om hulp en raad te vra uit vrees dat hulle as onbevoeg sal voorkom. Sommige beginneronderwysers ervaar dat as hulle hulp soek, dit 'n erkenning van mislukking is (Hobson & Ashby 2012:189, 192; Clark & Byrnes 2012:52; Whitaker 2001:2, 3).

Beginneronderwysers ervaar ook soms sosiale isolasië omdat hegte vriendskapsgroepe reeds gevorm is. Beginneronderwysers bestee die meeste van die dag in die klas saam met leerders en word geïsoleer van ander personeel of volwassenes. Gevolglik ontstaan 'n behoefte aan volwasse kommunikasie. Beginneronderwysers kan ook slagoffers word van konflik tussen personeel wat ook kan lei tot ontnugtering (Ashby *et al.* 2008:52; Morrison 2012:9; Fry 2007:222; Mohr & Townsend 2001:9-10; Steyn & Schulze 2005:86; Whitaker 2001:5).

'n Ander groot uitdaging vir beginneronderwysers is die sink-of-swem-verskynsel (Fry 2007:217, 225). Beginneronderwysers ervaar soms moeilike kommunikasie en interaksie met medepersoneel, wat wissel van verwaarlosing tot 'n gebrek aan samewerking of selfs vyandigheid van die ervare onderwysers (Goodwin 2012:85). Beginneronderwysers smag dikwels na betekenisvolle terugvoer van hul onderrig

deur ervare personeel (Fry 2007:228, 229). Ongelukkig is dit soms deel van die probleem deurdat die ervare personeel min of geen leiding gee nie, of verkeerde raad gee (Goodwin 2012:84).

Isolasie kan gekenmerk word aan geografiese en of professionele isolasie (Ashby *et al.* 2008:49; Hobson & Ashby 2012:184). Beginneronderwysers kan isolasie ervaar as gevolg van die ligging van klaskamers en die uitleg van die skool (Morrison 2012:2). Daarbenewens het beginneronderwysers baie min of geen kontaktyd met ander volwassenes nie, wat ook kan lei tot 'n gevoel van isolasie. Gevolglik plaas dit die beginneronderwyser onder druk (Ashby *et al.* 2008:38, 63, 69; Mohr & Townsend 2001:10). Die isolasie van beginneronderwysers, hetsy deur geografiese of professionele isolasie, beïnvloed die manier waarop die klaskamer bestuur kan word.

2.2.6 Klaskamerbestuur

Ernstige probleme vir beginneronderwysers is klaskamerbestuur en dissipline. In studies gedoen deur Hertzog (in Steyn 2004:86) blyk dit dat beginneronderwysers die meeste probleme ondervind met klaskamerbestuur, gedrag en beplanning. Hierdie studies is ondersteun deur Veenman (in Steyn 2004:86). In ander studies gedoen deur Martin, Baldwin en Gill (in Steyn 2004:87) is bevind dat beginneronderwysers swak toegerus en onbevoeg voel vir die realiteite in klaskamerbestuur, roetinetake en besluitneming. Hierdie probleme sluit in taalvaardighede, verhoudings met leerders, kommunikasie met leerders, die onderrig en opvoeding van leerders met verskillende vermoëns en gestremdhede, asook die motivering van leerders (Steyn 2004:86, 87).

Dissipline en klaskamerbestuur word ook dikwels beskou as 'n ernstige probleem waarmee beginneronderwysers te doen kry (Ashby *et al.* 2008:21, 71; Hobson & Ashby 2012:178, 185). Beginneronderwysers voel nie toegerus vir die uitdaging en om die realiteite in die klaskamer te hanteer nie. (Hobson & Ashby 2012:189; Robertson *et al.* 2006:34). Ander uitdagings is die kurrikulum en beplanning, asook ongedissiplineerde en ongemotiveerde leerders (Fry 2007:217; Clark & Byrnes 2012:47; Steyn & Schulze 2005:239).

Die grootste uitdaging vir 'n beginneronderwyser is klaskamerbestuur. Nuwe onderwysers is nie voorbereid vir die hantering van dissipline en leerders met gedragsprobleme nie. Baie min aandag en voorbereiding word tydens opleiding geskenk aan die hantering van dissipline en oproerige leerders. Beginneronderwysers voel oorweldig deur die moeilik hanteerbare leerders (Goodwin 2012:84) en ander uitdagings soos 'n gebrek aan hulpbronne om onderrig effektief te laat plaasvind.

2.2.7 Gebrek aan hulpbronne

Beginneronderwysers ervaar dat 'n gebrek aan die nodige hulpbronne een van die probleme is wat effektiewe onderrig bemoeilik. Dit sluit in swak werksomstandighede, tekorte aan handboeke en ander leervoorraad. Voldoende hulpbronne vergemaklik en bespaar tyd tydens die inleiding en inskakeling van beginneronderwysers. Koeberg (in Steyn 2004:87) bevind dat beginneronderwysers wat moet reis om hul klasse te kan ontmoet, bydra tot die frustrasie van gebrek aan hulpbronne (Steyn 2004:87).

'n Ander uitdaging wat beginneronderwysers ervaar, is die aanvanklike opdragte wat gegee word en die tekort aan hulpbronne om dit effektief en suksesvol te kan uitvoer. Beginneronderwysers word dikwels ook oorlaai met verantwoordelikhede soos die uitdagendste en tydrowendste kursusse, buitekurrikulêre pligte en die moeilikste klasse (Morrison 2012:2; Whitaker 2001:3). Die beskikbare poste is ook dikwels dit wat die meer ervare onderwysers nie wil doen nie. In die meeste beroepe kom die uitdagings met tyd soos wat 'n persoon ervaring en kundigheid opdoen. In die onderwys is dit omgekeerd, want 'n beginneronderwyser ervaar sy grootste uitdaging in sy eerste jaar (Fry 2007:216; Whitaker 2001:3).

Beginneronderwysers ervaar ook 'n tekort aan leiding oor die gebruik van hulpbronne tydens lesbeplanning (Karatat & Karaman 2013:12, 13; Fry 2007:225; Hobson & Ashby 2012:184). Skole verskaf min of geen hulpbronne en voorbereide lesbeplanning nie (Ashby *et al.* 2008:40, 44). Soms is die hulpbronne wat aan skole voorsien word, nutteloos. Beginneronderwysers ervaar die uitdaging van lesbeplanning as negatief, omdat hulle nie weet wat in hul klassituasie sal werk nie. Beginneronderwysers het meer sukses as hul voorafuitgewerkte, beplande lesse en

hulpmiddels van ervare onderwysers ontvang (Goodwin 2012:84). Voorafuitgewerkte lesse en hulpmiddels help om die druk en werkslading van beginneronderwysers te verlig.

2.2.8 Werkslading

Beginneronderwysers voel dikwels oorweldig deur die kompleksiteit en lading van werk in die onderwys. Nuwe onderwysers word eerder oorlaai met verantwoordelikhede, uitdagende kursusse, buitemuurse aktiwiteite en moeilike leerders in plaas van geleidelike blootstelling aan 'n vol program. Dit alles in ag geneem, is dit te verstane dat beginneronderwysers positiewe en negatiewe emosies ervaar. Hulle ervaar dikwels vrees, angs, stres en gevoelens van ontoereikendheid. Om probleme te verminder word voorgestel dat sekere aspekte van induksieprogramme waardeur beginneronderwysers tot (Steyn 2004:87). effektiewe opvoeders gelei word omdat meer as een strategie gelyktydig aangespreek kan word

Sommige beginneronderwysers kla oor swak werksomstandighede, wat insluit 'n tekort aan onderrigmateriaal en afstande wat hulle moet aflê om by hulle werk te kom. Dit veroorsaak onnodige frustrasies (Steyn & Schulze 2005:240).

Beginneronderwysers voel dikwels oorweldig deur die kompleksiteit van leer en hulle werkslas. Hulle word dikwels meer buitemuurse aktiwiteite en kursusse of moeilike klasse gegee omdat hulle nuut is (Steyn 2004:240; Whitaker 2001:3-4). As gevolg van hierdie probleem ervaar beginneronderwysers 'n verskeidenheid van emosies; soms positief en soms negatief. Beginneronderwysers lei dikwels aan vrees, angs, stres en gevoelens van ontoereikendheid (Steyn 2004:240). Hierdie negatiewe gevoelens kan verlig word deur induksieprogramme.

Binne die skoolopset word daar verwag dat onderwysers baie pligte en verskeie rolle moet vervul. Buiten die onderrig van talle klasse op 'n daaglikse basis is onderwysers ook betrokke by verskeie ander aktiwiteite soos busdiens, speelgrondiens en skolierpatrollie. Die samestelling van verskeie pligte en verantwoordelikhede van onderwysers lei dikwels tot 'n enorme werkslas, wat tot uitbranding lei (Ashby *et al.* 2008:50; Mohr & Townsend 2001:10). Die probleme wat

uitgelig is, moet aangespreek word sodat beginneronderwysers hul toetrede tot die onderwys kan oorleef.

2.2.9 Samevatting

Gedurende induksieprogramme word beginneronderwysers gedurig nuwe rolle en verantwoordelikhede gegee sodat hulle ervaring kan uitbrei. Hulle word blootgestel en ondervind verskeie probleme soos realiteitskok, onvoldoende kennis en vaardighede, verwagtinge, isolasie, klaskamerbestuur, gebrek aan hulpbronne en 'n swaar werkslas. Elkeen van hierdie probleme kan bydra tot die uittrede, bedanking of sukses van 'n beginneronderwyser se loopbaan. Nie alle beginneronderwysers ervaar al die probleme nie en goeddeurdagte induksieprogramme kan beginneronderwysers voorberei om hierdie probleme te oorkom of te voorkom.

2.3 INSKAKELING, BEGELEIDING EN ONDERSTEUNING VAN BEGINNERONDERWYSERS

2.3.1 Inleiding

Vir 'n beginneronderwyser begin professionele ontwikkeling deur 'n kultuur van lewenslange leer en professionele groei te vestig voor die skool begin. Die beste manier van ondersteuning, ontwikkeling en die kweek van 'n gesindheid van lewenslange leer is deur beginneronderwysers bloot te stel aan 'n inskakelingsprogram wat gefokus is op opleiding, ondersteuning en die behoud van onderwysers (Ashby *et al.* 2008:45; Fry 2010:1165; Wong 2002: 52).

Die inskakelingsprogram wat vir beginneronderwysers geïmplementeer word, voorsien dat daar sistematiese inskakeling en deurlopende hulp plaasvind. Dit sluit in 'n verskeidenheid vergaderings en assesserings. Kwaliteit inskakelingsprogramme sluit in 'n goeie verhouding tussen mentor en beginneronderwyser, professionele groei, fokus op die eerste jaar van onderrig en assessering om swakpunte te verbeter (Ashby *et al.* 2008:44; Whitaker 2001:7).

Ongelukkig is die isolasie wat meeste onderwysers ervaar en die verwagtinge dat beginneronderwysers dieselfde verantwoordelikhede en kwaliteit onderrig kan gee as wat ervare onderwysers doen nie moontlik vir die natuurlike inskakelingsproses nie.

Om effektief te wees, moet daar 'n sistematiese, goedbeplande en deurlopende inskakelingsproses plaasvind (Fry 2010:1164, Whitaker 2001:7)

Omdat hulpbronne soos tyd en energie aangewend word in die opleiding van beginneronderwysers is dit belangrik om 'n begrip van die behoeftes te kry sodat ondersteuning en optimale funksionering by die skool kan plaasvind. Beginneronderwysers kan aangemoedig en ondersteun word om uit hul ervarings en ondervindings te leer (Clark & Byrnes 2012:52) sodat hul suksesvol kan inskakel en deelneem aan hul veeleisende beroep (Fry 2010:1165).

2.3.2 Definisie van inskakeling

Daar is verskeie definisies van inskakeling. Inskakeling kan gesien word as 'n tydperk van verbetering, verandering en 'n proses waarin beginneronderwysers ondersteuning ontvang en ontwikkel om bewys te lewer van hul vaardighede gedurende die eerste paar jaar van onderrig. Beginneronderwysers word ook geassesseer. Dowding (1998:18) beskou inskakeling as 'n positiewe, omgee en opbouende poging. Inskakeling kan ook gesien word as oriëntasie of oordrag van inligting (Fry 2010:1165). Alhoewel oriëntasie en die oordrag van inligting gedurende inskakelingsprogramme plaasvind, is dit deel van die deurlopende sosialisering en professionele ontwikkeling, wat strek van opleiding tot aan die begin van die onderwysberoep. Dit sluit in nuwe vaardighede en praktyke wat nie tydens aanvanklike opleiding aangeleer is nie (Steyn & Schulze 2005:237).

Inskakeling kan gesien word as die skool se poging om nuwe of beginneronderwysers te ondersteun in die aanpassing van die nuwe werksomgewing met so min as moontlik ontwrigting sodat die skool se funksionering effektief kan voortgaan. Die behoeftes van beide die beginneronderwyser en die skool vorm die basis van inskakelingsprogramme. 'n Behoeftebepaling sal relevante onderwerpe identifiseer vir die ontwikkeling van inskakelingsprogramme (Steyn & Schulze 2005:237). Die eerste drie jaar van onderwyser wees beïnvloed die gedrag van die onderwyser vir die res van sy loopbaan. Dit is tydperk van moeilike aanpassings en opofferings. Om as hoogs gekwalifiseerde onderwysers in die beroep te bly en floreer, moet hul ondersteuning tydens hierdie uitdagende tydperk ontvang (Fry 2007:216).

2.3.3 Wat is die doel van inskakeling?

Enige organisasie kan nuwe mense aanstel, maar kan nie verwag dat hierdie “aanstelling” hul beste werk lewer en doelwitte bereik voordat die persoon aangepas is in sy werk, omgewing en by sy kollegas nie (Arends & Phurutse 2009:7; Steyn 2004:82; Steyn & Van Niekerk 2008:205; Whitaker 2001:7).’n Program vir inskakeling kan beginneronderwysers touwys maak en help om in te skakel.

Beginneronderwysers moet voorsien word van addisionele ondersteuning. ’n Kritiese faktor om onderwysers in die onderwys te behou is die suksesvolle ervaring van die eerste jaar. Aanmoediging en ondersteuning van beginneronderwysers bepaal standarde vir toekomstige onderwysers wat tot die onderwys wil toetree (Hobson & Ashby 2012:185; Ashby *et al.* 2008:54; Whitaker 2001:9).

Bekommernisse en belange van die beginneronderwyser word in ag geneem en gebruik om die tipe ondersteuning te identifiseer gedurende inskakeling. Die inskakelingsproses met vasgestelde doelwitte is ook buigsaam sodat dit bystand aan beginneronderwysers kan gee wanneer hulle dit nodig mag kry. Die doel van inskakeling is om gestruktureerde bystand en ondersteuning aan beginneronderwysers te gee om die oorgang te vergemaklik van student wat leer na die van effektiewe onderwyser wat onderrig gee. ’n Gunstelingopsie vir die inskakeling van beginneronderwysers is om ’n ervare en bekwame onderwyser wat ondersteuning kan bied aan te wys (Clark & Byrnes 2012:51; Fry 2010:1165; Whitaker 2001:9).

In die praktyk kan inskakeling gesien word as ’n verlenging van professionele voorbereiding vir onderrig, of as ’n inleiding tot nuwe vaardighede en praktyke wat nie tydens opleiding ontvang is nie, met die aanname dat opleiding onvolledig is. Dit moet gesien word as ’n tydperk van oorgang en verbetering. Dit is ’n proses waardeur beginneronderwysers ondersteun word en ook hul bevoegdheid gedurende hul eerste jaar van onderrig kan demonstreer (Steyn 2004:82).

Inskakeling is ’n proses wat ervaar word as positief, omgee en ’n belewenis wat onderskei moet word van assessering of beoordeling. Verder word inskakelingsprogramme verkeerdelik beskou as net oriëntering of die oordrag van inligting. Programme word saamgestel en bevat afdelings soos oriëntasie en

inligtingsessies, maar moet gesien word as 'n deurlopende proses wat formele en informele afdelings van sosialisering en professionele ontwikkeling insluit, vanaf opleiding tot in die onderwysprofessie (Steyn 2004: 82, 83).

2.3.4 Hoe vind begeleiding plaas?

'n Inskakelingsprogram sluit in afdelings wat nodig is om beginneronderwysers te ondersteun om bevoegde en effektiewe professionele onderwysers in die klaskamer te word. Indien beginneronderwysers hulle doeltreffend vinnig wil vestig en inskakel is daar 'n behoefte aan leiding, ondersteuning en inligting in 'n goedbeplande en bedagsame inskakelingsprogram (Wadesango & Machingambi 2011:1).

Oor die algemeen word die inskakelingstydperk gesien as 'n moeilike, maar leersame proses wat gelyktydig uitdagend en insiggewend is. Buiten die positiewe aspekte soos ondersteuningstelsel, samewerking en ontwikkeling van verhoudings met medepersoneel en leerders is daar ook bekommernis oor die tipe ervarings van beginneronderwysers in die eerste jaar. Alhoewel alle beginneronderwysers se ervaring van die eerste jaar uniek is, is daar tog 'n gemeenskaplike patroon van vordering (Steyn & Schulze 2005:239; Jones 2002:511).

2.3.5 Hoe kan beginneronderwysers ondersteun word?

Ondersteuning kan gegee word aan die behoeftes van beginneronderwysers deur 'n inskakelingsprogram te volg wat voldoen aan die volgende:

- Vertroue – skep 'n klimaat van vertroue deur hul te waarsku oor slaggate (Tahir *et al.* 2014:395; Whitaker 2001:14). Beginneronderwysers is baie sensitief en wil graag erkenning ontvang (Steyn 2004:89).
- Vrye tyd – vir sommige beginneronderwysers is daar voordele in om aan die begin van sy loopbaan vrye tyd te hê en ander opvoeders hou nie van die ontwrigting van hul verhouding met hul klasse nie. Aanbevelings deur Wong (2002:53) en Whitaker (2001:13) vir die vrystelling van tyd vir beginneronderwysers is om tyd te verskaf aan beginneronderwysers om meer ervare of meesteronderwysers waar te neem (Clark & Byrnes 2012:46). Dit bied die geleentheid vir beginneronderwysers om verskillende style van onderrig te sien. Hulle kan leer hoe ervare of meesteronderwysers probleme

oplos. Skeduleer beplanningstyd só dat beginneronderwysers saam met ervare of meesteronderwyser kan beplan. Spandeer individuele tyd saam met elke beginneronderwyser. Voorsien beginneronderwysers van 'n handleiding wat alle nodige beleide, prosedures en vorms bevat (Steyn 2004:90)

- Skep 'n ondersteuningstelsel – waarin gereelde vergaderings gehou word oor spesifieke onderwerpe wat van toepassing is op beginneronderwysers. Hierdie vergaderings kan nuttig wees indien dit nie tydrowend is nie. Onderhoude en konfrontasies met ouers is gepaste onderwerpe om te begin (Steyn 2004:90).
- Toewysing van take en pligte – beginneronderwysers het gewoonlik min of geen ervaring nie, behalwe dit wat hulle tydens opleiding ontvang het en daarom is dit nodig om pligte en take oordeelkundig toe te wys. Onder die omstandighede is dit belangriker om beginneronderwysers eerder op te lei as om hulle in moeilike situasies te plaas (Steyn 2004:90).
- Werkslas van beginneronderwysers – behalwe vir die gewone werkslas word beginneronderwysers dikwels belas met buitemuurse aktiwiteite wat tydrowend is en ook omdat ander onderwysers dit nie wil doen nie (Tahir *et al.* 2014:396; Whitaker 2001:13). Oorweging van 'n realistiese en haalbare werkslas is dus nodig (Steyn 2004:90).
- Verwagtings – beginneronderwysers moet weet wat van hulle verwag word asook wat om te verwag (Steyn & Schulze 2005:239; Whitaker 2001:13). Handleiding vir beginneronderwysers kan nuttige inligting bevat maar moet tydens vergaderings, klasbesoeke en inskakelingsprogramme duidelik uiteengesit en bespreek word (Steyn & Schulze 2005:241; Goodwin 2012:85; Steyn 2004:90). Onduidelikhede en onsekerhede kan tydens besprekings uitgeklaar word en kan beginneronderwysers ondersteun.

2.3.6 Ondersteuning van beginneronderwysers deur hoofde of skole

Ongeag wat die beleid ten opsigte van inskakeling van beginneronderwysers is, bly daar 'n behoefte om voorsiening te maak vir voortgesette professionele ontwikkeling, werksomstandighede te verbeter en meer selfvertroue in die klaskamer te hê, asook

die isolasie en interaksie met medepersoneel te verminder en te verbeter. Lunenburg (2011) se aanbevelings vir hoofde en skole oor ondersteuning van beginneronderwysers:

- Hoofde moet vasgestelde programme en roosters daarstel vir beginneronderwysers (Clark & Byrnes 2012:45) en moet 'n verantwoordelike persoon aanstel wat help om beginneronderwysers se klaskamers in te rig (Clark & Byrnes 2012:45).
- Hoofde moet beginneronderwysers se werkswinkel probeer verlig, veral in die eerste jaar. Beginneronderwysers moet voorsien word van gepaste kursusse en hulpbronne. Pligte en take wat nie te veeleisend is nie, moet aan beginneronderwysers toegewys word (Ashby *et al.* 2008:5, 47).
- Beginneronderwysers en meesteronderwysers moet gereeld ontmoet sodat moontlike probleme geïdentifiseer en betyds aangespreek kan word, asook aanbevelings vir verbetering van effektiewe onderrig gemaak kan word. Hoofde moet werksinkels hou sodat opleiding en gesamentlike probleme deur beginneronderwysers bespreek kan word. Moedig ook beginneronderwysers aan om van mekaar te leer. Daar moet verder voorsiening gemaak word vir gesamentlike beplanning en spanbou tussen beginneronderwysers en ander personeel. Hoofde moet indiensopleiding verskaf met relevante temas wat aan die behoeftes en belangstellings van beginneronderwysers voldoen om professionele ontwikkeling te bevorder (Steyn & Schulze 2005:242).
- Hoofde moet geleentheid skep waar beginneronderwysers en die res van die personeel op informele wyse met mekaar kan kommunikeer (Steyn & Schulze 2005:241).
- Hoofde moet beginneronderwysers gereeld assesseer. Assesseer sterk- en swakpunte, nuwe kennis en vaardighede asook geleentheid bied vir inoefening en terugvoer (Lunenburg 2011:3).

2.3.7 Samevatting

Die gemeenskaplike doelwit van 'n effektiewe inskakelingsprogram is om onderrig te bevorder, die behoud van beginneronderwysers vir onderwys en die bevordering van persoonlike en professionele welstand.

Hoofde en skole kan nie aanvaar dat beginneronderwysers vaardig is in onderrig net omdat hulle gekwalifiseerd is nie. Onrealistiese optimisme en die houdings van beginneronderwysers kan misleidend wees sodat hoofde of skole onder die indruk is dat die situasie onder beheer is. Gedurende inskakeling aanvaar beginneronderwysers nuwe verantwoordelikhede en rolle en is hulle gevolglik verplig om verskeie probleme in die gesig te staar (Steyn 2004: 84, 85).

Inskakelingsprogram is 'n tydperk van professionele ontwikkeling wat begin met die toetrede tot die onderwysberoep en eindig wanneer 'n onderwys veteraanstatus bereik het. Die begin van die inskakeling is vir alle beginneronderwysers dieselfde maar hulle sal op verskillende tye veteraanstatus ontwikkel, afhangende van omstandighede in die skool, asook die uniekheid en individualisering van die onderwyser self. Inskakeling is waarskynlik die moeilikste tydperk in die loopbaan van 'n beginneronderwyser, want hulle word belas met die uitvoering van dieselfde verantwoordelikhede as veteraanonderwysers met baie meer ervaring en ondervinding (Ashby *et al.* 2008:51; Mohr & Townsend 2001:9).

2.4 INSKAKELINGSPROGRAM VIR DIE BEGINNERONDERWYSER

2.4.1 Inleiding

Oor die algemeen word 'n omvattende, samehangende en volgehoue inskakelingsprogram deur verskeie organisasies gebruik om beginners te laat inskakel. Organisasies verskaf leiding en opleiding as deel van inskakelingsprogram as deel van die infrastruktuur, visie en kultuur van die organisasie. Onderwysers is nie anders nie. Onderwysers moet ook indiensopleiding ontvang, inskakel en die beste vir hul leerders wil hê (Wong 2004:47).

2.4.2 Raamwerk vir suksesvolle inskakelingsprogram

Daar is 'n bewustheid dat inskakeling by skole moet aanpas om by die skool se kultuur aan te pas. Inskakeling bestaan uit ontwikkeling, groei en geleentheid wat die behoeftes van beginneronderwysers aanspreek. Metodes van ondersteuning is die volgende:

- Oriëntasie – gedurende oriëntasie word die beginneronderwyser blootgestel aan die realiteit van onderwyser wees. Die tydperk word gebruik om essensiële inligting oor te dra. Dit kan die volgende behels: 'n toer deur die skool en die terrein, 'n verduideliking en verligting van die beginneronderwyser se pligte, tidskodes, reëls en prosedures van die skool (Wadesango & Machingambi 2011:1; Steyn & Schulze 2005:241)
- Ontwikkeling van inskakelingsprogramme – inskakeling is 'n verlenging van die oriëntasietydperk en kan gebruik word om 'n gevoel van realiteitskok en isolasie te verminder. Inskakelingsprogramme help beginneronderwysers om hul voete te vind deur verskeidenheid aktiwiteite. Aktiwiteite sal afhang van watter beskikbare hulpbronne tot die beskikking van die skool is (Clark & Byrnes 2012:45).
- Gereelde vergaderings oor spesifieke onderwerpe wat betrekking het op beginneronderwysers moet geskeduleer word sodat inligting en vrae bespreek kan word. Beginneronderwysers moet ook bemaatig word om in verskillende situasies hulself te kan handhaaf (Steyn & Schulze 2005:242)
- Ondersteuningsgeleentheid sluit in mentorskap en ondersteunende kommunikasie vanaf die mentor of hoof. Gemeenskaplike beplanning saam met ander onderwysers in die graad of dieselfde leerarea, werksinkels vir beginneronderwysers (Fry 2007:217).
- Ondersteuning van mentors kan deur verskillende metodes plaasvind. Ondersteuning in die vorm van beskikbaarheid, vriendelikheid, bereikbaar en sosiale ondersteuning asook aanmoediging van gesamentlike leer en onderrig (Clark & Byrnes 2012:45). Mentors moet ervare, volwasse en betroubaar

wees. Hulle moet beginneronderwysers kan aanmoedig, ondersteun, goeie luisteraars wees en goeie menseverhoudings hê (Steyn & Schulze 2005:243).

2.4.3 Doel van inskakelingsprogram

Die doel van 'n inskakelingsprogram is:

- Om beginneronderwysers se onderrigprestasie te verbeter. Indien mentors die beginneronderwysers ondersteun, ervaar beginneronderwysers dat die oorskakeling en aanpassing na voltydse onderrig gemakliker is. Soos wat 'n leerder 'n onderwyser nodig het, het 'n beginneronderwyser 'n mentor nodig met ervaring en kennis en wat dit kan oordra (Clark & Byrnes 2012:44).
- Om beginneronderwysers in die onderwys te hou, is effektiewe inskakelingsprogramme en ondersteuning nodig om beginneronderwysers se oorskakeling van beginner na effektiewe, kompeterende, praktiserende onderwyser te verseker (Brady & Schuck 2005:65).
- Om die persoonlike en professionele welstand van beginneronderwysers te bevorder. Indien goedbeplande inskakelingsprogramme gevolg word, sal beginneronderwysers meer gemotiveerd wees en 'n wyer verskeidenheid kennis en vaardighede opdoen, wat hulle weer in staat sal stel om in die praktyk te kan gebruik. Hulle sal meer aanpasbaar wees, tyd en hulpbronne beter benut en ook minder aan stres en angs ly (Wadesango & Machingambi 2011:1).
- Om te voldoen aan die vereistes van beginneronderwysers se behoeftes. Om 'n effektiewe en geslaagde onderwyser te word, is 'n lang en komplekse proses wat voorafgegaan word deur 'n verskeidenheid behoeftes. Hierdie behoeftes word dalk nie altyd aangespreek nie en is nie altyd dieselfde vir alle beginneronderwysers nie (Flores & Day 2006:219) 'n Behoefte aan professionele erkenning sal bydra tot selfversekerdheid, motivering, betrokkenheid en werksbevrediging van 'n beginneronderwyser (Flores & Day 2006:220).

- Om onderwyskultuur oor te dra. Die emosionele klimaat van 'n skool en klaskamer sal die houding en onderrig van 'n beginneronderwyser se leer beïnvloed (Flores & Day 2006:220). Die ontwikkeling van 'n onderwyskultuur wat die fokus en ondersteuning van 'n nuwe onderrigomgewing, gedeelde praktyke en om onderrig en leer aan te moedig insluit, is van die uiterste belang vir die beginneronderwyser (Hudson 2012:81; Whitaker 2001:7). Inskakeling moet beskou word as 'n positiewe, omgee- en opbouende poging (Steyn & Schulze 2005:237).

