

'n Mentorskapmodel vir die professionele opleiding van skoolleiers

Y Heymans
10086439

Proefskrif voorgelê ter nakoming vir die graad
PHILOSOPHIAE DOCTOR in Onderwysbestuur in die
Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die
Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Promotor: Dr. H.J. van Vuuren

Maand en jaar van indiening (Julie 2015)

PLEGTIGE VERKLARING

Hiermee bevestig ek dat hierdie studie my eie intellektuele eiendom
is wat voorgelê word ter vervulling van die vereistes vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR IN ONDERWYSBESTUUR

in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe
aan die Potchefstroom Kampus van die Noordwes-Universiteit.

Ek bevestig dat die proefskrif nie by enige ander hoër onderwysinstelling ingedien is nie,
deur “Turnitin” gekontroleer is vir plagiaat en aandag aan die “Turnitin”-verslag
gegee is (Bylaag C).



Yolandé Heymans

Geteken: Julie 2015

Klerksdorp,
Suid-Afrika

VOORWOORD EN BEDANKINGS

My opregte dank aan my Hemelse Vader vir 'n gesonde verstand, die voorreg om te kan studeer asook die krag en insig om hierdie studie te kon voltooi.

My opregte dank en waardering gaan aan:

- Dr. Herman van Vuuren. Wat 'n voorreg was dit nie om saam met u as promotor en mentor te werk nie. Dankie vir u kundige leiding, ondersteuning en aanmoediging.
- My eggenoot, Dawid, en my twee seuns, Rudolph en Erlo, vir hulle onbaatsugtige liefde, ondersteuning, motivering en geduld. Dankie vir die begrip vir wanneer ek nie altyd tyd aan julle kon spandeer nie.
- Die deelnemers aan hierdie studie. Dankie vir u bereidwilligheid om deel te neem aan die onderhoudvoering en eerlike response. Sonder u insette was hierdie studie nie moontlik nie.
- Dr. Corné van der Vyver wat as kritiese leser opgetree het. Dankie vir u tyd en die kundige advies.
- My kollegas: dr. Dirk van den Berg, dr. Franciska Bothma, Schalk Frederiks, dr. Gerda Reitsma, dr. Jessica Pool, Jackie Slabbert-Redpath, Vanessa Olivier, Yolani Geldenhuys, Martie Mostert, Liesl Kruger en Kobus le Roux. Dankie vir die gewillige oor en kritiese oog. Dr. Inge Venter en dr. Gerhard du Plessis, dankie vir die begrip, ondersteuning en aanmoediging.
- My ma, oom Johan en vriende vir hulle positiewe aanmoediging en ondersteuning.
- Gerda Fourie, vir haar inspirasie en aanmoediging.
- Petro Enslin, vir haar kundigheid en taalversorging van die proefskrif.
- Karen Viljoen, vir die grafiese versorging van figure in die proefskrif.
- Vivian Claassen, Dalene Ackerman, Erna Conradie, Sonia Turkstra, Martha van der Walt, Eric Swanepoel asook Lucas van den Heever. Dankie vir die aanmoediging, behulpsaamheid en ondersteuning.
- Die eksaminatore van hierdie studie. Dankie vir u tyd en bereidwilligheid om as eksaminatore op te tree. Dit word opreg waardeur.

OPSOMMING

Die rol van skoolleiers het oor die afgelope dekades ingrypend verander. Toenemende druk vir effektiewe skoolbestuur en -leierskap lei tot die wêreldwye besef dat die teoretiese opleiding en aanstelling van opgeleide skoolleiers op sigself nie genoeg is nie en dat skoolleiers in hul bestuurs- en leierskaptaak deurlopende ondersteuning benodig. Formele mentorskap, as kragtige stimulus vir professionele ontwikkeling, bied aan skoolleiers die nodige deurlopende ondersteuning in die bestuur van die komplekse skoolomgewing.

In Suid-Afrika lei die voorgenoemde diskoers tot die ontwikkeling en implementering van 'n nasionale, professionele skoolleier-opleidingsprogram met mentorskap as 'n integrale komponent en as onontbeerlike deel van die skoolleier en aspirantskoolleier se professionele ontwikkeling. Breë of algemene aanbevelings vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die skoolleier-opleidingsprogram is deur die Departement van Onderwys verskaf. Gegewe die eiesoortige konteks en situasionele omstandighede bring die breë riglyne mee dat die integrale mentorskapkomponent van hoër onderwysinstelling (HOI) tot hoër onderwysinstelling verskil (Bush, 2012) met die gepaardgaande afleiding dat die implementering in die praktyk op 'n probeer-en-fouteer-benadering geskied. Die literatuurstudie benadruk die waarde van formele mentorskap as deel van professionele ontwikkeling, maar meld dat daar 'n tekort aan wetenskaplik-gefundeerde navorsing rakende skoolleier-opleidingsprogramme met 'n integrale formele mentorskapkomponent, bestaan. 'n Studie deur Bush, Kiggundu and Moorosi (2011), wat die effektiwiteit van die nasionale professionele skoolleier-opleidingsprogram in Suid-Afrika ondersoek het, meld dat 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die skoolleier-opleidingsprogram noodsaaklik is (Bush et al., 2011). Onderhoude is met doelgerig-geselekteerde deelnemers direk betrokke by die nasionale skoolleier-opleidingsprogram gevoer om die stand van mentorskap as integrale komponent van die skoolleier-opleidingsprogram te ondersoek.

Onderhoude het waardevolle menings rakende die aard van mentorskap as deel van professionele ontwikkeling sowel as die implementering van mentorskap as integrale deel van die skoolleier-opleidingsprogram by hoër onderwysinstellings, opgelewer. Dit het my in staat gestel om eerstehandse kennis en begrip rakende mentorskap as integrale komponent in 'n nasionale skoolleier-opleidingsprogram in te win. Vanuit die bevindings is 'n mentorskapmodel vir die professionele opleiding van skoolleiers as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram in Suid-Afrika ontwikkel en aanbevelings rondom die model gemaak.

SLEUTELWOORDE

1. Mentorskap
2. Mentorskapmodel(le)
3. Professionele ontwikkeling
4. Skoolhoof(de)
5. Skoolleier(s)
6. Skoolleierskap
7. Skoolleier-opleidingsprogram
8. Opleidingsprogram
9. Opleiding
10. Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en –Leierskap)

ABSTRACT

During the past decades the role of school leaders drastically changed. Growing pressure for effective school management led to a worldwide realization that the appointment of school leaders who are theoretically well trained is not enough: they need continuous support to manage and lead effectively. Formal mentorship, as a powerful stimulus for professional development, empowers school leaders with the necessary continuous assistance to manage the school in a complex environment.

In South Africa the abovementioned discourse led to the development and implementing of a national professional school leaders' training-programme with mentorship as an integral component and an indispensable part of the school leader's and prospective school leader's professional development. The Department of Education provided broad or general recommendations for implementing mentorship as an integral part of the school leaders' training-programme. Because of the distinctive context and situational circumstances, the broad directions caused higher teaching institutions to each implementing a programme differentiating from the other (Bush, 2012) - from which can be deduced that the implementing in practice occurs on a trial and error base.

The literature stresses the value of formal mentorship as part of professional development, but suggests that there is inadequate scientific research on school leaders' training-programmes with an integral formal mentorship component. A study done by Bush et al. (2011) in which the effectiveness of the national professional school leaders' training-programme in South Africa was researched, came to the conclusion that an in-depth reflection and revision of the integral mentorship component of the school leaders' training programme is necessary (Bush et al., 2011).

Interviews with purposefully selected participants directly involved in the national school leaders' training-programme were conducted to investigate the position of mentorship as an integral part of the school leaders' training-programme. These interviews yielded valuable views regarding mentorship in general and the implementation of mentorship as an integral part of the school leaders' training-programme. I was therefore able to gather first hand knowledge about the implementing of mentorship as integral component in a national school leaders' training-programme. Through these findings a model for mentorship for the professional training of school leaders as integral part of a school leader training-programme was developed and recommendations were made.

KEYWORDS

1. Mentoring
2. Mentoring models
3. Professional development
4. School principal(s)
5. School leader(s)
6. School leadership
7. School leadership programme
8. Development programme
9. Development
10. Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership)

TAALVERSORGING VAN DIE PROEFSKRIF

Verklaring van taalkundige versorging

Hiermee verklaar ek, Petro Enslin, dat ek die proefskrif van Yolandé Heymans, voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad *PHILOSOPHIAE DOCTOR* in Onderwysbestuur in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Potchefstroom Kampus van die Noordwes-Universiteit, getiteld:

'n Mentorskapmodel vir die professionele opleiding van skoolleiers

taalkundig versorg het.

Bronverwysings is met die sagtewareprogram Endnote ingevoer volgens die APA^{5th} styl.

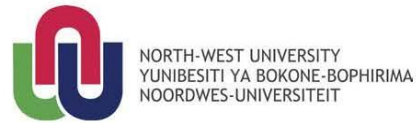


P. Enslin

(BA (Afrikaans-Nederlands en Perswetenskap) Honneurs (Afrikaans-Nederlands), Honneurs (Kommunikasiekunde), HOD)

Mei 2015

ETIESE KLARING



Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Ethics Committee

Tel +27 18 299 4849
Email Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

The North-West University Research Ethics Regulatory Committee (NWU-RERC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-RERC grants its permission that provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: 'n Mentorskapmodel vir die professionele opleiding van skoolleiers																
Project Leader: Dr H van Vuuren																
Student: Y Heymans																
Ethics number:		N	W	U	-	0	0	1	0	6	-	1	4	-	A	2
		Institution			Project Number						Year		Status			
Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation																
Approval date: 2014-06-19										Expiry date: 2019-06-18						

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The project leader (principal investigator) must report in the prescribed format to the NWU-RERC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
- The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-RERC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-RERC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-RERC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project,
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-RERC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The Ethics Committee would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the Ethics Committee for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Linda du Plessis

Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU,
Vaal Triangle Campus, ou=Vice-
Rector: Academic,
email=linda.duplessis@nwu.ac.za,
c=US
Date: 2015.01.23 16:05:19 +0200

Prof Linda du Plessis

Chair NWU Research Ethics Regulatory Committee (RERC)

INHOUDSOPGAWE

PLEGTIGE VERKLARING	I
VOORWOORD EN BEDANKINGS.....	II
OPSOMMING	III
SLEUTELWOORDE	IV
ABSTRACT	V
KEYWORDS.....	VI
TAALVERSORGING VAN DIE PROEFSKRIF	VII
ETIESE KLARING	VIII
INHOUDSOPGAWE	IX
LYS VAN TABELLE	XIX
LYS VAN FIGURE	XX
LYS VAN AFKORTINGS	XXII
ADDENDA.....	XXIII
HOOFSTUK 1.....	1
ORIËTERING	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Literatuuroorsig	1
1.3 Probleem en navorsingsvrae	6
1.4 Navorsingsdoelwitte	6
1.5 Navorsingsontwerp, -paradigma en -metodologie.....	7
1.5.1 Literatuurstudie	8
1.5.2 Data-insameling	8
1.5.3 Studiepopulasie en deelnemerseleksie	8
1.5.4 Data-analise	9

1.5.5	Geloofwaardigheid van die navorsing.....	9
1.6	Etiese aspekte	10
1.7	Hoofstukindeling.....	10
HOOFSTUK 2.....		14
MENTORSKAP AS DEEL VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING		14
2.1	Inleiding en konteks skepping	14
2.2	Die oorsprong van mentorskap.....	17
2.3	Konseptverklaring	18
2.3.1	Mentor	18
2.3.2	Mentee en protégé	21
2.4	Verwante konsepte in mentorskap-literatuur	22
2.4.1	Afrigting	23
2.4.2	Netwerk.....	25
2.4.3	Raadgewing	25
2.4.4	Internskap	26
2.4.5	Induksie.....	26
2.4.6	Skaduwaarneming.....	27
2.4.7	Fasilitering.....	28
2.5	Mentorskap.....	29
2.6	Oorhoofse groepering van mentorskap: formele en informele mentorskap.....	31
2.6.1	Formele mentorskap	32
2.6.2	Informele mentorskap.....	33

2.7	Die waarde van mentorskap	34
2.7.1	Die waarde van mentorskap vir die mentee.....	34
2.7.2	Die waarde van mentorskap vir die mentor	36
2.7.3	Die waarde van mentorskap vir die instelling.....	37
2.8	Die waarde van mentorskap as personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling	38
2.8.1	Mentorskap as personeelontwikkeling	38
2.8.2	Mentorskap as persoonlike ontwikkeling	39
2.8.3	Mentorskap as professionele ontwikkeling	40
2.9	Die mentorskapverhouding	43
2.9.1	Verhoudingsmodelle.....	46
2.9.2	Die invloed van diversiteit as veranderlike op die mentorskapverhouding	50
2.10	Mentorskapmodelle.....	53
2.10.1	Een-tot-een-mentorskap.....	53
2.10.2	Selfgerigte mentorskap	54
2.10.3	Groepmentorskap	54
2.10.4	Portuurmentorskap.....	55
2.10.5	Omgekeerde mentorskap	57
2.10.6	Mosaïekmentorskap	57
2.10.7	E-mentorskap.....	58
2.11	Mentorskapmodelle in skoolleieropleiding	60
2.11.1	Mentorskapmodel van die Singapoer Nasionale Instituut van Onderwys.....	61
2.12	Sintese	65

HOOFSTUK 3.....	69
MENTORSKAPMOMENTE AS BOUSTENE VAN 'N MENTORSKAPMODEL	69
3.1 Inleiding en konteksskepping	69
3.2 Mentorskapmomente vir effektiewe mentorskap	72
3.2.1 Beplanning, besluitneming en ontwerp van 'n formele integrale mentorskapkomponent in opleidingsprogramme	74
3.2.1.1 Die rol van die mentorskapprogramleier	76
3.2.1.2 Doel van integrale mentorskapkomponent	77
3.2.1.3 Mentorskapnavorsing	78
3.2.1.4 Besluitneming rakende beplanning, ontwerp en ontwikkeling van integrale mentorskapkomponent	80
3.2.2 Identifisering, sifting en seleksie van mentore en mentees	81
3.2.2.1 Identifisering, sifting en seleksie van mentees.....	81
3.2.2.2 Identifisering, sifting en seleksie van mentore	82
3.2.3 Mentor-mentee-passing	84
3.2.3.1 Vrywillige passing.....	85
3.2.3.2 Geforseerde passing	86
3.2.3.3 Assesseringsgebaseerde passing	86
3.2.3.4 Mentor-mentee-passing in die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL.....	87
3.2.4 Mentorskapopleiding aan die mentorskappaar	88
3.2.4.1 Doelstellings en doelwitte	90
3.2.4.2 Rol en verantwoordelikheid	91
3.2.4.3 Verhoudingsbou, persoonlikheidstipes en karaktereienskappe	93