2.4.4 Doelwitte van inskakelingsprogram

Die volgende doelwitte moet ook in ag geneem word, naamlik die ingesteldheid van die beginneronderwyser teenoor onderwys, die ontwikkeling van professionele bevoegdheid en die ontwikkeling van 'n gevoel van gemeenskaplike sekuriteit (Whitaker 2001:7).

Steyn (2004) het die volgende doelwitte vir 'n inskakelingsprogram opgesom:

- Oriëntasie – integrasie van beginneronderwyser begin (Heyns 2000:161; Jones 2002:509).
- Sielkundige ondersteuning – verbetering van professionele en persoonlike welsyn van die beginneronderwyser (Heyns 2000:161; Jones 2002:524).
- Onderrigvaardighede – die verkryging en ontwikkeling van die nodige vaardighede, kennis en verhoudings vir die klaskamersituasie (Dowding 1998:19; Heyns 2000:161).
- Filosofie van onderwys – ontwikkeling van onderrig en 'n verbintenis tot voortdurende professionele ontwikkeling (Dowding 1998:19; Heyns 2000:161).
- Onsekerheid en vrees – verminder gevoelens van vrees, onsekerheid, stres as gevolg van realiteitskok (Dowding 1998:19; Heyns 2000:161).
- Aanstellings van personeel – probeer voorkom dat beginneronderwyser die beroep verlaat as gevolg van negatiewe gevoelens en ontoereikendheid en nuwe onderwysers weer aangestel moet word (Dowding 1998:19; Heyns 2000:161).

- Verwagtinge van die beginneronderwyser – help beginneronderwyser met die skep van realistiese verwagtinge oor die beroep (Dowding 1998:19; Heyns 2000:161)
- Werksbevrediging en 'n positiewe houding teenoor die skool – skep van 'n ondersteuningsbasis asook motivering vir beginneronderwysers wat bydra tot werksbevrediging en 'n positiewe houding teenoor die skool (Dowding 1998:19; Heyns 2000:161; Steyn 2004:84).

Die behoeftes van beginneronderwyser sowel as die behoeftes van die skool vorm die basis van inskakelingsprogramme (Heyns 2000:162). Dit vereis 'n behoeftebepaling om betrokke gebiede te identifiseer vir ontwikkeling en inskakeling (Steyn 2004:84).

Inskakeling stel beginneronderwysers in staat om die kultuur van die skool te verstaan en ook so doeltreffend as moontlik daarin te kan wees; vertrouwd te raak met beleide, praktyke en riglyne; die verwagtinge, pligte en werksaamhede van die beroep waardeur en verstaan; en dit effektief te beoefen (Wadesango & Machingambi 2011:1).

Dit word erken dat waar beginneronderwysers deelneem aan 'n toepaslike en goedbeplande inskakelingsprogram hulle meer gemotiveer is; hul vaardighede en kennis verbeter en meer aanpasbaar is; wat lei tot verminderde kontaktyd met ander personeel; en die trek van voordeel uit verlaagde vlakke van stres en angs (Wadesango & Machingambi 2011:1).

2.4.5 Waaruit bestaan 'n inskakelingsprogram?

Die doel van 'n inskakelingsprogram behoort te wees om aan die behoeftes en belange van die beginneronderwyser te voldoen tot voordeel van onderrig vir leerders. 'n Inskakelingsprogram moet dus die bekommernisse van beginneronderwyser aanspreek en verligting bring. Bekommernisse soos 'n gebrek aan oriëntasie, toewyding en 'n opregte belangstelling in die professionele en persoonlike ontwikkeling van die beginneronderwyser moet aangespreek word anders verander dit net in administratiewe rompslomp (Brady & Schuck 2005:65; Jones 2002:513).

Nuwe werknemers moet die missie, visie, doelwitte, waardes en norme, personeelpraktyke, onderrigmetodes en beleide verstaan en dit kan slegs bereik word deur 'n goed beplande inskakelingsprogram (Wadesango & Machingambi 2011:1).

Die inskakeling van personeel kan gedefinieer word as 'n poging om die organisasie se verskillende afdelings bekend te stel aan die beginneronderwyser om so sou as moontlik aan te pas in hulle nuwe werksomstandighede met so min as moontlik ontwrigting. Met ander woorde inskakeling is die kennismakingproses van alle beginneronderwysers by die skool.

Die hoeveelheid beginneronderwysers by die skool sal beteken dat daar verskillende behoeftes sal wees. Om hierdie behoeftes vas te stel is belangrik sodat 'n inskakelingsprogram ontwerp kan word en dienooreenkomstig geïmplementeer word (Steyn & Van Niekerk 2008: 205).

Inskakelingsprogramme bestaan gewoonlik uit:

- Skoolaangeleenthede – sluit aspekte in soos skoolkultuur, visie, missie, waardes, skoolbeleid, finansiële en fisiese hulpbronne, asook die kurrikulêre en administratiewe dienste wat deur die skool aangebied word (Wadesango & Machingambi 2011:1; Steyn & Schulze 2005:238).
- Personeelaangeleenthede – beginneronderwysers moet verstaan hoe die skoolstrukture, werksverdeling, posvereistes vir personeel en goeie interpersoonlike verhoudings werk (Steyn & Schulze 2005:238).
- Onderrigkurrikulum – klaskamerbestuur, akademiese beleid, effektiewe onderrigvaardighede en tegnieke vereis aandag (Clark & Byrnes 2012:45).
- Leerderaangeleenthede – beginneronderwysers ervaar dikwels probleme met individuele verskille in die klaskamer. Klaskamerdisipline, kommunikasie met leerders en ook die hantering van leerders met gedragsprobleme skep dikwels uitdagings vir beginneronderwysers (Hobson & Ashby 2012:178)
- Onderwyser-ouer-verhoudings – beginneronderwysers ervaar dikwels probleme om met ouers te werk of te kommunikeer (Robertson *et al.* 2006:35).
- Fisiese en finansiële hulpbronne – beginneronderwysers moet vertrouwd wees met die uitleg van die skoolgeboue, asook watter hulpbronne, toerusting en

materiaal beskikbaar is. Hulle moet ook oor die nodige finansiële vaardighede beskik (Steyn & Van Niekerk 2008:209-211).

- Administrasie – administratiewe werkslading, bywoningsregisters, assessering en voorraadopnames veroorsaak dikwels frustrasie en stres by beginneronderwysers (Steyn 2004:83; Steyn & Van Niekerk 2008:209-211).

Die voordele van 'n inskakelingsprogram is dat beginnerpersoneel welkom en gewaardeer voel. Dit verbeter persoonlike en professionele welstand, verhoogde werksbevrediging, groter selfvertroue en toewyding ten opsigte van leerders, skool en professie (Wadesango & Machingambi 2011:1).

'n Inskakelingsprogram wat oneffektief is, lei daartoe dat beginnerpersoneel onnodig lank vat om doeltreffendheid te bereik, asook die risiko dat meer foute gemaak kan word en die beginneronderwyser ontnugter word. Dit is dus noodsaaklik dat beginneronderwysers nie op hul eie gelaat word om dinge uit te werk nie. Dit is natuurlik dat beginneronderwysers gapings in hul vaardighede en kennis sal hê by toetrede tot 'n nuwe aanstelling en belangrik dat dit so gou as moontlik geïdentifiseer word. Die beginneronderwyser ervaar ondersteuning, is meer gerus en dit moedig hul aan tot verbeterde prestasie (Wadesango & Machingambi 2011:1).

2.4.6 Samevatting

Die gemeenskaplike doelwitte van beginneronderwysers se inskakelingsprogramme is om onderrig en leer te bevorder, die verlating van goeie potensiële onderwysers te bekamp en die bevordering van persoonlike en professionele welstand van beginneronderwysers te bevorder asook inlywing tot die skool- en onderwyskultuur (Tahir *et al.* 2014:394). Inskakelingsprogramme gee leiding en ondersteuning aan beginneronderwysers en laat hul inskakel by hul nuwe omstandighede en help hulle om effektiewe professionele onderwysers te word (Wadesango & Machingambi 2011:1). Suksesvolle vennootskappe tussen ervare onderwysers en beginneronderwysers kan bydra tot die bevordering van die geslaagde inskakeling vir beginners of nuwe onderwysers (Fry 2007:235). Effektiewe inskakeling en ondersteuning van beginneronderwysers is noodsaaklik in die versekering van die oorgang van beginner tot bevoegde professionele onderwyser (Brady & Schuck 2005:65).

Ten spyte van pogings om beginneronderwysers te help, is daar steeds diegene wat probleme ondervind soos gevoelens van isolasie, gebrek aan ondersteuning van ervare onderwysers. Maniere om beginneronderwysers te help sluit in die voorsiening van professionele ontwikkeling spesifiek gerig op die behoeftes van die beginneronderwysers; eweknie-afrigting of -mentorskap; verligting van buitekurrikulêre pligte en dienste veral gedurende die eerste jaar (Lunenburg 2011:4).

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODE**3.1 INLEIDING**

Die doel van hierdie hoofstuk is om die metodologie wat gedurende die navorsing gebruik is, stelselmatig te beskryf. Die hoofstuk sal aandag aan die literatuurstudie, steekproef, loodsondersoek, data-insameling en besinning oor die betroubaarheid en etiese korrektheid van die navorsing skenk. Verder sal daar aandag aan die data-analise en -interpretasie van die resultate geskenk word.

3.2 DOEL VAN STUDIE

Die oorkoepelende doel van hierdie ondersoek is om te bepaal hoe beginneronderwysers inskakeling, leiding en ondersteuning vanaf mentors ervaar. Om hierdie doel te bereik is individuele onderhoude (Bylaag I), agtergrondvraelyste (Bylaag H), waarneming (Bylaag G) en dokumentasie wat verband hou met beginneronderwysers versamel en vier skole in drie dorpe doelbewus gekies.

Ten einde die probleemvraag te beantwoord, is die doelwitte van hierdie navorsing:

- Om die faktore wat die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers vanaf die mentor in Mpumalanga skole beïnvloed te beskryf.
- Om die rol van die mentor tydens die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers vanaf die mentor in Mpumalanga skole te bepaal.
- Om die ervarings wat beginneronderwysers in verband met die inskakeling, begeleiding en ondersteuning vanaf die mentor in Mpumalanga skole beleef het, te beskryf.
- Om aan die hand van navorsingsresultate aanbevelings te maak om beginneronderwysers se toetrede tot die onderwysprofessie en werksbevrediging in die onderwys in Mpumalanga skole te bevorder.

3.3 NAVORSINGSONTWERP

Mouton (2011:55) beskryf die navorsingsontwerp as die meesterplan van hoe hy meen die navorsing onderneem behoort te word. Die navorsingsontwerp is 'n plan of strategie wat die onderliggende filosofiese aannames af beweeg na spesifisering van die keuse van deelnemers, data-insamelingstegnieke en die data-analisestrategie (Nieuwenhuis, in Maree 2007:70). Die doel van die navorsingsontwerp is om die geldigheid van die navorsing en bevindings deur vooraf- en gedetailleerde beplanning te verseker (Mouton 2011:107).

Vir die doel van hierdie studie word na 'n navorsingsontwerp as die stelselmatige ondersoek van die navorsingsprobleem en -doel verwys, wat uiteindelik tot begrip van die navorsingsprobleem en bevindings aanleiding kan gee (Cohen *et al.* 2007:98; Kumar 2011:28; Marczyk *et al.* 2005:256).

Hierdie studie het die vorm aangeneem van 'n gevallestudie wat ondersoekend, verkennend en kontekstueel is. 'n Gevallestudie is 'n kwalitatiewe benadering waarin die navorser 'n geval of 'n verskeidenheid van gevalle oor tyd ondersoek met behulp van gedetailleerde, diepgaande data-insameling. Hierdie inligting word uit 'n verskeidenheid van bronne verkry, onder andere waarneming, onderhoude en dokumente (Creswell 2012:212). Die besluit om van 'n gevallestudie gebruik te maak spruit uit persoonlike belangstelling en empatie met beginneronderwysers. Die onderwys is vir die navorser nie net 'n beroep nie, maar 'n roeping en daarom is die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers van kardinale belang in die opvoeding en onderrig van kinders in Suid-Afrika (Creswell 2012:4).

'n Gevallestudie is 'n in-diepteverkenning van 'n geslote stelsel gebaseer op uitgebreide data-insameling. *Geslote* beteken dat die studie grense het soos tyd, plek of spesifieke saak (Creswell 2012: 465). 'n Gevallestudie kan gekies word as gevolg van sy uniekheid of om 'n probleem te identifiseer (McMillan & Schumacher 2006:27). 'n Gevallestudie bevorder beter begrip van 'n fenomeen en vergemaklik ingeligte besluitneming (McMillan & Schumacher 2006:333).

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat 'n gevallestudie sigself die beste leen tot die navorsingsontwerp, binne die verkose kwalitatiewe, interpretivistiese ontwerp.

Die gevallestudie help die navorser om insig te verkry in die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers via die mentorstelsel. Die ontwerp stel haar ook in staat om gedetailleerde, grondige data-insamelingstegnieke te gebruik (onderhoude, dokumente) ten einde inligting uit die verskeie bronne na vore te bring (Maree & Pietersen, in Maree 2007:130; Mouton 2011:150).

Die voordeel van 'n gevallestudie is dat 'n verskeidenheid data-insamelingstegnieke gebruik kan word. Nieuwenhuis (in Maree 2007:76) noem dat 'n kernkomponent van 'n gevallestudie die gebruik van 'n verskeidenheid bronne en tegnieke in die data-insamelingsproses is. 'n Gevallestudie maak gebruik van 'n verskeidenheid van metodes om data in te samel. Hierdie metodes sluit onderhoude en dokumente in. Die algemeenste navorsingsmetodes is onderhoude, dokumentasie en waarneming. Die verskeidenheid databronne dra terselfdertyd by tot die geloofwaardigheid van die studie.

3.3.1 Navorsingsontwerp

Hierdie studie behels kwalitatiewe, empiriese navorsing. Dit is 'n studie wat poog om die betekenis van menslike ervarings te verstaan. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om ondersoek in te stel na 'n fenomeen (verskynsel) om dit sodoende te verstaan. Die navorsingsvrae is algemeen en dek 'n breë spektrum om die deelnemers se ervaring van die fenomeen te verstaan (Ivankova, Cresswell & Clark, in Maree 2007:265). Die fenomeen (verskynsel) wat die navorser wou ondersoek en verstaan, is die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers via die mentorstelsel.

Die navorser interpreteer en maak afleidings en gevolgtrekkings oor data wat ingesamel is. Hierdie fase van analise is die subjektiefste. Die navorser kan hom assosieer met die beskrywing en die studie en reflekteer soms 'n kombinasie van persoonlike aanslag, terugkeer na die literatuurstudie en ook verdere vrae gebaseer op data ingesamel (Creswell 2012:473).

Kwalitatiewe insameling van data kon aan die navorser 'n diepgaande bewuswording verskaf van die deelnemers se ervaring met inskakeling, leiding en ondersteuning tydens beginneronderwysers se toetrede tot die onderwys (Cohen *et al.* 2007:134). Bogenoemde bewuswording het geskied deur te fokus op beginneronderwysers se

persepsies, menings en ervarings tydens toetrede tot die onderwys. Deur kwalitatiewe navorsing het die navorser deurgaans gefokus op die betekenis wat deelnemers aan 'n probleem heg, eerder as die betekenis wat die navorser daaraan heg.

3.3.2 Navorsingsbenadering

Insig in die fenomeen van die deelnemers in plaas van die navorser se perspektief is die kern van kwalitatiewe navorsing; daarom was dit belangrik om data in te samel in 'n omgewing waarin die deelnemers gemaklik voel om met die navorser persoonlik te praat (Creswell 2012:471). Hierdie gevoel van geborgenheid van die deelnemers het die navorser in staat gestel om waardevolle insette te verkry.

Uit die literatuurstudie het dit na vore gekom dat daar 'n leemte bestaan wat betref inskakelingsprogramme vir beginneronderwysers. As metodologiese ontwerp was kwalitatiewe navorsing dus geskik om data te versamel en sodoende konsepsies te vorm oor inskakelingsprogramme vir beginneronderwysers asook die effektiwiteit van begeleiding en ondersteuning vir beginneonderwysers. Kwalitatiewe navorsing het ook belangrike aspekte die navorser ingeskerp, wat volgens beginneronderwysers probleme tydens toetrede tot die onderwys oplewer.

Verder het kwalitatiewe navorsing die navorser in staat gestel om 'n spektrum van data-insamelingsstrategieë te gebruik om die fenomeen te ondersoek, onder andere onderhoude, waarneming en die analise van dokumente (Creswell 2012:212).

'n Nadeel van kwalitatiewe navorsing is dat die navorser of deelnemers sekere tekortkominge kan hê deur dalk bevooroordeel te wees, of dat deelnemers sê wat hulle voel eerder as wat hulle eintlik glo. Deelnemers kan ook antwoorde uitdink wat hulle glo die navorser wil hoor (Mouton 2011:106,107). Om die beperkinge te verhoed en gehaltebeheer toe te pas is 'n navorsingsjoernaal gehou deur rekord te hou van die belangrikste besluite en gebeure tydens waarneming en onderhoude. Met behulp van die navorsingsjoernaal kon die navorser deurgaans reflekteer oor data wat verkry is sodat 'n historiese agtergrond van die hele proses saamgestel word, waarna teruggekeer kan word, indien nodig (Mouton 2011:107).

'n Verdere beperking van kwalitatiewe navorsing is dat bevindings of resultate nie veralgemeen kan word nie vanweë die verkennende aard van die navorsing (Mouton 2011:150). Die doelwit van die studie is nie om bevindinge of resultate te veralgemeen nie, maar om 'n fenomeen te ondersoek en om dit te probeer verstaan.

3.4 NAVORSINGSMETODE

Dit is 'n in-diepteverkenning van 'n geslote stelsel gebaseer op uitgebreide data-insameling. *Geslote* beteken dat die studie grense het soos tyd, plek of spesifieke saak (Creswell 2012: 465). Ten einde die navorsingsdoel te bereik, het die navorser literatuur in verband met die fenomeen bestudeer. Daarna is individuele onderhoude gevoer om vir die uiteenlopende aard van die studie voorsiening te maak.

3.5 LITERATUURSTUDIE

Daar is met behulp van 'n omvangryke literatuurstudie gepoog om nuttige inligting te verkry om 'n duidelike agtergrond tot die betrokke fenomeen te vorm. Inligting moet daarom nuut, geloofwaardige en relevant wees (Mouton 2011:87) soos in hierdie geval dié van inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers via die mentorstelsel. Inligting uit literatuur is ontleed en geëvalueer om aan die volgende vereistes te voldoen: Dit moes op die fenomeen van toepassing wees en dit moes 'n grondige teoretiese raamwerk vir navorsing sowel as die samestelling van vrae vir onderhoude daarstel. Die hersiening van die literatuur stel die navorser in staat om die probleem te beperk; plaas navorsing in historiese perspektief; dra daartoe by om onnodige herhaling te vermy en om die geskikste metode te kies, asook om vorige navorsing te erken (McMillan & Schumacher 2006:96). Die volgende kernwoorde is gedurende die literatuurstudie gebruik: beginneronderwyser, inskakeling, leiding, ondersteuning, mentor.

3.6 DIE NAVORSINGSPOPULASIE EN STEEKPROEF

Studiepopulasie verwys na geïdentifiseerde deelnemers aan die navorsing. In gestratifiseerde doelgerigte steekproefneming kies navorsers doelbewus sekere individue en plekke om die probleemstelling te verstaan en te verhelder (Cresswell 2012:206). Vir die waarskynlikheid steekproefneming van die navorsing het die

navorser 'n groep beginneronderwysers gebruik om te bepaal watter faktore inskakeling, begeleiding en ondersteuning tydens induksie, sowel as die rol van die mentor beïnvloed. Daar is gebruik gemaak van 'n doelgerigte steekproef om deelnemers te kies vir die studie.

Steekproefneming verwys na die proses wat gebruik word om 'n gedeelte van die bevolking vir die studie te kies. Kwalitatiewe navorsing is oor die algemeen gebaseer op nie-waarskynlikheid en doelgerigte steekproefneming. Doelgerigte steekproefneming beteken dat die deelnemers gekies word omdat hulle oor die nodige kenmerkende eienskappe vir die studie beskik. Steekproefneming in kwalitatiewe navorsing is buigsaam en gaan dikwels voort totdat geen nuwe temas uit die data-insamelingsproses voorkom nie. Doelgerigte steekproefneming is nie net beperk tot die keuse van die deelnemers nie, maar het ook betrekking op die instellings, insidente, gebeure en aktiwiteite wat gebruik word vir die versameling van data. Gestratifiseerde doelgerigte steekproefneming beteken dat deelnemers volgens kriteria gekies word om 'n spesifieke navorsingsvraag te verlig (Nieuwenhuis, in Maree 2007:79). Doelgerigte seleksie help die navorser om 'n steekproef saam te stel wat voldoende is ten opsigte van die fokus van die navorsing en die navorser kan self die deelnemers selekteer aan die hand van spesifieke eienskappe waaraan hulle moet voldoen.

Die fokus van die studie was om vas te stel watter faktore inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers tydens toetrede tot die onderwys beïnvloed. Die doel van kwalitatiewe navorsing is nie om te veralgemeen nie, maar poog om 'n begrip van die deelnemers se perspektief te verkry. Die doel is om insig te bekom in deelnemers se perspektiewe, ervarings, houdings en gedrag (Nieuwenhuis, in Maree 2007:115).

Die doel van kwalitatiewe navorsing is verder om die ervaring van deelnemers te verstaan, en nie om resultate na die breër populasie te veralgemeen nie (Nieuwenhuis, in Maree 2007:115). In hierdie studie is leemtes ondervang deur aantekeninge tydens onderhoude en waarneming van beginneronderwysers te maak.

Daar is 511 skole in die Gert Sibande-streek in Mpumalanga. Die populasie in die studie verteenwoordig al die skole in die Gert Sibande-streek in Mpumalanga. Beginneronderwysers in die Gert Sibande-streek is doelbewus uit vier laerskole in die populasie gekies. Die steekproeftegniek wat gebruik is, is doelgerigte steekproefneming. Met hierdie tegniek kies die navorser spesifieke elemente van die populasie wat verteenwoordigend of insiggewend oor die onderwerp van belang is (McMillan & Schumacher 2006:126). Die inligting wat vanaf die populasie (beginneronderwysers) ingesamel word, sal die doel (ondersteuningstrategieë) van die navorsing aanspreek. Doelgerigte steekproefneming bied aan die navorser 'n geleentheid om deelnemers indringend te bestudeer ten einde onontbeerlike inligting in ooreenstemming met die navorsingsdoel te verkry (Creswell 2012:206).

Die beginneronderwysers is gekies op grond van hul geografiese ligging in die Gert Sibande-streek. Die agt deelnemende beginneronderwysers is almal afkomstig van voormalige Model C-skole in Suid-Afrika wat binne 'n radius van 80 kilometer van die navorser af geleë is. Die deelnemende beginneronderwysers verteenwoordig verskillende ouderdomme, godsdiensgroepe, onderrigervaring, sosio-ekonomiese status en etnisiteit. Hierdie beginneronderwysers is multikultureel en verteenwoordig die verskeidenheid kultuurgroepe in Suid-Afrika.

3.7 DATA-INSAMELING

Deelnemers aan hierdie navorsing is slegs uit 'n geselekteerde onderwysarea gekies sodat bevindings van die navorsing nie alle betrokkenes oor die algemeen insluit nie. Die doel van die navorsing was nie om te veralgemeen nie, maar om uitdagings en ervarings van beginneronderwysers tydens toetrede tot die onderwys in 'n bepaalde onderwysverwante situasie vas te stel.

Tydens navorsing sal die navorser poog om algemene oopvrae aan die deelnemers te vra sodat beginneronderwysers die geleentheid kry om hul eie menings te lug. Gedurende die besoek aan die terrein word volledige inligting versamel rakende die navorsing. Deur 'n verskeidenheid data-insamelingstegnieke te gebruik, is waardevolle inligting oor die navorsing bekom. Daar is gebruik gemaak van verskeie soorte inligtingsbronne om die navorsing te verhelder, soos waarneming,

onderhoude en oudiovisuele materiaal. Vervolgens word elkeen van die tegnieke deeglik bespreek.

3.7.1 Waarneming (Bylaag G)

Waarneming is die proses om eerstehandse inligting in te samel deur die deelnemers op hul eie terrein waar te neem (Creswell 2012:212-217). Die navorser sal die beginneronderwyser waarneem in die klas, by sportgeleentede en gedurende interaksie met ander personeel.

3.7.2 Individuele onderhoudvoering (Bylaag I)

Data-insameling het met behulp van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule plaasgevind. Onderhoude verskaf insig vir die navorser in die betekenis van wat gebeur het (Wilkinson & Birmingham 2003:44). Individuele onderhoudvoering is arbeidsintensief; vrae word slegs aan een deelnemer op 'n keer gestel. Die navorser maak aantekeninge tydens die onderhoud. Op dié wyse word die invloed van historiese inligting, houdings, gevoelens, ervarings, bekommernisse en waardes op deelnemers bepaal.

Die navorser vereis die administrasie, bestuur en beheer van alle data. Onderhoude bevat aannames en beskouings oor die situasie wat nie normaalweg met 'n informele gesprek geassosieer word nie (Wilkinson & Birmingham 2003:43). Vir die doel van hierdie studie is van individuele onderhoudvoering met beginneronderwysers gebruik gemaak en waardevolle inligting verkry (Creswell 2012:218; McMillan & Schumacher 2006:350).

3.7.3 Oudiovisuele materiaal (Bylaag J)

Oudiovisuele materiaal help die navorser om die visuele beelde in die konteks te verklaar. Foto's, video's, prente en skilderye help die navorser om 'n geheelbeeld van die navorsing te verkry (Creswell 2012:224-225). Opnames van onderhoude sal bewaar word vir ontleding, mits toestemming daartoe verkry is.

Die seleksie van deelnemers sal wees op grond van verskillende geslagte (mans en dames), ouderdom (18-25 jaar) en kwalifikasie (afstandonderrig-student of gegradueerd). Deelnemers is doelbewus in die Gert Sibande-streek in laerskole van

Mpumalanga gekies. Toestemming van deelnemers (Bylaag F), hoofde van skole (Bylaag E), beheerliggame van betrokke skole en distrikskantore, asook die Mpumalanga Onderwysdepartement (Bylaag D) is verkry.

Bylaag D: Toestemming vanaf Onderwysdepartement

Bylaag F: Toestemming vanaf deelnemers

3.7.4 Die data-insamelingsproses

'n Agtergrondvraelys (Bylaag H) wat verskillende afdelings gebruik maak, is gebruik. Met die agtergrondvraelys is data rakende die agtergrondinligting, skoolinligting en algemene inligting soos die deelnemers se persepsie rakende die navorsingstema, ingesamel.

As verdere metode van data-insameling is van semi-gestruktureerde onderhoudvoering gebruik gemaak. Die semi-gestruktureerde onderhoudvoering is geskik vir beide die sensitiewe aard van die navorsing sowel as die diverse deelnemers. Alhoewel die onderhoudvoering informeel was, was die vrae doelgerig. Semi-gestruktureerde onderhoudvoering gaan van die veronderstelling uit dat vrae wel in 'n konsekwente volgorde gestel moet word, maar dat dit nie so rigied soos 'n gestruktureerde onderhoud hoef te wees nie. Die doel daarvan is om antwoorde op spesifieke vrae te verkry sowel as om aan deelnemers die geleentheid te bied om op 'n stelling uit te brei of om vrae daarvoor aan die onderhoudvoerder te stel (Creswell 2012:218; Nieuwenhuis, in Maree 2007:87).

Kwalitatiewe navorsing vereis oopvrae sodat deelnemers behoorlik daarop kan reageer. In die lig hiervan is 'n onderhoudskedule saamgestel. Die aard van die spesifieke vrae gedurende die onderhoud is volgens die paradigmatiese perspektief van die navorser en die studie konteks gestel. Die vrae vir elke onderhoud is stelselmatig en konsekwent, dog nie rigied nie, gestel. Dit het daartoe aanleiding gegee dat die onderhoud meer opgelewer het as slegs antwoorde op vrae wat vooraf opgestel is. Die volgende vrae is tydens die semi-gestruktureerde individuele onderhoude aan deelnemers gestel waarop, elkeen kon reageer:

- Wat verstaan u onder die begrip *beginneronderwyser*?
- Wat verstaan u onder die begrippe *inskakeling*, *leiding* en/ of *begeleiding*?

- Wat verstaan u onder die begrip *ondersteuning*?
- Wat verstaan u onder die begrip *mentor*?
- Wat is die waarde en of voordele van inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers?
- Inskakeling van 'n beginneronderwyser by 'n skool is van kardinale belang vir die effektiewe onderrig. Beskryf u ervaring van die eerste dag/week/kwartaal?
- Hoe sou u die atmosfeer/klimaat/omstandighede van u inskakeling, leiding en ondersteuning as beginneronderwyser beskryf?
- Beskryf die mate van deelname of nie-deelname van beginneronderwysers aan die skool se dag-tot-dag-funksionering?
- Wat beskou u as hindernisse/struikelblokke/probleme ten opsigte van die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers?
- Wat beskou u as die positiewe/motivering/opbouende aspekte van die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers?
- Watter opbouende/positiewe/motiverende aspekte sou u wou aanmoedig?
- Wat is die implikasies/gevolge/invloed van geslaagde of nie-geslaagde inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers?
- Enige ander kommentaar?

Die onderhoudvoering het aan die volgende vereistes voldoen:

- Die onderhoudvoerder het die vraag aan deelnemers gestel, waarna deelnemers die geleentheid gehad het om te antwoord.
- Die onderhoudvoerder was nie veroordelend of bevooroordeeld nie en het nie gepoog om deelnemers van sienswyse te laat verander nie.
- Die onderhoudvoerder het gepoog om direkte, eerlike antwoorde op spesifieke vrae te kry.
- Die onderhoudvoerder het reaksie vermy wat deelnemers kon beïnvloed.
- Die onderhoudvoerder was in beheer van die onderwerp, rigting en tempo van die onderhoud.
- Die onderhoudvoerder het deelnemers voortdurend tot die onderwerp onderbespreking beperk.
- Die onderhoudvoerder het gepoog om voortdurend 'n hartlike, ernstige en objektiewe atmosfeer te handhaaf.

Deelnemers is voortdurend aangemoedig om weldeurdagte, getroue antwoorde te versterk (McMillan & Schumacher 2006:205; Creswell 2012:220; Nieuwenhuis, in Maree 2007:88)

3.8 DIE ROL VAN DIE NAVORSER GEDURENDE ONDERHOUDVOERING

Die volgende eienskappe is eie aan bewysgebaseerde navorsing en beskryf die aard van navorsing wat in die onderwys plaasvind: objektief, akkuraat, verifieerbaar, ondersoekend, empiries, logies en voorwaardelik (McMillan & Schumacher 2006:9).

Die navorser is 'n vroulike, praktiserende onderwyser in 'n permanente aanstelling by 'n laerskool en het die invloed van haar eie ondervinding en subjektiewe oordeel in die navorsing erken. Maatreëls ter voorkoming van oordrewe subjektiwiteit is in plek gestel om sover moontlik gedurende die data-insameling en -verwerkingsproses neutraal te bly.

Vir die doel van hierdie navorsing het die navorser die rol van waarnemer en fasiliteerder in die dialoog tydens onderhoudsessies vervul. Deelnemers is vroegtydig en behoorlik oor die rol van die navorser en tersaaklike prosedures vir die onderhoud ingelig. Alvorens met elke onderhoud begin is, het die navorser deelnemers versoek om die nodige vrywarings- en inligtingsdokumente te voltooi.

Die navorser het haarself aan die deelnemers bekend gestel; die doel van die navorsing, tydsduur van die onderhoud, asook die onderhoudskedule en prosedures aan die deelnemers verduidelik (Creswell 2012:218). Deelnemers is 'n geleentheid gebied om vooraf vrae te vra en onduidelikhede op te klaar: Toestemming is verkry om notas te neem en ook 'n oudio-opname van die onderhoud; aan die einde van die onderhoud het die navorser seker hoofpunte herhaal sodat die deelnemer enige onduidelikhede kan verklaar (Wilkinson & Birmingham 2003:55)

Daar is ook voortdurend aan die etiese beginsels en vereistes van die navorsing voldoen (Wilkinson & Birmingham 2003:55).

Aan die einde van elke onderhoud het die navorser die deelnemers vir hul deelname bedank en weereens verseker dat alle data streng vertroulik hanteer sal word.

3.8.1 Kommunikasietegnieke van die navorser

Die sukses van onderhoudvoering hang af van 'n paar faktore soos om die regte deelnemer vir die onderhoud te identifiseer; altyd die doel van die onderhoud in ag te neem; om ryk en beskrywende data in te samel; die stel van oop vrae; die wyse waarop die vrae gestel word; goeie onderhoudvoerders is goeie luisteraars en oorheers nie die onderhoud nie; waarneming van die deelnemers se nieverbale kommunikasie asook die navorser se nieverbale houding soos oogkontak en lyftaal (Nieuwenhuis, in Maree 2007:88).

Daar is verskillende ondersoekende strategieë wat gebruik kan word vir data-insameling en om inligting te verifieer en seker te maak dat afleidings korrek deur die navorser geïnterpreteer word. Deelnemers is versoek om vae, verwarrende of onduidelike reaksies duideliker te stel of 'n omskrywing van 'n stelling te verskaf. Hulle is ook versoek om voorbeelde en beskrywings te gee. Beknopte terugvoering is aan deelnemers verskaf met betrekking tot die algemene inhoud van die onderhoud of dele daarvan (Nieuwenhuis, in Maree 2007:89).

3.8.2 Ontspanne atmosfeer

'n Ontspanne atmosfeer en goeie verhouding met die deelnemers is ontbeerlik vir 'n suksesvolle onderhoud. Individuele onderhoude het binne 'n bekende en natuurlike omgewing plaasgevind wat nie deur die navorser gekontroleer of gemanipuleer is nie (Creswell 2012:212).

Individuele onderhoude met beginneronderwysers is in hulle klaskamers of aangewese lokaal binne die skoolomgewing gevoer. Die navorser het gepoog om sover as moontlik 'n ontspanne atmosfeer te skep om sodoende seker te wees van deelnemers se onverdeelde aandag. Minder formele sitplekreëlings waar die navorser en deelnemer langs mekaar sit, skep 'n aangenamer atmosfeer vir onderhoudvoering (Wilkinson & Birmingham 2003:52). Dit is belangrik dat die navorser vir die deelnemer gedurende die onderhoud gerus stel en bemoedig (Wilkinson & Birmingham 2003:53).

3.9 VELDNOTAS

Gedurende individuele onderhoude is aantekeninge (veldnotas) gehou om rekord van gebeure te hou. Veldnotas is nie opsommings van gebeure nie, maar 'n getroue omskrywing van wat gebeur het. Dit is uiters belangrik dat die veldnotas so gou as moontlik na die afloop van onderhoude gemaak word. Daar moet onderskei word tussen aantekeninge wat die gebeure, aktiwiteite of deelnemers beskryf en die navorser se persoonlike gedagtes. Hierdie aspek van die veldnotas sluit aan by die joernaal wat tydens die navorsing gehou is (Creswell 2012:216; McMillan & Schumacher 2006:348; Mouton 2011:108). Veldnotas of waarnemings word gebruik om dit wat tydens onderhoude plaasvind, op te teken.

Die meeste veldnotas word nie in die veld geskryf nie. Dit is 'n uitbreiding van alle inligting wat tydens waarneming of onderhoude deur die navorser waargeneem is (Wilkinson & Birmingham 2003:135).

Die veldnotas word die kern van 'n navorser se waarneming en vorm die grondslag van die ontledingsfase van sy navorsing. Daarom moet dit volledig en akkuraat as moontlik wees (Wilkinson & Birmingham 2003:138).

Etiketeer alle inligting; laat ruimte vir voorgevoelens, gedagtes, kwessies, veranderinge, patrone en vrae; skryf eers – veranderinge kan later aangebring word. Die navorser moet terugstaan en die groter prentjie raaksien alvorens 'n ontleding van belangrike onderwerpe en kwessies gedoen word (Wilkinson & Birmingham 2003:139).

'n Voordeel van die neem van veldnotas so gou as moontlik na die onderhoud is dat dit inligting kan bevat oor die klimaat en atmosfeer waaronder die onderhoud gevoer is. Dit kan ook leemtes vul en leidrade verskaf oor wat die bedoeling was agter sekere stellings en kommentaar. Dit kan ook aspekte van nieverbale kommunikasie omskryf wat navorsing kan beïnvloed (Denscombe 2003:175).

Veldnotas is direk na die afloop van elke onderhoud neergeskryf sodat die navorser haar onverdeelde aandag tydens die onderhoud aan die deelnemers kon gee deur ongesteurd na hulle te luister. Veldnotas bevat addisionele data, byvoorbeeld hoe deelnemers in die teenwoordigheid van ander deelnemers optree en op tersaaklike

inligting reageer. Die navorser kan selfs deelnemers se ingesteldheid teenoor onderhoude peil.

Inhoudsanalise is 'n belangrike metode van ontleding van kwalitatiewe data. Dit is die proses van ontleding van die inhoud van onderhoude, waarneming en veldnotas om die belangrikste temas te identifiseer en ook die optrede en antwoorde van deelnemers te ontleed (Kumar 2011:333).

3.10 LOODSONDERSOEK

Geen navorsingsinstrument is foutloos nie. Die navorser kan begin om tekortkominge te identifiseer deur 'n loodsondersoek en toetsvrae aan 'n paar mense te stel om duidelikheid en korrektheid vas te stel. Die loodsondersoek is belangrik omdat dit help met die uitskakeling van dubbelsinnige vrae en help om onderhoude so glad as moontlik te laat verloop (Wilkinson & Birmingham 2003:52). Die loodsondersoek skep geleentheid vir kommentaar oor die geskiktheid en duidelikheid van vrae (Wilkinson & Birmingham 2003:19).

Drie individuele onderhoude is in die loodsondersoek gebruik. Na afloop van die loodsondersoek het die navorser ook die geleentheid gehad om aspekte te identifiseer wat verder verfyn moes word. Nadat die navorser tevrede was met die proses van die onderhoude, is daar met die dataversameling voortgegaan.

3.11 DATA-ANALISE EN KODERING VAN DATA

Data-insameling en -ontleding is ten nouste verweef en kom voor in oorvleuelende siklusse. Dit word nie prosedures genoem nie maar strategieë – beplanning, voorbereiding van data-insameling, data-insameling, afsluiting van data-insameling en voltooiing (McMillan & Schumacher 2006:322).

Dit behels die organisering, kategorisering, sintetiseer, interpreteer en verduideliking van data om sin te maak van die deelnemers se siening van die situasie en patrone, temas, kategorieë en reëlmatighede te identifiseer (Cohen *et al.* 2005:147). Alhoewel die stappe logies op mekaar volg, is die analiseproses buigsaam, wat tot gevolg het dat dit nie noodwendig in volgorde plaasvind nie.

Navorsers moet veldnotas ontleed, vergelyk, saamvoeg. Die bedoeling is om van 'n omskrywende verduideliking te beweeg na die teorie (Cohen *et al.* 2005:147).

Versamelde data kan nie vir hulself praat nie en geïnterpreteer word alvorens dit aangebied word en die navorser sin uit die fenomeen kan maak nie. Data volgens die onderskeie afdelings is van die agtergrondvraelys verkry deurdat deelnemers 'n keuse tussen vaste, gegewe intervalle en opsies vanuit die agtergrondvraelys moet uitoefen. Data in hierdie navorsing is deur middel van individuele onderhoude met deelnemers ingesamel en versamelde data is volgens 'n rasionele analiseringsproses ontleed.

Vir duidelikheid word die proses van analise uitgebeeld in 'n reeks stappe. In hierdie studie is die kwalitatiewe dataverwerkingsproses van Wilkinson & Birmingham (2003:78) as raamwerk gebruik, wat soos volg uiteengesit kan word:

- Besluit op die metode van data-insameling en vraagstelling
- Bepaal die analise-raamwerk
- Besluit op die verwantskappe wat geëvalueer gaan word
- Kodeer en kategoriseer die teks
- Bepaal die verwantskappe
- Kodeer die verwantskappe
- Analiseer die verwantskappe
- Formuleer die verwantskappe

Die rasionele inhoudelike analiseringsproses behels die kodering van data deur temas en verbande te identifiseer asook die naslaan en identifisering van verhoudings tussen temas, aspekte woorde of frases. Versamelde data word in kleiner eenhede opgebreek ten einde sekere elemente en strukture te identifiseer wat met die interpretasie, begrip en verduideliking van patrone en neigings sal help (Gray & Malins 2004:327; Wilkinson & Birmingham 2003:77).

Daar is tydens die individuele onderhoude van 'n onderhoudskedule gebruik gemaak ten einde te verseker dat alle aspekte ingesluit is en data op 'n konstruktiewe wyse ingesamel is. Oudio-opnames is deur die navorser getranskribeer. Getranskribeerde data is herhaaldelik deurgelees ten einde 'n deeglike begrip van die fenomeen en

verhouding te bepaal. Getranskribeerde data is ontleed en verskillende kodes is aan spesifieke aspekte van die getranskribeerde data toegeken.

Die gekodeerde data is onder temas, patrone, neigings en vroe gekategoriseer ten einde verbande en verhoudings tussen die data te tref. Verhoudings wat in die data geïdentifiseer is, is onder die betrokke temas, patrone en neigings geklassifiseer. Verskillende temas, patrone en neigings wat in die data gevind is, is gestipuleer en die bevindings van die empiriese navorsing met toepaslike literatuur vergelyk waaruit unieke bydraes geïdentifiseer is.

Die teoretiese insig wat deur die data-analise verkry is, is deeglik en gedetailleerd omskryf ten einde as verwysing vir data-verifikasie te dien (Gray & Malins 2004:328; Nieuwenhuis, in Maree 2007:108).

3.12 GELDIGHEID EN GELOOFWAARDIGHEID VAN DIE NAVORSING

Geloofwaardigheid word bepaal deur die toepassing van triangulasie om die metodes van data-insameling en data-analise te ondersoek om vas te stel of daar enige ongerymdhede in die bevindings was. Die navorser sal daarna streef dat die bevindinge geloofwaardig en oortuigend is en sal ook enige teenstrydige en negatiewe bevindinge byvoeg (Maree 2007:305).

Die navorser moet seker maak dat alle bevindinge en interpretasies akkuraat is. Die geldigheid van bevindinge beteken dat die navorser die akkuraatheid of geloofwaardigheid van die bevindinge bepaal deur strategieë soos 'n gelyke ondersoek of triangulering. Kwalitatiewe navorsers maak nie juis gebruik van vooroordeel nie. Navorsing is interpretatief en die navorser is self-reflekterend oor sy rol in navorsing. Die interpretasie van bevindinge kan beïnvloed word deur persoonlike en politieke geskiedenis (Creswell 2012:259). Die keuse van betroubare data word beïnvloed deur die aannames van die navorser, ingesteldheid en invloed van sosiale omgewing (McMillan & Schumacher 2006:374).

Die kwalitatiewe navorser moet voortdurend verseker dat die navorsing geldig en geloofwaardig is. Geldigheid verwys na die kredietwaardigheid van die navorsing. 'n Navorser se empiriese aanspraak op geldigheid word deur sy/haar ooredende beskrywings van werklike ervarings sowel as empiriese data-ondersteuning verhoog,

wat deur die kumulatiewe impak van honderde klein, verskillende detail (slegs in swaargewigdata) verkry is. Dit neem toe namate die navorser verskillende data navors en ooreenkomste daartussen tref. Geldigheid word verder versterk namate 'n navorser opvallende ooreenkomste in soortgelyke detail vind (Gray & Malins 2004:342; Kumar 2005:153).

Ten einde verdere betroubaarheid van die vasgelegde data te verseker, is deelnemers ook versoek om die transkripsies en ontledings te evalueer en as 'n korrekte weergawe van die onderhoud af te teken. Hierdie geldigheidsproses het verseker dat die navorser die data korrek getranskribeer en gekodeer het en dat dit geen waninterpretasies en -voorstellings bevat nie.

Veralgemening is 'n belangrike aspek wat as deel van die navorsing se betroubaarheid gemaak word uit die data en konteks van die navorsingstudie. Veralgemening is die manier waarop die leser die bevindinge kan oordra na ander kontekste. Die navorser gebruik in-diepte-beskrywings van die deelnemers en konteks om gedetailleerde inligting oor die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers te verseker vir oordraagbaarheid (Maree 2007:306).

Die doel van die navorsing was nie om te veralgemeen nie, maar om die implikasies (geslaagd of nie-geslaagd) van inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers tydens toetreding in die skool te bepaal. Tendense en situasies kan wel vir ander skole in soortgelyke omstandighede van waarde wees. Geloofwaardigheid van die navorsing is ook op die navorser se eerlikheid, opregtheid, openlikheid en afwesigheid van persoonlike gewin gebaseer.

3.13 KREDIETWAARDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE NAVORSING

Betroubaarheid is van die uiterste belang in kwalitatiewe navorsing. Beoordeling van betroubaarheid is die toets vir die data-analise, bevindinge en gevolgtrekkings van navorsing. Prosedures wat betroubaarheid kan beoordeel, moet voortdurend in gedagte gehou word (Nieuwenhuis, in Maree 2007:113). Geloofwaardigheid word bepaal deur kredietwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid en dit reflekteer in die geldigheid van die navorsing (Kumar 2011:171).

Kredietwaardigheid is geloofwaardig as die resultate van die deelnemers as betroubaar weerspieël word. Navorsing verken persepsies, ervarings, gevoelens en oortuigings van deelnemers. Deelnemers is die beste beoordelaars van bevindings om vas te stel of hul menings en gevoelens akkuraat weerspieël is. Kredietwaardigheid word beoordeel deur die mate wat die deelnemers saamstem met die bevindinge en dit bevestig, geldig is en goedgekeur word. Hoe meer ooreenstemming daar tussen deelnemers is, hoe meer verbeter dit die geldigheid en geloofwaardigheid van die studie (Kumar 2011:172).

Betroubaarheid behels die assessering van die totale navorsingsproses om te bepaal of navorsingbevindings geldig, inherent, koherent en geloofwaardig is.

Die hoofdoel met dié studie was die insameling van voldoende inligting omtrent die fenomeen met 'n spesifieke ondersoekmetode en die triangulering daarvan. Kumar (2011:169) is daarvan oortuig dat die wyse van vraagstelling, die omgewing waarin die onderhoud gevoer word, die stemming van deelnemers, die aard van die interaksie en die regressiewe blik van deelnemers op die navorsingsinstrument wat gebruik is faktore is wat die betroubaarheid van die navorsing kan beïnvloed. Marczyk *et al.* (2005:175) ondersteun dit deur by te voeg dat wêreldwye gebeure gedurende die navorsingstydperk intrinsieke veranderinge van deelnemers, bevooroordeelings van deelnemers, asook die onttrekking van deelnemers die interne geldigheid van die navorsing kan beïnvloed wat voortdurend deur die navorser in aanmerking geneem is. Ten einde die kredietwaardigheid van die navorsing te verhoog, is die volgende tegnieke gebruik.

3.13.1 Dataverifikasie

Die getranskribeerde data is vir kontrole aan die deelnemers verskaf terwyl 'n ervare navorser die navorsingsproses gekontroleer het (Nieuwenhuis, in Maree 2007:114)(Bylaag K).

3.13.2 Uitklaring met kundiges

Deelnemers in hierdie navorsing was beginneronderwysers verbonde aan laerskole in die Gert Sibande-streek. Dit was noodsaaklik om te verseker dat die oorspronklike

betekenis van beginneronderwysers se leefwêreld duidelik in die bevindings en in die gevolgtrekkings gereflekteer word (Nieuwenhuis, in Maree 2007:114).

3.13.3 Evaluasie deur kundiges

Bydraes van ander kundiges op die gebied het aan die navorser die geleentheid gebied om openhartig, eerlik en sonder veronderstellings te wees sonder dat haar oordeel daardeur beïnvloed is (Nieuwenhuis, in Maree 2007:114).

3.13.4 Gesag van die navorser

Die navorser het reeds 'n graad by UNISA verwerf en is die afgelope 26 jaar voltyds aan 'n laerskool verbonde waar sy reeds vir tien jaar betrokke is by die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers. Dit het tot deeglike kennis van die behoeftes van beginneronderwysers aanleiding gegee.

3.13.5 Gestruktureerde kohesie

Die navorser het tydens die onderhoude, kodering en analise van die data deurlopend gefokus op die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers.

3.13.6 Toepaslikheid

Kwalitatiewe navorsing bestudeer die fenomeen in sy unieke, natuurlike konteks en laat min ruimte vir eksterne kontrole van veranderlikes. Toepaslikheid in kwalitatiewe navorsing verwys na die graad waarin bevindings van 'n ondersoek op 'n ander konteks of ten opsigte van ander deelnemers sonder veralgemening toegepas kan word. Weens die uniekheid van die navorsing was daar min geleentheid vir enige veralgemening. Toepaslikheid van data verwys ook na die mate waarin die navorser alle beskrywende data beskikbaar stel vir kontroledoeleindes. Hierdie kriteria sluit die woordelike transkribering van individuele onderhoude in. In die geval van die navorsing is alle beskrywende data – wat die woordelike transkribering van individuele onderhoude insluit – aan deelnemers vir kontroledoeleindes beskikbaar gestel.

3.13.7 Konsekwensie

Geloofwaardigheid behels ook konsekwensie van data en die mate waarin die bevindings konsekwent onder dieselfde of soortgelyke omstandighede gemeet word. Die navorser het gedurende die onderhoude dieselfde onderhoudskedule en dieselfde prosedure met die dataversameling gevolg om alle veranderlikes te bestuur en konsekwensie te verseker.

3.13.8 Neutraliteit

Neutraliteit is die afwesigheid van vooropgestelde aannames in die navorsingsprosedure en resultate. Die navorser was voortdurend tydens die ondersoek bewus van haar invloed. Daarom was gepoog om neutraal te staan deur nie vooroordele in die onderhoudsprosedures en bevindings te laat blyk of weer te gee nie.

3.14 ETIESE ASPEKTE

Die rol van die navorser sluit in die van samewerking, vertroue, openheid en aanvaarding omdat dit 'n indringende ondersoek is van die persoonlike ervarings van mense. Etiese riglyne sluit in beleid ten opsigte van ingeligte toestemming, waak teen misleiding, vertroulikheid, anonimiteit, privaatheid en simpatie (McMillan & Schumacher 2006:333)(Bylaag E en F).

Alle beroepe beskik oor 'n etiese kode wat oor die jare ontwikkel het en sluit in 'n etos, waardes, behoeftes en verwagtinge van die diene wat belange het by die beroep. Sommige beroepe het baie streng riglyne, monitering en stappe teen misleiding. Die meeste beroepe het 'n gedragskode wat gevolg moet word indien navorsing gedoen word. Die woord *etiek* of *eties* word beskryf as "in ooreenstemming met die standarde, reëls van 'n beroep" (Odendal 1997:204).

Die etiese vereistes wat gestel is vir die uitvoer van die beplande kwalitatiewe navorsing het volgens die riglyne en prosedures van die etiekomitee van Universiteit van Suid-Afrika geskied (Bylaag B).

Deelnemers is ook voortdurend van vertroulikheid, anonimiteit en beskerming teen die misleiding verseker (Kumar 2011:211; Marczyk *et al.* 2005:244). Dit was dus

belangrik dat alle deelnemers skriftelik moes instem om aan die navorsing deel te neem alvorens daarmee begin kon word. Deelnemers kon, ten spyte daarvan dat hulle ingestem het om aan die ondersoek deel te neem, in enige stadium onttrek. Die navorsing kon ook gestaak word indien dit nie volgens die voorafbepaalde standaard verloop het nie. Geen deelnemers het onttrek nie en data is vertroulik en anoniem hanteer.

Die volgende etiese beginsels het ook vir hierdie navorsing gegeld:

- Toestemming is van die Departement van Onderwys in Mpumalanga verkry om navorsing in die geselekteerde laerskole in die Gert Sibande-streek te doen. (Bylaag C en D)
- Deelnemers is verseker dat alle inligting streng vertroulik hanteer, betroubaar verwerk en veilig bewaar sal word.
- Deelnemers kon 'n ingeligte keuse maak of hulle aan die navorsing wou deelneem al dan nie en is verseker dat hulle in enige stadium vrywillig kon onttrek.
- Alle deelnemers is met deernis en respek hanteer en daar is niks gedoen om hulle skade te berokken of negatief te beïnvloed nie.
- Die data-insamelingsproses het nie ingemeng met enige deelnemers se werks- of klasure nie.
- Die hulp van 'n ervare navorser is vir tersaaklike aspekte van die navorsing gebruik om regverdigheid te verseker. Die regte en gevoelens van deelnemers is voortdurend in ag geneem om te verseker dat niemand as gevolg van die navorsing enige skade berokken is nie (Creswell 2012:230; Denscombe 2003:134; McMillan & Schumacher 2006:333).

3.15 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk bevat 'n beknopte beskrywing van die navorsingsproses as geheel, insluitend die kwalitatiewe navorsingsontwerp en die kwalitatiewe wyse van data-insameling en -analise. Dit beskryf verder die navorsingsinstrumente wat geïmplementeer is om te verseker dat die navorsing geloofwaardig is. Die navorsingsontwerp verduidelik die proses en stelselmatige ondersoek van die

navorsingsprobleem en ook moontlike uitdagings en beperkinge wat voorsien kan word (Nieuwenhuis, in Maree 2007:49).

HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE**4.1 INLEIDING**

Die doel van hierdie studie is om te bepaal hoe beginneronderwysers inskakeling, leiding en ondersteuning van mentors ervaar. As deel van die kwalitatiewe ondersoek is agt semi-gestruktureerde onderhoude as deel van die dataversamelingstrategie gevoer. In hierdie hoofstuk word die mededelings van deelnemers aan die hand van verbandhoudende aanhalings bespreek wat met behulp van kodering van die transkripsies geïdentifiseer is. Eerstens word die beskrywing van deelnemers se agtergrondinligting verskaf en tweedens volg 'n opsommende bespreking van die data-analise in ooreenstemming met die navorsingsvraag naamlik:

Hoe ervaar die beginneronderwyser die inskakeling, leiding en ondersteuning van die mentor via die mentorstelsel in Mpumalanga skole?

4.2 AGTERGROND INLIGTING EN VERBANDHOUDENDE BESKOUINGS

Tabel 4.1 verteenwoordig die agtergrond-inligting soos van betrokke deelnemers aan die studie verkry. Die Gert Sibande-streek is nie met 'n bepaalde doel geselekteer om data in te samel nie, maar is bloot gekies omdat die navorser in dieselfde gebied werk en woon. Die keuse is gevolglik op grond van die gerief van die navorser gedoen. Die skole wat vir die navorsing geselekteer is, is gekies met die doel om sover moontlik 'n verteenwoordigende steekproef uit die verskillende skole te kry, naamlik skole met soortgelyke omstandighede soos parallelmediumonderrig, bestuur, afstand-onderwysstudente en sosio-ekonomiese agtergrond. Verder is die skole divers ten opsigte van onderrigmedium, naamlik Afrikaans en Engels, asook ras en kultuurgroepe. 'n Totaal van agt deelnemers het aan die studie deelgeneem. Deelnemers is doelgerig gekies en verbonde aan onderskeidelik vier laerskole in die Gert Sibande-streek. 'n Agtergrondvraelys (Bylaag H) is aan agt deelnemers gevra en mondeliks voltooi. Al die agtergrondvraelyste is terugontvang (100% terugvoer) en die data word vervolgens in tabel 4.1 uiteengesit.

Tabel 4.1 Opsomming van agtergrondinligting en verbandhoudende beskouings

| | Agtergrondinligting | Frekwensie | Persentasie |
|---|---|--------------------------------------|--|
| 1 | Ouderdom 19-20 jaar 21-22 jaar 23-24 jaar 25-26 jaar 27-28 jaar 29 jaar + | 1 2 3 2 1 1 | 12,5% 25% 37,5% 25% 12,5% 12,5% |
| 2 | Geslag Manlik Vroulik | 2 6 | 25% 75% |
| 3 | Hoogste kwalifikasie Ingeskrewe student Graad Honneursgraad | 1 6 1 | 12,5% 75% 12,5% |
| 4 | Onderwyservaring 0-1jaar 2-3 jaar 4-5 jaar 6-7 jaar | 1 3 2 2 | 12,5% 37,5% 25% 25% |
| 5 | Posvlak Student Posvlak 4 | 1 7 | 12,5% 87,5% |
| 6 | Leerdergetalle 500-600 leerders 601-700 leerders 701-800 leerders 801-900 leerders 901+ leerders | 2 2 0 3 1 | 25% 25% 0% 37,5% 12,5% |
| 7 | Klasgrootte 0-20 leerders 21-30 leerders 31-40 leerders | 1 5 2 | 12,5% 62,5% 25% |
| 8 | Tydsbenutting vir: Beplanning • 1-2 uur per dag • 3-4+ uur per dag Assessering • Baie • Redelik • Min Administrasie • Baie • Redelik • Min | 6 2 4 3 1 3 4 1 | 75% 25% 50% 37,5% 12,5% 37,5% 50% 12,5% |
| 9 | Buitekurrikulêr | | |

| | | | |
|----|------------------------------------|---|-------|
| | Sport (afrigting en skeidsregting) | | |
| | • 1-2 soorte | 3 | 37,5% |
| | • 3-4 soorte | 4 | 50% |
| | • 5-6+ soorte | 1 | 12,5% |
| | Kultuur | | |
| | • 1 | 4 | 50% |
| | • 2 | 1 | 12,5% |
| | • Geen | 3 | 37,5% |
| | Ander | | |
| | • 1 | 3 | 37,5% |
| | • 2 | 3 | 37,5% |
| | • Geen | 2 | 25% |
| 10 | Vrye tyd | | |
| | • Baie | 1 | 12,5% |
| | • Redelik | 6 | 75% |
| | • Min | 1 | 12,5% |

4.2.1 Ouderdom

Die ouderdom van die beginneronderwysers toon dat die meeste deelnemers (3) die ouderdomsgroep 23 tot 24 jaar verteenwoordig. Dit is 'n derde (37,5%) van alle deelnemers aan die navorsing. Genoemde ouderdomsgroep dui op beginneronderwysers met die minimum beroepservaring wat geloofwaardige menings oor die praktyk in terme van die navorsingstema verskaf. Dieselfde aanname geld vir die een deelnemer van 19 jaar, die twee beginneronderwysers van 25 tot 26 jaar, asook vir die twee deelnemers van 27 jaar plus.