3.2.4.3.1	CLEAR-model	95
3.2.4.3.2	GROW -model.....	96
3.2.5	Volgehoue ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die mentorskapydperk.....	97
3.2.6	Refleksie op die integrale mentorskapkomponent van die opleidingsprogram.....	99
3.2.6.1	Die waarde van mentorskaprefleksie.....	100
3.2.6.2	Strukturering van die mentorskaprefleksieproses	101
3.3	Sintese	103
HOOFSTUK 4.....		107
NAVORSINGSONTWERP EN –METODE.....		107
4.1	Inleiding	107
4.2	Doel van die studie.....	107
4.3	Navorsingsontwerp.....	107
4.3.1	Navorsingsmetodologie	108
4.3.2	Navorsingsparadigma	110
4.4	Navorsingsmetode.....	112
4.4.1	Literatuurstudie	114
4.4.2	Etiese aspekte.....	114
4.4.3	Deelnemersseleksie.....	116
4.4.4	Data-insameling	120
4.4.4.1	Die gebruik van semigestruktureerde individuele en fokugroeponderhoude	121
4.4.4.2	Onderhoudskedule en die onderhoudvoering	123

4.4.4.3	Die gebruik van oudio-tegnologie	127
4.4.5	Data-analise en kodering van data	127
4.5	Geldigheid en geloofwaardigheid van die navorsing	131
4.6	Betroubaarheid van die navorsing.....	132
4.7	Sintese	133
HOOFSTUK 5.....		135
DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE		135
5.1	Inleiding	135
5.2	Oorsig oor geïdentifiseerde patrone, temas en kodes	136
5.2.1	Oorsigtelike uiteensetting van patroon A	136
5.2.2	Oorsigtelike uiteensetting van patroon B	137
5.3	Biografiese inligting.....	140
5.3.1	Ouderdom	141
5.3.2	Geslag.....	141
5.3.3	Kwalifikasies.....	141
5.4	‘n Mentorskapmodel vir die professionele opleiding van skoolleiers	141
5.5	Die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers	143
5.5.1	Konseptualisering van die skoolleier as mentee in die GOS SL-program	143
5.5.1.1	Karaktereienskappe van die mentee in die GOS SL-program	145
5.5.1.2	Verantwoordelikhede van die mentee in die GOS SL-program.....	146
5.5.2	Konseptualisering van die mentor in die GOS SL-program.....	147
5.5.2.1	Professionele en persoonlike kwaliteite van die mentor.....	148

5.5.2.2	Verantwoordelikhede van die mentor	150
5.5.2.3	Legitimiteit	153
5.5.3	Mentorskap as 'n langtermyn interpersoonlike vertrouensverhouding	154
5.5.3.1	Interpersoonlike vaardighede in die mentorskapverhouding	156
5.5.3.2	Diversiteit in die mentorskapverhouding	156
5.5.3.3	Persoon as drywer van die mentorskapverhouding	157
5.5.4	Die rol van mentorskap in die GOS SL-program as deel van personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling.....	158
5.5.4.1	Mentorskap in die GOS SL-program as deel van personeelontwikkeling.....	159
5.5.4.2	Mentorskap in die GOS SL-program as deel van persoonlike ontwikkeling.....	160
5.5.4.3	Mentorskap in die GOS SL-program as deel van professionele ontwikkeling.....	161
5.6	Hoe word die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers geïmplementeer?.....	162
5.6.1	Mentorskapmodelle as boustene van die integrale mentorskapkomponent in die GOS SL-program	164
5.6.2	Mentorskapmomente.....	166
5.6.2.1	Beplanning, besluitneming en ontwerp van 'n formele integrale mentorskapkomponent in opleidingsprogramme	166
5.6.2.2	Mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie.....	171
5.6.2.3	Mentor-mentee-passing	176
5.6.2.4	Mentor-mentee-oriëntering en/of -opleiding	180
5.6.2.5	Mentor-mentee-ondersteuning	186

5.6.2.6	Mentorskaprefleksie	190
5.7	Sintese	194
HOOFSTUK 6.....		197
BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....		197
6.1	Inleiding	197
6.2	Oorsig oor die navorsing.....	197
6.2.1	Hoofstuk 1	197
6.2.2	Hoofstuk 2	198
6.2.3	Hoofstuk 3	199
6.2.4	Hoofstuk 4	200
6.2.5	Hoofstuk 5	200
6.3	Sintese van bevindings.....	201
6.3.1	Bevindings vanuit die literatuur	201
6.3.1.1	Wat is die aard van mentorskap en die verband tussen mentorskap en professionele ontwikkeling van skoolleiers?	201
6.3.2	Bevindings vanuit die empiriese studie.....	204
6.3.2.1	Hoe word die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers geïmplementeer?	204
6.3.2.2	Wat is die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers?	204
6.3.2.2.1	Konseptualisering van die skoolleier as mentee in die GOS SL-program	204
6.3.2.2.2	Konseptualisering van die mentor in die GOS SL-program.....	205
6.3.2.2.3	Mentorskap as 'n langtermyn interpersoonlike vertrouensverhouding	207
6.3.2.2.4	Bestuur van diversiteit in die mentorskapverhouding.....	207

6.3.2.3	Wat is die verband tussen mentorskap en professionele ontwikkeling?	208
6.3.2.4	Hoe word die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers geïmplementeer?	209
6.3.2.4.1	Mentorskapmodelle in die GOS SL-program	209
6.3.2.4.2	Mentorskapmomente.....	210
6.4	Watter model kan ontwikkel word ten einde die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers aan te spreek?	217
6.4.1	Doelstellings en doelwitte van die integrale mentorskapkomponent	220
6.4.1.1	Aanbeveling	220
6.4.2	Situasionele en kontekstuele faktore wat 'n invloed kan uitoefen.....	220
6.4.2.1	Aanbeveling	221
6.4.3	Bepanning en ontwerp van 'n formele integrale mentorskapkomponent in opleidingsprogramme	221
6.4.3.1	Aanbeveling	222
6.4.4	Identifisering, sifting en seleksie van mentees en mentore	222
6.4.4.1	Aanbeveling	223
6.4.5	Mentor-mentee-passing	224
6.4.5.1	Aanbeveling	224
6.4.6	Mentorskapopleiding	225
6.4.6.1	Aanbeveling	226
6.4.7	Volgehoue ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die mentorskapydperk.....	226
6.4.7.1	Aanbeveling	227

6.4.8	Refleksie op die integrale mentorskapkomponent van die skoolleier- opleidingsprogram.....	227
6.4.8.1	Aanbeveling	228
6.4.9	Samevatting	229
6.5	Beperkings van die navorsing.....	229
6.5.1	Metodologiese beperkings.....	230
6.5.2	Uitvoerende beperkings	230
6.6	Voorstelle vir verdere navorsing.....	231
6.7	Slotbeskouing	234
6.8	Persoonlike refleksie op die navorsing	235
BRONNELYS		231
ADDENDA.....		231

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1	Deelnemersseleksie en data-insamelingstrategie	9
Tabel 2.1	Vergelyking tussen afrigting en mentorskap*	23
Tabel 2.2	Vergelyking tussen tradisionele en e-mentorskap*.....	59
Tabel 4.1	Navorsingsmetode in die ondersoek na die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers	113
Tabel 4.2	Deelnemersseleksie en data-insamelingstrategie	123
Tabel 5.1	Opsomming van biografiese inligting	140
Tabel 5.2	Beplanning en ontwerp as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's	169
Tabel 5.3	Mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's.....	173
Tabel 5.4	Mentor-mentee-passing as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's	178
Tabel 5.5	Mentor-mentee-oriëntering en/of -opleiding as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's	183
Tabel 5.6	Mentor-mentee-ondersteuning as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's	188
Tabel 5.7	Refleksie en evaluasie as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's	193

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1	Integrasie van die mentorskapmomente in 'n mentorskapmodel en integrale mentorskapkomponent.....	4
Figuur 1.2	Visuele oorsig van die navorsing	13
Figuur 2.1	Visuele oorsig van hoofstuk 2: Mentorskap as deel van professionele ontwikkeling	16
Figuur 2.2	Veranderlikes wat 'n invloed uitoefen op die mentorskapverhouding*	44
Figuur 2.3	Mentorskapfase-verhoudingsmodel*	46
Figuur 2.4	Die Grey-verhoudingsmodel*	47
Figuur 2.5	Sikliese model*	48
Figuur 2.6	Praktykgebaseerde mentorskapmodel*	56
Figuur 2.7	Onderwysmentorskapmodel van die Singapoer Nasionale Instituut van Onderwys*	63
Figuur 2.8	Belangrikste aspekte van ondersoek na mentorskap as deel van professionele ontwikkeling	68
Figuur 3.1	Visuele oorsig van hoofstuk 3: Mentorskapmomente as boustene van 'n mentorskapmodel	71
Figuur 3.2	CLEAR-model*	95
Figuur 3.3	GROW- model*	96
Figuur 3.4	Die refleksiesiklus*	100
Figuur 3.5	Belangrikste aspekte van ondersoek na mentorskapmomente as boustene van 'n mentorskapmodel	106
Figuur 4.1	Skematiese voorstelling van doelgerig-geselekteerde deelnemerseleksie by hoër onderwysinstellings in die studiepopulasie van hierdie studie	119

Figuur 4.2	Stappe in die kwalitatiewe data-analiseringsproses*.....	128
Figuur 4.3	Stappe van die kwalitatiewe rasionele data-analiseringsproses*.....	130
Figuur 4.4	Opsomming van navorsingsmetodologie	134
Figuur 5.1	Skematiese voorstelling van patrone A en B soos geïdentifiseer vanuit die data-analise	136
Figuur 5.2	Skematiese voorstelling van patroon A: Die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers	137
Figuur 5.3	Skematiese voorstelling van patroon B: Die integrasie van mentorskap as deel van 'n nasionale professionele opleidingsprogram vir skoolleiers	138
Figuur 5.4	Skematiese voorstelling van patrone, temas en subtemas wat deel sal vorm van die data-analise en interpretasie	139
Figuur 5.5	Konseptualisering van die skoolleier as mentee in die GOS SL- program	144
Figuur 5.6	Konseptualisering van die mentor in die GOS SL-program	147
Figuur 5.7	Mentorskap as langtermyn-vertrouensverhouding in die GOS SL- program	154
Figuur 5.8	Die rol van mentorskap in die GOS SL-program as deel van personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling	159
Figuur 5.9	Patroon B: Die integrasie van 'n integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale professionele opleidingsprogram vir skoolleiers	164
Figuur 5.10	Mentorskapmodelle in die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program.....	165
Figuur 5.11	Oorsig van die verloop van data-analise en interpretasie.....	196
Figuur 6.1	'n Model vir mentorskap as integrale komponent van 'n professionele opleidingsprogram vir skoolleiers	219

LYS VAN AFKORTINGS

DBO:	Departement van Basiese Onderwys ¹
DVO:	Departement van Onderwys ²
GOS (SL):	Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en -leierskap)
HOI:	Hoër onderwysinstelling
HOI's:	Hoër onderwysinstellings
NKR:	Nasionale kwalifikasieraamwerk
VOKV	Verwante Onderwyskwalifikasievlak

¹ Die Departement van Onderwys het in 2009 struktureel onderverdeel in twee beheerliggame, naamlik die Departement van Basiese Onderwys en Departement van Hoër Onderwys en Opleiding. Vir die doel van hierdie studie het die navorser na Departement van Basiese Onderwys (DBO) verwys behalwe wanneer die bronverwysing voor 2009 gepubliseer is. In laasgenoemde gevalle is na die Departement van Onderwys (DvO) verwys.

² Verwysing na die Departement van Onderwys (DvO) voor 2009.

ADDENDA

Bylaag A

Addendum 4.1	Etiese klaringsertifikaat
Addendum 4.2	Versoek om navorsing te doen in die Departement van Basiese Onderwys (DBE) as doelgerig geselekteerde navorsingsarea
Addendum 4.3	Versoek om navorsing te doen in die doelgerig geselekteerde hoër onderwysinstellings (HOI's) as navorsingsarea
Addendum 4.4	Toestemming tot navorsing vanaf DBE en HOI's
Addendum 4.5	Versoek aan doelgerig geselekteerde deelnemers om deel uit te maak van die studiepopulasie
Addendum 4.6	Onderhoudskedule vir semigestruktureerde onderhoude
Addendum 4.7	Bereidwilligheidsverklaring van deelnemers om deel uit te maak van die studiepopulasie
Addendum 4.8	Vertroulikheidsooreenkoms
Addendum 4.9	Agtergrondsvraelys
Addendum 4.10	Onderhoudsprosedure
Addendum 4.11	Verifikasie en validering van getranskribeerde onderhoud

HOOFSTUK 1

ORIËTERING

1.1 Inleiding

Die rol van formele mentorskap as deel van 'n formele opleidingsprogram vir skoolleiers³ moet verreken word. Hierdie navorsing fokus op die ontwikkeling van 'n mentorskapmodel⁴ vir 'n nasionale skoolleier-opleidingsprogram as deel van die professionele opleiding⁵ van skoolleiers. As rasionaalbevestiging word eksplisiet vanuit die literatuur gestateer dat daar 'n behoefte bestaan aan wetenskaplik-gefundeerde riglyne rakende die samestelling en implementering van 'n mentorskapmodel as deel van die nasionale opleidingsprogram vir skoolleiers. Derhalwe is die doel van die navorsing om die formele mentorskap van skoolleiers in die nasionale opleidingsprogram vir Suid-Afrikaanse skoolleiers te ondersoek en 'n mentorskapmodel te ontwikkel as integrale deel van 'n formele skoolleier-opleidingsprogram.

1.2 Literatuuroorsig

Die kompleksiteit van skoolbestuur het meegebring dat die rol van skoolleiers oor die afgelope dekades ingrypend verander het (Brown, 2011; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007; Louis, Wallace, McKenzie Williams & Wilcox, 2009; Msila, 2012; Sundli, 2007). Binne die Suid-Afrikaanse konteks toon navorsing dat daar skoolleiers is wat nie genoegsaam toegerus is om aan die eise wat onderwys in die 21ste eeu aan skoolleiers stel, te voldoen nie (Aluko, 2009; Bloch, 2008; Bush & Oduro, 2006; Department van Onderwys, 2006; Taylor, 2008). Een moontlike rede hiervoor kan wees dat die meerderheid van Suid-Afrikaanse

³ Vir die doel van hierdie navorsing sal die oorkoepelende term *skoolleiers* gebruik word wat op inklusiewe wyse die konsepte skoolbestuurder en skoolleier insluit. Dié oorkoepelende term verwys in hoofsaak na skoolhoofde, adjunkhoofde en departementshoofde. Genoemde tersaaklike rolspelers vorm deel van die skoolbestuurspan en kan toegelaat word tot die nasionale opleidingsprogram vir Suid-Afrikaanse skoolleiers. Genoemde rolspelers sal ook deel vorm van die deelnemerseleksie en die studiepopulasie.

⁴ 'n Prototipe, patroon wat gebruik kan word om 'n omgewing vir 'n bepaalde aspek te ontwikkel of daar te stel. Die ideaal, 'n geskikte manier van dinge doen, maar is nie noodwendig die enigste manier nie (Joyce & Calhoun, 2010). 'n Vereenvoudigde verduideliking en/of voorstelling van 'n ingewikkelde verskynsel of proses (University of Wisconsin, 2012).

⁵ Vir die doel van hierdie navorsing sal die oorkoepelende term *professionele ontwikkeling* gebruik word wat op 'n inklusiewe wyse die konsepte personeel- en persoonlike opleiding en ontwikkeling insluit. In kort behels professionele ontwikkeling 'n toegewyde benadering tot selfontwikkeling. Dit kan verskeie leeraktiwiteite en tegnieke insluit en is primêr gerig op die holistiese ontwikkeling van die individu as persoon binne 'n instelling. Bogenoemde sal later in die hoofstuk (§2.8) meer aandag geniet.

skoolleiers hulle professionele loopbaan as posvlakeen-onderwysers begin het. Uitsonderlike onderrig en prestasies was meestal die drywer agter die bevorderingsgeleentheid met die aanname dat die individu oor die nodige bestuursvernuft beskik (Bush, 2009; Mathibe, 2007; Van der Westhuizen, Mosoge & Van Vuuren, 2004).

Laasgenoemde aanname is nie altyd korrek nie. Wêreldwyd word die beskouing gedeel dat toenemende druk vir effektiewe⁶ skoolbestuur en -leierskap sowel as veranderende bestuurs- en leierskaptendense binne die onderwysomgewing voortdurende investering in die professionele ontwikkeling van skoolleiers noodsaak (Brown, 2011; Bush, 2008(a), 2009, 2012; Darling-Hammond et al., 2007; MacBeath, 2011; Mathibe, 2007; Peters, 2012; Townsend, 2011; Van der Westhuizen, 2007; Van der Westhuizen et al., 2004; Van Jaarsveld, Mentz & Challens, 2015).

In Suid-Afrika, soos in die buiteland, word skoolhoofde daagliks aan die hoë eise en uitdagings van skoolbestuur blootgestel (Van Jaarsveld et al., 2015). Vanweë die belangrikheid en die erns van voortdurende investering in die professionele ontwikkeling van skoolleiers is die professionele ontwikkeling van skoolleier reeds in 2003 as fokusarea deur die Suid-Afrikaanse regering geïdentifiseer (Aluko, 2009; Berkhout, Heystek & Mncube, 2010; Botha, 2004; Bush, 2007, 2008(a); Bush et al., 2011; Darling-Hammond et al., 2007; Garvey, 2010; Van der Westhuizen et al., 2004).

In die lig van die wêreldwye tendens na gespesialiseerde skoolleier-opleiding en binne die geïdentifiseerde fokusarea besef die Suid-Afrikaanse regering dat 'n nasionale professionele opleidingsprogram vir skoolleiers 'n noodsaaklikheid is (Bush, 2007, 2008(a), 2009, 2012; Bush et al., 2011). In 2007 word so 'n program, naamlik die Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en -leierskap) (voortaan GOS SL-program), deur die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys⁷ (voortaan DvO) daargestel om bogenoemde behoeftes aan te spreek.

⁶ In hierdie studie verwys die gebruik van die term *effektiewe* na die suksesvolle bereiking van gewenste of beoogde doelwitte, resultate of uitwerkings.

⁷ Die Departement van Onderwys het in 2009 struktureel onderverdeel in twee beheerliggame, naamlik die Departement van Basiese Onderwys en Departement van Hoër Onderwys en Opleiding. Vir die doel van hierdie studie het die navorser na Departement van Basiese Onderwys (DBO) verwys behalwe wanneer die bronverwysing voor 2009 gepubliseer is. In laasgenoemde gevalle is na die Departement van Onderwys (DvO) verwys.

Die twee jaar praktyk- en teoriegebaseerde opleidingsprogram, die enigste in Suid-Afrika, bestaan uit gestruktureerde leereenhede met 'n integrale mentorskapkomponent⁸ en is deel van die nasionale regering se poging om skoolleiers te bemagtig vir die eise van skoolbestuur en –leierskap. Met toekomstige herkurrikulering, opgradering en herregistrasie van die Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en –leierskap) op NKR vlak 6 na 'n Gevorderde Diploma: Onderwys (Skoolbestuur en –leierskap) op NKR vlak 7 vorm die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program die vertrekpunt vir die implementering van 'n integrale mentorskapkomponent in die Gevorderde Diploma: Onderwys (Skoolbestuur en –leierskap). Bevindings van hierdie studie kan aangewend word in die daarstel van riglyne en aanbevelings rakende die implementering van mentorskap as belangrike en integrale komponent van die skoolleier-opleidingsprogram in Suid-Afrika.

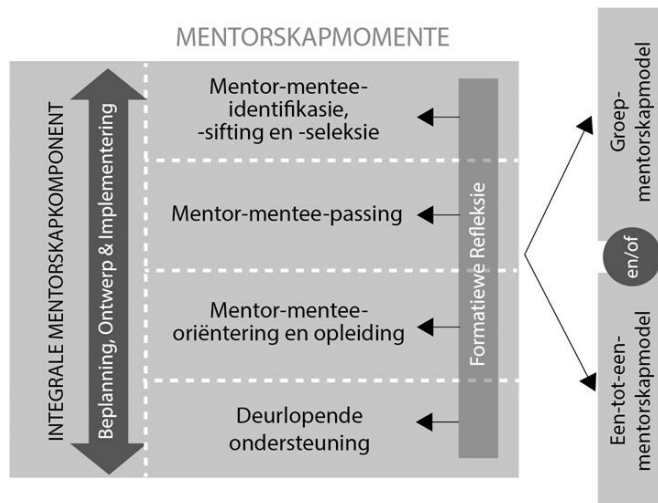
Programspesifieke leerinhoud van die GOS SL-program is deur die DvO verskaf en word deur verskeie hoër onderwysinstellings⁹ (voortaan HOI's) regoor Suid-Afrika aangebied. Die gestruktureerde leergeleenthede het ten doel om skoolleiers te bemagtig vir die eise van skoolbestuur en –leierskap en samewerking tussen rolspelers te bewerkstellig. Verder poog die GOS SL-program om die standaard en gehalte van onderwys in Suid-Afrika te verbeter asook om demokrasie en transformasie te bevorder (Bush et al., 2011; Garvey, 2010; Moloi, 2007). Die leerinhoud, wat programspesifieke modules insluit, vorm 'n koherente eenheid alhoewel dit onderverdeel word in fundamentele, kern- en seleksieleer. Vanweë die navorsingsfokus word die inhoudelike van die GOS SL-program nie bespreek nie. Die fokus val op die formele mentorskapkomponente as integrale deel van die GOS SL-program. Die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program bestaan uit verskeie mentorskapmomente¹⁰

⁸ In hierdie studie sal die omskrywing van die konsep mentorskapkomponent van Erasmus en van der Westhuizen (1994) gebruik word. Mentorskapkomponent verwys na 'n samestellende deel of aspek van 'n komplekse groter konsep. Dele is gestruktureerd en die reeks opeenvolgende prosesse is ontwerp om 'n effektiewe mentorskapverhouding asook verwagte groei en ontwikkeling te bewerkstellig. Verwagte uitkomstige word formeel gemeet om die sukses en doelwitbereiking te bepaal. Dit sluit spesifieke, gestruktureerde, formele, professionele opleiding en -ontwikkelingsaktiwiteite in. Mentorskapkomponent beskryf verder hoe 'n mentorstelsel by 'n bepaalde instelling vanaf die begin- tot eindpunt funksioneer (Erasmus & Van der Westhuizen, 1994).

⁹ Vir die doel van hierdie studie sal die sambreelterm *instelling* gebruik word en verwys na organisasies of instansies wat gestig is vir opvoedkundige en professionele doeleindes soos die Departement van Basiese Onderwys (DBO) asook hoër onderwysinstellings (HOI's).

¹⁰ Vir die doel van hierdie navorsing sal die oorkoepelende term *mentorskapmomente* gebruik word wat op 'n inklusiewe wyse mentorskapbeplanning, ontwerp en implementering, mentor-mentee-sifting, -seleksie en -passing, mentor-mentee-opleiding en -oriëntering, deurlopende ondersteuning gedurende die mentorskaptydperk, refleksie op die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program, insluit. Bogenoemde momente vorm 'n koherente eenheid en die boustene van 'n mentorskapmodel. Die mentorskapmodel is bepalend tot die aard van die mentorskapkomponent as integrale deel van 'n opleidingsprogram.

(§3.2). Hierdie momente vorm die boustene van die mentorskapmodel wat deur die instelling gebruik word. Die mentorskapmodel sal bepalend tot die aard van die integrale mentorskapkomponent wees. Grafies kan die integrasie van die mentorskapmomente in 'n mentorskapmodel en integrale mentorskapkomponent soos volg voorgestel word:



Figuur 1.1 Integrasie van die mentorskapmomente in 'n mentorskapmodel en integrale mentorskapkomponent

Studies onder skoolleiers toon dat die teoretiese opleiding en die aanstelling van opgeleide skoolleiers op sigself nie genoeg is nie (Bush, Joubert, Kiggundu & Van Rooyen, 2010; Peters, 2012; Townsend, 2011; Yirci & Kocabas, 2010). Skoolleiers moet ook in hul bestuurs- en leierskaptaak ondersteun word (Brown, 2011; Cox & Jackson, 2010; Jugmohan, 2010; Msila, 2012; Peters, 2012; Thambekwayo, 2012; Van Jaarsveld et al., 2015). Dit is hier waar die formele mentorskap van ingeskrewe skoolleiers as integrale komponent van die GOS SL-program 'n belangrike rol speel (Bush, 2012; Van Vuuren, 2009).

'n Dokumentanalise van die GOS SL-program dui slegs op breë of algemene aanbevelings vir die implementering van mentorskap as belangrike en integrale komponent van die program (Cox & Jackson, 2010; Departement van Onderwys, 2008). Die implementering van die integrale mentorskapkomponent van skoolleiers in die GOS SL-program verskil ook drasties van HOI tot HOI met die gepaardgaande afleiding dat die implementering in die praktyk op 'n probeer-en-fouteer-benadering geskied. Bush et al., (2011) bevestig hierdie afleiding. By implikasie is 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program deur HOI's, provinsiale onderwysowerhede en die Departement van Basiese Onderwys (voortaan DBO) noodsaaklik (Bush et al., 2011).

Mentorskap word wêreldwyd al hoe meer gesien as 'n onontbeerlike deel van professionele ontwikkeling (Bush, 2008(a), 2008(b); Bush et al., 2010; Davis, Darling-Hammond, LaPointe & Meyerson, 2005; Galanouli, 2010; Jansen, 2009; Klasen & Clutterbuck, 2002; Louis et al., 2009; Msila, 2012; Ontario Ministry of Education, 2011; Sundli, 2007). Die onderwysomgewing is geen uitsondering nie (Van Jaarsveld et al., 2015). Die mentorskap van skoolleiers speel 'n onontbeerlike rol in die daarstelling van 'n positiewe leeromgewing, die verbetering van leerderprestasie sowel as effektiewe bestuur- en leierskapsvaardighede (Bush et al., 2010; Casavant & Cherkowski, 2001; Taylor, 2008; Van Jaarsveld et al., 2015; Walker, Choy & Tin, 1993).

'n Literatuursoektog rakende die konsep *mentorskap* het 'n ryk verskeidenheid inligting opgelewer. Die literatuurstudie toon verder dat die konsep *mentorskap* kompleks is en verskillend in die literatuur gekonseptualiseer word (Berkhout et al., 2010; Bush et al., 2009; Bush & Jackson, 2002; Casavant & Cherkowski, 2001; Chikoko, Naicker & Mthiyane, 2011; Davis et al., 2005; Day, 2001; Departement van Onderwys, 2008; Duncan & Stock, 2010; Garlock et al., 2009; Insala, 2014(b); Jugmohan, 2010; Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010; Louis et al., 2009; Management Mentors, 2010; Ngcobo, 2012; Silver, 2011; Wolverhampton University, 2010; Yirci & Kocabas, 2010). Vir groter duidelikheid sal hierdie studie die aard van mentorskap binne die grense van die navorsingsfokus ondersoek.

'n Verskeidenheid situasionele, konteks- en behoefte-spesifieke mentorskapmodelle kon vanuit die literatuur geïdentifiseer word (Chikoko et al., 2011; Daresh, 2004; Day, 2001; Garlock et al., 2009; Hansford & Ehrich, 2006; Jugmohan, 2010; Management Mentors, 2010; Msila, 2012; Ontario Ministry of Education, 2011; Smith, 2007; Spiro, Mattis & Mitgang, 2007; Thambekwayo, 2012; Western, 2012). Ten spyte van die verskeidenheid geïdentifiseerde situasionele, konteks- en behoefte-spesifieke mentorskapmodelle blyk daar 'n tekort te wees aan literatuur wat rapporteer oor die aard van wetenskaplik-gefundeerde mentorskapmodelle as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram (Barnett, 2001; Barnett, Henry & Vann, 2009; Davis et al., 2005; Hansford & Ehrich, 2006; Van Jaarsveld et al., 2015). Vanuit die literatuurstudie, binne die navorsingsfokus en die bereiking van die navorsingsdoelwitte (§1.4) sal die Leiers-in-Opvoedkunde-program¹¹ van die Ministerie van Onderwys in Singapoer in samewerking met die Nasionale Instituut van Onderwys van die Nanyang Tegnologiese Universiteit¹² (§2.11) as vertrekpunt vir hierdie studie gebruik en bespreek word. Die rasionaal vir die gebruik van die voorgenoemde skoolleier-opleidingsprogram met sy formele mentorskapkomponent as integrale

¹¹ Leaders in Education Programme (LEP).

¹² National Institute of Education of the Nanyang Technological University.

deel is dat dié program internasionale erkenning geniet en gereken word as een van die toonaangewendste en mees nagevorsde formele mentorskapmodelle in skoolleier-opleidingsprogramme (Boon & Stott, 2004; Bush, 1998, 2009; Bush & Coleman, 1995; Bush & Crew, 1999; Bush & Glover, 2005; Hansford & Ehrich, 2006; Hobson & Sharp, 2005; Lee, 2003a; Lee, 2003b; Lim, 2002, 2007; Seong, 2013; Stott & Walker, 1992; Watt, Bloomer, Christie, Finlayson & Jaquet, 2014).