4.2.2 Geslag

Die geslag van die deelnemers dui op 'n meerderheid van ses vroulike deelnemers (75%) teenoor die twee manlike deelnemers (25%). Albei geslagte word gevolglik in die data verteenwoordig.

4.2.3 Kwalifikasies

Die ondersoek dui op 'n opvallend wye verspreiding van deelnemer-kwalifikasies. 'n Enkele beginneronderwyser (1) se kwalifikasie is op matriekvlak en as ingeskrewe studenteonderwyser, terwyl een deelnemer besig is met die finale jaar van 'n graadkwalifikasie. Die meeste (5) beginneronderwysers beskik oor 'n graad. Een

beginneronderwyser beskik oor 'n nagraadse kwalifikasie (Honneurs). Die meeste opvoeders (62,5%) in die studie beskik oor 'n vier-jaar professionele onderwyskwalifikasie, terwyl nagraadse kwalifikasie 'n aanduiding van opvoeders se strewe na akademiese en beroepsbemagtiging is. Vir die doel van hierdie studie kan die afleiding gemaak word dat deelnemers se reaksies gekwalifiseerde, professionele onderwyslui verteenwoordig.

4.2.4 Onderwyservaring

Die meeste beginneronderwysers (3) beskik oor twee tot drie jaar onderwyservaring, terwyl een persoon een jaar, twee persone vier tot vyf jaar en twee persone meer as vyf jaar onderwyservaring het. Dit stem ooreen met 4.2.1 dat deelnemers wat oor die minimum onderwyservaring beskik die geloofwaardigheid van hul reaksies verhoog. In samehang met die data oor deelnemers se posvlakke in hul onderskeie skole kan die afleiding gemaak word dat doelgerigte seleksie van deelnemers vir deelname aan die studie geregverdig is.

4.2.5 Aard van die skool

Data oor die aard van die skool bevestig in samehang met 4.2.4 dat die seleksie van skole en deelnemers aan die doel van die navorsing voldoen. Verteenwoordigende skole is voormalige Model C-skole en is spesifiek gekies oor soortgelyke omstandighede soos parallelmediumonderrig, bestuur, afstand-onderwysstudente en sosio-ekonomiese agtergrond. Verder is die skole divers ten opsigte van onderrigmedium, naamlik Afrikaans en Engels, asook ras- en kultuurgroepe. Dit is opvallend dat die skole se leerdergetalle wissel vanaf 560 tot 1100 en dat klasgroottes wissel vanaf 19 tot 35 leerders per klas.

4.2.6 Tydsbenutting

Afgesien van die tyd wat onderwysers elke dag by die skool spandeer, word daar van beginneronderwysers verwag om baie pligte en verskeie rolle te vervul. Take wat met die loop van tyd vinnig voltooi kan word, neem egter baie tyd in beslag vir die beginneronderwyser. Beginneronderwysers het ook dieselfde verpligtinge as meer ervare personeel soos vergaderings, oueraande, ens. Take soos beplanning, assessering en administrasie. Volgens die navorsing spandeer 75% elke dag tussen

een en twee uur aan beplanning. Dit sluit in voorbereiding vir lesse en die maak of soek van hulpbronne. 12,5% spandeer min tyd, 3,5% redelik, en 50% spandeer baie tyd aan assessering. Assessering vind deurlopend plaas, maar word verwerk en 'n verslag wat akkuraat en foutloos is, word vir skool en ouers beskikbaar gestel. Hierdie verslag is tydrowend en neem baie tyd in beslag. 12,5% van die opvoeders bestee min tyd, 50% bestee redelike tyd en 37,5% bestee baie tyd aan administrasie.

Beginneronderwysers word dikwels oorlaai met buitekurrikulêre aktiwiteite soos sport, kultuur en ander verpligtinge soos kunsklub, damestee, prysuitdelings en trompoppies. Deelnemers aan die navorsing was verantwoordelik vir sport, kultuur en ander aktiwiteite. Deelnemers aan die navorsing het 37,5% een tot twee sportsoorte afgerig en geskeidsreg; 50% het drie tot vier sportsoorte en 12,5% het vyf of meer sportsoorte afgerig en geskeidsreg. Van die deelnemers aan die navorsing het 50% een tot twee kultuuraktiwiteite gedoen en 37,5% van die deelnemers het een tot twee ander aktiwiteite gedoen.

4.3 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

Die data-analise het tot die voorstelling van geïdentifiseerde temas, patrone en kategorieë aanleiding gegee. Drie temas, ervaring van beginneronderwysers rakende inskakeling, leiding en ondersteuning is met behulp van die analise geïdentifiseer. Herhaalde patrone, geïdentifiseerde temas en verskillende kategorieë word deur aanhalings uit getranskribeerde onderhoude geverifieer. Die data-analise en interpretasie word in ooreenstemming met die navorsingsvrae aangebied.

Die temas en die subtemas wat deur middel van data-analise geïdentifiseer is, word in die volgende tabel vertoon:

| Tabel 4.2 Opsomming van temas en subtemas ontwikkel vanuit die data | |
|--|---|
| Temas | Subtemas |
| Ervaring van beginneronderwysers rakende inskakeling | <ul style="list-style-type: none"> • Siening oor wat 'n beginneronderwysers is • Gesindheid en verwagtinge • Ondervinding van eerste dag of week |
| Ervaring van beginneronderwysers | <ul style="list-style-type: none"> • Metodes van begeleiding |

| | |
|--|--|
| rakende begeleiding | <ul style="list-style-type: none"> • Mentors • Klasbesoek |
| Ervaring van beginneronderwysers rakende ondersteuning | <ul style="list-style-type: none"> • Probleme wat beginneronderwysers ervaar • Wenke vanaf beginneronderwysers rakende ondersteuning • Werksbevrediging |

Die temas wat geïdentifiseer is en in die tabel verteenwoordig word, sal bespreek en versterk word deur voorbeelde uit die agt onderhoude. Die bevindinge sal ontleed en vertolk word deur die gebruik van ondersteunende literatuur. Die eerste tema wat geïdentifiseer is, is die ervarings van beginneronderwysers rakende inskakeling.

4.3.1 Ervaring van beginneronderwysers rakende inskakeling

Drie subtemas is geïdentifiseer onder die ervarings van beginneronderwysers rakende inskakeling naamlik siening oor wat 'n beginneronderwysers is, gesindheid, ondervinding van eerste dag of week. Elkeen sal afsonderlik ondersoek word, met aanvang van ervaring van beginneronderwysers rakende inskakeling.

Enige organisasie kan nuwe mense aanstel, maar kan nie verwag dat hierdie “aanstelling” hul beste werk lewer en doelwitte bereik voordat die persoon aangepas is in sy werk, omgewing en by sy kollegas nie (Steyn & Van Niekerk, 2008:205). (Sien Hoofstuk 1.2.)

Tabel 4.3 Aanhalinge van onderhoude – ervarings van beginneronderwysers rakende inskakeling

Deelnemer 1: Die roetine van die skool was baie maklik; ek het glad nie 'n probleem daarmee gehad nie

Deelnemer 7: Dit was aan die begin 'n bietjie moeilik; ek het geweet ek sal maar 'n aanpassing moet maak.

Deelnemer 8: Dit was vir my nogal 'n bietjie moeilik om in te skakel en aan te pas. Dit vat nogal 'n rukkie voordat almal mekaar aanvaar, want hulle weet nie waar om jou te plaas nie. So, in die begin was dit maar 'n moeilike proses, maar ek het nog nooit onaangename ervarings gehad of nie welkom gevoel nie, maar dit is maar 'n proses waardeur 'n ou gaan.

Dit blyk dat deelnemers verskillende opinies van inskakeling ervaar het. Inskakeling moet die bekommernisse en belange van die beginneronderwyser in ag neem en dit gebruik om die tipe ondersteuning te identifiseer. Die proses van inskakeling moet

vasgestelde doelwitte hê, maar moet ook buigsaam wees sodat dit bystand aan beginneronderwysers kan gee wanneer hulle dit nodig mag kry. Die doel van inskakeling is om gestruktureerde bystand en ondersteuning aan beginneronderwysers te gee om die oorgang te vergemaklik van student wat leer na die van effektiewe onderwyser wat onderrig gee (Clark & Byrnes 2012:51; Fry 2010:1165; Whitaker 2001:9). (Sien Hoofstuk 2.3.3.).

Om inskakeling te verhelder moet eers vasgestel word wat 'n beginneronderwyser is.

4.3.1.1 Siening oor wat 'n beginneronderwyser is

Beginneronderwysers word beskryf in die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (Luther *et al.* 2015:89) as iemand wat begin met iets, wat nog leer om iets te doen. 'n Beginneronderwyser word gedefinieer as 'n nuutgekwalifiseerde onderwyser wat onlangs tot die professie toegetree het en minder as vier jaar onderwysondervinding het (Arends & Phurutse 2009:1; Herbert & Worthy, 2001:897). Daar word na 'n beginneronderwyser verwys as 'n persoon wat sy professionele opleiding, praktiese onderwys ingesluit, voltooi het en aan wie 'n professionele sertifikaat toegeken is; deur 'n onderwysinstansie in diens geneem is, en aan wie 'n pos toegeken is met soortgelyke verantwoordelikhede as dié van meer ervare personeel (Hudson 2012:71, Bolam 1985:2464). (Sien Hoofstuk 1.8.1.)

In die lig hiervan het al. die rolspelers 'n reg tot inspraak wat deur middel van interaksie plaasvind. Terugvoering van deelnemers dui op al die deelnemers se begrip vir die konsep *beginneronderwyser*, ongeag hul ouderdom, geslag, kwalifikasie of ervaring. Hierdie mening is in ooreenstemming met genoemde betekenis van die konsep *beginneronderwyser*. Reaksies van deelnemers in dié verband is:

| Tabel 4.4 Aanhalings van onderhoude – sienings oor wat 'n beginneronderwyser is |
|---|
| Deelnemer 1: 'n Beginneronderwyser is dat jy begin om 'n juffrou te wees, die eerste keer wat jy hier instap, wil jy weet wat jy alles nou moet doen. |
| Deelnemer 2: Ek dink dis iemand wat nog leer hoe om met kinders te werk. |
| Deelnemer 3: Ek dink iemand wat nou net klaar gestudeer het wat nog geen onderrigervaring het nie. |
| Deelnemer 4: Iemand wat baie hard werk, wat takies kry en wat nie kan kies tussen 'n klomp takies nie, want dit word half uitgedeel of dit in 'n mens se belang is of nie. |

Dan dink ek ook dis iemand wat by die oueres kan leer, want mens kan nie rêrig begin om sommer net iets te organiseer as 'n mens nie rêrig ervaring daarvan het nie

Deelnemer 5: Dit is iemand wat nog nie onderwyservaring het nie, wat nog nie, behalwe vir die proef tydperk wat hulle gedoen het terwyl hulle gestudeer het, nog nie 'n klas gegee het nie.

Deelnemer 6: Ek meen, jy swot en jy leer al hierdie goeters, maar jy het dit nooit rêrig genoeg toegepas om te weet, eintlik werk dit nie soos jy geleer het nie,

Deelnemer 7: Wel, dit is seker maar 'n onderwyser wat nuut is in die onderwysstelsel, wat nie baie ondervinding het om in die skoolstelsel te werk nie, en dalk hoe om met kinders te werk nie.

Deelnemer 8: Ek dink 'n beginneronderwyser is 'n beginpunt van jou onderwysloopbaan. Dan begin jy jou onderwysloopbaan eintlik, want ek meen, jy leer nie net deur jou eksamens en goed nie, maar jy leer basies ook prakties by die onderwyser waar jy in die klas is.

Menigs en ervaringe oor wat 'n beginneronderwyser is, is dat die meeste beginneronderwysers beleef dat hul 'n afgestudeerde persoon is wat nou begin skoolhou en nog moet leer.

'n Beginneronderwyser beskik oor die minimum ervaring en ondervinding. Daar is wel gedurende hulle praktiese onderwysstudie ervaringsgeleenthede geskep wat die leerproses deurlopend kon ondersteun en uitdagings geskep waarbinne die beginneronderwyser sin van sy leerproses kon maak. Dit neem tyd, deursettingsvermoë en baie ervaring om 'n goeie onderwyser te word (Harrison *et al.* 2006:1056; Flores & Day 2006:219; Arends & Phurutse 2009:7). (Sien Hoofstuk 1.2.) Om 'n ervare onderwyser te word neem tyd en ondervinding, maar beginneronderwysers kan begin deur 'n leersame beginner te wees (Woolfolk 2007:15). (Sien Hoofstuk 2.2.2.) Nog faktore wat beginneronderwysers se ervaring beïnvloed, is die manier waarop hulle by hul nuwe of eerste skool bekendgestel of verwelkom word.

4.3.1.2 Beginneronderwyser se ervaring van atmosfeer of gesindheid

Volgens Brock en Grady (in Steyn & Van Niekerk 2008:209-211) moet beginneronderwysers verwelkom word. Hulle het nodig om verwelkom en gewaardeer te word deur hul kollegas. (Sien Hoofstuk 1.2.)

Volgens Tonnsen en Patterson (Whitaker 2001:1) is nuwe onderwysers nie altyd voorbereid op die uitdagings wat op hulle wag in die onderwys nie. Hulle betree die

onderwys met verwagtings, en daar word van hulle verwag om dieselfde effektiwiteit aan die dag te lê openbaar as wat ervare onderwysers doen. Hul ervarings volg programme met min tyd vir besinning en beplanning. Hul hanteer kinders met probleme. Beginneronderwysers word gedwing om onderrig te gee volgens voorskrifte van die kurrikulum. Die feit is dat die meeste van die beginneronderwysers maande tevore nog self studente was. (Sien Hoofstuk 1.2.)

Enkele opmerkings van deelnemers in verband met die atmosfeer en gesindheid wat hulle ervaar het:

Tabel 4.5 Aanhulings van onderhoude – atmosfeer en gesindheid

Deelnemer 1: Dit was ook nogal bietjie stresvol vir my, ek stres baie vinnig. Die juffrouens is baie tegemoetkomend en baie behulpsaam

Deelnemer 2: Dit was heeltemal anders; dit was my eerste keer wat ek in 'n plek instap en almal is nou stil en kyk vir my toe die hoof sê: "Hier's 'n nuwe student en alles," ek het sommer warm gekry!

Deelnemer 3: My graadleier wat ook my mentor was, het my baie laat inkom in die vakansie, omtrent dieselfde tyd as nou, dan het sy 'n klomp goedjies vir my gegee wat ek nodig gehad het en ek het die personeel ontmoet. So, die eerste dag was nie so groot skok soos wat 'n mens verwag het dit sou wees nie. Ek dink ons doen dit nogal op 'n baie goeie manier, want ons probeer dat hulle vooraf inkom. Baie van hulle kom 'n dag of twee vantevore om mooi oor te neem by die juffrou, so, hulle is eintlik baie welkom, en ek het nog nooit ervaar dat daar 'n snaakse gevoel is teenoor iemand nie.

Deelnemer 4: Ek dink die hele eerste jaar is moeilik, want dis die eerste keer vir alles.

Deelnemer 6: Ek het bietjie gestres in die begin, ek het ingekom, toe sit ek daar en toe sê ek: "Ek het nie geweet waarnatoe om te kom nie."

Deelnemer 7: Maar ek het gemaklik gevoel toe ek in die personeelkamer ingekom het.

Deelnemer 8: Dit was 'n gesellige atmosfeer gewees. Regtig, dit is, ek sê net ons was baie nuwe mense daar, ek onthou daai jaar was daar baie nuwe mense gewees wat langs mekaar gesit het. Almal om ons was gesellig gewees, 'n mens was half stil en het nie geweet wat om te verwag en goed nie maar jy was nooit onwelkom nie.

Die helfte van die deelnemers het die atmosfeer en gesindheid ervaar as stresvol en ongemaklik. Een van die deelnemers was voorbereid omdat haar mentor haar vooraf bekendgestel het en sy vertrouwd geraak het met omstandighede. Die ander het die atmosfeer en gesindheid as gemaklik ervaar. Beginneronderwysers word gekonfronteer met die onbekende soos leerders, medepersoneel, kurrikulum,

beleide prosedures, norme en tradisies. Die realiteitskok vind plaas indien hul opvoedkundige ervaring hulle nie voldoende voorberei vir die werkplek nie (Hobson & Ashby 2012:178; Mohr & Townsend 2001:9; Steyn & Schulze 2005:239; Whitaker 2001:1-2). (Sien Hoofstuk 2.2.2.) Die teleurstelling of uitdagings wat beginneronderwysers tydens toetrede ervaar, word beïnvloed deur verwagtinge van die eerste dag of week.

4.3.1.3 Verwagtinge of ervarings van eerste dag of week

Met toetrede tot die onderwysprofessie ervaar sommige beginneronderwysers 'n realiteitskok. Beginneronderwysers is in die verlede aan hul eie lot oorgelaat om self te ontdek en hulle was baie kwesbaar (Clark & Byrnes 2012:43). Die harde werklikheid van alleen in die klaskamer wees, was in duidelike kontras met die gevoel van studentwees waar hulle voorbereiding en opleiding in 'n veilige, beskutte omgewing saam met klasmaats, dosente aan 'n universiteit of kollege ontvang het (Clark & Byrnes 2012:43). (Sien Hoofstuk 2.2.2.) Uitdagings in die klaskamer laat die beginneronderwyser glo dat hy of sy nie doeltreffend kan onderrig nie en dit lei tot bedanking of dat 'n beginneronderwyser net elke dag oorleef (Karatas & Karaman 2013:11). (Sien Hoofstuk 2.2.4.).

Deelnemers deel hul ervaring van die eerste dag of week:

| Tabel 4.6 Aanhalinge van onderhoude – ervarings van beginneronderwysers tydens die eerste dag of week |
|--|
| Deelnemer 1: Dit was baie stresvol. Ek het my dood gestres. |
| Deelnemer 2: Alles – ek het nie rêrig geweet wat ek gaan doen nie, maar aan die een kant was ek 'n bietjie bang. Dankie tog die dag was verby! Dit was 'n baie besige dag. Ek was – ek was moeg. |
| Deelnemer 3: Ek moet sê, ek is 'n baie roetinemens, en ek beplan verskriklik vooruit, so, vir my was dit <i>amazing</i> ; ek het baie daarvan gehou. |
| Deelnemer 4: Ja, maar ek dink dit was die vreemdheid en die nuutheid en nou is 'n mens tussen 'n klomp; nie net die studente nie, maar 'n mens is nou tussen 'n klomp grootmense. Dit was baie oorweldigend; dit was rêrig oorweldigend, en ek dink omdat mens niemand ken nie, was dit vir my verskriklik erg. |
| Deelnemer 5: Verwarrend, dit was baie oorweldigend. So, dit was 'n groot aanpassing om te kom en te kom sit en ek het grootsoos 'n klein dogtertjie maar hier kom sit. Hulle het my vinnig laat tuis voel. |
| Deelnemer 6: Okay, dit was rof. So dit was eintlik <i>overwhelming</i> gewees, want jy sien uit, maar jy stres ook so en hierdie besige kinders orals, wat net hardloop en speel. So, dit was eintlik <i>overwhelming</i> , maar eintlik ook 'n lekker gevoel om te besef |

jy is nou rêrig 'n juffrou. Ag, ek kon nie ophou praat nie. So, ek het letterlik in detail vir my ma vertel hoe dit was, wat het gebeur, hoe deurmekaar dit is, wat ek alles moet doen wat ek gedink het ek klaar voorberei het, terwyl ek glad nie eintlik vir die helfte nie voorberei het nie, want ek het nie eintlik geweet wat op my wag nie. Maar ag, binne 'n week het jy dit opgevang en was jy rustig en jou klas was daar en dan was dit weer lekker.

Deelnemer 7: Dit was nogal moeilik, want voordat ek met onderwys begin het om te swot, het ek mos drie weke kom proef by die skool. Ek was toe in X se klas, en sy het vir my gesê ek moet 'n les voorberei wat ek nie regtig geweet het hoe om te doen nie, want ek het nog nie eers begin swot nie, en toe moes ek 'n klas aanbied. Dit was ook nogal baie stresvol gewees, want ek was bang ek hikkel of die kinders verstaan my nie, of ek kry nie die boodskap oor na hulle toe nie. So, dit was baie stresvol.

Deelnemer 8: Vrek baie op my senuwees. Dit was so oorweldigend want ek het my nooit kon indink dat ek regtig by die skool sal inkom en my passie kon uitleef in 'n skool nie. Ek het nooit gedink dit gaan 'n realiteit word nie. Goed, maar doodmoeg. Daar is so baie inligting wat jy moet inneem en moet verwerk. Dit was ongelooflik.

Aanhalings van onderhoude word gesteun deur die literatuur. Alhoewel alle beginneronderwysers se ervaring van die eerste jaar uniek is, is daar tog 'n gemeenskaplike patroon van vordering (Steyn & Schulze 2005:239, Jones 2002:511). (Sien Hoofstuk 2.3.4.)

Beginneronderwysers ontwikkel meestal hulle kennis en vaardighede deur beproewing in die werklike klassituasie. Hierdie lukrake ontwikkeling is tydrawend. Gevolglik ervaar van die beginneronderwysers gevoelens van ontnugtering en mislukking (Morrison 2012:6, Freiberg 2002:56). Realiteitskok is deels die gevolg van 'n gebrek aan voorbereiding en die eise van onderrig. Sommige beginneronderwysers word gekonfronteer met gaping tussen die werklikheid en die realiteit in die klaskamer en ervaar dan realiteitskok. Beginneronderwysers word gekonfronteer met onbekende leerders, medepersoneel, beleide, prosedures, kurrikulum, norme en tradisies in die klaskamer en skool. Anders as 'n gewone skok wat vinnig verbygaan, kan hierdie toestand vir twee tot drie jaar duur. Beginneronderwysers ervaar ook 'n oorlading van inligting (Ashby *et al.* 2008:38, Steyn 2004:81,82). Beginneronderwysers se geringe status by die skool veroorsaak dat mentors aan hul take opdra wat vinnige keerdadums het en ook vol roosters. Beginneronderwysers is bewus van die kwesbaarheid van hul posisie en sal ook selde of ooit probleme bespreek met meer senior of ervare personeel (Ashby *et al.* 2008:49). (Sien Hoofstuk 2.2.2.)

Die deelnemers het hul ervaring beskryf as ongelooflik, oorweldigend en stresvol, rof en verwarrend. Die data onthul dat die meerderheid van die deelnemers hul ervaring beleef het as oorweldigend; selfs verwarrend en stresvol. 'n Enkele beginneronderwyser het aangedui dat sy gereed was en genoeg beplanning gedoen het sodat sy haar eerste dag as ongelooflik ervaar het.

Beginneronderwysers ervaar dikwels 'n gaping tussen die werklikheid en hul ideale. Hulle word dikwels gekonfronteer met nuwe en onbekende beleide, reëls, prosedures en gebruike. Dit kan lei tot gevoelens van ontnugtering en mislukking in hul eerste jaar. Verwarrende en onduidelike verwagtinge van kollegas, die hoof, ouers en leerders dra by tot hierdie gevoel van ondoeltreffendheid (Kim & Cho 2014:6; Robertson *et al.* 2006:35; Steyn 2004:86). Uitdagings in die klaskamer laat die beginneronderwyser glo dat hy of sy nie doeltreffend kan onderrig nie en dit lei tot bedanking of dat 'n beginneronderwyser net elke dag oorleef (Karatat & Karaman 2013:11. Whitaker 2001:3). (Sien Hoofstuk 2.2.3.) Beginneronderwysers moet bygestaan word deur die skool, voorberei en begeleiding ontvang vir die proses.

4.3.2. Ervarings van beginneronderwysers rakende begeleiding

In die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (Luther *et al.* 2015:724) word verduidelik dat leiding kan wees: "aantoon in watter rigting sake moet ontwikkel". Beginneronderwysers kan hulp en leiding ontvang in die vorm van 'n beplande induksieprogram. Leiding word gegee aan mentors en beginneronderwysers deur induksieprogramme wat vooraf opgestel word. Leiding in die vorm van klasbesoeke en hulp met die hantering van ouers, beplanning en assessering word voorgestel. (Sien Hoofstuk 1.8.3.)

Oor die algemeen word die inskakelingstydperk gesien as 'n moeilike, maar leersame proses wat gelyktydig uitdagend en insiggewend is. Buiten die positiewe aspekte soos ondersteuningstelsel, samewerking en ontwikkeling van verhoudings met medepersoneel en leerders is daar ook bekommernis oor die tipe ervarings van beginneronderwysers in die eerste jaar. Alhoewel alle beginneronderwysers se ervaring van die eerste jaar uniek is, is daar tog 'n gemeenskaplike patroon van vordering (Steyn & Schulze 2005:239; Jones 2002:511). (Sien Hoofstuk 2.3.4.)

Baie beginneronderwysers ervaar realiteitskok as hulle toetree tot die onderwys en kan nie verantwoordelikheid aanvaar nie, omdat hulle nie voldoende voorbereiding gehad het nie (Woolfolk 2007:15). (Sien Hoofstuk 1.2.)

Tabel 4.7 Aanhaling van onderhoude – ervarings van beginneronderwysers rakende begeleiding

Deelnemer 1: Ja, as dit nie vir haar was nie het ek gesink, heeltemal, totaal en al.

Deelnemer 2: Ja, ek het. Julle kultuur en alles, julle mense is baie anders, so, hoe gaan jy dit hanteer? Toe sê ek, met goeie leiers wat my gaan lei, gaan ek ook goed wees.

Deelnemer 3: Baie goed.

Deelnemer 5: As ek 'n probleem het of enige iets kan ek vir haar gaan sê: “Juffrou dit en dit en hoe maak ek nou?” en dan sal sy my baie help.

Deelnemer 6: My graadleier wat die meeste leiding gegee het. En ek meen, as ek nie iets geweet het nie, het sy my gehelp, of sy het dit gedoen en vir my verduidelik hoe om dit te doen. So, vandat ek hier was, voel dit vir my ek het so baie gegroei in een jaar met al. die leiding wat 'n mens gekry het.

Deelnemer 7: Ja, nie altyd nie, dit was maar soms moeilik wees. Hulle gooi 'n mens maar aan die diepkant in. Dit is verstaanbaar, maar dit is seker maar hoe 'n mens die beste leer. Ek sou net wou hê dat daar 'n bietjie dalk meer leiding was en so aan, want ek was ook maar 'n persoon wat nie altyd hulp vra nie. Dit is maar my persoonlikheid; ek vra nie vir hulp nie. So, ek sukkel maar met iets, as ek met iets sukkel, sal ek maar sukkel, totdat iemand sien ek sukkel, dan sal hulle sê: “Hoor hier, kan ons jou help?” En dan sal ek ja, asseblief sê of dat ek leiding of wat ook al kort.

Deelnemer 8: Ek het leiding ontvang; daar is net baie keer goed wat vir my onseker is, want 'n mens nie weet presies hoe jy optree moet, waar moet jy inskakel of hoe jy 'n saak en goed moet hanteer nie. So, daai proses, ek sal sê ek het leiding ontvang, maar daar was baie keer onsekerheid oor sekere goed, veral as student, waar jou plekkie regtig is.

Die data onthul dat die meeste deelnemers begeleiding van die skool ontvang het. Die begeleiding was nie altyd deur 'n mentor nie, maar deur 'n medepersoneellid. Inskakelingsprogramme gee leiding en ondersteuning aan beginneronderwysers en laat hul inskakel by hul nuwe omstandighede. Dit help hulle ook om effektiewe, professionele onderwysers te word (Wadesango & Machingambi 2011:1). Suksesvolle vennootskappe tussen ervare onderwysers en beginneronderwysers kan bydra tot die bevordering van geslaagde inskakeling vir beginners of nuwe onderwysers (Fry 2007:235). (Sien Hoofstuk 2.4.6.)