Vanweë die hoë prioriteit wat die professionele ontwikkeling van skoolleiers in die 21ste eeu geniet, is die kwaliteit van mentorskap in opleidingsprogramme van belang (Bush, 2012; Hansford & Ehrich, 2006). Mentorskap kan bydra tot die effektiewe voorbereiding, bemagtiging en ontwikkeling van skoolleiers (Bloch, 2008; Bubb & Earley, 2007; Bush, 2009; Bush & Oduro, 2006; Louis et al., 2009; Markos & McWhinney, 2003; Townsend, 2011; Van der Linde, 2001; Van Jaarsveld et al., 2015). Gesien die belangrikheid wat mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers speel, moet dit in skoolleier-opleidingsprogramme nie aan kans óf toeval oorgelaat word nie (Bush, 2009, 2011(a)). Alle mentorskapmomente (§3.2) wat deel vorm van die integrale mentorskapkomponent in die skoolleier-opleidingsprogramme moet beplan, ontwerp en ontwikkel word om te verseker dat gestelde uitkomst vir die opleidingsprogram bereik word.

1.3 Probleem en navorsingsvrae

Na aanleiding van die inleidende opmerkings en daaropvolgende literatuuroorsig is die probleemvraag van hierdie navorsing die volgende: Watter model kan ontwikkel word as integrale mentorskapkomponent van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers?

Die volgende navorsingsvrae word gestel ten einde die probleemvraag meer af te baken.

- Wat is die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers?
- Wat is die verband tussen mentorskap en professionele ontwikkeling?
- Hoe word die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers geïmplementeer? en
- Hoe sal 'n model vir 'n integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers, daaruit sien?

1.4 Navorsingsdoelwitte

Na aanleiding van die probleemvraag en literatuuroorsig is die navorsingsdoelwitte van die navorsingstudie om:

- die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers te ondersoek
- die verband tussen mentorskap en professionele ontwikkeling te bepaal
- die implementering van die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers te ondersoek
- 'n model te ontwikkel wat die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers, aanspreek

1.5 Navorsingsontwerp, -paradigma en -metodologie

'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is gevolg om die navorsingsdoel, naamlik om die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers te bepaal. Die navorsingsprobleem en gepaardgaande navorsingsdoelwitte vereis 'n benadering wat dit moontlik maak om konteksgebonde response te bekom vir beter begrip aangaande interpersoonlike belewinge en sieninge betreffende 'n bepaalde onderwyskwessie. Die navorsingsbenadering vind binne die raamwerk van 'n naturalistiese konstruktivistiese, interpretivistiese benadering vanuit 'n fenomenologiese perspektief plaas en deel die siening dat die realiteit subjektief is (Henning, Van Rensburg & Smit, 2004; O'Donoghue, 2007; Willig, 2012; Willis, Jost & Nilakanta, 2007). 'n Individuele denke en begrip vir die wêreld word bepaal deur kontekstuele faktore soos vorige ervarings, persepsies en die sosiale omgewing waarin ons funksioneer. Dit oefen 'n invloed uit op hoe ons die realiteit sien sowel as kennis konstrueer, wat uitloop op 'n subjektiewe lewens- en realiteitsbeskouing (Denscombe, 2010; Henning et al., 2004; McMillan & Schumacher, 2006; Morrison, 2007).

Die interpretivistiese beskouing wat die navorsing onderlê, het 'n indiepte-beskrywing van die ervarings en menings moontlik gemaak. 'n Uitgebreide en meer gedetailleerde beskrywing van die navorsingsontwerp, metodologie en paradigma sowel as die navorsingsmetode word in hoofstuk 4 beskryf (§4.3). Die uitkoms van hierdie navorsing is derhalwe gemik op die ondersoek, verduideliking en beskrywing van probleme in die alledaagse lewe. Meer spesifiek is dit gemik op die aard en uitdagings wat mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers in die onderwys speel (Cohen, Manion & Morrison, 2005; Marshall & Rossman, 1999; O'Donoghue, 2007; Wilkinson & Birmingham, 2003; Willig, 2012).

Ten einde die navorsingsdoel in hierdie studie te bereik, behels die data-insamelingstrategie beide individuele en fokusgroeponderhoude om vir die uiteenlopende aard van hierdie studiepopulasie (§4.4.4.1) voorsiening te maak.

1.5.1 Literatuurstudie

'n Omvangryke literatuurstudie het primêre sowel as sekondêre bronne ingesluit. Verskeie databasisse is so goed as moontlik in die literatuurnavorsing benut om inligting te bekom in ooreenstemming met die gestelde navorsingsprobleem en –doelwitte (§1.3, 1.4). Inligting uit die literatuur is geëvalueer en ontleed vir die tersaaklike daarstelling van 'n grondige teoretiese onderbou en raamwerk om die redenasie rondom die navorsingstudie te beklemtoon. Die volgende kernwoorde is in die literatuurnavorsing gebruik: *mentor, mentorskap, mentee, leierskap, skoolleier, skoolleierskap, skool- en onderwysbestuur, professionele ontwikkeling, opleiding, professionele opleiding, ontwikkeling, opleidingsprogram, skoolleier-opleidingsprogramme, Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership), Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en -leierskap)*.

1.5.2 Data-insameling

Onderhoudvoering het met behulp van 'n semigestruktureerde onderhoudskedule plaasgevind om die persoonlike persepsies, perspektiewe, beskouings, ervarings en behoeftes van die deelnemers te bepaal. Om tersaaklike biografiese inligting van die deelnemers in te win is 'n agtergrondvraelys gebruik. 'n Digitale stemopnemer is gebruik vir data-insameling tydens die individuele en fokusgroeponderhoude en die navorser het deurlopend aantekeninge metanotas ("*meta-notes*") gemaak om die kontekstuele faktore wat addisioneel en bydraend tot die dialoog is, te beskryf. 'n Uitgebreide en meer gedetailleerde beskrywing van die data-insamelingsmetode wat in hierdie navorsing gebruik word, word in hoofstuk 4 uiteengesit (§4.4.4).

1.5.3 Studiepopulasie en deelnemerseleksie

'n Doelgerigte ("*purposive*") steekproefseleksie is in hierdie studie gebruik om drie HOL's volgens temaverwante kriteria te kies. Doelgerigte steekproefneming impliseer die seleksie van inligtingryke bronne wat die geleentheid vir 'n indiepte-studie bied waardeur die navorser onontbeerlike inligting in ooreenstemming met die navorsingsdoel kan bekom (Best & Kahn, 2006; Bouma & Ling, 2004; Cohen et al., 2005; Merriam, 1998).

In terme van die navorsingsfokus is kriteria bepaal vir die selektering van geskikte deelnemers op grond van hul kundigheid, betrokkenheid en, beleving van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program. Drie HOL's wat aan die kriteria voldoen, is geïdentifiseer en alhoewel 'n uitgebreide en meer gedetailleerde beskrywing van die

navorsingsontwerp en -metodologie in hoofstuk 4 verskaf sal word (§4.4.3), kan die deelnemerseleksie soos volg voorgestel word:

Tabel 1.1 Deelnemerseleksie en data-insamelingstrategie

Deelnemerseleksie & data-insamelingstrategie	
Individuele onderhoude	Fokusgroeponderhoude
Drie programleiers van die doelgerig geselekteerde HOI's wat die GOS SL-program aanbied	Programaanbieders verbonde aan die doelgerig geselekteerde HOI's wat die GOS SL-program aanbied
Drie skoolleiers wat die GOS SL-program voltooi het aan die doelgerig geselekteerde HOI's	Toegewese koördineerders van die DBO verantwoordelik vir die nasionale koördinerings van die GOS SL-program
Drie mentore van die doelgerig geselekteerde skoolleiers wat die GOS SL-program voltooi het aan die doelgerig geselekteerde HOI's	
Totaal: Nege individuele onderhoude	Totaal: Vier fokusgroeponderhoude

1.5.4 Data-analise

Data wat gedurende die onderhoude ingesamel is, is volgens die *rasionele analiseringsproses* ontleed. Neigings, tendense, temas en patrone sowel as die identifisering van verwantskappe tussen aspekte, woorde of frases was kenmerkend van hierdie proses¹³ (Cohen et al., 2005; Creswell, 2003, 2008; Hawkins, 2010). Versamelde data is met behulp van Atlas.tiTM in kleiner eenhede opgebreek (data-reduksie) ten einde elemente en strukture te identifiseer wat tot die interpretasie, begrip en verduideliking van neigings, temas en patrone kon bydra (Creswell, 2008; Dey, 1993; Flick, 2002; Friese, 2012; Hawkins, 2010; O'Donoghue, 2007; Wilkinson & Birmingham, 2003). 'n Uitgebreide en meer gedetailleerde beskrywing van die data-analiseringsproses wat met hierdie navorsing gebruik is, word in hoofstuk 4 verskaf (§4.4.5).

1.5.5 Gelooftwaardigheid van die navorsing

Die geldigheid van die navorsing verwys na die kredietwaardigheid van die navorsing en dat die bevindings die waarheid moet vergestalt. Die navorser het van verskeie interne en eksterne geldigheidstegnieke gebruik gemaak ten einde te verseker dat die navorsing geloofwaardig en

¹³ 'n Reeks interafhanklike en aaneenskakelende handelinge, momente of aksiestappe om 'n gestelde einddoel te bereik.

betroubaar is. Data is onder meer deur die promotor as mede-ontleder sowel as deelnemers geëvalueer ten einde te verseker dat die navorser die data korrek getranskribeer en gekodeer het asook dat daar geen wanopvattinge en -voorstellings daarin voorkom nie. 'n Uitgebreide en meer gedetailleerde beskrywing van die betroubaarheid, geldigheid en geloofwaardigheid van die navorsing word in hoofstuk 4 beskryf (§4.5, 4.6).

1.6 Etiese aspekte

Die etiese vereistes wat aan die uitvoering van die beplande kwalitatiewe navorsing gestel is, is volgens die riglyne en prosedures van die Navorsing Etiek Reguleringskomitee van die NWU nagekom. Die navorser het die regte en gevoelens van die deelnemers voortdurend op 'n sensitiewe wyse benader ten einde hul reg op privaatheid ten alle tye te respekteer en te beskerm. 'n Uitgebreide en meer gedetailleerde beskrywing van die etiese aspekte word in hoofstuk 4 verskaf (§4.4.2).

1.7 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1: Oriëntering

In die inleidende hoofstuk is 'n kort oriëntering rakende die navorsing verskaf. Na die inleidende inligting asook 'n kort literatuuroorsig rakende die navorsingsaangeleentheid is die sentrale probleemstelling gestel, naamlik: *Watter model kan ontwikkel word as integrale mentorskapkomponent van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers?* Navorsingsvrae en -doelwitte wat die navorsingsprobleem verder verfyn en die navorsingstudie rig, is aan die orde gestel (§1.3, 1.4). Die navorsingsvrae en -doelwitte word dan ook vir die duur van die studie gebruik om sistematiese struktuur aan die navorsing te verleen. Hiervolgens is die gepaste navorsingsontwerp, -metodologie, -paradigma en -metode uiteengesit. Die studie word onderneem vanuit 'n interpretivistiese navorsingsmetodologie en kwalitatiewe navorsingsparadigma met individuele en fokusgroeponderhoudvoering as metode van data-insameling. 'n Kort uiteensetting van die studiepopulasie, deelnemerseleksie en data-analiseringsmetode word verskaf. Daarna volg 'n verduideliking van verskeie interne en eksterne geldigheidstegnieke wat gebruik is ten einde te verseker dat die navorsing geloofwaardig en betroubaar is. Die hoofstuk is afgesluit met bepaalde etiese aspekte met betrekking tot die studie en laastens, die hoofstukindeling met opsommende notas rakende die inhoudelike van elke hoofstuk.

[Hoofstuk 2:](#) Mentorskap as deel van professionele ontwikkeling

In hoofstuk 2 word 'n omvattende literatuuroorsig gedoen om die aard van mentorskap as deel van professionele ontwikkeling te ondersoek. Die literatuuroorsig begin met inleidende opmerkings en konteksskepping alvorens die oorsprong van mentorskap ondersoek word. Mentorskap is in wese kompleks en die verskillende kontekstualiserings vanuit die literatuur noodsaak 'n konsepverklaring en die ondersoek na verwante konsepte in mentorskap-literatuur.

Vanuit die navorsingsfokus hou die interpersoonlike verhoudingskomponent in formele mentorskap waarde in vir professionele ontwikkeling van beide die mentee en mentor sowel as vir die bereiking van gestelde doelstellings en doelwitte van die instelling. Verskillende situasionele, konteks- en behoefte-spesifieke mentorskapmodelle kan gebruik word om voorgenoemde te bereik. Met 'n oorsig rakende die aard van mentorskap verfyn die navorsingsfokus en word die mentorskap van skoolleiers in formele skoolleier-opleidingsprogramme ondersoek as deel van die professionele ontwikkeling van die skoolleier.

'n Analise van 'n skoolleier-opleidingsprogram met 'n integrale mentorskapkomponent word vanuit die literatuur ondersoek en vanuit die analise lei die identifisering van verskeie mentorskapmomente wat die boustene van 'n mentorskapmodel vorm. Die hoofstuk eindig met 'n sintese alvorens 'n gedetailleerde bespreking van die geïdentifiseerde mentorskapmomente in hoofstuk 3 volg.

Hoofstuk 3: Mentorskapmomente as boustene van 'n mentorskapmodel

Die omvattende literatuuroorsig word voortgesit in die tweede literatuurhoofstuk. Hoofstuk 3 verskaf 'n oorsig van mentorskapmomente wat die boustene van 'n mentorskapmodel vorm. Binne die navorsingsfokus begin die hoofstuk met 'n analise van die enigste nasionale, professionele skoolleier-opleidingsprogram vir skoolleiers in Suid-Afrika met 'n formele integrale mentorskapkomponent. Fundamentele eienskappe en veranderlikes in mentorskapmodelle word bespreek, asook situasionele¹⁴ en kontekstuele¹⁵ faktore wat 'n invloed op mentorskapmomente in 'n mentorskapmodel uitoefen. Elk van die geïdentifiseerde mentorskapmomente word in die lig van die navorsingsfokus bespreek en sluit in beplanning, besluitneming, ontwerp en koördinerings; mentor-mentee-identifisering; -sifting en -seleksie; mentor-mentee-passing; mentor-mentee-opleiding; deurlopende mentor-mentee-ondersteuning

¹⁴ In hierdie studie sluit die koepelterm situasionele faktore persoonlike en emosionele omstandighede wat 'n uitwerking op die individu uitoefen, in. Voorgenoemde kan aspekte soos die beskikbaarheid van finansies, emosionele intelligensie, lewensiklus en gemeenskap insluit (Bereczkei & Czibor, 2014).

¹⁵ In hierdie studie verwys kontekstuele faktore na spesifieke faktore in die bepaalde konteks wat 'n invloed op die aspek uitoefen.

asook mentorskaprefleksie. Voorgenoemde is noodsaaklik omdat die mentorskapmomente as interafhanklike sleutelemente die boustene van 'n mentorskapmodel vorm.

Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp en –metode

Hoofstuk 4 bied 'n volledige verduideliking van die navorsingsontwerp en metode wat in hierdie studie gebruik is. Besprekingspunte sluit in die wêreldbeskouing van die studie, die navorsingsparadigma asook aspekte wat deel vorm van die navorsingsmetode. Daar word verduidelik hoe gehoor gegee is aan etiese aspekte asook hoe die literatuurstudie, deelnemerseleksie, data-insameling, data-analise en kodering van die data in die studie, onderneem is. Aspekte rondom die versekering van die geldigheid, geloofwaardigheid en betroubaarheid van die navorsing is uiteengesit alvorens 'n sintese van die hoofstuk verskaf is.

Hoofstuk 5: Data-analise en interpretasie

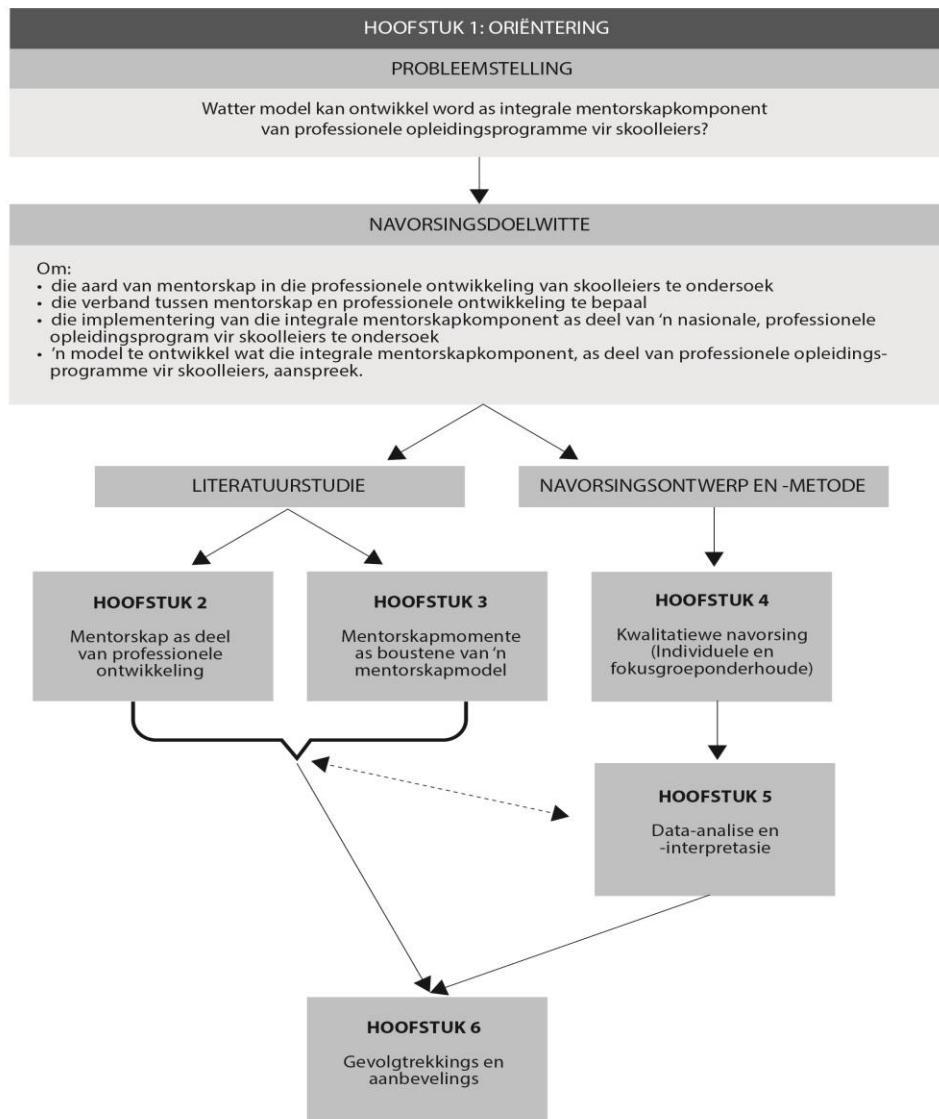
Hoofstuk 5 lewer verslag oor die analise en interpretasie van ingewonne data. Vanuit die interpretivistiese benadering is die reaksies van die deelnemers in die getranskribeerde onderhoude in diepte ontleed ten einde verhoudings en verbande te bepaal. Die data-analise en -interpretasie is met behulp van Atlas.tiTM uitgevoer. Gedurende 'n stelselmatige koderingsproses is verbandhoudende aanhalings, kodes, subtemas, temas, en patrone geïdentifiseer. Verskillende temas, patrone en neigings wat in die data gevind is, is in die vorm van verbandhoudende aanhalings gestipuleer. Bevindings van die empiriese navorsing is met toepaslike literatuur vergelyk ten einde unieke bydraes te lewer.

Hoofstuk 6: Bevindings, aanbevelings en opsomming

Die doel van die finale hoofstuk is om die navorsing saam te vat, bevindings te stel asook aanbevelings te maak ten einde die navorsingsproses op 'n sinvolle en logiese wyse af te sluit. Opsommend word 'n oorsig van kernaspekte in elke hoofstuk verskaf alvorens 'n sintese van kernbevindings vanuit die literatuurstudie bespreek word. Bevindings vanuit die kwalitatiewe studie word volgens die navorsingsvrae gegroepeer en bespreek.

'n Model word beskryf wat ontwikkel is ten einde die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers, aan te spreek. Aanbevelings is geformuleer vanuit die model rondom die ontwikkeling van 'n integrale mentorskapkomponent as deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram. Beperkings van die navorsing word verskaf asook voorstelle vir verdere navorsing en 'n slotbeskouing. Die hoofstuk word afgesluit met 'n persoonlike refleksie op die navorsingsreis. Die volgende grafiese voorstelling bied 'n visuele

oorsig oor hierdie studie wat ten doel het om 'n mentorskapmodel as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram te ontwikkel.



Figuur 1.2 Visuele oorsig van die navorsing

- 808 -

HOOFSTUK 2

MENTORSKAP AS DEEL VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING

“Ons bereik niks in die lewe op ons eie nie. Wat ook al gebeur, is die gevolg van die hele tapisserie van ons lewe en al die inweef van individuele drade van een na ‘n ander wat iets skep.”
Regter Sandra Day O'Connor

2.1 Inleiding en konteksskepping

Mentorskap is wêreldwyd al hoe meer ‘n onontbeerlike deel van volhoubare professionele ontwikkeling (Bush et al., 2011; Louis et al., 2009; Msila, 2012; Ontario Ministry of Education, 2011; Peters, 2012; Sundli, 2007). ‘n Soektog op akademiese databasisse onder die sleutelwoord *mentorskap* het 547 329 000 gepubliseerde bronne opgelewer rakende verskeie aspekte van mentorskap. Bogenoemde benadruk die belangrikheid van mentorskap as navorsingsentiteit. Die fundamentele karakter, dinamiese natuur en kompleksiteit van mentorskap maak dit ongelukkig nie moontlik om in hierdie navorsingstudie ‘n gedetailleerde bespreking van elke aspek van mentorskap te verskaf nie. Verbandhoudende inligting en menings wat as essensieel tot die navorsingsfokus beskou word, sal egter aandag geniet.

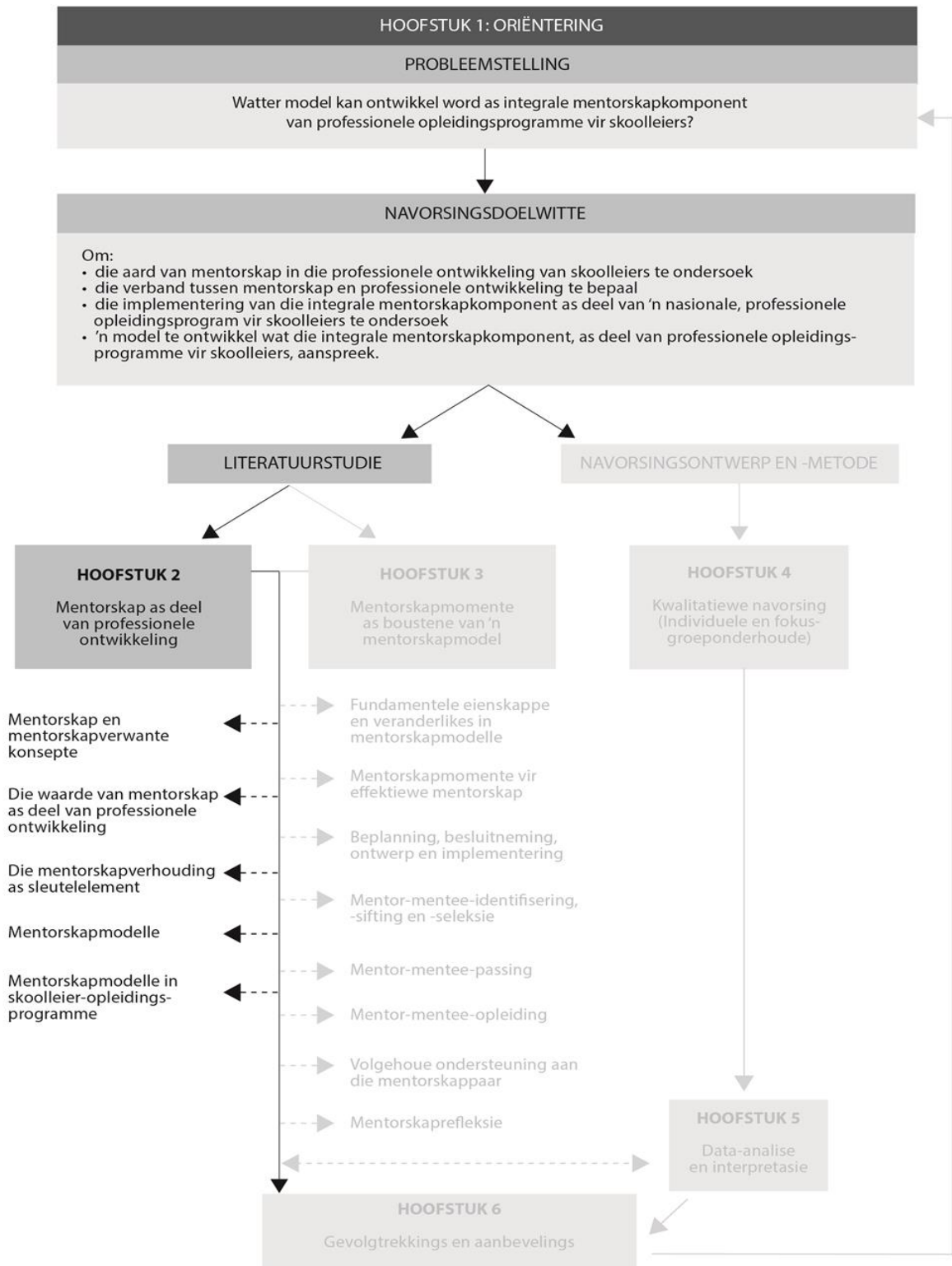
Die hoofstuk begin met ‘n oorsig rakende die oorsprong van mentorskap. Dit blyk dat mentorskap verskillend vanuit die literatuur gekonseptualiseer word. Derhalwe word ‘n konsepverklaring en bespreking van mentorskapverwante konsepte verskaf. Mentorskap word onderverdeel in formele (beplande) en informele (natuurlike) mentorskap. Vanweë die afgebakende navorsingsfokus (§1.3) asook die behoefte aan navorsing rakende formele mentorskap in skoolleierskap (Baugh & Fagenson-Eland, 2007) sal hierdie studie spesifiek gefokus wees op formele mentorskap (§2.6.1) en die formele integrale mentorskapkomponent binne die Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en -leierskap) (voortaan GOS SL-program). Vanuit die literatuurstudie (§2.7.1) word die wedersydse vertrouensverhouding en samewerking as kernelement vir effektiewe mentorskap uitgesonder. ‘n Indiepte-beskrywing van die mentorskapverhouding¹⁶ sal verskaf word ter wille van die sentrale rol van die onderwerp in die navorsingstema.

Opmerklik vanuit die literatuur is die hoeveelheid beskikbare mentorskapmodelle wat mentorskapspesifieke aspekte aanspreek. Vanweë die hoeveelheid mentorskapspesifieke

¹⁶ Vir die doel van hierdie studie verwys die term *verhouding* na ‘n emosionele of ander verband of verbintenis tussen twee of meer mense.

modelle sal konteksspesifieke mentorskapmodelle nie onder 'n oorhoofse groepering bespreek word nie. Konteksspesifieke mentorskapmodelle soos die mentor-mentee-verhoudingsmodel (§2.9.1) en die mentorskapsessiemodel (§3.2.4.3) sal - vanweë die relevansie van die model op dié betrokke aspek van mentorskap - onder dié bepaalde besprekingspunt bespreek word.

Alvorens 'n mentorskapmodel as integrale deel van 'n opleidingsprogram vir die professionele ontwikkeling van skoolleiers ontwikkel kan word (§1.4), sal die mentorskapmomente ondersoek word wat die boustene van 'n mentorskapmodel vorm (§3.2). 'n Dieperliggende begrip rakende die mentorskapmomente sal dien as raamwerk en vertrekpunt vir die ontwikkeling van 'n mentorskapmodel (§1.4) wat as integrale deel van opleidingsprogramme vir die professionele ontwikkeling van skoolleiers gebruik kan word. Die volgende diagrammatiese uiteensetting vorm 'n oorsig van die literatuurstudie wat mentorskap as deel van professionele ontwikkeling ondersoek.



Figuur 2.1 Visuele oorsig van hoofstuk 2: Mentorskap as deel van professionele ontwikkeling

2.2 Die oorsprong van mentorskap

Die eerste genoteerde gebruik van die konsep *mentorskap* word gevind in die Griekse mitologie met die epiiese gedig van Homer ("*The Odyssey*"). Die mitiese verhaal lui dat koning Uliesses - afgelei uit Ulixes, die Latynse naam vir Odusseus – 'n karakter in die antieke Griekse literatuur, die sorg van sy seun Telemachus gedurende sy afwesigheid tydens die Trojaanse oorlog, aan sy getroue vriend Mentor (die seun van Alimus) toevertrou het. Mentor, as ouer, wyser vertroueling en raadgewer, het as vaderlike figuur sy kennis, ervaring en wysheid met Telemachus (wat later die koning van Ithaca geword het) gedeel (Barondess, 2003; Klasen & Clutterbuck, 2002; Mullen, 2009; Ragins & Kram, 2007).

Na die oorlog en in Telemachus se soeke na sy vader is hy deur Mentor vergesel. Gedurende tye van onsekerheid, so lui die mite, het die godin Pallas Athene (godin van oorlog en wysheid) Telemachus gehelp deur haarself aan hom te openbaar in verskeie dierlike en menslike vorms, óók in die gestalte van Mentor (Barondess, 2003; Mullen, 2009; Ragins & Kram, 2007; Smith, McAllister & Crawford, 2001). Die openbaring as Mentor deur die godin Pallas Athene aan Telemachus word in die Griekse mitologie as 'n "geskenk van die gode" gesien. Die goddelike geskenk was 'n verhouding tussen 'n jongeling op sy ontwikkelingspad na volwassenheid (Telemachus) en 'n wyser persoon (Mentor, of dan die godin Pallas Athene, versinnebeeld as Mentor) wat die jongeling in 'n vertrouensverhouding bystaan totdat hy in wysheid gegroei het en onafhanklik kon funksioneer (Barondess, 2003; Klasen & Clutterbuck, 2002). In die bogenoemde lê die kern van mentorskap opgesluit.