Ten spyte van begeleiding was daar tye van onsekerheid en soms situasies wat moeilik was. 'n Groot uitdaging vir beginneronderwysers is die sink-of-swem-verskynsel (Fry 2007:217,225). Beginneronderwysers ervaar soms moeilike

kommunikasie en interaksie met medepersoneel, wat wissel van verwaarlosing tot 'n gebrek aan samewerking of selfs vyandigheid van die ervare onderwysers (Goodwin 2012:85). Beginneronderwysers smag dikwels na betekenisvolle terugvoer van hul onderrig deur ervare personeel (Fry 2007:228, 229). (Sien Hoofstuk 2.2.5.)

Beginneronderwysers sien uit na hul eerste klas en besef gou dat daar baie meer verantwoordelikheid by betrokke is as net om 'n onderwyser te wees (Steyn 2004:85; Harrison *et al.* 2006:1057). Beplanning, klasdisipline, ouers en aanpassing by die skoolkultuur is van die grootste struikelblokke wat oorkom moet word (Whitaker 2001:1; Steyn 2004:84-87). Deur strategieë te volg soos induksieprogramme, mentors en waarneming behoort dit die inskakeling te vergemaklik (Steyn 2004:82-84). (Sien Hoofstuk1.2.) Beginneronderwysers is uniek en daarom verskil die metodes van leiding of ondersteuningsprosesse om aan te pas by elke unieke omstandigheid.

4.3.2.1 Metodes van begeleiding vir beginneronderwysers

Beginneronderwysers kan hulp en leiding ontvang in die vorm van 'n beplande induksieprogram. Ontwikkelingsprogramme bestaan uit moontlikhede vir groei en wat die behoeftes van beginners insluit. Volgens Brock en Grady (in Steyn & Van Niekerk 2008:209-211) moet die volgende gevolg word: Verwelkom die beginners, want hulle het nodig om deur hul kollegas verwelkom en gewaardeer te word. (Sien Hoofstuk 1.2.) Die ondersteuningsbasis en leiding wat 'n beginneronderwyser behoort te ontvang is riglyne vir beplanning, dissipline, induksieprogramme asook inligting oor hoe om ouers of ander situasies te hanteer. (Sien Hoofstuk 1.2.)

Die doel van 'n inskakelingsprogram behoort te wees om aan die behoeftes en belange van die beginneronderwyser te voldoen tot voordeel van onderrig vir leerders. 'n Inskakelingsprogram moet dus die bekommernisse van die beginneronderwyser aanspreek en verligting bring. Bekommernisse soos 'n gebrek aan oriëntasie, toewyding en 'n opregte belangstelling in die professionele en persoonlike ontwikkeling van die beginneronderwyser moet aangespreek word anders verander dit net in administratiewe rompslomp (Brady & Schuck 2005:65; Jones 2002:513). (Sien Hoofstuk 2.4.5.)

Tabel 4.8 Aanhaling van onderhoude – ervarings van beginneronderwysers oor metodes van begeleiding

Deelnemer 1: Ons het nooit handleidings of so iets gekry nie, ons het 'n vergadering gehou. As ons 'n probleem het, moes ons dadelik na haar toe gaan. Ons het juis toe na jou spesifieke graadleier toe gegaan, waar jy 'n vinnige graadvergadering gehad het. Van daar af, soos ek sê, was my graadleier nie baie betrokke gewees nie, maar die ander juffrouens het my regtig gehelp. Ek dink as 'n mens geweet het hoe alles werk, wat alles werk, so dit sou daardie onsekerheid dalk 'n bietjie minder gemaak het. Dit sou dit baie makliker gemaak het, ek meen, dalk as jy dit 'n rukkie voor die tyd kon kry of iets, sou jy baie gemakliker gewees het, jy sou hier kon instap en weet, *okay*, hierdie week weet ek presies wat om met die kinders te doen; dit sal dit baie makliker vir jou maak.

Deelnemer 2: Ja, ons het – dit is ons *diary*, ek lees daarin hoe ons moet aantrek en dissipline in die skool en al daardie goed. Daar is elke kwartaal 'n aand waar onderwysers bietjie bymekaar kom om mekaar te leer ken, en daar was gelukkig so 'n aand toe ek begin het, en toe het ek almal ontmoet wat ek nie geken het nie.

Deelnemer 3: Ja, ons het sulke klein boekies gekry wat presies vir jou alles sê hoe alles werk, hoe jy iets moet doen. Die goed wat nie daarin gestaan het nie, het ons departementshoof vir ons 'n vergadering oor gehou en vir ons verduidelik hoe dit werk. Dan het ons graadleier ook nog elke week met ons 'n vergadering gehou om te sê, *okay* hierdie week doen ons nou dit. As dit nou assessering is, hoe werk dit. As dit rapportetyd is, hoe doen jy die rapporte; hoe werk die inlees van die punte. Ja-nee, ons het baie, baie goeie leiding ontvang.

Deelnemer 4: Die program werk hierso en ek dink die mentor, ek dink dit werk. Ek dink sy maak 'n goeie werk daarvan. Maar ek dink dit gaan afhang van skool tot skool.

Deelnemer 5: Nie regtig nie 'n handleiding nie. Ek dink dit sal minder verwarrend wees vir nuwe studente wat nie die ondersteuning kry wat ek byvoorbeeld gekry het nie.

Deelnemer 6: Nee, glad nie. Ja, want ek meen, as jy 'n handleiding het, dan moet jy *actually* nog tyd vat om dit te gaan deurlees, of jy *spot* net hier en daar, of as jy sukkel met iets, dan moet jy gou-gou gaan soek. Ek dink dit is beter om 'n persoon te hê wat met jou kan praat en meer verduidelik.

Deelnemer 7: Nee, daar was nie so iets nie.

Deelnemer 8: So ek sou sê dit sou 'n fantastiese ding gewees het as 'n mens bietjie dit ook gehad het.

Die data onthul dat deelnemers verskeie metodes van inskakeling ontvang het, soos vergaderings of kenmekargeleenthede. Die meeste deelnemers het geen handleiding ontvang nie.

Die beginneronderwyser word blootgestel aan die realiteit van onderwyser wees. Die tydperk word gebruik om essensiële inligting oor te dra. Dit kan die volgende behels: 'n toer deur die skool en terrein, 'n verduideliking en uitklaring van die beginneronderwyser se pligte, tydskedules, reëls en prosedures van die skool

(Wadesango & Machingambi 2011:1; Steyn & Schulze 2005:241). (Sien Hoofstuk 2.4.2.). Beginneronderwysers se begeleiding word vergemaklik deurdat iemand in die skool verantwoordelikheid neem vir die beginner om hom of haar touwys te maak en by te staan in die skool met alles.

4.3.2.2 Mentors

In die *Handwoordeboek van die Afrikaanse taal* (Luther *et al.* 2015:785) word 'n mentor beskryf as 'n "ervare leier; raadgewer; gids". 'n Mentor moet professionele kennis oordra en die beginner afrig in vaardighede, advies gee en ontwikkelingsprogramme aanbeveel. Die woord *mentor* kan ook verwys na wyse raadgewer, gids of adviseur. Gewoonlik verwys dit ook na 'n ouer persoon met meer lewenservaring en ondervinding wat 'n jonger persoon met baie minder lewenservaring en ondervinding deur die verskillende stadiums van persoonlike en professionele groei, lei. (Sien Hoofstuk 1.8.5.)

Beginneronderwysers sien uit na hul eerste klas en besef gou dat daar baie meer verantwoordelikheid by betrokke is as net om 'n onderwyser te wees (Steyn 2004:85; Harrison *et al.* 2006:1057). Beplanning, kladsipline, ouers en aanpassing by die skoolkultuur is van die grootste struikelblokke wat oorkom moet word (Whitaker 2001:1; Steyn 2004:84-87). Deur strategieë te volg soos induksieprogramme, mentors en waarneming behoort dit die inskakeling te vergemaklik (Steyn 2004:82-84). (Sien Hoofstuk 1.2.)

Ondersteuningsgeleenthede sluit in mentorskap, en ondersteunende kommunikasie vanaf die mentor of hoof; gemeenskaplike beplanning saam met ander onderwysers in die graad of dieselfde leerarea; en werkwinkels vir beginneronderwysers (Fry 2007:217). (Sien Hoofstuk 2.4.2.)

Die doel van 'n inskakelingsprogram is om beginneronderwysers se onderrigprestasie te verbeter. Indien mentors die beginneronderwysers ondersteun ervaar beginneronderwysers dat die oorskakeling en aanpassing na voltydse onderrig meer gemaklik is. Soos wat 'n leerder 'n onderwyser nodig het, het 'n beginneronderwyser 'n mentor nodig met ervaring en kennis wat dit kan oordra (Clark & Byrnes 2012:44). (Sien Hoofstuk 2.4.3.)

Tabel 4.9 Aanhalinge van onderhoude – ervaring van beginneronderwysers rakende mentors

Deelnemer 1: My graadleier was eintlik my mentor gewees, maar ek is een van die mense wat nie die vrymoedigheid gehad het om na haar toe te gaan nie, so ek het na die ander graadleier van die begin af toe gegaan, en sy het van die begin af ook vir my gesê as ek sukkel met iets moet ek asseblief na haar toe gaan. Die ander vrou het gesê as ek sukkel met iets moet ek maar vra, maar sy was nooit by my gewees om te hoor of ek *oraait* is of iets nie.

Deelnemer 2: Maar toe ek nou so die eerste week hier was, het hulle my gelos met 'n klas, en ek het nie geweet dit was om op die kameras vir my te kyk hoe ek goed behandel en goed nie. Na pouse toe ek klas toe gaan, toe gaan wys hulle dit vir my en ek het goed gedoen.

Deelnemer 3: Ja, ons graadleier het as ons mentor opgetree. Ek dink verseker so, want jy het dan nie nodig om 'n fout te maak en dan terug te gaan en die fout reg te stel nie, want voordat jy eintlik daai fout maak, word daar vir jou gesê, "Pasop vir hierdie en pasop vir daardie." So, ek dink dit maak dit baie makliker. Ons het so 'n ondersteuningsgroepie op ons fone ook waar ons met mekaar kan kommunikeer, en veral met haar, en dit help baie. So, as daar 'n krisis is, kan almal sommer kommentaar lewer en almal kan sommer help; wie ook al eerste is en die antwoord ken, help jou.

Deelnemer 4: Juffrou X, soos ek verstaan, wat die studentementor is, gee vir hulle leiding en sy deel hulle in, in die klassies waar hulle moet wees. Alles, al hulle basiese vrae of onsekerhede, of hulle vergaderinkies, al daardie goed werk deur haar. So, ek dink sy lei hulle, ek dink sy gee vir hulle leiding, en sy verduidelik vir hulle hoe dit gaan werk, en ek dink hulle kan ook terugrapporteer aan haar met sekere dinge. Ek dink as hulle ongelukkig is, dan kan hulle ook soontoe gaan. Ek dink dit maak 'n verskil. Sy kyk na die eksamenroosters. Sy koördineer hulle en sy sê vir hulle wat hulle werksverantwoordelikhede is, want hulle het 'n gedeelte wat hulle fisies lesse moet doen, wat hulle in die lesse moet sit en kyk wat gebeur.

Deelnemer 5: Ek dink 'n mens kry 'n professionele en 'n persoonlike mentor. Juffrou X is my professionele mentor en dit is iemand na wie toe ek kan gaan en sê ek is nou nuut in hierdie situasie, wat doen ek nou hier. Iemand wat kan raad gee of jou kan help om met 'n ander perspektief na goedjies te kyk. Iemand wat jou leiding kan gee, wat jou kan help, as daar iets verkeerd gaan, kan sê: "Ek sien dit en dit gebeur; kom ons probeer dit eerder só doen."

Deelnemer 6: 'n Mentor moet iemand wees wat redelik meer ervaring as jy het, wat al daardie pad gestap het; sy kan weet dit is wat jy moet doen, of dit is wat jy nie moet doen nie. En as jy na haar toe moet gaan dat sy nie dit doen en half voel sy is nou die hoof en sy moet nou vir jou leer, soos 'n kind nie. Meer soos 'n vriendin, en dit is wat ek sê, net soos 'n vriendin, vir jou help. Hierdie is iets wat jy kan gebruik, of dit het vir my gewerk; nie net as 'n mentor nie.

Deelnemer 7: Dit is maar iemand wat jou leiding gee en as jy met iets sukkel, kan jy na hulle toe gaan en hulle gaan vra, en hulle assesser jou ook. Kyk, in my eerste jaar toe ek by die skool begin het, het ek nog nie my eie klas gehad nie, maar my mentor was X, en sy was 'n goeie mentor vir my gewees. Want as ek klas gegee het en sy was in die klas, kon sy gesien het waar my swak punte is en waar ek dit kon beter maak en sy het my gehelp. So, ek glo 'n mentor is 'n goeie ding.

Deelnemer 8: 'n Mentor soos X en goed, ja.

Volgens die data het graadleiers, klasonderwysers en departementshoofde as mentors vir die deelnemers opgetree. Volgens Brock en Grady (in Steyn & Van Niekerk 2008:209-211) moet die volgende stappe gevolg word om beginneronderwysers te ontwikkel. Aanvanklike bystand sou wees dat vaardige en ervare onderwysers geïdentifiseer word om met die beginners te werk. Hulle moet opleiding ontvang om met beginneronderwysers te help. 'n Mentor het take en verantwoordelikhede na te kom soos gereelde skakeling met die beginner om na sy/haar idees en bekommernisse te luister, of om dalk verblyf of ander persoonlike hulp te verleen, om professionele kennis oor te dra en die beginner in vaardighede te onderrig, asook om advies en ontwikkelingsprogramme aan te beveel. (Sien Hoofstuk 1.2.).

Ondersteuning van mentors kan deur verskillende metodes plaasvind. Ondersteuning kan wees in die vorm van beskikbaarheid, vriendelikheid, bereikbaar en sosiale ondersteuning asook aanmoediging van gesamentlike leer en onderrig (Clark & Byrnes 2012:45). Mentors moet ervare, volwasse en betroubaar wees. Hulle moet beginneronderwysers kan aanmoedig, ondersteun, goeie luisteraars wees en goeie menseverhoudings hê (Steyn & Schulze 2005:243). (Sien Hoofstuk 2.4.2.).

Mentors moet beginneronderwysers voorberei om effektiewe onderrig en leer te kan toepas in die skool. Daarom moet mentors beginneronderwysers waarneem in die klas sodat hulle advies of hulp kan verleen.

4.3.2.3 Klasbesoeke

Klasbesoeke deur graadhoofde, mentors of hoofde stel hul in staat om 'n omvattende beeld te kry van die vaardighede en onderrigvermoëns van beginneronderwysers. Al verskaf klasbesoeke waardevolle inligting oor die onderrigvaardighede het dit ook beperkinge soos dat die onderrig- en leeromgewing verander van 'n natuurlike na 'n kunsmatige omgewing. Die beginneronderwyser voel ongemaklik deur die teenwoordigheid van 'n graadhoof, mentor of hoof (Arends & Phurutse 2009:24).

Beginneronderwysers kry die geleentheid om ervare onderwysers waar te neem in die klassituasie, nuttige inligting te versamel en om hul vooruitsigte te verbreed (Steyn & Van Niekerk 2008: 211). Na die waarneming van die meer ervare

onderwysers kan daar 'n bespreking gehou oor wat die beginneronderwyser waargeneem en geleer het. Beginneronderwysers moet ook weet waar hul reg of verkeerd optree sodat dit reggestel of verbeter kan word. Waarneming kan ook gebruik word om 'n spesifieke bron van kommer soos dissipline te identifiseer en leiding en ondersteuning daarin te ontvang. (Sien Hoofstuk 1.2.)

Tabel 4.10 Aanhalings van onderhoude – ervarings van beginneronderwysers rakende klasbesoeke

Deelnemer 1: Kyk, hulle kom in en dan doen jy nou maar jou ding en alles, en na die tyd sê sy vir jou, doen dit so en so en so, maar ek dink dit sal ook dalk makliker wees as hulle, sê maar, die heel eerste graadvergadering, of nie die heel eerste een nie, want dan is jy nog bietjie senuweeagtig, maar dalk die tweede een, sê: “Okay, ons weet jy het nou geproef, ons weet julle het dit nou so gedoen, maar dit werk nie so in die skool nie, probeer dit so doen of so doen.” As hulle net vir jou daardie riglyne kan gee, sal dit ook makliker wees as wat hulle na die tyd inkom en sê dit en dit en dit doen jy verkeerd, want dan gaan dit jou nie help nie.

Deelnemer 3: Die eerste keer was van my hoof af, hy praat van 'n welwillendheidsbesoek; dan kom kyk hy nou maar net hoe hanteer jy jou klassituasie. Hy sê nie eintlik vir jou negatiewe goed nie. Ek wil sê, hy *judge* jou nie. Die twee keer is ons vir *Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS)* wat ons geassesseer word dan is dit jou departementshoof en jou graadleier wat insit. Ek was 'n bietjie skrikkerig die eerste keer, maar hy was baie rustig en hy het so mooi met die kinders gewerk.

Deelnemer 4: Dit was baie angswekkend. Die eerste een was van die hoof, maar dit was nie vir die lêers of daardie tipe goed nie; dit was net om te kyk, dink ek, hoe pas 'n mens aan. Die kommentaar wat hy gee is positief. Maar die eerste keer was assessering vir die *Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS)* soos hulle dit noem, dit was verskriklik, want dan moet al die lêers reg wees, en al die dit en al die dat, en mens hoop dis reg; 'n mens weet nie of is dit nie, want dis mos die eerste jaar. Ek moet sê, my klasbesoeke het nog altyd goed gegaan, maar dit was stresvol en dit bly stresvol. So, dit het my tot 03:00 in die oggende wakker gehou net om die goed reg te kry.

Deelnemer 5: Ek het, ek het nou die dag weer klasbesoek gekry van ons departementshoof af en dit was *nerve wracking*. Ek raak nou nog op my senuwees, al weet ek, ek doen wat ek moet doen en ek doen dit goed. Dit is nog steeds 'n *daunting* ondervinding. So, ja, my eerste een was erg gewees; dit was deur my graadhoof gewees. Daarna het sy 'n paar keer elke kwartaal kom klasbesoek doen en het dit makliker geraak. Ons het 'n vormpie gekry wat sy ingevul het. Dit help jou om 'n beter juffrou te wees

Deelnemer 7: Ek was nie rustig nie, maar ek was nie gestres nie; ek het maar net my werk gedoen, want ek het geweet as ek my werk doen, dan doen ek seker maar iets reg; dit sal nie reg of verkeerd wees nie. So, ek was nie op my senuwees nie, maar ek was ook nie gespanne nie.

Deelnemer 8: Sjoe, daar was ek net so op my senuwees gewees met X wat my kom besoek het. Sy is ondersteunend en sy luister aandagtig na wat jy doen en wat jy sê en goed.

Die data illustreer dat beginneronderwysers gevoelens van stres en angs ervaar, en skrikkerig of selfs senuweeagtig is. Ten spyte van die feit dat hulle weet dat klasbesoeke daar is om hulle te verbeter, leiding te verskaf en te ondersteun was dit nog steeds 'n negatiewe ervaring.

Klasbesoeke verskaf aan graadhoofde, mentors en hoofde 'n duidelik beeld van die onderrigvaardighede en vermoëns van beginneronderwysers. Dit voorsien aan skole gepaste intervensiestrategieë om beginneronderwysers se onderrig te kan verbeter (Arends & Phurutse 2009:43).

Beginneronderwysers ervaar ook 'n tekort aan leiding oor die gebruik van hulpbronne tydens lesbeplanning (Karatas & Karaman 2013:12,13; Fry 2007:225; Hobson & Ashby 2012:184). Beginneronderwysers ervaar die uitdaging van lesbeplanning as negatief omdat hulle nie weet wat in hul klassituasie sal werk nie. Beginneronderwysers het meer sukses as hul voorafuitgewerkte, beplande lesse en hulpmiddels van ervare onderwysers ontvang (Goodwin 2012:84). (Sien Hoofstuk 2.2.7.)

Deur lesse waar te neem van meer ervare personeel kan beginneronderwysers ook leer en deur beginneronderwysers by te staan en aan hulle die prosedures te verduidelik, vergemaklik dit die proses van ondersteuning.

4.3.3 Ervaring van beginneronderwyser rakende ondersteuning

Ondersteuning word soos volg beskryf in die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (Luther *et al.* 2015:879): “van hulp, troos wees; bystaan, help”. 'n Mentor het take en verantwoordelikhede om te voltrek soos gereelde skakeling met die beginner om na sy idees en bekommernisse te luister, of om dalk verblyf of ander persoonlike hulp te verleen. Ondersteuning word ook verleen met beplanning en klasbesoek. Mentors word op hulle beurt weer ondersteun deur skoolhoofde en induksieprogramme wat vir die beginneronderwyser opgestel word. (Sien Hoofstuk 1.8.4.)

Beginneronderwysers ervaar gevoelens van onsekerheid, verwarring, minderwaardigheid, angs en twyfel (Arends & Phurutse 2009:6; Morrison 2012:7; Ashby *et al.* 2008:29,49; Clark & Byrnes 2012:51; Mohr & Townsend 2001:9).

Daarom moet die beginneronderwyser leiding en ondersteuning van die skool ontvang tydens toetrede tot die onderwys (Arends & Phurutse 2009:7). (Sien Hoofstuk1.2.)

Beginneronderwysers kan ondersteun word deur 'n inskakelingsprogram te volg wat aan hul behoeftes voldoen. Klem moet gelê word op:

- Vertroue
- Vrye tyd
- Skep 'n ondersteuningstelsel
- Toewysing van take en pligte
- Werkslas van beginneronderwysers
- Verwagtinge (Sien Hoofstuk 2.3.5)

Tabel 4.11 Aanhalings van onderhoude – ervarings van beginneronderwysers rakende ondersteuning

Deelnemer 1: Die ondersteuning wat sy nie gegee het of wat ek nie gekry het nie – ek het dadelik gevoel, ek weet nie of ek reg doen nie; ek weet nie of dit wat ek doen reg is nie. So, ek dink regtig as sy bietjie meer ondersteuning gegee het, sou ek gemakliker gewees het of vroeër gemakliker geraak het.

Deelnemer 2: As ek 'n probleem met 'n kind het, dan gaan vra ek die adjunkhoof, want hy werk meeste van die tyd met dissipline: “Ekskuus Meneer, wat doen ek met 'n kind wat dit en dat doen,” dan kan ek daardie probleem vinnig oplos.

Deelnemer 3: Baie goed. Ons het 'n baie hegte band tussen ons graad 2's veral. Ek dink verseker so, want jy het nou nie nodig om 'n fout te maak en dan terug te gaan en die fout reg te stel nie, want voordat jy eintlik daai fout maak, word daar vir jou gesê: “Pasop vir hierdie en pasop vir daardie.” So ek dink dit maak dit baie makliker.

Deelnemer 4: Ek dink as die ondersteuning daar 'n bietjie meer was, maar hierso by hierdie skool nou weer, kan ek sien is daar ondersteuning en dit werk heel anders. So, ek dink dit hang ook af van plek tot plek. Maar ek dink as die ondersteuning anders was, en as 'n mens byvoorbeeld voorgestel is aan die ander mense ook, sonder om in die *spotlight* geplaas te word, dan dink ek sou dit 'n groot verskil gemaak het aan 'n mens se eerste indruk, dink ek. Dit sou 'n mens ook meer gemaklik laat voel het.

Deelnemer 5: Hulle almal was baie gemoedtoekomend en selfs met my prakties het hulle my baie gehelp en vir my gesê: “Hoor hier, hierso is ekstra werk, hierso is vir jou goedjies wat jy solank kan bêre vir as jy jou eie klas het.” So, hulle het baie gehelp. Ek dink hulle gaan 'n negatiewe gevoel kry oor die skool en skoolhou self en dalk dink dit kan ook so wees by ander skole. As hulle nie die regte ondersteuning kry nie, glo ek nie hulle gaan so blom soos hulle bedoel is om te blom in onderwyser wees nie.

Deelnemer 6: Ondersteuning is rêrig ... So, vandat ek hier was, voel dit vir my ek het so baie gegroei in een jaar.

Deelnemer 7: Dit het my verbeter, ja. Maar dit het gewoonlik gekom as ek vir hulp vra dan is dit op knakpunt en dan het ek gebreek omdat dit te veel geraak het.

Deelnemer 8: As ek haar goed gevra het, het sy vir my leiding gegee en sy kon my ondersteun, maar as ek nie gevra het nie, dan persone neem partykeer as jy so lank in die onderwys is, aan jy moet dit weet, of jy weet dit klaar.

Die meeste deelnemers het ondersteuning gekry, hetsy vanaf die mentor of die skool, en dit het hulle effektiwiteit en onderrig verbeter. Vir die meeste onderwysers is die eerste paar jaar 'n uitdaging, veeleisend en stresvol. (Sien Hoofstuk 1.2.).

'n Inskakelingsprogram wat oneffektief is, lei daartoe dat beginnerpersoneel onnodig lank vat om doeltreffendheid te bereik en ook die risiko dat meer foute gemaak kan word, asook dat die beginneronderwyser ontnugter kan word. Dit is dus noodsaaklik dat beginneronderwysers nie op hul eie gelaat word om dinge uit te werk nie. Dit is natuurlik dat beginneronderwysers gapings in hul vaardighede en kennis sal hê met toetrede tot 'n nuwe aanstelling en belangrik dat dit so gou as moontlik geïdentifiseer word. Die beginneronderwyser ervaar ondersteuning en is meer gerus. Dit moedig hulle aan tot verbeterde prestasie (Wadesango & Machingambi 2011:1). (Sien Hoofstuk 2.4.5.) Omdat elke beginneronderwysers uniek is en elke skool unieke omstandighede het, is daar van tyd tot tyd probleme wat opduik met die inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers.

4.3.3.1 Probleme wat beginneronderwysers ervaar het

Whitaker (2001:2) het in haar artikel probleme geïdentifiseer waarmee beginneronderwysers sukkel in hul eerste jaar:

- Onbevoegdheid om leerinhoud van teorie oor te dra na die praktyk.
- Tekort aan voorbereiding vir die baie uitdagings van onderrig.
- Onwillig om vrae te vra of hulp te soek.
- Bemeestering van onderrig met onvoldoende hulpmiddels.
- Onrealistiese verwagtinge en gevoel van onbekwaamheid. (Sien Hoofstuk 1.2.)

Volgens Tonnsen en Patterson (Fry 2010:1175; Arends & Phurutse 2009:6,45; Hudson 2012:81; Whitaker, 2001:1) is nuwe onderwysers nie altyd voorbereid op die uitdagings wat op hulle wag in die onderwys nie. Hulle betree die onderwys met

verwagtings, en daar word van hulle verwag om dieselfde effektiwiteit te openbaar as wat ervare onderwysers doen. Hul ervarings vol programme met min tyd vir besinning en beplanning. Hul hanteer kinders met probleme. Die feit is dat die meeste van die beginneronderwysers maande tevore nog self studente was. (Sien Hoofstuk 1.2.).

Beginneronderwysers word soms nie voldoende leiding gegee oor wat van hulle verwag word ten opsigte van voorbereiding, aanbieding en evaluering nie. Hulle vind dit moeilik om te differensieer in hulle onderrig. Hulle is soms onkundig oor aan wie hulle moet rapporteer of aan wie hul verantwoording moet doen. Dissipline kan van die grootste oorsake en gevolge wees van ernstige probleme waarmee 'n beginneronderwyser gekonfronteer word. (Sien Hoofstuk 1.2.)

Die probleme wat beginneronderwysers in die skool ervaar is realiteitskok, onvoldoende kennis en vaardighede, verwagtinge, isolasie van ander volwassenes, klaskamerbestuur, hulpbrontekorte en die hoë werklading (Steyn & Van Niekerk 2008:206-208). Om hierdie probleme te verminder word daar voorgestel dat 'n oriëntasie- of induksieprogram in gebruik geneem word. (Sien Hoofstuk 1.2.)

Die gemeenskaplike doelwit van 'n effektiewe inskakelingsprogram is om onderrig te bevorder, die behoud van beginneronderwysers vir onderwys en die bevordering van persoonlike en professionele welstand.

Hoofde en skole kan nie aanvaar dat beginneronderwysers vaardig is in onderrig net omdat hulle gekwalifiseerd is nie. Onrealistiese optimisme en die houdings van beginneronderwysers kan misleidend wees, sodat hoofde of skole onder die indruk is dat die situasie onder beheer is. Gedurende inskakeling aanvaar beginneronderwysers nuwe verantwoordelikhede en rolle en is hulle gevolglik verplig om verskeie probleme te hanteer (Steyn 2004: 84,85). (Sien Hoofstuk 2.3.7.)

Tabel 4.12 Aanhalings van onderhoude – ervarings van beginneronderwysers rakende probleme wat hul ondervind het

Deelnemer 1:

- Proeftyd berei 'n mens voor, maar nie op alles nie. Hulle moet meer praktiese tyd kry, en dan ook om dinge self te doen. Maak dit meer realisties. Laat proefjuffrou 'n bietjie meer beheer neem, want mens skrik jou dood as jy instap daardie eerste dag.