Mentorskap het steeds gedurende die Feodale sisteem¹⁷ en die Renaissance-tydperk gefloreer, alhoewel die term mentorskap nie gedurende die tydperk gekoppel is aan dié handeling nie. Jong mans is as vakleerlinge deur kundiges oor 'n bepaalde tydperk geskoei om te verseker dat tradisies van een geslag na 'n ander oorgedra word sowel as dat talent en leierskap ontwikkel word. Hierdie benadering tot mentorskap is vandag nog sigbaar in kontemporêre organisasies (Petrin, 2010).

Ten spyte van die mitiese verhaal en dat mentorskap wel plaasgevind het, word die konsep *mentor* eers in 1750 in "*Les Aventures de Télémaque*", 'n roman deur die Franse skrywer Fénelon, gebruik. Fénelon (Aartsbiskop van Cambrai) was die mentor van die sewejarige Duc de Bourgogne (kleinkind van Lodewyk XIV en tweede aanspraakmaker op die troon). In *Les*

¹⁷ Die politieke, militêre en sosiale sisteem in die Middeleeue (ongeveer negende tot die vyftiende eeu) is gebaseer op die besitreg van grond en die verhoudingsuitvloei as heer of ondergeskikte.

Aventures de Télémaque vertolk Mentor die hoofkarakter en is die ware held van die verhaal. Sy raad oor hoe om te regeer, self- en hebsug te beveg en broederskap na te streef deur oorlog te verhoed en geskille tussen nasies vreedsaam te besleg, het tot 'n wye gehoor gespreek en daartoe gelei dat "*Les Aventures de Télémaque*" die boek word wat die meeste in die agtiende eeu herdruk is. Verder slaag die roman daarin om die konsep mentor en mentorskap op die voorgrond te plaas ná 'n tydperk van ongeveer drie honderd jaar. Die gebruik van die konsep mentor in "*Les Aventures de Télémaque*" konseptualiseer die moderne gebruik van die woord mentor as wysheer, rolmodel, verantwoordelike begeleier, ervare persoon wat adviseer, lei, onderrig, inspireer en uitdaag.

Mentorskap is 'n komplekse proses. Die kompleksiteit word onder meer beïnvloed deurdat daar verskillende benaderings wat bestaan. Mentorskap word verskillend vanuit die perspektief van die individu sowel as na gelang van die situasie gedefinieer en gekonseptualiseer (Bitchel, 2008; Clutterbuck, 2002(a), 2004; Hansford & Ehrich, 2006). Bogenoemde outeurs is dit eens dat daar min konsensus rakende die definiëring van die konsep mentorskap in literatuur voorkom. Juis soveel verskillende perspektiewe dra by tot die inkonsekwente gebruik van die term mentorskap. Laasgenoemde benodig dus 'n verdere konsepverklaring.

2.3 Konsepverklaring

2.3.1 Mentor

Vanuit die literatuurstudie is dit opmerklik dat die konsep *mentor* in beide Amerikaanse- en Europese mentorskap-literatuur (§2.5) instrumenteel is in die stimulering van leer en ontwikkeling van die individu in die mentorskapverhouding (Klasen & Clutterbuck, 2002). Die konsep mentor verwys in die breë na 'n wyser, kundige en ervare vertroueling wat onder meer die rol as raadgewer, vaderlike figuur, beskermheer, onderwyser, gids, adviseur ondersteuner, klankbord en berader kan vertolk (Ali & Panther, 2008; Ballard, Godfrey & Stoker, 1995; Barnett et al., 2009; Barondess, 2003; Bolam, McMahon, Pocklington & Weindling, 1995; Clutterbuck, 2004; Hobson, 2009; Kennedy, 2005; Klasen & Clutterbuck, 2002; Management Mentors, 2010; Ragins & Kram, 2007; Smith, 2007; Van Vuuren, 2009; Yirci & Kocabas, 2010). Buiten vir die bogenoemde word daar van mentore in die GOS SL-program verwag om as agente van verandering en transformasie in die Suid-Afrikaanse Onderwys op te tree (Van Vuuren, 2009).

Mentor word geadmireer vir hulle professionele en persoonlike kwaliteite en vaardighede. Persoonlike kwaliteite sluit onder meer in integriteit, toeganklikheid, menslikheid, betroubaarheid en ontvanklikheid (Van Vuuren, 2009). Professionele kwaliteite sluit in dat

mentore gemoeid moet wees met hulle eie persoonlike ontwikkeling en met mense van diverse agtergronde kan werk. Die mentor moet sensitief ingestel wees vir die sieninge van ander en toegewyd wees aan etiese praktyke: die proses sowel as die emosionele ondersteuning van die mentee (Ali & Panther, 2008; Van Vuuren, 2009). Mentor moet oor die vermoë beskik om 'n minder ervare individu te lei en te ondersteun gedurende hulle persoonlike en professionele ontwikkelingsfase (Ragins & Kram, 2007). 'n Mentor help met effektiwiteitsverbetering sowel as vaardigheidsontwikkeling in 'n bepaalde veld. Hiervoor kan die mentor strategieë soos refleksie, ondersteuning en netwerk gebruik (Barnett, 2001; Ragins & Kram, 2007; Turban & Lee, 2007; Van Vuuren, 2009; Yirci & Kocabas, 2010). Bogenoemde mentorskapstrategieë sowel as enkele ander tegnieke wat ook deur die mentor gebruik kan word, word onder paragraaf 2.4 verder bespreek (§2.4).

Gegewe die eenstemmigheid dat die mentor verskeie rolle gedurende die mentorskaptydperk kan vertolk, is dit opmerklik dat daar verskillende perspektiewe rondom die invloed van die mentor se ouderdom op die mentorskapproses is. Alhoewel die invloed van diversiteit op mentorskap (waaronder ouderdom ressorteer) later meer aandag sal geniet (§2.9.2), is dit noodsaaklik om die invloed van ouderdom hier aan te raak omdat dit konsepverklaring beïnvloed. Vanuit die literatuur kon twee denkskole geïdentifiseer word. Daar is 'n denkskool wat van die opinie is dat die ouderdom van die mentor 'n invloed uitoefen op die mentorskapproses en -verhouding. Binne dié denkrigting speel ouderdomsverskil 'n rol en moet die mentor vir effektiewe mentorskap 'n fisies ouer persoon as die mentee wees (Ballard et al., 1995; Barnett, 2001). Verskeie navorsers deel nie die siening van die voorvermelde outeurs nie en verduidelik dat 'n mentor, nie as 'n fisies ouer persoon nie, maar eerder as meer ervare en senior persoon gereken moet word (Barondess, 2003; Chikoko et al., 2011; Ehrich, 2013).

Alhoewel mentorskap tradisioneel ontwikkel het vanuit die konsep van “ouer” en “wyser” leiding aan 'n minder ervare jonger individu, is dit belangrik dat die evolusionêre aard van mentorskap in ag geneem word (Barondess, 2003; Jugmohan, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002; Ragins & Kram, 2007; Yirci & Kocabas, 2010). Die evolusionêre aard van mentorskap plaas nuwe perspektiewe op die voorgrond rakende die invloed van diversiteitsaspekte soos ouderdom, geslag en etnisiteit op die mentorskapverhouding (Blake-Beard, Murrell & Thomas, 2007(a); Jugmohan, 2010; Ragins & Kram, 2007; Yirci & Kocabas, 2010). Hedendaagse mentorskap akkommodeer 'n verskeidenheid benaderings tot mentorskap en spreek kwessies aan soos die invloed van ouderdom, status en mag in die veranderende mentorskapverhouding (Jugmohan, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002). Hierdie studie fokus nie op die invloed van diversiteitsaspekte op mentorskap nie, maar die invloed van diversiteit op mentorskap kan nie misken word nie. Verskeie mentorskap-diversiteitstudies benadruk dat diversiteit 'n invloed kan

uitoefen op effektiewe mentorskap en dat die bestuur daarvan nie aan toeval oorgelaat moet word nie (Blake-Beard et al., 2007(a); Cherniss, 2007; Clutterbuck, 2002(c); Giscombe, 2007; Higgins, Chandler & Kram, 2007; Niemann, 2006; O'Neill, 2002; Ragins, 2002(a); Welle, 2002). Effektiewe mentorskap noodsaak mentorskap-programontwikkelaars om deurlopend die invloed wat diversiteit op alle aspekte van mentorskap en die mentorskapproses te bestuur. Dit sal later in die hoofstuk meer aandag geniet (§3.2.1).

Binne die veranderende mentorskapverhouding kan die mentor deur die loop van die mentorskapsiklus en, gegewe die situasie, diverse rolle vertolk soos dié van onderwyser, gasheer, gids en adviseur (Ali & Panther, 2008; Barondess, 2003; Jugmohan, 2010; Yirci & Kocabas, 2010). Bovermelde rolvertolking is vanuit die literatuurstudie sigbaar. Binne die hedendaagse mentorskapverhouding tree die mentor as onderwyser op en begelei die mentee deur 'n proses van selfontdekking en intellektuele ontwikkeling (Ali & Panther, 2008; Barnett, 2001; Barondess, 2003; Business Mentoring Solutions, 2014(b); Clutterbuck, 2004; Van Vuuren, 2009). Die mentor help met die inburgering van die nuweling in die nuwe beroep, sosiale omgewing en organisatoriese kultuur en stel die mentee bloot aan die sigbare sowel as onsigbare waardes, gebruike en hulpbronne (Barondess, 2003; Ragins & Kram, 2007). In 'n adviserende hoedanigheid verrig die mentor 'n psigologiese funksie deur die nodige berading, morele ondersteuning en rigting aan die mentee te verskaf (Ali & Panther, 2008; Barondess, 2003; Ragins & Kram, 2007; Van Vuuren, 2009). Mentor dien verder as rolmodel en gedurende die netwerkproses gebruik mentore hulle invloed om mentees bloot te stel aan loopbaangeleenthede binne die omgewing waarin die mentee en mentor beweeg (Barnett, 2001; Barondess, 2003; Ragins & Kram, 2007; Van Vuuren, 2009).

Samevattend verwys die konsep *mentor* in hierdie studie na 'n meer senior individu, hetsy in ervaring, vaardighede en kennis. Ouderdom moet nie as enigste kriterium vir senioriteit gereken word nie. Die kennis en ervaring van die mentor oefen 'n groter invloed uit op die professionele en persoonlike ontwikkeling van die mentee as wat die ouderdom van die mentor doen (Ragins & Kram, 2007; Yirci & Kocabas, 2010). Soos bespreek vanuit die literatuur (§2.3.1) kan die mentor, afhangende van die konteks en situasie, gelyktydig een of meer rolle gedurende die mentorskaptydperk vervul. Voorgenoemde rolvertolking kan, gegewe die konteks en die behoefte van die mentee, insluit kundige, vertroueling, kritiese vriend, raadgewer, vaderlike figuur, beskermheer, onderwyser wat vrae vra, gids, adviseur, strateeg, klankbord, ondersteuner, rolmodel, aanmoediger en berader (Barondess, 2003; Business Mentoring Solutions, 2014(b); Clutterbuck, 2004; Jugmohan, 2010; Ragins & Kram, 2007; Yirci & Kocabas, 2010). Wat ook al die aard van die mentor-mentee-verhouding is, is dit belangrik

dat die mentor die mentee ondersteun en saam met die mentee werk om leer en ontwikkeling te bewerkstellig (Smith, 2007).

2.3.2 Mentee en protégé

Teenstrydig met die meer ooreenstemmende konsepverklaring en -gebruik van *mentor* as omskrywing vir 'n meer senior persoon in die mentorskapverhouding is konsepte soos *protégé*, *mentee* en/of *protégé-mentee* as omskrywing van 'n meer junior persoon in die mentorskapverhouding vanuit die literatuur geïdentifiseer. Tradisioneel kom die term *protégé* meer algemeen in Noord-Amerikaanse mentorskap-literatuur voor. Dit verwys na 'n junior persoon wat in 'n verhouding met 'n senior persoon as mentor betrokke is. Die *protégé* as leerder is minder kundig en dra tot 'n mindere mate by tot die mentorskapverhouding (Klasen & Clutterbuck, 2002). Die term *mentee* kom meer algemeen in Europese literatuur voor en verwys na 'n individu wat vir 'n bepaalde tydperk onder die beskermende vlerk van 'n meer senior persoon (mentor) funksioneer (Clutterbuck & Ragins, 2002; Klasen & Clutterbuck, 2002). In Suid-Afrikaans gepubliseerde mentorskap-literatuur is die konsep mentee in die meeste van die literatuur gebruik (Bush et al., 2011; Jugmohan, 2010; Mestry & Singh, 2007; Mohono-Mahlatsi & Van Tonder, 2006; Pashiardis & Brauckmann, 2009; Van der Berg, Taylor, Gustafsson, Spaul & Armstrong, 2011). Daar is enkele navorsers is wat die term protégé gebruik (Mathibe, 2007).

Vanuit die literatuuranalise kan die evolusionêre aard van mentorskap gesien word. Buiten vir die fokusverskuiwing van mentorskap vir beroepsontwikkeling na mentorskap vir self-ontwikkeling en onafhanklike funksionering blyk resente mentorskap-literatuur minder kontinentaal-spesifiek te wees rakende die gebruik van die konsep mentee en protégé. Ten spyte van die gebruik van die term mentee of protégé en in sekere gevalle die koppelterm protégé-mentee (Barnett, 2001; Barondess, 2003; Smith, 2007; Wolverhampton Business School, 2009) blyk dit vanuit die literatuuranalise dat daar eenstemmigheid bestaan in die konseptualisering van wat 'n mentee en protégé is. Ongeag of die konsep mentee óf protégé gebruik word, versinnebeeld die term 'n minder ervare individu en junior in kennis, ervaring en vaardighede in 'n spesifieke area wat deur 'n meer senior persoon in kennis, ervaring en vaardighede gelei word na self-ontwikkeling en onafhanklike funksionering.

In hierdie navorsing gebruik ek die term *mentee*. Ek hang die verduideliking van Yirci (2010) aan wat meld dat 'n mentee verwys na 'n breër spektrum van individue wat die rol as "leerder" in die mentorskapverhouding - ongeag die ouderdom en posisie van die mentor en mentee-vertolk (Yirci & Kocabas, 2010). Ek konseptualiseer 'n mentee as 'n meer junior persoon wat

nie gelyk in kennis, vaardighede en/of ervaring aan die mentor is nie. Die mentee is verteenwoordigend van 'n beginner en/of minder ervare persoon op 'n spesifieke intreevlak (hetsy kennis, ervaring, en/of vaardighede) en benodig leiding in een of meer areas. In hierdie studie sal mentee dus verwys na die skoolleier wat deel vorm van die skoolleier-opleidingsprogram, ongeag of die skoolleier 'n departementshoof, adjunkhoof of skoolhoof is. Hierdie beginsel sal toegepas word in die seleksie van die mentees wat deel vorm van hierdie navorsing se studiepopulasie.