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Ouers.• Meer riglyne wees wat vloeiendheid van klasbestuur bevorder |
| Deelnemer 2: <ul style="list-style-type: none">• Soms was daar so een of twee, ek is nou nuut hierso en dit is nou dieselfde kultuur en alles, mens verstaan dalk nie mekaar vir nou nie, maar dalk in tyd.• Hulle kritiseer soms baie. Hulle moet eerder vir jou mooi verduidelik.• Hulle probeer maats wees maar ek kan nie dit toelaat nie. Ek is nou die student en ek is die onderwyser en ek is ouer as jy, jy is die kind, jy kom leer hierso, so dis dit. |
| Deelnemer 3: <ul style="list-style-type: none">• My eerste onderhoud met ouers was nie 'n goeie onderhoud nie. Dit was glad nie 'n positiewe ervaring nie.• Kinders ook. Daar is baie kere wat 'n mens half ongeduldig is oor ander goed en dan haal jy dit nou op 'n kind uit wat op die verkeerde oomblik die verkeerde vraag vra. So, ek dink 'n mens moet maar altyd nog steeds probeer geduldig bly. |
| Deelnemer 4: <ul style="list-style-type: none">• Ek dink sosialisering is een van hulle.• As 'n mens vreemd is en jy begin, 'n mens kry maar verskillende persoonlikhede wat dit verskillend benader en 'n mens kan nie in een vergadering alles, al die kundigheid kry vir die hele jaar nie. 'n Mens moet dit dag vir dag vat, so, ek dink die onbekendheid is verskriklik moeilik.• Ek dink die werklading is 'n groot probleem, want ek dink nie mense wat langer in die onderwys is, besef hoe angsbevange 'n mens partykeer voel met al hierdie massas werk en so min tyd nie, en dit moet gedoen word.• As ek die eerste jaar, net die eerste jaar, minder sport gehad het, sou ek baie makliker my voete gevind het, want dan het ek in die middag ook rustig tyd. Ek dink dit sou help as 'n mens net bietjie meer tyd tot mens se beskikking het om net eers 'n mens se voete te vind, as ek dit so kan stel, want die werk, daar is baie, baie goed wat gedoen moet word, en baie min tyd. |
| Deelnemer 5: <ul style="list-style-type: none">• Ek dink daai bietjie van verwarring wat hulle gaan hê en as hulle onseker is. Hulle moet nou iets antwoord en hulle weet nie wat om te doen nie. So, ek dink dit is 'n struikelblok.• So baie van jou tyd gaan vir die skool en selfs naweke moet jy opoffer vir aktiwiteite. |
| Deelnemer 6: <ul style="list-style-type: none">• My grootste probleem wat ek al gehad het, is 'n fout met my beplanning gemaak.• Ek het vinnig agtergekom hoe om 'n bietjie minder hieraan te spandeer en 'n bietjie meer daaraan te spandeer.• Ek moet oppas om nie te veel buitemuurse aktiwiteite te doen nie.• Ek dink maar net om met alles te <i>cope</i>, want dis nie net klas gee nie; dis buitemuurse aktiwiteite, dit is admin, dit is vergaderings, dit is kursusse, dit is al daardie; so, ek dink die grootste probleem vir enige nuwe juffrou is om haar tyd te beplan.• Ek sukkel, dis een van my grootste probleme tot vandag toe, is om af te skakel. Want dit is nog 'n emosionele ding ook, en jy stap 'n emosionele pad |

met daardie kind.

Deelnemer 7:

- Dit was toe ek nog geswot het, dit was maar die studies, die stres van studies.
- Dit was maar die werk gewees, want dit was baie merkwerk, want ek het tale gegee, so dit is baie merkwerk, en om net by alles uit te kom. Dit is net tyd. Daar was nie altyd genoeg tyd vir alles nie.
- Dit wat in 'n boek staan en dit wat jy regtig beleef in die klaskamers is nie altyd dieselfde nie. Hulle het dit seker maar tot die beste van hulle vermoë gedoen, deur om dit in 'n handboek te sê en so aan, maar dit wat jy in 'n klas ervaar en dit wat jy in boeke lees, kan nie vergelyk word nie. Dit is maar hoe jy dit hanteer in die klas.
- Ja, ek het die sink of swem ervaar in my eerste twee jaar; toe ek geknak het, was dit vir my die ergste gewees. Dit was 'n bietjie realiteit.
- Dit was 'n bietjie moeilik gewees. Ek het drie tale gegee, so dit was 30 assesserings in 'n kwartaal.
- Die werklading ja, hulle het al. soveel meer ervaring opgedoen oor die jare, hulle weet al. hoe om die hoeveelheid werk minder te maak, vinniger te verduidelik.

Deelnemer 8:

- Buiten dat ek sê dit was net 'n aanpassingsproses vir my daai eerste jaar gewees.
- Ek net 'n lekker balans in my lewe gekry tussen die skool en tussen my huishoudelike lewe en goed.
- Ek het realiteitskok ervaar, ja, maar ek het nooit gedink wat gaan ek nou maak nie maar dit was soos in, *wow*, hier is ek nou en goed, hoor.
- Die teorie stem nie altyd vir my lekker ooreen met ons praktiese ervaring nie. Jy leer ongelooflik meer uit 'n praktiese ervaring, jy kry boekekenis, maar daai boekekenis moet jy een of ander tyd in jou lewe toepas. Die teorie sal wel aansluit, want daar is goed wat jy nie weet nie en dan moet 'n mens dit *opswof*. Daar is situasies en begrippe en goed wat 'n mens nie van geweet het nie. So, daar sluit jou teorie goed aan.

Volgens die menings en ervaringe is dit die gemeenskaplike probleme wat deelnemende beginneronderwysers ervaar het. Beginneronderwysers het veral probleme ondervind met tydsbestuur en onvoldoende kennis en vaardighede. Beginneronderwysers het gevoel dat hulle te veel het om te doen in te min tyd, veral omdat hulle dit wat hulle moes doen goed wou doen. Daar is ook melding gemaak van realiteitskok (die werklike klassituasie), klaskamerbestuur en kennis en vaardighede om sekere situasies met ouers te kon hanteer.

Dit is noodsaaklik dat daar kennis geneem sal word van die probleme waarmee beginneronderwysers te doen sal kry en ook hoe om hulp en raad te verskaf deur begeleiding en ondersteuning deur voorkomende optrede (Goodwin 2012:84; Mohr & Townsend 2001:9; Wong 2002:52).

Alhoewel alle beginneronderwysers se ervaring van die eerste jaar uniek is, is daar tog 'n gemeenskaplike patroon van vordering (Steyn & Schulze 2005:239; Jones 2002:511). (Sien Hoofstuk 2.3.4.)

4.3.3.2 Raad van beginneronderwysers

Ongeag wat die beleid ten opsigte van inskakeling van beginneronderwysers is, bly daar 'n behoefte bestaan om voorsiening te maak vir voortgesette professionele ontwikkeling, om werksomstandighede te verbeter en meer selfvertroue in die klaskamer te hê, asook om die isolasie en interaksie met medepersoneel te verminder en te verbeter. (Sien Hoofstuk 2.3.6.).

Tabel 4.13 Aanhalinge van onderhoude – wenke wat beginneronderwysers gee

Deelnemer 1:

- Laat haar welkom voel natuurlik.
- Maak dit vir haar dalk makliker. Begin solank vir haar 'n lêer te maak, en kyk hierna en hierna. Gee bietjie riglyne sodat sy ook min of meer weet wat sy moet doen en wat daar gedoen moet wees.

Deelnemer 2:

- Bou drome. Daar is kinders met drome; dalk is jy die een wat die droom sal plant, en dit sal reg, en dalk is hy eendag iets, en hy kom sê dankie vir jou. So bou net die drome.

Deelnemer 3:

- As jy nie gelukkig met jouself is nie, gaan die kinders dit naderhand agterkom en hulle gaan nie gelukkig wees nie, en dan het jy op die ou einde 'n sneeubal-effek, dink ek.
- Hoe langer 'n mens skoolhou, hoe beter hanteer jy baie goed.
- Ek dink mense daar buite maak jou bang vir jou eerste jaar van skoolhou en dit is glad nie nodig nie.
- As jy goed genoeg beplan en jy doen goed in tyd soos wat dit moet gebeur gaan jy *fine* wees en jy gaan *cope*.
- Moenie bang wees nie; jy gaan foute maak dit is nou maar hoe dit is. Almal maak foute, maar dit gaan nie perfek wees nie. En niks is so erg dat jy dit nooit ooit weer sal kan regmaak nie.

Deelnemer 4:

- Ek dink om rêrig nie alles op een slag te wil weet nie, want dit gaan nie werk nie, want mens vergeet dit weer teen daardie tyd.
- Om een dag op 'n slag te vat.
- As mens iets nie weet nie, om te vra. Want as mens nie gaan vra nie, gaan almal aanneem mens weet maar hoe om dit te doen. So, vra eerder baie vrae as dat 'n mens stilbly en dan op die ou end nie weet nie, en dit weer verkeerd doen.
- Drink maar bietjie vitamine.
- Ek dink baie mense wat begin as onderwysers, wat nie noodwendig die regte

| |
|--|
| <p>leiding kry nie skop op. Die werksdruk is heeltemal te erg vir so min bevrediging op die ou end dat mense die onderwys verlaat. As mens net kan vasbyt met die regte leiding. Daardie mense wat dit swot net omdat dit is waarvoor hulle keuring kry, of omdat hulle nie weet wat om anders te doen nie; ek wil vir sulke mense sê hulle moet dit liever los, want hulle gaan dit nie maak nie. Dit is 'n baie harde werk en dit is alles emosioneel baie, baie uitputtend.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikasie – ek dink 'n mens moet net praat met iemand |
| <p>Deelnemer 5: Dit gaan beter raak. Dit raak makliker. Aan die begin het jy baie gesê dit is baie oorweldigend en daar is lig aan die einde van die tunnel. Jy sal daar uitkom waar dinge vir jou makliker raak om te doen want jy weet hoe dinge werk. In die begin is dit rof.</p> |
| <p>Deelnemer 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wees reg. Ek dink net die belangrikste is om altyd rustig te bly, en te vra voordat jy iets doen wat jy oor onseker is, om dit weer te doen. • Doen wat jy kan doen; moenie te veel probeer doen nie; doen wat jy kan; doen wat jy gemaklik is mee om te doen. Doen waarvan jy hou; doen waarvoor jy kans sien, wat jy weet jy tyd het voor, en vra voordat jy 'n fout maak. |
| <p>Deelnemer 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kyk daar gaan elke dag <i>challenges</i> wees, dit is so, dit is wat die onderwys seker dalk 'n bietjie interessant maak teenoor ander werksberoepe; dit is nie altyd die selfde ding elke dag oor en oor nie. • Ek sou sê 'n mens moet maar net moed hou, jy gee die beste wat jy kan en doen jou werk, want jy is ook maar hier vir die kinders. Jy is nie hier vir iemand anders nie. Jy is dalk vir jouself hier om 'n punt te bewys aan die skool, maar aan die einde van die dag is jy hier vir die kinders. Jy gee die beste vir die kinders. |
| <p>Deelnemer 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ek sou net sê jy moet net 'n goeie balans in jou lewe handhaaf tussen jou persoonlike lewe en die skoollewe handhaaf. • Jy moet nooit goed <i>tackle</i> of aanpak wat bo jou vuurmaakplek is nie. • Ek sê vra, vra soveel as wat jy kan vir ervare onderwysers. |

Beginneronderwysers kla dikwels dat hul nie voorbereid is en oor voldoende kennis en vaardighede vir die klassituasie beskik nie. Hulle het dikwels probleme met die voorbereiding en bestuur van leerderangeleenthede, assesseringsmetodes en klaskameradministrasie (Morrison 2012:2; Robertson *et al.* 2006:34; Steyn & Schulze 2005:239; Whitaker 2001:4). (Sien Hoofstuk 2.2.3.).

Deelnemers het enkele wenke voorgestel wat dalk toekomstige beginneronderwysers se inskakeling, leiding en ondersteuning kan vergemaklik. Van die voorstelle is om beginneronderwysers te verwelkom, riglyne te gee en om baie vrae te vra, kommunikasie en leer, woon vergaderings by, moenie te veel probeer

doen nie – elke dag het sy eie uitdagings. Handhaaf 'n goeie balans tussen persoonlike en professionele lewe. Indien 'n beginneronderwysers sy inskakeling, leiding en ondersteuning positief ervaar, sal hy of sy gelukkig wees in die beroep.

4.3.3.3 Werksbevrediging

Die persoonlike en professionele welstand van beginneronderwysers moet bevorder word om werksbevrediging te kan ervaar. Indien goed beplande inskakelingsprogramme gevolg word, sal beginneronderwysers meer gemotiveerd wees en 'n wyer verskeidenheid kennis en vaardighede opdoen, wat hulle weer in staat sal stel om in die praktyk te kan gebruik. Hulle sal meer aanpasbaar wees, tyd en hulpbronne beter kan benut en ook minder aan stres en angs ly (Wadesango & Machingambi 2011:1). (Sien Hoofstuk 2.4.3.).

Die voordele van 'n inskakelingsprogram is dat beginnerpersoneel welkom en gewaardeer voel. Dit verbeter persoonlike en professionele welstand, verhoog werksbevrediging, en kweek groter selfvertroue en toewyding ten opsigte van leerders, skool en professie (Wadesango & Machingambi 2011:1). (Sien Hoofstuk 2.4.5.)

Tabel 4.14 Aanhalings van onderhoude – ervarings van beginneronderwysers rakende werksbevrediging

Deelnemer 1: Ja, ek ervaar werksbevrediging. Ek dink na my eerste dag was ek ongelukkig; dit was vir my moeilik gewees die eerste dag. Ek het by die huis gekom, my ma gebel, in tranes uitgebars en gesê ek kan nie dit doen nie, ek weet nie wat ek doen nie, daar's 'n berg kinders voor my, ek weet nie wat om met hulle te doen nie, en sy het net vir my gesê: “Sussie, ontspan, kalmeer, dis nie so erg nie. Vat dit dag vir dag, en van daar af was dit makliker gewees.” Maar as ek terugdink deur die hele jaar voel jy, jy bereik tog iets, en dit maak dit tog die moeite werd. Ek sal nie 'n ander beroep kies nie.

Deelnemer 2: Die verantwoordelikheid wat ek nou het, is genoeg op hierdie stadium. Volgende jaar kan ek 'n bietjie meer aanvaar sodat ek gewoon kan raak aan ander goed. Ja, ek meen, hoe meer ek leer van hoe kinders is, hoe beter gaan dit gaan.

Deelnemer 3: Ek was gelukkig om elke keer ook by 'n juffrou te wees wat van die begin tot die einde vir jou verduidelik het hoekom sy dit doen, en waarom sy dit doen, so, dit het baie gehelp. Ja, verseker het ek werksbevrediging ervaar. Dit maak ook nie saak in watse werk jy is nie, as jy nie gelukkig is nie, gaan jy dit ook nie goed doen nie. Ja, ek hou baie van wat ek doen, so, ek sal hier bly.

Deelnemer 4: As 'n mens nie leiding kry nie, en 'n mens moet self swem en self kyk hoe, wat, dan raak dit raak sleg. 'n Mens weet nou, veral, dit hang af watse tipe

persoonlikheid 'n persoon het, iemand soos ek hou daarvan om alles so perfek te doen, en as ek nie leiding het nie, dan raak dit naderhand sleg. 'n Mens se werk raak sleg, want jy weet nie hoe om wat te doen nie; jy weet nie wat word van jou verwag nie; jy weet nie of jy dit wat jy doen reg doen nie. Maar as 'n mens daardie leiding kry en iemand sê vir jou, sjoer maar doen dit maar so of liewers so, of jy hanteer iets so, dan voel mens meer gerus en mens voel veiliger, en al is dit dan 'n mens se eerste jaar, voel 'n mens bietjie gelukkiger, kan ek sê.

Deelnemer 5: Definitief, ek dink werksbevrediging gaan baie hand in hand, want as jy nie gelukkig is by die werk nie kan jy nie gelukkig wees in jou werk wat jy doen nie. So, ek dink dit het 'n definitiewe invloed daarop.

Deelnemer 6: Ja, definitief. Ek meen, as jy by 'n slegte skool gee, gaan dit nie bevredigend wees vir jou nie. Dit gaan vir jou sleg wees om te werk. Jy sal gaan klas toe gaan en dit gaan moeilik wees om dan 'n vriendelike persoon te wees. So ek dink die feit dat ek lekker ingeskakel het by die res van die personeel, en maak dat dit my klas en my werk in die algemeen baie bevredigend is. En dan is daar ook ekstras; as jy sien 'n kind kry ietsie reg of in graad 1 leer hulle skryf, wat eintlik kan skryf, ek meen dit is tog ... Niks is beter vir my om te dink hulle kon niks doen nie en nou kan hulle 'n paragraaf al skryf. Of so dink ek, maar dit gaan tog oor jou skool, die hele atmosfeer Klop 100% met wat jy in jou klas bereik.

Deelnemer 7: Kyk, ja, die inskakeling, dit was maklik gewees, en die mense wat jou gehelp het, jou mentors, dit help. Dit is seker nie by elke skool so nie, maar by die skool waar ek nou tans is, is dit goed. Mense gee om vir mekaar. Hulle wil mekaar help. Help waar hulle kan. So, dit is darem 'n goeie ding vir die inskakeling.

Deelnemer 8: Ja, definitief, hoor. Werksbevrediging, ek dink dit beïnvloed jou gesindheid teenoor die skool, teenoor jou kinders, teenoor jou medewerkers wat saam met jou in die onderwys is en goed. Definitief.

Die meeste beginneronderwysers het aangedui dat hulle werksbevrediging ervaar. Een van die deelnemers het voorwaardes gestel van dat sy eers nog leiding moet kry voor sy werksbevrediging sal ervaar en 'n ander deelnemer voel dat hoe 'n mens inskakel, sal bepaal of hy/sy werksbevrediging kry.

Bartell glo dat ervarings gedurende die eerste jaar langtermynimplikasies het vir effektiwiteit, werksbevrediging en 'n toekoms van beginneronderwysers (in Martin *et al.* 2005:55-63). (Sien Hoofstuk 1.2.)

Vir die meeste onderwysers is die eerste paar jaar 'n uitdaging, veeleisend en stresvol. Omdat onderrig en leer 'n ingewikkelde proses is, het beginneronderwysers veral ten opsigte van professionaliteit aanpassingsprobleme (Steyn 2004:82; Jones 2002:509). Professionaliteit is afhanklik van 'n selfopinie en die konteks waarin beginneronderwysers hulself bevind. Dit kan beïnvloed word deur doeltreffendheid, motivering, toewyding en werksbevrediging. (Sien Hoofstuk 1.2.)

Om 'n effektiewe en geslaagde onderwyser te word, is 'n lang en komplekse proses wat vooraf gegaan word deur 'n verskeidenheid behoeftes. Hierdie behoeftes word dalk nie altyd aangespreek nie en is nie altyd dieselfde vir alle beginneronderwysers nie (Flores & Day 2006:219). 'n Behoefte aan professionele erkenning sal bydra tot selfversekerdheid, motivering, betrokkenheid en werksbevrediging van 'n beginneronderwyser (Flores & Day 2006:220). (Hoofstuk 2.4.3.)

Vermindering of voorkoming van probleme en 'n positiewe houding teenoor die skool is enkele faktore wat bydra tot werksbevrediging vir beginneronderwysers.

4.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsresultate ontleed, vertolk, gesintetiseer en bespreek. Die ervaring van beginneronderwysers rakende inskakeling, begeleiding en ondersteuning is in hierdie gedeelte ondersoek, tesame met die besprekings en illustrasies van die bevindings vanuit die navorsingsmetodes.

Bevindings afgelei deur die navorser in hierdie studie stem ooreen met die literatuur.

'n Bespreking van die resultate val binne die raamwerk van reeds bestaande literatuur oor die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers se ervaring.

Al die deelnemers was dit eens dat hulle op verskillende maniere wel inskakeling, begeleiding en ondersteuning ervaar het. Daar is enkele faktore wat werksbevrediging beïnvloed. Deur hierdie faktore aan te spreek of te verminder kan die ideale klimaat vir ware werksgeluk geskep word. Werksbevrediging in die onderwys is van groot belang sodat effektiewe onderrig kan plaasvind.

Drie temas is geïdentifiseer uit die literatuur en die semi-gestruktureerde individuele onderhoude wat moontlike oplossings het vir die navorsingssubvrae. Die volgende drie temas is geïdentifiseer:

- Tema 1: Ervarings van beginneronderwysers rakende inskakeling
- Tema 2: Ervarings van beginneronderwysers rakende begeleiding
- Tema 3: Ervarings van beginneronderwysers rakende ondersteuning

In die volgende hoofstuk word die gevolgtrekking en aanbevelings van hierdie navorsing in detail bespreek, insluitende voorstelle vir verdere navorsing. Moontlike bydraes wat die studie inhou, asook beperkinge daarvan sal bespreek word.

HOOFSTUK 5: BEVINDINGS, AANBEVELINGS EN OPSOMMING**5.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word 'n opsommende oorsig oor die belangrikste aspekte van die hoofstukke verskaf, die bevindings van die navorsing in ooreenstemming met die navorsingsvrae word bespreek en aanbevelings vanuit die navorsingsresultate wat uit die kwalitatiewe ondersoek verkry is, word geformuleer. Die beperkings van die studie word verduidelik. Aanbevelings vir moontlike verdere studie word bespreek.

5.2 OORSIG VAN DIE NAVORSING

Die doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel oor inskakeling, begeleiding en ondersteuning van die beginneronderwyser via die mentorstelsel. Die studie het op die volgende gefokus:

- Hoe ervaar die beginneronderwyser die inskakeling, leiding en ondersteuning van die mentor via die mentorstelsel in skole in Mpumalanga?
- Watter faktore beïnvloed die inskakeling, begeleiding en ondersteuning wat beginneronderwysers ontvang vanaf die mentor in Mpumalanga skole?
- Wat is die rol van die mentor tydens die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers in Mpumalanga skole?

Hierdie verhandeling bestaan uit vyf hoofstukke. Die volgende is opsommings van die inhoud van elke hoofstuk:

HOOFSTUK 1: Dit bied 'n algemene oorsig van die studie. Die volgende aspekte is aangespreek: Die rationale van die studie, die probleemstelling, navorsingsdoelwitte, navorsingsontwerp en metodologie, die geldigheid, betroubaarheid asook etiese aspekte rondom die navorsing, beperkings en die struktuur van die navorsing.

HOOFSTUK 2: Hier word gefokus op 'n literatuurstudie, sodat duidelikheid verkry kan word oor inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers via mentorstelsel. Dit sluit in begripverklarings, terminologie en faktore wat 'n moontlike

invloed kan uitoefen op inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers.

HOOFSTUK 3: Dit bevat die navorsingsontwerp en -metodologie van die studie. Die navorsing is volgens 'n interpretivistiese paradigma (ontwerp) gedoen, aangesien die gevallestudie sigself die beste tot die navorsingsontwerp leen, deurdat deelnemers hul ervaring as beginneronderwysers moet beskryf.

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp het dit moontlik gemaak om beter begrip vir en insig in die sosiale konteks waarin die navorser en deelnemers hulself bevind te verkry. Data-insameling is gedoen aan die hand van semi-gestruktureerde individuele onderhoude. Die onderhoude is op oudioband opgeneem, wat so spoedig moontlik getranskribeer is. Die transkripsies is volgens die inhoud-analisemetode ontleed en gedurende die stelselmatige koderingsproses is temaverwante patrone, temas en kategorieë geïdentifiseer (Tabel 4.1, Hoofstuk 4). Daar is gepoog om geloofwaardigheid te verseker deur aan die eise vir geloofwaardige kwalitatiewe navorsing te voldoen. Die navorser speel 'n belangrike rol in kwalitatiewe navorsing en daarom is die rol van die navorser in die kwalitatiewe navorsingsproses kortliks bestudeer. Die hoofstuk is afgesluit met 'n verduideliking van stappe wat gedien is ten einde te verseker dat die navorsing aan die morele, etiese en wetlike aspekte van 'n wetenskaplike ondersoek voldoen. Verwante dokumentasie is as bylaag by die navorsingsverslag ingesluit.

HOOFSTUK 4: Die hoofstuk bestaan uit die data en analise van die data. Dit sluit die opsommings en uittreksels uit die individuele onderhoude in en lewer verslag oor die analise en interpretasie van die data. Die agtergrond-inligting was waardevol omdat dit die agtergrond en konteks van deelnemers aan die studie beskryf het. Die interpretivistiese benadering het dit moontlik gemaak om die reaksies van agt deelnemers te ontleed. Daarna is die ontleding van die getranskribeerde data herhaaldelik deurgelees ten einde verhoudings en verbande te bepaal. Die gekodeerde data en verhoudings wat in die data geïdentifiseer is, is onder temas, patrone, neigings en vrae gekategoriseer ten einde verbande en verhoudings tussen die data te identifiseer (Tabel 4.1, Hoofstuk 4). Verkillende temas, patrone en tendense wat in die data gevind is, is in die vorm van verbandhoudende aanhalings

gestipuleer en bevindings van die empiriese navorsing is met toepaslike literatuur vergelyk ten einde unieke bydraes te lewer (Creswell 2012:245).

HOOFSTUK 5: Hier handel dit oor die bevindings, moontlike aanbevelings en gevolgtrekkings wat uit die data verkry is.

5.3 SINTESE VAN BEVINDINGS

In die volgende gedeelte is bevindings van die navorsing na aanleiding van die teoretiese onderbou van die studie sowel as die navorsingsvrae uiteengesit.

5.3.1 Bevindings vanuit die literatuur

5.3.1.1 Persoonlike ervaring van beginneronderwyser rakende inskakeling, leiding en ondersteuning

Tydens die literatuurstudie is bevind dat skole nie moet wag tot na die opening van die skool om met professionele ontwikkeling van beginneronderwysers te begin nie. Daar moet eerder voor die aanvang van skool 'n kultuur van lewenslange leer en professionele groei geskep word. Die beste manier van ondersteuning, ontwikkeling en die kweek van 'n gesindheid van lewenslange leer is deur beginneronderwysers bloot te stel aan 'n inskakelingsprogram wat gefokus is op opleiding, ondersteuning en die behoud van onderwysers (Ashby *et al.* 2008:45; Fry 2010:1165; Wong 2002:52).

Die inskakelingsprogram wat vir beginneronderwysers geïmplementeer word, moet voorsien dat daar sistematiese inskakeling en deurlopende hulp plaasvind. Dit moet nie net 'n verskeidenheid vergaderings en assesserings wees om inskakeling te meet nie. Kwaliteit- inskakelingsprogramme sluit in 'n goeie verhouding tussen mentor en beginneronderwyser, professionele groei, fokus op die eerste jaar van onderrig en assessering om swakpunte te verbeter (Ashby *et al.* 2008:44; Whitaker 2001:7).

5.3.1.1.1 Inskakeling

Vanuit die literatuur is bevind dat enige organisasie nuwe mense kan aanstel, maar nie kan verwag dat hierdie “aanstelling” sy/haar beste werk lewer en doelwitte bereik voordat die persoon aangepas is in sy/haar werk, omgewing en by kollegas nie

(Arends & Phurutse 2009:7; Steyn 2004:82; Steyn & Van Niekerk 2008:205; Whitaker 2001:7). Deur 'n program vir inskakeling te volg kan beginneronderwysers touwys gemaak word en gehelp word om in te skakel.

Beginneronderwysers moet voorsien word van addisionele ondersteuning. 'n Kritiese faktor om onderwysers in die onderwys te behou is die suksesvolle ervaring van die eerste jaar. Inskakeling moet die kommer en belange van die beginneronderwyser in ag neem en dit gebruik om die tipe ondersteuning te identifiseer. Die proses van inskakeling moet vasgestelde doelwitte hê, maar moet ook buigsaam wees sodat dit bystand aan beginneronderwysers kan gee wanneer hulle dit nodig mag kry. Die doel van inskakeling is om gestruktureerde bystand en ondersteuning aan beginneronderwysers te gee om die oorgang van 'n student wat leer na dié van effektiewe onderwyser wat onderrig gee te vergemaklik.

5.3.1.1.2 Begeleiding

Oor die algemeen word die inskakelingstydperk gesien as 'n moeilike, maar leersame proses wat tegelykertyd uitdagend en insiggewend is. Buiten die positiewe aspekte soos ondersteuningstelsel, samewerking en ontwikkeling van verhoudings met medepersoneel en leerders is daar ook kommer oor die tipe ervarings van beginneronderwysers in die eerste jaar. Alhoewel elke beginneronderwyser se ervaring van die eerste jaar uniek is, is daar tog 'n gemeenskaplike patroon van vordering (Steyn & Schulze 2005:239; Jones 2002:511).