2.4 Verwante konsepte in mentorskap-literatuur

Die kern van mentorskap is gesetel in drie elemente (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Clutterbuck, 2004). Eerstens is dit gesetel in 'n verhouding waar 'n bepaalde rolspeler, hetsy die mentor en/of mentee, die mentorskapverhouding inisieer en lei. Hierdie verhoudingsaspek sal later meer aandag geniet (§2.9). Tweedens is dit gesetel in die dimensies van hulpverlening. Hierdie dimensies kan wissel vanaf bevelend teenoor selfontdekking tot versorgend teenoor selfstandig. Laastens lê die kern van mentorskap opgesluit in die behoefte(s) van die mentee (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Clutterbuck, 2004). Bovermelde elemente oefen 'n invloed uit op die mentorskapstyl en -tegnieke wat gedurende die mentorskapydperk gebruik word (Clutterbuck, 2004). Laasgenoemde kan volgens Clutterbuck (2004) bydra tot die gebruik van verwante konsepte wat onder die vaandel van mentorskap met mentorskap verwar kan word.

Buiten vir die bovermelde elemente kan die funksie agter mentorskap ook 'n invloed uitoefen op die mentorskapstyl en -tegnieke wat gedurende die mentorskapydperk gebruik word (Clutterbuck, 2004). Mentorskap kan 'n psigologiese- en/of beroepsfunksie verrig (Barondess, 2003; Ehrich, 2013; Ragins & Kram, 2007). As psigologiese funksie kan mentorskap binne die mentorskapverhouding 'n gevoel van vertroue en interpersoonlike geborgenheid aan die mentee verskaf (Ragins & Kram, 2007). As beroepsfunksie ondersteun die mentor die mentee in die opdoen van kennis en vaardighede sowel as voorbereiding vir bevorderingsmoontlikhede binne die instelling (Barondess, 2003; Ragins & Kram, 2007). Mentorskap as beroepsfunksie kan tegnieke insluit soos afrigting, berading, netwerk en leiding as deel van die ontwikkeling en leerervaring van die mentee. Juis laasgenoemde kan verder bydra tot die gebrek aan konsensus rakende wat mentorskap is én nie is nie (Clutterbuck, 2004; Ragins & Kram, 2007). Gegewe die situasie is dit dus moontlik dat mentorskaptegnieke soos afrigting, berading, netwerk en leiding gebruik kan word as deel van die ontwikkeling en leerervaring van die mentee (Clutterbuck, 2004). Buiten vir die voorvermelde tegnieke is enkele ander tegnieke ook vanuit mentorskap-literatuur geïdentifiseer. Voorgenoemde sluit tegnieke in soos portuur-

ondersteuning, internskap, induksie, konsultasie en raadgewing, skaduwaarneming, fasilitering en samewerking. In sekere literatuur word die voorvermelde tegnieke as sinonieme vir en/of in dieselfde konteks as mentorskap gebruik. In ander literatuur is dit aanvullend tot mentorskap óf as elemente van mentorskap gebruik. Laasgenoemde bevestig die gebrek aan konsensus rakende die konsep mentorskap sowel as die inkonsekwente gebruik daarvan (Clutterbuck, 2004). Vir groter duidelikheid sal bovermelde tegnieke sowel as hul verband tot mentorskap kortliks bespreek word.

2.4.1 Afrigting

Afrigting as deel van professionele ontwikkeling kom meer algemeen in die privaatsektor voor (Barnett et al., 2009; Business Mentoring Solutions, 2014(a)). Afrigting behels 'n korttermyn een-tot-een-verhouding tussen 'n afrigter en 'n individu. Die verhouding het 'n spesifieke doel en is prestasie-georiënteerd. Uitkomst is spesifiek, word uitsluitlik deur die mentee gestel en raak 'n spesifieke ontwikkelingsarea aan. Die een-tot-een-leerontwerp kan aspekte insluit soos refleksie, beplanning, probleemoplossingstrategieë en terugvoermetodes in die area van kommer (Bloom, Castagna & Warren, 2003; Clutterbuck, 2004; Ontario Ministry of Education, 2011; Petrin, 2010).

Afrigters, as area-spesialiste, poog om binne 'n bepaalde tydraamwerk die optrede en/of resultate rakende die bestuur van 'n pertinente aspek van kommer aan te spreek (Ballard et al., 1995; Duncan & Stock, 2010; Kennedy, 2005; Petrin, 2010; Silver, 2011). Laasgenoemde kan persoonlik, professioneel en/of besigheidsgeoriënteerd van aard wees (Barnett et al., 2009; Bloom et al., 2003; Clutterbuck, 2004; Duncan & Stock, 2010; Harvard, Morgan & Patrick, 2010; Ontario Ministry of Education, 2011; Petrin, 2010). Gedurende gesprekvoering word die individu deur die afrigter gelei na verwerwing van spesifieke kennis, vaardighede en strategieë (Barnett et al., 2009; Bitchel, 2008; Bloom et al., 2003; Clutterbuck, 2004; Ontario Ministry of Education, 2011; Petrin, 2010). Die verskille tussen afrigting en mentorskap kan soos volg getabuleer word:

Tabel 2.1 Vergelyking tussen afrigting en mentorskap*

Afrigting	Mentorskap
Fokus op 'n spesifieke, huidige taak	Fokus op implikasies ná die taak en vir die toekoms
Fokus op verwerwing van spesifieke kennis, vaardighede en strategieë	Fokus op ontwikkeling van vermoë en potensiaal in totaliteit

Afrigting	Mentorskap
Doel is persoonlike en professionele ontwikkeling in 'n area of areas van kommer	Doel is persoonlike en professionele ontwikkeling van die individu in geheel
Area(s) vir afrigting word uitsluitlik deur die mentee bepaal	Minder areaspesifiek en fokus op geheelontwikkeling
Vind plaas binne die bestuurslyn	Verkieslik buite die direkte bestuurslyn
Agenda word bepaal deur die afrigter	Agenda word bepaal deur die behoefte van die mentee
Refleksie geskied hoofsaaklik ekstern	Refleksie geskied hoofsaaklik intern
Afrigter reflekteer op mentee se vordering	Mentee reflekteer op eie vordering
Korttermynfokus	Langtermynfokus
Bespreking is eksplisiet en gefokus op 'n bepaalde onderwerp	Bespreking is implisiet en raak intuitief aspekte en optrede as deel van holistiese ontwikkeling aan

* Aangepas uit Klasen en Clutterbuck (2002), Clutterbuck (2004), Petrin (2010), Departement van Onderwys (2008(a))

Gegewe die perspektiewe rakende afrigting en mentorskap wat perspektiewe insluit soos: *Is afrigting mentorskap?, Is mentorskap afrigting?, Kan 'n afrigter mentor? en Kan 'n mentor afrig?*, wil ek tot die debat toetree. Clutterbuck (2004) maak melding van vier verskillende afrigtingstyle, naamlik vertel, wys, voorstel en stimuleer. Na gelang van die dimensie van hulpverlening (§2.4) bestaan daar die moontlikheid van oorvleueling tussen mentorskap en afrigting. Ek steun die siening van Clutterbuck (2004) en Silver (2011). Afrigting is nie mentorskap nie, maar afrigtingtegnieke soos voorstel en stimulasie kan na gelang van die dimensie van hulpverlening effektief in mentorskap gebruik word. Stimulering van die mentee se denke en leiding om self alternatiewe te identifiseer en analiseer kan effektief in enige mentorskapproses en -verhouding gebruik word. 'n Mentor kan as afrigter optree, maar 'n afrigter is nie noodwendig 'n mentor nie. Tog kan dit gebeur dat 'n afrigterrol kan ontwikkel tot 'n mentorrol. Voorgenoemde sal bepaal word deur die fokus en doel van die verhouding en wat 'n mentor van 'n afrigter onderskei (Bloom et al., 2003; Silver, 2011). Bush en Jackson (2002) meld dat in die sowat een en sestig onderwyssisteme wêreldwyd die meerderheid onderwyssisteme meestal een of ander vorm van afrigting as deel van mentorskap insluit (Bush & Jackson, 2002).

2.4.2 Netwerk

Netwerk behels die daargestelling van 'n sosiale netwerk waar die mentee vanuit 'n sosiale kohesie geleentheid vir samewerking en ondersteuning binne die portuurgroep het (Browne-Ferrigno & Muth, 2004; Davis et al., 2005; Duncan & Stock, 2010). Skoolleiers beskou netwerk as 'n informele en natuurlike vorm van mentorskap en net so belangrik as formele opleiding in die voorbereiding vir hul rol as skoolleier (Mentz, Webber & Van der Walt, 2010). Binne die netwerkomgewing as sosiale leeromgewing bou die skoolleier kollegiale verhoudings. Dit bied aan die mentee 'n gevoel van sosiale en emosionele aanvaarding, ondersteuning, samewerking, interaksie, motivering en 'n geleentheid om van die groep te leer (Browne-Ferrigno & Muth, 2004; Davis et al., 2005; Duncan & Stock, 2010).

Die kollegiale netwerkomgewing kan 'n kombinasie van informele een-tot-een-mentorskap sowel as groepmentorskapmodelle insluit (Ontario Ministry of Education, 2011). Deur te netwerk verbreed mentees hulle eie verwysings- en denkraamwerk wat op sy beurt bydra tot die professionele en persoonlike ontwikkeling (Louis et al., 2009). Soos met afrigting en berading beïnvloed die dimensie van hulpverlening (§2.4) ook die netwerkproses. 'n Effektiewe mentor lei die mentee na selfstandigheid deur die mentee bewus te maak van beskikbare bronne en netwerksisteme (Clutterbuck, 2004). Laasgenoemde bied aan die mentee die geleentheid om inligting, kennis, verskillende benaderings en kreatiewe oplossings in te win, te analiseer en toe te pas op die uitdagings waarmee die mentee gekonfronteer word (Browne-Ferrigno & Muth, 2004, 2006; Clutterbuck, 2004; Davis et al., 2005; Louis et al., 2009).

2.4.3 Raadgewing

Raadgewing behels gesprekvoering waar advies, hulpbronne en leiding rakende 'n spesifieke area of aspek deur 'n kundige verskaf word (Ontario Ministry of Education, 2011). Die kennis, ervaring, leiding en vaardighede van kundiges word deur skoolleiers beskou as een van die belangrikste hulpbronne vir effektiewe skoolbestuur en professionele ontwikkeling (Bubb & Earley, 2007). Die dimensie van hulpverlening (§2.4) sal bepaal in watter mate raadgewing as metode in mentorskap gebruik kan word. Gedurende mentorskap bied die mentor net genoegsame raad en leiding om die mentee deur die reflektiewe analiseproses te lei tot 'n fase van selfontdekking in die verwerwing van kennis, vaardighede, besluitneming en toepassing (Clutterbuck, 2004).

2.4.4 Internskap

Internskap behels die blootstelling van skoolleiers aan die werklike bestuur- en leierskapomgewing vir 'n bepaalde periode. Die skoolleier kry die geleentheid om deur 'n proses van observasie en deelname teorie en praktyk by mekaar uit te bring (Harvard et al., 2010; Williams, Matthews & Baugh, 2004). Browne-Ferrigno en Muth (2006); Davis et al., (2005) sowel as Harvard et al., (2010) meld dat skoolleiers effektief leer wanneer hulle blootgestel word aan situasies wat die toepassing van kennis en vaardighede vereis. Hier is die rol van die mentor belangrik. Aanvanklik vereis internskap dat die mentee slegs observeer, maar soos die mentee se kennis, vaardighede en selfvertroue deur die proses van mentorskap toeneem, skep die mentor al hoe meer geleenthede waar die mentee bestuur en leierskapervaring kan opdoen (Harvard et al., 2010).

Die dimensie van hulpverlening van Clutterbuck (2004) kan volgens my ook op internskap van toepassing gemaak word. Dit is noodsaaklik dat die mentor die mentee effektief begelei wanneer die komplekse bestuurs- en leierskapomgewing betree word. Mentorskap gedurende die tydperk van internskap behels dat die mentee gelei word ten einde meer vertrouwd te raak met die konteks, kultuur, waardes en verwagtings wat met skoolleierskap gepaard gaan.

2.4.5 Induksie

Al meer instellings besef die waarde van induksie-mentorskap waar 'n nuweling binne 'n instelling gelei word in, en blootgestel word aan die organisatoriese kultuur en "manier van doen" (Bolam et al., 1995). Voorvermelde besef het gelei tot die daarstelling van prosesse in die vorm van induksie ten einde individue by te staan in hulle professionele ontwikkeling (Bolam et al., 1995). Induksie, soos mentorskap, word verskillend vanuit die literatuur gekonseptualiseer en ter uitklaring kortliks die volgende (Shelton, 2010; Smith, 2007). Die term induksie vanuit die mediese veld verwys na 'n mediese ingreep waardeur die geboorteproses vervroeg word (Brümmer, 2010). Vanuit die veld van menslikehulpbronbestuur behels induksie 'n gestruktureerde program om 'n nuweling te laat inskakel by 'n instelling (Erasmus, Schenk, Swanepoel & Van Wyk, 2000). Deur die proses van induksie maak die werker kennis met die doelstellings, visie, missie, uitdagings, sterkpunte, beleide, prosedures, waardes en kultuur van die instelling. Laasgenoemde word gedurende die induksieproses aan die nuwe werknemer gekommunikeer (Carrell, Grobler, Hartfield, Norbert & Warnic, 2006; Kleynhans, Markharm, Meyer, Pilbeam & van Aswegen, 2006). Op die vraag of mentorskap induksie is al dan nie, is daar ook teenstrydige perspektiewe in die literatuur. Smith (2007) en Shelton (2010) meld dat mentorskap plaasvind gedurende die induksieproses terwyl Kleynhans et al. (2006) weer meen

dat induksie 'n vorm van mentorskap is. Afhangende van die dimensie van hulpverlening soos geïdentifiseer deur Clutterbuck (2004) het beide perspektiewe meriete.