5.3.1.1.3 Ondersteuning

Inskakeling moet die kommer en belange van die beginneronderwyser in ag neem en dit gebruik om die tipe ondersteuning te identifiseer. Die inskakelingsproses moet vasgestelde doelwitte hê, maar moet ook buigsaam wees sodat dit bystand aan beginneronderwysers kan gee wanneer hulle dit nodig mag kry. Aanmoediging en ondersteuning van beginneronderwysers bepaal standaard vir toekomstige onderwysers wat tot die onderwys wil toetree (Hobson & Ashby 2012:185; Ashby *et al.* 2008:54; Whitaker 2001:9).

5.3.1.2 *Faktore wat die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers beïnvloed*

Volgens die literatuur bring 'n beginneronderwyser nuwe uitdagings en entoesiasme na die klaskamer, maar daarmee saam ook 'n aantal probleme wat effektiewe onderrig kan beïnvloed. Die eerste paar jaar van onderrig is inderdaad noodsaaklik vir beginneronderwysers. Gedurende hierdie paar jaar ontwikkel en bevorder die beginneronderwyser van 'n student wat verantwoordelik was vir sy eie leer en kennis na 'n onderwyser wat verantwoordelik is vir die bevordering van onderrig, leer en kennis van leerders (Clark & Byrnes 2012:44; Whitaker 2001:1). Hierdie oorgangsfase verloop nie altyd sonder probleme en uitdagings nie. Dikwels word daar van die beginneronderwyser verwag om dieselfde kwaliteit van onderrig aan te bied as wat ervare onderwysers doen en dit bring mee dat beginneronderwysers dikwels verward en geskok voorkom (Ingersoll & Strong 2011:2; Whitaker 2001:1).

5.3.1.2.1 *Realiteitskok*

Daar is voldoende bewyse vanuit die literatuur dat sommige beginneronderwysers gedurende hul eerste jaar realiteitskok ervaar. Beginneronderwysers is in die verlede aan hul eie lot oorgelaat om self te ontdek en was hulle baie kwesbaar (Clark & Byrnes 2012:43). Beginneronderwysers word gekonfronteer met onbekende situasies soos leerders, medepersoneel, kurrikulum, beleide en prosedures. Hierdie konfrontasie met die onbekende lei tot oorlading en 'n toestand van skok en dan kan beginneronderwysers nie die vaardighede wat hulle tydens opleiding bemeester het, in die daaglikse klassituasie oordra en implementeer nie (Ashby *et al.* 2008:12; Whitaker 2001:2).

5.3.1.2.2 *Onvoldoende kennis en vaardighede*

Tydens die literatuurstudie is bevind dat beginneronderwysers voel dat hul opleiding nie voldoende voorbereiding insluit vir die werklike onderrig nie en dat hulle nie voldoende kennis en vaardighede bemeester het nie. Die bewustheid van probleme en behoeftes wat beginneronderwysers ervaar, kan bydra om gehalteonderrig te in 'n veranderde bedeling verbeter (Ashby *et al.* 2008:35; Steyn 2004:81). Programme wat beginneronderwysers voorberei vir die professie is selde suksesvol. Die programme brei nie genoeg pedagogiese kennis en vaardighede uit nie (Ashby *et al.*

2008:47; Steyn 2004:82). Beginneronderwysers ontwikkel meestal hulle kennis en vaardighede deur beproewing in die werklike klassituasie. Hierdie lukrake ontwikkeling is tydrowend. Gevolglik ervaar van die beginneronderwysers gevoelens van ontnugtering en mislukking (Morrison 2012:6; Freiberg 2002:56).

5.3.1.2.3 Verwagtinge

Vanuit die literatuur is bevind dat beginneronderwysers dikwels 'n gaping tussen die werklikheid en hul ideale ervaar. Hulle word dikwels gekonfronteer met nuwe en onbekende beleide, reëls, prosedures en gebruike. Dit kan lei tot gevoelens van ontnugtering en mislukking in hul eerste jaar. Verwarrende en onduidelike verwagtinge van kollegas, die hoof, ouers en leerders dra by tot hierdie gevoel van ondoeltreffendheid (Kim & Cho 2014:6; Robertson *et al.* 2006:35; Steyn 2004:86). Uitdagings in die klaskamer laat die beginneronderwyser glo dat hy of sy nie doeltreffend kan onderrig nie en dit lei tot bedanking of dat beginneronderwysers net elke dag oorleef (Karatas & Karaman 2013:11; Whitaker 2001:3).

5.3.1.2.4 Klaskamerbestuur en klasbesoeke

Daar is voldoende bewyse vanuit die literatuur dat beginneronderwysers swak toegerus en onbevoeg voel vir die werklike realiteite in klaskamer, roetinetake en besluitneming. Dissipline en klaskamerbestuur word ook dikwels beskou as ernstige probleem waarmee beginneronderwysers te doen kry (Ashby *et al.* 2008:21,71; Hobson & Ashby 2012:178,185). Beginneronderwysers voel nie toegerus vir die uitdaging en om die realiteite in die klaskamer te hanteer nie (Hobson & Ashby 2012:189; Robertson *et al.* 2006:34). Ander uitdagings is die kurrikulum en beplanning, asook ongedissiplineerde en ongemotiveerde leerders (Fry 2007:217; Clark & Byrnes 2012:47; Steyn & Schulze 2005:239).

5.3.1.2.5 Werkslading en tydsbestuur

Beginneronderwysers voel dikwels oorweldig deur die kompleksiteit en lading van werk in die onderwys. Nuwe onderwysers word dikwels oorlaai met verantwoordelikhede, uitdagende kursusse, buitemuurse aktiwiteite en moeilike leerders in plaas van geleidelike blootstelling aan 'n vol program. Hulle word dikwels meer buitemuurse aktiwiteite en kursusse of moeilike klasse gegee omdat hulle nuut

is (Steyn 2004:240; Whitaker 2001:3,4). Sommige beginneronderwysers kla oor swak werksomstandighede wat insluit 'n tekort aan onderrigmateriaal en afstande wat hulle moet aflê om by hul klaskamers te kom. Dit veroorsaak onnodige frustrasie (Steyn & Schulze 2005:240). Buiten die onderrig van talle klasse op 'n daaglikse basis is onderwysers ook betrokke by verskeie ander aktiwiteite soos busdiens, speelgrondiens en skolierpatrollie. Die samestelling van verskeie pligte en verantwoordelikhede van onderwysers lei dikwels tot 'n enorme werkslas. Hierdie werkslas lei tot uitbranding (Ashby *et al.* 2008:50; Mohr & Townsend 2001:10). As gevolg van hierdie probleem ervaar beginneronderwysers 'n verskeidenheid van emosies. Hulle ervaar dikwels vrees, angs, stres en gevoelens van ontoereikendheid.

5.3.1.3 Die rol van die mentor tydens die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers

Volgens literatuur ervaar beginneronderwysers verantwoordelikhede en nuwe rolle tydens inskakeling en is hulle gevolglik verplig om verskeie probleme in die gesig te staar (Steyn 2004:84,85). Ondersteuningsgeleentheid sluit in mentorskap en ondersteunende kommunikasie vanaf die mentor of hoof. Ondersteuning van mentors kan deur verskillende metodes plaasvind, byvoorbeeld in die vorm van beskikbaarheid, vriendelikheid, bereikbaar en sosiale ondersteuning asook aanmoediging van gesamentlike leer en onderrig (Clark & Byrnes 2012:45). Beginneronderwysers en mentors moet gereeld ontmoet sodat moontlike probleme geïdentifiseer en betyds aangespreek kan word asook aanbevelings vir verbetering van effektiewe onderrig gemaak kan word. Mentors moet ervare, volwasse en betroubaar wees. Hulle moet beginneronderwysers kan aanmoedig, ondersteun, goeie luisteraars wees en goeie menseverhoudings hê (Steyn & Schulze 2005:243).

5.3.2 Sintese van kernbevindings uit kwalitatiewe analise

In die volgende gedeelte word 'n opsomming van die kernbevindings van die kwalitatiewe analise gee. Bevindings is volgens die navorsingsvrae gegroepeer.

5.3.2.1 Persoonlike ervaring van beginneronderwyser rakende inskakeling, leiding en ondersteuning

Vanuit die deelnemers se reaksies is die afleiding gemaak dat hulle die konsep beginneronderwyser begryp, ongeag hul ouderdom, geslag, kwalifikasie of ervaring. (Sien Hoofstuk 4.3.1.1.)

5.3.2.1.1 Inskakeling

Die deelnemende beginneronderwysers het hul inskakeling verskillend ervaar. Vir sommige was dit 'n maklike aanpassing en vir ander weer moeilik. Die bekommernisse en belange van die beginneronderwysers moet in ag geneem en gebruik word om die tipe ondersteuning te kan identifiseer. (Sien Hoofstuk 4.3.1.) Die verkeerde hantering en inskakeling van beginneronderwysers kan daartoe lei dat beginneronderwysers 'n onprofessionele houding teenoor die onderwys kan ontwikkel omdat dit vir hulle 'n moeilike en traumatiese ervaring was.

5.3.2.1.2 Begeleiding

Volgens die deelnemers was die inskakelingstydperk moeilik, uitdagend en ook insiggewend. Die data onthul dat die meeste deelnemers begeleiding van die skool ontvang het. Die begeleiding was nie altyd deur 'n mentor nie, maar deur 'n medepersoneellid. (Sien Hoofstuk 4.3.2.) Die ideaal is dat elke beginneronderwyser 'n geleentheid moet kry om deur 'n mentor begelei te word en 'n mentorskapverhouding te beleef, maar dat daar 'n balans gehandhaaf moet word tussen persoonlike en professionele begeleiding. Indien mentors die beginneronderwysers ondersteun, ervaar beginneronderwysers dat die oorskakeling en aanpassing na voltydse onderrig meer gemaklik is. (Sien Hoofstuk 4.3.2.2.).

5.3.2.1.3 Ondersteuning

Die ontledings het bevind dat deelnemende beginneronderwysers ondersteuning ontvang hetsy vanaf die mentor of die skool, en dit het hulle effektiwiteit as onderwysers en onderrig verbeter. (Sien Hoofstuk 4.3.3.).

Soos in die literatuur gesien kan as 'n inskakelingsprogram oneffektief is lei dit daartoe dat beginnerpersoneel onnodig lank vat om doeltreffendheid te bereik, daar

is 'n risiko dat meer foute gemaak kan word, en dat die beginneronderwyser ontnugter kan word. Dit is dus noodsaaklik dat beginneronderwysers nie op hul eie gelaat word om dinge uit te werk nie. Dit is natuurlik dat beginneronderwysers met toetrede tot 'n nuwe aanstelling gapings in hul vaardighede en kennis sal hê en dit is belangrik dat dit so gou as moontlik geïdentifiseer word. Die beginneronderwyser wat ondersteun word, is meer gerus, wat hulle aanmoedig tot verbeterde prestasie (Wadesango & Machingambi 2011:1).

Die sukses van 'n skool hang af van die professionele vaardighede van die beginneronderwyser. Die beginneronderwyser beskik as nuweling nog nie oor die nodige vaardighede, ervaring en vereistes van 'n ervare onderwyser nie. Die beginneronderwyser is ook nog nie ingeburger by die skool nie en is dus nog nie deel van die skool nie.

5.3.2.2 Faktore wat die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers beïnvloed

Die gemeenskaplike doelwit van 'n effektiewe inskakelingsprogram is om onderrig te bevorder, die behoud van beginneronderwysers vir onderwys en die bevordering van persoonlike en professionele welstand. (Sien Hoofstuk 4.3.3.1.)

Gegrand op die beskouings, menings en ervarings van deelnemende beginneronderwysers is tot die gevolgtrekking gekom dat daar verskeie probleme of hindernisse binne die skoolomgewing is wat 'n invloed op die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers uitoefen.

Onvoldoende inskakeling en/of die verkeerde hantering van die beginneronderwyser kan traumaties ervaar word. Dit kan daartoe lei dat die beginneronderwyser 'n onprofessionele houding teenoor die onderwysberoep of skool kan ontwikkel.

Die kernbevindings sluit die volgende gemeenskaplike probleme wat deelnemende beginneronderwysers ervaar het, in. Beginneronderwysers het veral probleme ondervind met tydsbestuur en onvoldoende kennis en vaardighede. Beginneronderwysers het gevoel dat hulle te veel het om te doen in te min tyd, veral omdat hulle dit wat hulle moes doen, goed wou doen. Daar is ook melding gemaak

van realiteitskok (die werklike klassituasie), klaskamerbestuur en kennis en vaardighede om sekere situasies met ouers te kon hanteer. (Sien Hoofstuk 4.3.3.1.)

Dit is noodsaaklik dat daar kennis geneem sal word van die probleme waarmee beginneronderwysers te doen sal kry en ook hoe om hulp en raad te verskaf deur begeleiding en ondersteuning deur voorkomende optrede (Goodwin 2012:84; Mohr & Townsend 2001:9; Wong 2002:52).

Alhoewel alle beginneronderwysers se ervaring van die eerste jaar uniek is, is daar tog 'n gemeenskaplike patroon van vordering (Steyn & Schulze 2005:239; Jones 2002:511). (Sien Hoofstuk 2.3.4.)

5.3.2.2.1 Realiteitskok

Die bevindinge met ondersoek bevestig dat beginneronderwysers unieke aanpassingsprobleme ervaar, wat professionele groei en werksbevrediging kan beïnvloed.

Met toetrede tot die onderwysprofessie ervaar sommige beginneronderwysers 'n realiteitskok. Beginneronderwysers is in die verlede aan hul eie lot oorgelaat om self te ontdek en was hulle baie kwesbaar (Clark & Byrnes 2012:43). Die harde werklikheid van alleen in die klaskamer wees, was in duidelike kontras met die gevoel van student wees, waar hulle in 'n veilige beskutte omgewing saam met klasmaats en dosente aan 'n universiteit of kollege voorbereiding en opleiding ontvang (Clark & Byrnes 2012:43). (Sien Hoofstuk 2.2.2.)

In die ontledings van die ondersoek het deelnemende beginneronderwysers aan gedui dat realiteitskok een van die probleme was waarmee hulle kon identifiseer. Die werklike klassituasie was anders as wat hulle verwag het.

5.3.2.2.2 Onvoldoende kennis en vaardighede

Die bevinding het tot die gevolgtrekking gelei dat beginneronderwysers probleme ervaar het met onvoldoende kennis en vaardighede. Die beginneronderwyser sal aan die begin sy opdragte met groot ywer en entoesiasme aanpak, maar weens sy gebrekkige kennis, ervaring of vaardighede kan daar groot teleurstelling of stagnasie plaasvind, wat 'n permanente uitwerking op sy loopbaan mag hê. Verskeie probleme

wat tot hierdie situasie mag aanleiding gee, is deur die navorser geïdentifiseer, soos dat deelnemende beginneronderwysers graag meer kennis en vaardighede sou wou bemeester oor hoe om met ouers te kommunikeer, tydsbestuur vir beplanning en buitemuurse aktiwiteite. Hierdie probleme mag verskil as gevolg van unieke omstandighede by skole en die uniekheid van elke beginneronderwyser.

5.3.2.2.3 Verwagtinge

Alhoewel alle beginneronderwysers se ervaring van die eerste jaar uniek is, is daar tog 'n gemeenskaplike patroon van vordering (Steyn & Schulze 2005:239; Jones 2002:511). (Sien Hoofstuk 2.3.4.)

Beginneronderwysers ontwikkel meestal hulle kennis en vaardighede deur beproewing in die werklike klassituasie. Hierdie lukrake ontwikkeling is tydrowend. Gevolglik ervaar van die beginneronderwysers gevoelens van ontnugtering en mislukking (Morrison 2012:6; Freiberg 2002:56). (Sien Hoofstuk 2.2.2.)

Die kernbevinding van die ondersoek is dat beginneronderwysers hul verwagtinge van die eerste dag of week beskryf het as ongelooflik, oorweldigend en stresvol. Deelnemende beginneronderwysers het na die eerste dag geweet dat hulle in die onderwys wil bly, alhoewel dit beskryf is as ongelooflik, oorweldigend en stresvol. Soos beskryf deur 'n deelnemer: "Dit was oorweldigend, maar eintlik ook 'n lekker gevoel om te besef jy is nou rêrig 'n juffrou." (Deelnemer 6).

5.3.2.2.4 Klaskamerbestuur en klasbesoeke

In die ondersoek is bevind dat klasbesoeke en klaskamerbestuur sowel as die aspekte wat daarmee geassosieer word, tot 'n groot mate onsekerheid, stres, senuweeagtigheid veroorsaak. Ten spyte van die feit dat hulle weet dat klasbesoeke daar is om hulle te verbeter, leiding te verskaf en te ondersteun, was dit nog steeds 'n negatiewe ervaring. Beginneronderwysers weet dat dit hulle onderrigvermoë kan verbeter, maar ervaar die besoek as onnatuurlik en kunsmatig, daarom angstigheid, stres en senuweeagtigheid veroorsaak.

Die waarde van die klasbesoek vir die beginneronderwyser en die skool is dat probleme geïdentifiseer kan word en gepaste intervensiestrategieë geïmplementeer

kan word. Nuwe vaardighede kan aangeleer word en beginneronderwyser kan professioneel verder ontwikkel word. Die doel van die klasbesoek is om die beginneronderwyser optimaal te ontwikkel en aan te wend tot voordeel van die beginneronderwyser self asook die skool.

5.3.2.2.5 Werkslading en tydsbestuur

Gedurende die ontleding van die data is bevind dat werkslading en tydsbestuur van beginneronderwysers bydra tot werksbevrediging al dan nie. Van die deelnemers se opmerkings was dat beginneronderwysers angsbevange raak met al die massas werk wat hulle kry en die min tyd waarin dit gedoen moet word. 'n Ander deelnemer het genoem dat hy so baie tyd opoffer vir die skool. Beginneronderwysers moet geleidelik word om te leer om hul tyd reg te bestuur en hul beplanning, merkwerk, vergaderings, kursusse en buitemuurse aktiwiteite te kan inpas. Daar moet gewaak word dat beginneronderwysers nie oorlaai word met verantwoordelikhede, uitdagende kursusse, buitemuurse aktiwiteite en moeilike leerders nie en eerder geleidelik aan 'n vol program blootgestel word. Binne die skoolopset word daar verwag dat onderwysers baie pligte en verskeie rolle moet vervul. Buiten die onderrig van talle klasse op 'n daaglikse basis is onderwysers ook betrokke by verskeie ander aktiwiteite soos busdiens, speelgronddiens en skolierpatroolie. Die samestelling van verskeie pligte en verantwoordelikhede van onderwysers lei dikwels tot 'n enorme werkslas. Hierdie werkslas lei tot uitbranding (Ashby *et al.* 2008:50; Mohr & Townsend 2001:10). (Sien Hoofstuk 2.2.8.)

Beginneronderwysers moet gesien word as vennote in die skool. Geleidelike blootstelling aan 'n groter werkslading en vaardigheid om tyd te bestuur kan spanwerk bevorder, lojaliteit wek en kan die beginneronderwyser 'n betekenisvolle bydrae in die skool lewer.

5.3.2.3 Die rol van die mentor tydens die inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers

Elke skool is uniek en so ook die omstandighede waarin die beginneronderwyser hom bevind. 'n Beginneronderwyser wat magteloos voel ten opsigte van sy probleme kan uiteraard nie werksbevrediging ervaar of 'n goeie onderwyser wees nie. Daarom word van metodes gebruik gemaak om beginneronderwysers meer touwys te maak

in die skool, soos handleidings, vergaderings, ken-mekaar-geleentheid en mentorskap. Die mentor word gesien as 'n vaardige en kundige persoon wat geleentheid skep om beginneronderwysers in staat te stel om te groei en om te ontwikkel. Die deelnemende beginneronderwysers het leiding en ondersteuning ontvang vanaf graadhoofde, klasonderwysers, mentors en departementshoofde. Hulle het die vrymoedigheid gehad om met die "mentors" enige vrae, probleme of hindernisse te bespreek.

5.4 AANBEVELINGS

Na aanleiding van data wat verkry uit die narratiewe en onderhoude met deelnemers kan die volgende aanbevelings vanuit bevindings van die studie moontlik gemaak word:

- Verwelkom beginneronderwysers deur inskakelingsprogram te volg wat riglyne, skoolreëls, bekendstelling aan ander personeel, mentors en hoofde insluit, asook 'n toer van die skool en personeelkamer.

Motivering: Die tydperk word gebruik om essensiële inligting oor te dra. Dit kan die volgende behels: 'n toer deur die skool en die terrein, 'n verduideliking van die beginneronderwyser se pligte, tydskedules, reëls en prosedures van die skool (Wadesango & Machingambi 2011:1; Steyn & Schulze 2005:241).

- Kommunikasie tussen 'n beginneronderwyser en mentor moet van só 'n aard wees dat enige bekommernisse, klagtes en gedagtes vertroulik bespreek kan word. Beginneronderwysers moet aangemoedig word om baie vrae te vra, maar is versigtig omdat dit kan lyk asof hulle nie bevoeg is nie. Die rol van die mentor is om beginneronderwysers te lei en te keer dat hulle foute maak. Beginneronderwysers moet ook weet waar hul reg of verkeerd optree sodat dit reggestel of verbeter kan word.

Motivering: 'n Tekort aan kommunikasie word verder bemoeilik deurdat beginneronderwysers baie selfversekerd kan voorkom en selde of ooit hulp vra. Die meer ervare onderwysers wil nie inmeng nie en weerhou hulle daarvan om raad te gee uit vrees vir inmenging. Die gebrek aan ondersteuning lei weer tot emosionele, sosiale en professionele isolasie

waarin die beginneronderwysers te bang is om hulp en raad te vra uit vrees dat hulle as onbevoeg sal voorkom. Sommige beginneronderwysers ervaar dat as hulle hulp soek, dit 'n erkenning van mislukking is (Hobson & Ashby 2012:189,192; Clark & Byrnes 2012:52; Whitaker 2001:2,3). 'n Ander groot uitdaging vir beginneronderwysers is die sink-of-swem-verskynsel (Fry 2007:217, 225). Beginneronderwysers ervaar soms moeilike kommunikasie en interaksie met medepersoneel wat wissel van verwaarlosing tot 'n gebrek aan samewerking of selfs vyandigheid van die ervare onderwysers (Goodwin 2012:85). Beginneronderwysers smag dikwels na betekenisvolle terugvoer van hul onderrig deur ervare personeel (Fry 2007:228, 229).

- Pligte van beginneronderwysers moet eerder tot die minimum beperk word sodat hulle geleentheid kry om geleidelik aan te pas. Beperk buitemuurse aktiwiteite en ander verpligtinge sodat beginneronderwyser leer om tyd te bestuur. Hulp vanaf die mentor met beplanning en lesvoorbereiding kan meebring dat die beginneronderwyser se inskakeling meer glad verloop en hy of sy werksbevrediging ervaar.

Motivering: Beginneronderwysers kla dikwels dat hul nie voorbereid is en oor voldoende kennis en vaardighede vir die klassituasie beskik nie. Hulle het dikwels probleme met die voorbereiding en bestuur van leerderaangeleenthede, assesseringsmetodes en klaskameradministrasie. (Morrison 2012:2; Robertson *et al.* 2006:34; Steyn & Schulze 2005:239; Whitaker 2001:4). Beginneronderwysers ervaar ook 'n oorlading van inligting (Ashby *et al.* 2008:38; Steyn 2004:81,82). Beginneronderwysers se geringe status by die skool veroorsaak dat mentors aan hul take opdra wat vinnige keerdatums het en ook vol roosters. Beginneronderwysers is bewus van die kwesbaarheid van hul posisie en sal ook selde of ooit probleme met meer senior of ervare personeel bespreek (Ashby *et al.* 2008:49).

5.5 BEPERKINGS VAN DIE NAVORSING

Die navorsing kon moontlik as gevolg van 'n metodologiese benadering of die uitvoer daarvan beperkings inhou.

5.5.1 Metodologiese beperkings

Beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes is waardevol en belangrik. Die feit dat die navorser van slegs van die kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik gemaak het, kon moontlik tot beperkte bevindings in die studie aanleiding gee:

- Navorsing was beperk tot die Gert Sibande-streek in Mpumalanga, waarby slegs vier laerskole betrokke was en daarom kan geen veralgemening in verband met die breër samelewing bevolking gemaak word nie.
- Die navorsing het gefokus op die persoonlike ervaring van beginneronderwysers se inskakeling, leiding en ondersteuning via mentorstelsel tydens toetreding tot die onderwys. Slegs agt beginneronderwysers maak egter 'n onbeduidend klein persentasie van die onderwysgetalle in Mpumalanga uit.

Alhoewel daar dus nie aanspraak gemaak kan word op 'n verteenwoordigende groep van onderwysers in Mpumalanga nie, is dit tog interessant om te vind dat die ervaring van die deelnemende beginneronderwysers korreleer met navorsing wat alreeds gedoen is.

5.5.2 Uitvoerende beperkings

Aan die begin van die studie het die navorser ervaring en genoegsame kennis rakende kwalitatiewe navorsing benodig. Afgesien van 'n indringende studie oor kwalitatiewe navorsing is waardevolle ondervinding deur persoonlike transkribering van die onderhoude opgedoen. 'n Gebrek aan ondervinding in onderhoud- en vraagstellingtegnieke kon moontlik tot 'n verlies van waardevolle inligting aanleiding gee.

Namate die navorser meer ondervinding opgedoen het, is daar gedurende die vraagstelling gekonsentreer om akkurate, geldige en bruikbare temaverwante data te verkry. Die resultaat was dat terugvoer uit verskillende onderhoude mekaar aanvul en sodoende verseker dat leemtes in die data tot 'n minimum beperk is. Daar is streng volgens die protokol van kwalitatiewe navorsing gewerk om die

geloofwaardigheid van navorsingsresultate te verseker, maar daar word erken dat uitgebreide ondervinding van kardinale belang is om die standaard te handhaaf.

Alhoewel daar gepoog is om deelnemers op hul gemak te stel, het sommige deelnemers nie spontaan op die vrae gereageer nie. Ongeag die feit dat deelnemers die versekering gegee is dat data vertroulik en anoniem hanteer sal word, het die indruk soms ontstaan dat hulle huiwerig was om te reageer. Die navorser het probeer om die beperkinge met aanvullende vrae te oorbrug ten einde te verseker dat akkurate, geldige en bruikbare inligting verkry word.

5.6 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Hierdie studie word afgesluit met voorstelle vir moontlike navorsing wat gedurende die studie geïdentifiseer is:

- Die ontwikkeling van 'n basiese inskakelingsprogram om inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers te vergemaklik.
- Riglyne moet aan skole te verskaf word oor hoe om beginneronderwysers te laat inskakel, en aan hulle leiding en ondersteuning te verskaf.
- Bemagtiging en betrokkenheid van beginneronderwysers in die skool.

5.7 SAMEVATTING

Die ondersoek was om te bepaal of beginneronderwysers goed genoeg toegerus word om aan te pas en in te skakel by werksomstandighede en of hulle werksbevreëdiging ervaar. Indien beginneronderwysers werksbevreëdiging ervaar sal hulle 'n meer produktiewe bydrae kan lewer (Van Deventer & Kruger 2003:209; Steyn 2004:83; Flores & Day 2006:220). Uit die literatuur en onderhoude blyk dit dat daar hulp verleen word aan beginneronderwysers tydens inskakeling, begeleiding en ondersteuning in die praktyk. 'n Groot gedeelte van die hulp wat beginneronderwysers ontvang is in die algemeen gerig op alle beginneronderwysers, ten spyte daarvan dat elke beginneronderwyser en omstandighede uniek is. Alhoewel alle beginneronderwysers se ervaring van die eerste jaar uniek is, is daar tog 'n gemeenskaplike patroon van vordering (Steyn & Schulze 2005:239; Jones 2002:511). Vir elke beginneronderwyser is dit noodsaaklik om herkenning en

erkenning van die skool te ontvang. Die ervaring van inskakeling, begeleiding en ondersteuning slyp en vorm die beginneronderwyser nie net professioneel nie, maar ook persoonlik en dit dra by tot werksomstandighede en of werksbevrediging.

6. BIBLIOGRAFIE

Arends, F. & Phurutse, M. 2009. Beginner teachers in South Africa: School readiness, knowledge and skills. *Teacher education in South Africa Series*. Cape Town: HSRC Press.

Ashby, P., Hobson, A.J., Tracey, L., Maldarez, A., Tomlinson, P.D., Roper, T., Chambers, G.N. & Healy, J. 2008. Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: A review of literature. *University of Nottingham Research*. Beskikbaar by www.dcsf.gov.uk/research Afgelaai 2 Januarie 2016.

Bolam, R. 1985. Induction of beginning teachers. *In The International Encyclopedia of Education*, 5:2464-2475.

Brady, L. & Schuck, S. 2005. Online mentoring for the induction of beginning teachers. *Journal of Education Enquiry*, 6(1).

Clark, S.K. & Byrnes, D. 2012. Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, February, 16(1):43-54.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (a). 2005. *Research methods in education*. 5th ed. London: Routledge Falmer. E-Library. Beskikbaar by http://research-srttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_ertu.pdf Afgelaai 18 Augustus 2015.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (b) 2007. *Research methods in education* (6th ed). New York: Routledge. E-Library. Beskikbaar by <http://knowledgeportal.pakteachers.org/sites/knowledgeportal.pakteachers.org/files/resources/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf> Afgelaai 19 Augustus 2015.

Creswell, J.W. 2012. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Denscombe, M. 2003. *The good research guide*. 2nd ed. Philadelphia: Open University Press.

Dowding, G. 1998. Beyond survival: Supporting beginning teachers through effective induction. *The Practising Administrator* 20(2):18-20.

Flores, M.A. & Day, C. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22:219-232.

Freiberg, H.J. 2002. Essential skills for new teachers. Beskikbaar by http://ms.clinton.k12.ma.us/ourpages/auto/2012/1/12/38987285/Essential_Skills_for_New_Teachers.pdf Afgelaai 20 Mei 2015.

Fry, S.W. 2007 First-year teachers and induction support: Ups, downs and in-betweens. Beskikbaar by <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/fry.pdf> Afgelaai 18 Mei 2015.

Fry, S.W. 2010. The analysis of an unsuccessful novice teacher's induction experiences: A case study presented through layered account. Beskikbaar by <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-5/fry.pdf> Afgelaai 2 Januarie 2016.

Goodwin, B. 2012. Research Says/New Teachers Face Three Common Challenges. Educational Leadership. Beskikbaar by <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may12/vol69/num08/New-T> Afgelaai 25 Augustus 2015.

Gray, C. & Malins, J. 2004. *Visualizing research*. Ashgate e-Book. Afgelaai 24 Augustus 2015.

Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. 2006. Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22:1055-1067.

Herbert, E. & Worthy, T. 2001. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17:897-911.

Heyns, M. 2000. Quality education: Revival of staff induction in schools. *South African Journal of Education* 20(2):160-296.

Hobson, A.J. & Ashby, P. 2012. Reality aftershock and how to avert it: Second year teachers' experiences of support for their professional development. *Cambridge Journal of Education*, June, 42(2):177-196: Routledge Beskikbaar by http://www.researchgate.net/publication/254238431_Reality_aftershock_and_how_to

[_avert it second year teachers experiences of support for their professional development](#) Afgelaai 2 Maart 2015.

Hudson, P. 2012. How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7):71-84.

Ingersoll, R. & Strong, M. 2011. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2):201-233.

Jones, M. 2002. Qualified to become good teachers: a case study of ten new qualified teachers during their year of induction. *Journal of In-Service Education*, 28(3):509-526.

Karatas, P. & Karaman, A.C. 2013 Challenges faced by novice language teachers: support, identity, and pedagogy in the initial years of teaching. Beskikbaar by http://ijrte.eab.org.tr/media/volume4/issue2/p_karatas.pdf Afgelaai 2 Januarie 2016.

Kim, H. & Cho, Y. 2014. Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42 (1), 67-81. Beskikbaar by http://digitalcommons.uri.edu/hdf_facpubs Afgelaai 2 Januarie 2016.

Kumar, R. 2011. *Research methodology. A step-by-step guide for beginners*. 3rd ed. London: SAGE Publications Ltd.

Lunenburg, F.C. 2011. Orientation and induction of the beginning teacher. Beskikbaar by <http://www.nationalforum.com/Electronic Journal Volumes/Lunenburg, Fred C. Orientation and Induction of the Beginning Teacher NFEAS V28 N4 11.pdf> Afgelaai 19 Mei 2015.

Luther, J. & Pfeiffer, F. & Gouws, R.H. 2015 *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 6de uitgawe. Kaapstad: Pearson.

Marczyk, G., DeMatteo, D. & Festinger, D. 2005. *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & sons, Inc.

- Maree, K. 2007. *First steps in research*. Revised edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Martin, L.A., Chiodo, J.J. & Chang, L.I.H. 2005. First year teachers: looking back after three years. *Action-in-Teacher-Education*, Spring, 23(1):55-63.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006. *Research in education evidence-based inquiry*. 6th ed. USA: Pearson Education Inc.
- Mohr, D.J. & Townsend, J.S. 2001. In the beginning: New physical education teachers' quest for success. *Teaching Elementary Physical Education*, 12(4):9-11.
- Morrison, J. 2012. The principals' role in teacher retention: Keeping new teachers. *RETAIN Center of Excellence*. Newberry College.
- Mouton, J. 2011. *How to succeed in your master's and doctoral studies*. 10th imp. Pretoria: Van Schaik.
- Odendal, F.F. 1997. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 3de uitgawe. Johannesburg: Perskor.
- Robertson, M., Hancock, D. & Allen, L.A. 2006. Why novice teachers leave. *Principal Leadership (Middle Sch Ed) 6 no 8 Ap*. H.W. Wilson Company, Beskikbaar by <http://www.naesp.org> Afgelaai 20 Mei 2015.
- Scherer, M. 2012. The challenges of supporting new teachers. *Educational Leadership*, May, 69(8) Beskikbaar by <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may12/vol69/num08> Afgelaai 13 Augustus 2015.
- Steyn, G.M. 2004. Problems of, and support for, beginner educators. *African Education Review* 1. Beskikbaar by http://www.uit.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/239/ar_steyn_problemeducators.pdf?sequence=1 Afgelaai 13 Mei 2014
- Steyn, G.M. & Schulze, S. 2005. The induction of inexperienced teachers: problems and needs. *Acta Academica*, 37(3):234-259.
- Steyn, G.M. & Van Niekerk, E.J. 2008. *Human resources in education*. 2nd ed. Pretoria: UNISA.

Study guide for MEDEM 9Y. 2008. *School management. Human resources*. Pretoria: Unisa.

Suid-Afrika (Republiek). 1998. *Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998* (Staatskoerant van 20 Oktober 1998, nr 19320). Pretoria: Staatsdrukkers.

Tahir, L.M. & Said, M.N.H.M. & Ahmad, R. & Daud, K. & Sumitono, B. & Yusoff, S. 2014. Exploring the induction program for novice teachers. *Life Science Journal*, 11(8). Beskikbaar by <http://www.lifesciencesite.com> Afgelaai 15 Mei 2015.

Van Deventer, I. & Kruger, A.G. 2003. *An Educators guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik

Wadesango, N & Machingambi, S. 2011. What's the use of induction courses? Beskikbaar by <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-26-0-000-11-Web/JSS-26-1-000-11-Abst-PDF/JSS-26-1-001-11-1142-Wedsango-N/JSS-26-1-001-11-1142-Wadesango-N-Tt.pdf> Afgelaai 20 Mei 2015.

Whitaker, S.D. 2001. Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, December, 34(4):1-18.

Wilkinson, D. & Birmingham, P. 2003 *Using research instruments. A guide for researchers*. London: Routledge Falmer. Beskikbaar by https://www.google.co.za/?gws_rd=ssl#q=using+research+instruments+a+guide+for+researchers Afgelaai 24 Augustus 2015.

Wong, H.K. 2002. Induction: The best form of professional development. Beskikbaar by <http://www.newteacher.com/pdf/Induction-TheBestFormOfProfessionalDevelopment.pdf> Afgelaai 15 Mei 2015.

Wong, H.K. 2004. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. Beskikbaar by <http://newteacher.com/pdf/Bulletin0304Wong.pdf> Afgelaai 16 Mei 2015.

Woolfolk, A. 2007. *Education psychology*. 10th ed. Boston: Pearson Education, Inc.


7. BYLAE

BYLAAG A

GOEDKEURING VAN NAVORSINGSVOORSTEL

NOTICE TO POSTGRADUATE QUALIFICATION SECTION (M&D)

RESULT : RESEARCH PROPOSAL MODULE

| | | | |
|--|--------------|---|----------------------|
| STUDENT NAME | M van Vreden | STUDENT NUMBER | 45130531 |
| DEGREE | MEd | Specialisation | Education Management |
| Please indicate the relevant option with an x: | | | |
| A. The above student <u>did not</u> comply with the requirements for the research proposal module and may re-register for this module | | | |
| B. The above student <u>did not</u> comply with the requirements for the research proposal module and <u>may not continue with his studies</u> for the degree. Please provide reasons: | | | |
| C. I confirm that the above student complied with the requirements for the research proposal module (research proposal approved by departmental higher degrees committee) and may now proceed to register for the research component. Please provide details below | | | X |
| Title : <i>Die inskakeling, leiding en ondersteuning van die beginner-onderwyser via 'n effektiewe mentorstelsel in Mpumalanga skole'</i> | | | |
| English title: "The Induction, leadership and support to the newly appointed teacher via an effective mentor system in Mpumalanga schools" | | | |
| Supervisor : Dr PK Triegaardt | | Personnel Number : Awaiting his number from HR. | |
| Highest Qualification: DEd | | | |
| Address, if external : p_triegaardt@hotmail.co.uk (Including email) | | | |
| Approval (CoD) | | | |
| Comments: Approved | | | |
| Signature:  | | | |
| Date: 20 October 2014 | | | |
| Comments: | | | |
| Signature : | | | |
| On behalf of College/School Executive Committee | | | |
| Date: | | | |
| FOR OFFICE USE ONLY BY SENIOR QUALIFICATIONS | | | |

BYLAAG B

ETIESE NAVORSINGSKLARINGSERTIFIKAAT

COLLEGE OF EDUCATION

2015 -10- 2 2

UNISA



Office of the Executive Dean

COLLEGE OF EDUCATION RESEARCH ETHICS REVIEW COMMITTEE

14 October 2015

Ref # 2015/10/14/45130531/23/MC

Student # : Mrs MH van Vreden

Student Number # : 45130531

Dear Mrs van Vreden

Decision: Ethics Approval**Researcher:**

Mrs MH van Vreden

Tel: +2782 577 6436

Email: marisiavv@nuweb.co.za**Supervisor:**

Dr PK Triegaardt

College of Education

Department of Educational Leadership and Management

Tel: +971 288 45829

Email: p.triegaardt@hotmail.co.uk

Proposal: The integration, guidance and support of the novice teacher through mentoring in Mpumalanga schools.

Qualification: M Ed in Educational Leadership and Management

Thank you for the application for research ethics clearance by the College of Education Research Ethics Review Committee for the above mentioned research. Final approval is granted for the duration of the research.

The application was reviewed in compliance with the Unisa Policy on Research Ethics by the College of Education Research Ethics Review Committee on 14 October 2015.

The proposed research may now commence with the proviso that:

- 1) The researcher/s will ensure that the research project adheres to the values and principles expressed in the UNISA Policy on Research Ethics.
- 2) Any adverse circumstance arising in the undertaking of the research project that is relevant to the ethicality of the study, as well as changes in the methodology, should be communicated in writing to the College of Education Ethics Review Committee.

An amended application could be requested if there are substantial changes from the



University of South Africa
Pretoria Street, Muckleneuk Ridge, City of Tshwane
PO Box 392 UNISA 0003 South Africa
Telephone: +27 12 429 3111 Facsimile: +27 12 429 4150
www.unisa.ac.za

existing proposal, especially if those changes affect any of the study-related risks for the research participants.

- 3) The researcher will ensure that the research project adheres to any applicable national legislation, professional codes of conduct, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of study.

Note:

The reference number 2015/10/14/45130531/23/MC should be clearly indicated on all forms of communication (e.g. Webmail, E-mail messages, letters) with the intended research participants, as well as with the College of Education RERC.

Kind regards,



Dr M Claassens
CHAIRPERSON: CEDU RERC
mcc@netactive.co.za



Prof VI McKay
ACTING EXECUTIVE DEAN

BYLAAG C

TOESTEMMING VRA VAN DIE MPUMALANGA ONDERWYSDEPARTEMENT OM NAVORSING TE DOEN

Marisia Helena van Vreden
P.O. Box 908, Bethal, 2310 ≈ 682 Stutterheim Lane, Bethal
Cell: 082 5776 436 ≈ Fax: 086 6729 465
E-mail: marisiavv@mweb.co.za
UNISA: 45130531

Mrs M.O.C. Mhlabane

The Head of Department

Mpumalanga Education Department

Permission to conduct research in the Gert Sibande Region of Mpumalanga DoE Institutions

Dear Madam

My name is Marisia van Vreden, and I am a Master of Education student at the University of South Africa. I request permission to conduct research in the Gert Sibande Region of Mpumalanga DoE institutions. I am conducting research on Educational Management and Leadership under the supervision of Dr PK (Paul) Triegaardt. This study will meet the requirements of the Research Ethics Committee of the University of South Africa.

My dissertation topic is: ***The induction, leadership and support to the newly appointed teacher via an effective mentor system in Mpumalanga schools***

The aims of the research project are:

- To determine the factors that influence the induction, leadership and support of newly appointed teachers via an effective mentor system.
- To explore the role of the mentor during induction, leadership and support of newly appointed teachers in the education system.
- To describe the experiences of newly appointed teachers with induction, leadership and support via the mentor system.
- To make recommendations to newly appointed teachers and to promote job satisfaction that will contribute to education that is more effective in Mpumalanga schools.

I will use qualitative research methods. In this case, I will use questionnaires and structured interviews with participants at primary schools in the Gert Sibande region of Mpumalanga, South Africa. The qualitative studies could increase the understanding of effective support strategies by managements of schools on how to improve quality of production, integration, guidance and support to novice teachers.

The following steps will be taken to ensure a high standard of professionalism:

- Interviews will be conducted after hours to ensure that education and learning programmes are not interrupted.
- Educators, schools and institutions will not be identifiable in any way from the results of the research.
- Upon completion on the research, a full report will be submitted to the research office of the department.
- Participation is strictly voluntary and participants may withdraw without and consequences.

Thank you for your support.



M.H. van Vreden (M Ed research student)

Unisa: 45130531

Eight Schools identified to take part in research are:

Ermelo Primary School, Ermelo.

Laerskool Ermelo, Ermelo.

Laerskool Goedehoop, Secunda.

Laerskool Jeugkrag, Standerton.

Laerskool H.M. Swart, Bethal.

Laerskool Secunda, Secunda.

M.D. Coovadia School, Emzinoni.

Standerton Primary School, Standerton.

BYLAAG D
MPUMALANGA ONDERWYS DEPARTEMENT NAVORSINGS-
TOESTEMMINGSBRIEF



Building No. 5, Government Boulevard, Riverside Park, Mpumalanga Province
 Private Bag X11241, Mbombela, 1200.
 Tel: 013 766 2625/113 Toll Free Line: 0800 203 110

Litako le Tsefiso e, Umqungu wa Funtse

Idipartemanti van Onderwys

Indawulo ye Dymos

Mrs. Van Vreden M.H.
P.O. Box 908
Bethal
2310

RE: APPLICATION TO CONDUCT RESEARCH: MRS. VAN VREDEN M.H.

Your application to conduct research was received. The title of your study reads: 'Die inskakeling, leiding en ondersteuning van die beginner-onderwyser via die mentorstelsel in Mpumalanga skole.' The aims and the objectives and the overall design of your study reveal that your study will benefit the department and in particular the learners and teachers in the classroom practice. Your request is approved subject to you observing the provisions of the departmental draft research policy which is attached. You are also requested to adhere to your University's research ethics as spell out in your research ethics document.

In terms of the attached draft research policy data or any research activity can only be conducted after school hours as per appointment. You are also requested to share your findings with the relevant sections of the department so that we may consider implementing your findings if that will be in the best interest of the department. To this effect, your final approved research report (both soft and hard copy) should submit to the department so that your recommendations could be implemented. You may be required to prepare a presentation and present at the departmental research dialogue.

For more information kindly liaise with the department's research unit @ 013 766 5476 or a.baloyi@education.mpu.gov.za.

The department wishes you well in this important project and pledges to give you the necessary support you may need.


 MRS MOC MHLABANE
 HEAD OF DEPARTMENT

08, 5, 15
 DATE



BYLAAG E

TOESTEMMING VANAF HOOFDE OM NAVORSING IN SKOLE TE DOEN

Marisia Helena van Vreden

P.O. Box 908, Bethal, 2310 ≈ 682 Stutterheim Lane, Bethal

Cell: 082 5776 436 ≈ Fax: 086 6729 465

E-mail: marisiavv@mweb.co.za

UNISA: 45130531

Request for permission to conduct research at School A

The integration, guidance and support of the novice teacher through mentoring in Mpumalanga schools

Dear Sir/Madam

This letter is an invitation to consider participating in a study I, Marisia Helena van Vreden, conduct as part of my research as Master's student at the University of South Africa entitled: *The integration, guidance and support of novice teacher through mentoring in Mpumalanga schools*. Permission for the study has been given by Mpumalanga Department of Education and the Ethics Committee of the College of Education, UNISA. I have purposefully identified your school as a positive participant because of similarities in management, education, socio-economic background and because you are teaching at a former Model C school.

I would like to provide you with more information about this project and should you agree to take part what your involvement will entail. The importance of integration, guidance and support of the novice teacher through mentoring is substantial and well documented. I would like to have interviews with selected novice teachers at your school to have their views and opinions on this topic. This information can be used to improve the integration, guidance and support of novice teachers.

The participation of selected novice teachers in this study is voluntary. The study will involve an observation during semi-structured interviews and a background questionnaire to clarify and explain concepts of the research. Time allocated for an interview to take place is approximately 30 minutes at a mutually agreed-upon location and at a time convenient to you and the school. They may decide to answer any of the interview questions if they so wish. Furthermore, they may decide to withdraw

from the study at any time without any negative consequences. All information that is provided is considered completely confidential. Neither the schools nor the novice teachers' names will appear in any publication resulting from this study, and any identifying information will be omitted from the report. However, with your permission, anonymous questions may be used. Data collection during this study will be retained on a password-protected laptop in my locked office for five years. There are no known or anticipated risks to the school or participant in this study.

If you have any questions regarding this study, or would like additional information to assist you in reaching a decision about participation, please contact me at 0825776436 or by e-mail at marisiavv@mweb.co.za. I look forward to speaking with you very much and thank you in advance for your assistance in this project. If you accept my invitation to participate, I will request you to sign the consent form, which follows on the next page.

Yours sincerely



MH van Vreden

Date: 2015.11.16

Marisia Helena van Vreden
P.O. Box 908, Bethal, 2310 = 682 Stutterheim Lane, Bethal
Call: 082 5776 436 = Fax: 086 6729 465
E-mail: marisiavv@mweb.co.za
UNISA: 45130531

Consent form

I have read the information presented in the information letter about the study: *The integration, guidance and support of the novice teacher through mentoring in Mpumalanga schools*

I have had the opportunity to ask any questions related to this study, to receive satisfactory answer to my questions and add any additional details I wanted. I am also aware that excerpts from the interview may be included in publications to come from this research, with the understanding that the questions will be anonymous. I was informed that selected novice teachers or the school may withdraw consent at any time without penalty by advising the researcher. With full knowledge of all foregoing, I agree, of my own free will, to participate in this study.

Please identify two possible novice teachers (1-5 years experience) at your school to participate in an interview

| Name | Telephone | E-mail |
|-----------------|------------------|----------------------------|
| Elizna de Jager | 072 958 2878 | dejager.elizna@yahoo.co.za |
| Charito Mashaba | 079 3026 579 | charitoermelo@gmail.com |

R P FERREIRA

Principal's Name (Please print)

Date: 20 November 2015

School stamp:

| |
|--------------------------------|
| LAERSKOOL ERMELO |
| P.O. BOX 283 |
| 2015 -11- 20 |
| ERMELLO 2350 |
| MPUMALANGA |
| DEPARTMENT OF EDUCATION |

Principal's Signature

BYLAAG F

TOESTEMMING OM NAVORSING TE DOEN VANAF BEGINNERONDERWYSER

Marisia Helena van Vreden

P.O. Box 908, Bethal, 2310 ≈ 682 Stutterheim Lane, Bethal

Cell: 082 5776 436 ≈ Fax: 086 6729 465

E-mail: marisiavv@mweb.co.za

UNISA: 45130531

Request for permission to conduct research at School A

Novice Teacher Consent form

The integration, guidance and support of the novice teacher through mentoring in Mpumalanga schools

Dear Sir/Madam

This letter is an invitation to consider participating in a study I, Marisia Helena van Vreden, conduct as part of my research as a Master's student at the University of South Africa entitled: *The integration, guidance and support of novice teacher through mentoring in Mpumalanga schools*. Permission for the study has been given by the Mpumalanga Department of Education and the Ethics Committee of the College of Education, UNISA. I have purposefully identified you at your school as a positive participant because of similarities in management, education, socio-economic background and because you are teaching at a former Model C school.

I would like to provide you with more information about this project and should you agree to take part what your involvement will entail. The importance of integration, guidance and support of the novice teacher through mentoring is substantial and well documented. In these interviews with novice teachers, I would like to have their views and opinions on this topic. This information can be used to improve the integration, guidance and support of novice teachers.

Your participation in this study is voluntary. The study will involve an observation during semi-structured interviews and a background questionnaire to clarify and explain concepts of the research. Time allocated for an interview to take place is approximately 30 minutes at a mutually agreed-upon location at a time convenient to you and the school. You may decide to answer any of the interview questions if you so wish. Furthermore, you may decide to withdraw from the study at

any time without any negative consequences. With your kind permission, the interview will be audio recorded to facilitate collection of accurate information and later transcribed for analysis. Shortly after the transcription has been completed, I will send you a copy of the transcript to give you an opportunity to confirm the accuracy of our conversations and to add or to clarify any points. All information you provide is considered completely confidential. Your name will not appear in any publication resulting from this study and any identifying information will be omitted from the report. However, with your permission, anonymous questions may be used. Data collected during this study will be retained on a password-protected laptop in my locked office for five years. There are no known or anticipated risks to you as a participant in this study.

If you have any questions regarding this study, or would like additional information to assist you in reaching a decision about participation, please contact me at 0825776436 or by e-mail at marisiavv@mweb.co.za. I look forward to interviewing you very much and thank you in advance for your assistance in this project. If you accept my invitation to participate, I will request you to sign the consent form, which follows on the next page.

Yours sincerely



MH van Vreden

Date: 2015.11.11

Marisia Helena van Vreden
P.O. Box 908, Bethal, 2310 ≈ 682 Stutterheim Lane, Bethal
Cell: 082 5776 436 ≈ Fax: 086 6729 465
E-mail: marisiavv@mweb.co.za
UNISA: 45130531

Consent form

I have read the information presented in the information letter about the study: *The integration, guidance and support of the novice teacher through mentoring in Mpumalanga schools.*

I have had the opportunity to ask any questions related to this study, to receive satisfactory answer to my questions, and add any additional details I wanted. I am aware that I have the option of allowing my interview to be audio recorded to ensure an accurate recording of my responses. I am also aware that excerpts from the interview may be included in publications to come from this research, with the understanding that the questions will be anonymous. I was informed that I may withdraw my consent at any time without penalty by advising the researcher. With full knowledge of all foregoing, I agree, of my own free will, to participate in this study.

Donouan Dell

Participant's Name (Please print)



Participant Signature

Date: 27/11/2015




BYLAAG G**WAARNEMINGSKEDULES****Waarnemingskedules**

Die volgende word waargeneem tydens onderhoude:

Skool: _____

Datum: _____

Tyd: _____

| | | | |
|---|---|---|---|
| Wie is teenwoordig? | | | |
| Wat gebeur? | | | |
| Wanneer gebeur dit? | | | |
| Waar gebeur dit? | | | |
| Hoekom gebeur dit? | | | |
| Hoe is dit georganiseer? | | | |
| Wat is die atmosfeer tydens onderhoud? | | | |
| Was die deelnemers betyds? | | | |
| Wat is deelnemers se gesindheid teenoor die onderhoudvoerder? |  |  |  |
| Enige ander kommentaar? | | | |

BYLAAG H**AGTERGRONDVRAELYSTE****Agtergrondvraelyste**

Skool: _____

Datum: _____

Tyd: _____

Kan u asseblief vir die doel van die navorsing die volgende vrae beantwoord?

| | |
|--|--|
| Is u 'n gegradeerde onderwysers of 'n afstand-onderrigstudent wat in die skool onderrig gee? | |
| Hoeveel leerders is in die skool? | |
| Wat is die grootte van die klas waarby u betrokke is ? | |
| Wissel u klasse, of is daar 'n lokaal aan u toegewys? | |
| Is u betrokke by 'n volrooster of slegs enkelvakke? | |
| By watter buitekurrikulêre aktiwiteite is u betrokke? | |
| Hoeveel tyd spandeer u aan beplanning, assessering en administrasie? | |
| Waar is u woonagtig? Ouers/koshuis/woonstel/meenthuis/huis | |
| Van watter vervoer maak u gebruik om by die skool te kom? | |
| Hoeveel vrye tyd het u tot u beskikking? | |
| Het u tyd om eie sport/stokperdjie te beoefen? | |

BYLAAG I**INDIVIDUELE ONDERHOUDVOERING****Individuele onderhoudvoering****Skool:** _____**Deelnemer:** _____**Datum:** _____**Tyd:** _____

| | |
|---|--|
| Wat verstaan u onder die begrip <i>beginneronderwyser</i> ? | |
| Wat verstaan u onder die begrippe <i>inskakeling</i> , <i>leiding</i> en/of <i>begeleiding</i> ? | |
| Wat verstaan u onder die begrip <i>ondersteuning</i> ? | |
| Wat verstaan u onder die begrip <i>mentor</i> ? | |
| Wat is die waarde en of voordele van inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers? | |
| Inskakeling van 'n beginneronderwyser by 'n skool is van kardinale belang vir die effektiewe onderrig. Beskryf u ervaring van die eerste dag/week/kwartaal? | |
| Hoe sou u die atmosfeer/klimaat/omstandighede van u inskakeling, leiding en ondersteuning as beginneronderwyser beskryf? | |
| Watter metodes of program is gebruik om u te laat inskakel by die skool? | |
| Beskryf die mate van deelname of nie-deelname van beginneronderwysers in die skool se dag-tot-dag funksionering? | |

| | |
|--|--|
| Wat beskou u as hindernisse/struikelblokke/ probleme ten opsigte van inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers? | |
| Wat beskou u as die positiewe/motivering/ opbouende aspekte van inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers? | |
| Watter opbouende/positiewe/motiverende aspekte sou u wou aanmoedig? | |
| Wat is die implikasies/gevolge/invloed van geslaagde of nie-geslaagde inskakeling, leiding en ondersteuning van beginneronderwysers? | |
| Voel u dat die inskakelingsproses by u skool geslaag was om u deel van die skool te laat voel? Indien ja, noem asseblief redes vir die suksesvolle inskakeling? Indien nee, wat dink u is die rede daarvoor? | |
| Dink u dat daar 'n verband tussen geslaagde inskakeling, begeleiding en ondersteuning van beginneronderwysers en werksbevreëdiging is? | |
| Enige ander kommentaar? | |

BYLAAG J

TRANSKRIPSIE EN TEKSVERSORGING



C: 083 227 5966
F: 086 647 6813
P: PO Box 7827, Centurion, 0046
E: juliamb1@mweb.co.za

7 March 2016

To whom it may concern:

I hereby confirm that I was responsible for transcribing all audio recordings for the interviews conducted by Marisia van Vreden, as part of her research for her master's of Education through UNISA.

I, Julia Marianne Martinelli of Cyber Transcription, agree to hold any information contained in any audio recording/documents related to this research by Marisia van Vreden, a student conducting her research as part of her master's degree through UNISA, in confidence, as well as regarding individuals and institutions involved in the research study.

I understand to violate this agreement would constitute a serious and unethical infringement on the informant's right to privacy.

Sincerely,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Julia M. Martinelli', written over a horizontal line.

Julia M. Martinelli



**BYLAAG K
TEKSVERSORGING EN REDIGERING**

**CORRIE GELDENHUYS
POSBUS 28537
DANHOF 9310**

☎ **083 2877088**
☎ **+27 51 4367975**
[**corrieg@mweb.co.za**](mailto:corrieg@mweb.co.za)

31 Maart 2016

VIR WIE DIT MAG AANGAAN

Hiermee verklaar ek, **Cornelia Geldenhuys (ID 521114 0083 088)** dat ek die meegaande navorsing deur **Marisia van Vreden** teksversorg het:

**THE INDUCTION, LEADERSHIP AND SUPPORT TO THE NEWLY APPOINTED
TEACHER VIA AN EFFECTIVE MENTOR SYSTEM IN MPUMALANGA SCHOOLS**

*DIE INSKAKELING, LEIDING EN ONDERSTEUNING VAN DIE
BEGINNERONDERWYSER VIA DIE MENTORSTELSEL IN MPUMALANGA
SKOLE*

Ek het alle veranderinge wat ek aangebring het, asook kommentaar oor enige onduidelikhede en weglatings met kantaantekeninge aangedui vir die outeur om finaal aandag aan te skenk. Laasgenoemde moet deur die outeur gefinaliseer word.



.....
C GELDENHUYS
MA (Lin) cum laude, MA (Mus), HOD, NDB, UOLM