Ek huldig die opinie dat induksie ook 'n vorm van mentorskap kan wees. Indien die mentor gedurende die induksieproses die mentee lei deur 'n proses van selfontdekking en die ontwikkeling van selfstandige denke, kan dit as mentorskaptegniek beskou word. Die gestruktureerde aard van mentorskap bied aan die mentee 'n volhoubare een-tot-een-langtermyn-verhouding waar die spesifieke en individuele ervaring van die mentee die basis vorm. Gedurende die induksieproses word die mentee blootgestel aan die kultuur van die instelling en bied die mentorskapverhouding 'n veilige omgewing aan die mentee (Ballard et al., 1995). Skoolleiers beskou induksie as 'n vorm van mentorskap en as "geneesmiddel" vir van die probleme wat skoolleiers in die gesig staar (Bush & Jackson, 2002). Induksie moet nie verwar word met die toewysing van 'n individu, vriend of maat ("buddy") vanuit dieselfde portuurgroep en afdeling om die nuwe werknemer vir 'n kort tydperk by te staan nie. Hierdie inburgeringsproses moet nie met mentorskap verwar word nie omdat mentorskap 'n meer komplekse proses is (Business Mentoring Solutions, 2014). Anders as in die geval van mentorskap, het die toegewese individu nie formele opleiding deurgemaak in die inburgeringsproses nie en is die doel van die inburgeringsprogram nie die professionele ontwikkeling van die mentee nie. Verder kan die inburgeringsverhouding ontbind sodra die nuwe werker kennis dra van die doelstellings, visie, missie, uitdagings, sterkpunte, beleide, prosedures, waardes en kultuur van die instelling (Business Mentoring Solutions, 2014).

2.4.6 Skaduwaarneming

Skaduwaarneming as faset van mentorskap sal, soos bovermelde konsepte, beïnvloed word deur die dimensie van hulpverlening (Clutterbuck, 2004). Skaduwaarneming behels dat 'n nuweling vir 'n bepaalde tydperk saam met 'n individu beweeg en observeer en kan deel vorm van induksie, internskap en netwerk. Hier sal die doel van die verhouding, dimensie van hulpverlening en behoefte van die mentee bepalend wees of skaduwaarneming as deel van mentorskap beskou kan word. Skaduwaarneming as deel van mentorskap behels dat die mentor en mentee op 'n gereelde basis ontmoet. Tydens die ontmoetings word observasies en beste praktykgebaseerde beginsels bespreek, soos deur die mentee bespeur (Browne-Ferrigno & Muth, 2006). Die mentor fasiliteer die gesprek en lei die mentee deur 'n proses van identifisering, ontdekking, analise en evaluasie. Onder die leiding van die mentor bied skaduwaarneming aan die mentee die geleentheid om genoegsame selfvertroue op te bou alvorens hierdie aspekte eiehandig bestuur word. Mentore skadu dan weer op hulle beurt die

mentees. Deur gebruik te maak van refleksietegnieke kan die mentee op toegepaste bestuur en leierskapvaardighede reflekteer (Browne-Ferrigno & Muth, 2006).

2.4.7 Fasilitering

Die fasiliteringsproses behels die strategiese ondersteuning van 'n individu of groep in die bereiking van doelwitte (Ontario Ministry of Education, 2011). Gedurende die fasilitering is die vasstelling van protokol rakende vertroulikheid belangrik. Soos in die geval van die voorvermelde aspekte sal die vlak van fasilitering as faset van mentorskap bepaal word deur die persoon wat die mentorskapverhouding inisieer en lei (die mentor of mentee), die behoeftes van die mentee en die dimensie van hulpverlening (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Clutterbuck, 2004). Na my mening kan fasilitering deel vorm van mentorskap as die mentor die mentee ondersteun in doelwitbereiking. Die intensiteit van fasilitering sal bepaal word deur die situasie, die behoefte van die mentee en die gegewe konteks. Fasilitering kan plaasvind binne enige van die bovermelde konsepte. As voorbeeld kan die mentor by tye kundige leiding bied (konsulteer), saam met die mentee beplan (sameswering) en die mentee ondersteun gedurende die refleksieproses oor vaardighede ten einde verbetering te bewerkstellig (afrigting) (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Clutterbuck, 2004).

In die bogenoemde bespreking is sewe mentorskapverwante konsepte (§2.4) ondersoek wat moontlik deel kan vorm van die tegnieke wat die mentor kan gebruik in die professionele ontwikkeling van die mentee. Wedersydse sameswering in 'n gemeenskaplike en kollegiale proses om gestelde doelwitte te bereik vorm die basis van afrigting, internskap, induksie, skaduwaarneming, sameswering, konsultasie, raadgewing, netwerk, portuur-ondersteuning, fasilitering, berading sowel as in mentorskap (Ontario Ministry of Education, 2011). Sameswering is die 'gom' wat al die bovermelde mentorskaptegnieke ten gronde lê en onontbeerlik is vir suksesvolle uitvoering van watter benadering of model ook al gevolg word (Barondess, 2003; Ragins & Kram, 2007).

Die mate waartoe die voorgenoemde tegnieke (§2.4) deel vorm van 'n mentor se mentorskaptegnieke of addisionele ontwikkelingstegnieke in die professionele ontwikkeling van die individu, word bepaal deur die verhoudingselement (§2.9), naamlik wie die verhouding inisieer en lei (§2.4), die dimensie van hulpverlening (§2.4) asook die behoefte(s) van die mentee (§2.4) (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Clutterbuck, 2004). Ten einde te bepaal in watter mate die voorgenoemde tegnieke deel vorm van mentorskap al dan nie, is dit noodsaaklik om te weet wat onder die konsep mentorskap verstaan word.

2.5 Mentorskap

Mentorskap is vanweë die kompleksiteit daarvan moeilik om te definieer (Clutterbuck, 2004; Klasen & Clutterbuck, 2002; Roberts, 2000). Definisies van mentorskap varieer na gelang van die dimensies van hulpverlening sowel as die duur van die mentorskapproses, -verhouding, -funksie en die diversiteit van die mentorskappaar (Clutterbuck, 2004; Gibson, 2004).

As die konsep mentorskap morfologies ontleed word, verwys die stam *mentor* na 'n kundige en ervare individu wat 'n minder ervare individu oor 'n bepaalde tydperk deur 'n proses van selfontdekking en ondersteuning begelei na onafhanklike funksionering (§2.4). Die agtervoegsel *-skap* in die konsep *mentorskap* kom voor by stamme met 'n naamwoordkorrelaat, en hulle grammatiese betekenisse is nie almal eenders nie. In die geval van *mentorskap* dui die grammatiese betekenis van die agtervoegsel *-skap* op 'n leksikale betekenismoment en nie op 'n beroep of amp nie (Kaplan & Haenlein, 2010). In beginsel is mentorskap dus 'n proses met verskillende momente. Hierdie mentorskapmomente sal in hoofstuk 3 meer aandag geniet (§3.2).

Twee hoofstrominge rakende mentorskap kon vanuit die mentorskap-literatuur geïdentifiseer word. In Noord-Amerikaanse literatuur speel die sterk interpersoonlike ontwikkelingsverhouding 'n prominente rol waar 'n senior persoon 'n junior persoon lei en onderrig. Binne die beroepsgeoriënteerde fokus is die doel van die mentorskapverhouding dat mentore as meer senior, sowel as rolmodel, hulle ervaring en wysheid met die junior persoon deel. 'n Meer holistiese benadering tot mentorskap word bespeur in Europese mentorskap-literatuur. Die mentor is nie noodwendig die meer senior persoon in die mentorskapverhouding nie maar het meer ervaring as mag in die area waarin die mentee ontwikkeling benodig. Die Europese benadering tot mentorskap fokus verder op 'n langtermyn wedersydse leerervaring met persoonlike sowel as professionele ontwikkelingsdoelwitte as drywers (Ballard et al., 1995; Bolam et al., 1995; Clutterbuck, 2004; Duncan & Stock, 2010; Gibson, 2004; Harvard et al., 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002; Ontario Ministry of Education, 2011).

'n Analise van Suid-Afrikaanse mentorskap-literatuur toon 'n sterk Europese onderbou met die fokus op mentorskap as persoonlike ontwikkelingsfenomeen (Bush, 2009; Bush et al., 2011; Departement van Onderwys, 2008(a); Jugmohan, 2010; Mestry & Singh, 2007; Mohono-Mahlatsi & Van Tonder, 2006; Pashiardis & Brauckmann, 2009; Van der Berg et al., 2011). Die beroepsgeoriënteerde fokus in Noord-Amerika op mentorskap kan nie misken word nie, maar in hierdie studie sal die holistiese persoonlike ontwikkelingsbenadering tot mentorskap as vertrekpunt aangehang word. Dit beteken nie dat mentorskap nie kan bydra tot

loopbaanontwikkeling nie. Loopbaanontwikkeling is net nie die fokus van 'n Europese mentorskapbenadering nie, maar kan wel 'n uitvloeisel wees van die mentorskapproses (Klasen & Clutterbuck, 2002).

Ongeag bovermelde benaderings tot mentorskap is daar konsensus in die literatuur dat mentorskap as kragtige stimulus vir individuele professionele leer en ontwikkeling dien (§2.8) (Bush, 2009; Clutterbuck, 2004; Departement van Onderwys, 2008(a); Klasen & Clutterbuck, 2002; Ontario Ministry of Education, 2011; Petrin, 2010; Ragins & Kram, 2007). Mentorskap met sy vier oorhoofse doelwitte, naamlik leer, ontwikkeling, ondersteuning en onafhanklike funksionering word oor die algemeen aanbeveel wanneer 'n individu in 'n nuwe posisie aangestel word asook waar interne beroepsontwikkeling moontlik of noodsaaklik is (Barnett, 2001; Klasen & Clutterbuck, 2002; Mitgang, 2012; Ontario Ministry of Education, 2011; Petrin, 2010; Ragins & Kram, 2007; Young, Bullough, Draper, Smith & Erickson, 2005). Binne die vertrouensverhouding wat oor 'n bepaalde tydperk strek, deel mentore hulle ervaring en kundigheid met die mentee. Die kundigheid van die mentor maak dit ook moontlik dat die mentor verskeie tegnieke gebruik in die vaardigheids- en intellektuele ontwikkeling van die mentee. Die mentor verskaf ook ondersteuning rakende effektiewe bestuur- en leierskapaangeleenthede (Ballard et al., 1995; Bush, 2009; Clutterbuck, 2004; Departement van Onderwys, 2008(a); Duncan & Stock, 2010; Ontario Ministry of Education, 2011; Petrin, 2010). Tegnieke soos afrigting, raadgewing, fasilitering en berading kan deel vorm van die mentorskapmengsel wat gebruik kan word om die mentee beter toe te rus om effektief in die instelling te funksioneer (Klasen & Clutterbuck, 2002; O'Brien, 2003).

Soos gemeld (§2.3.1), behels mentorskap 'n verskeidenheid ondersteunende rolle gedurende die mentorskaptydperk (Clutterbuck, 2004; Departement van Onderwys, 2008(a); Harvard et al., 2010). Hierdie ondersteunende rolle word bepaal en beïnvloed deur die behoefte van die mentee, die beroepstadium van die mentee sowel as die gegewe situasie van die mentee. Die fases (begin, middel en einde) van die mentee se professionele loopbaan word gekenmerk deur verskillende leer-, ontwikkelings- en verhoudingsbehoeftes (Barnett, 2001). Ten einde effektiewe mentorskap te verseker is dit belangrik dat die mentor, die mentorskapstyl en die mentorskapverhouding aanpasbaar moet wees ten einde die behoefte(s) van die mentee aan te spreek. Mentorskap ondersteun en moedig leer binne 'n ontwikkelingsverhouding aan wat op sy beurt tot vaardigheidsontwikkeling lei (Kram & Ragins, 2007; Petrin, 2010). Om laasgenoemde effektief te bewerkstellig beveel Business Mentoring Solutions (2014) sowel as Clutterbuck (2004) aan dat 'n mentor verkieslik 'n persoon buite die direkte rapporteringslyn van die mentee moet wees, aangesien dit 'n moontlike negatiewe uitwerking op die mentorskapverhouding kan uitoefen.

As mentorskap van al die onderliggende teorieë gestroop word, is dit 'n dinamiese interaktiewe ontwikkelingproses met veelvoudige leergeleenthede tussen twee individue met verskillende vlakke van kennis, vaardighede en ervaringe. Mentorskap as geïntegreerde benadering is 'n kreatiewe manier van leer. In die leerproses word die mentee ondersteun in sy/haar persoonlike en professionele ontwikkeling en gelei tot onafhanklike funksionering. Vir my onderskei die verhoudingskomponent, wat in effektiewe mentorskap teenwoordig is, dit van ander professionele ontwikkelingstegnieke soos afrigting. Binne 'n vertrouensverhouding en veilige leeromgewing is daar professionele en persoonlike ondersteuning en ontwikkelingspotensiaal vir beide die mentee en mentor. Soos Clutterbuck (2004) huldig ek ook die standpunt dat die mentorskapbenadering bepaal sal word deur die persoon wat die mentorskapverhouding inisieer en lei. Die mentee word ondersteun in die ontdekking en definiëring van haar/sy eie ontwikkelingsbehoefte asook die stel van doelwitte. Die dimensie van hulpverlening sal verskil na gelang van die ontwikkelingsbehoefte en die beroepstadium van die mentee en sal 'n invloed uitoefen op die geïntegreerde mentorskapbenadering wat die mentor sal volg. Verder is ek van die opinie dat die hoeveelheid tyd wat beskikbaar is vir mentorskap, sowel as die gegewe situasie, ook die mentorskapbenadering beïnvloed.

Bovermelde kan meebring dat mentorskap raakpunte met ander leerprosesse kry. So ook dat die mentee op 'n gegewe tydstip 'n enkele tegniek of 'n kombinasie van tegnieke kan benodig wat insluit afrigting, berading, netwerk, raadgewing, internskap, induksie, skaduwaarneming, samewerking, portuur-ondersteuning en fasilitering. Die holistiese aard van mentorskap onderskei dit van ander ontwikkelings- en ondersteuningsmetodes. Indien die kernbeginsels van mentorskap (§2.4) gevolg word, kan enige van die bovermelde tegnieke deel vorm van mentorskap omdat dit op een of ander vlak en tydstip raakpunte met mentorskap toon. Die gebrek aan konsensus en inkonsekwente gebruik van die term mentorskap noodsaak my om gedurende die data-analiseringsproses fyn hierop ingestel te wees ten einde vas te stel hoe deelnemers met die term mentorskap omgaan.

2.6 Oorhoofse groepering van mentorskap: formele en informele mentorskap

Vanuit die literatuur kon twee breë groeperings, naamlik formele en informele mentorskap, geïdentifiseer word (Departement van Onderwys, 2008(a); Duncan & Stock, 2010). Formele en informele mentorskap verskil in benadering sowel as uitkomste, maar moet ten spyte van die verskille as 'n kontinuum beskou word (Klasen & Clutterbuck, 2002; Petrin, 2010). Formele en informele mentorskap verskil in terme van hoe die verhouding geïnisieer word soos spontane aantrekking en voorkeur van die mentee teenoor gestruktureerde passing deur 'n mentorskap-programleier, -koördineerder of -bestuurder (§3.2.1.1). Die aard van die

mentorskapverhouding, die lengte van die verhouding, die doelwit(te) wat bereik wil word sowel as die formaliteite tydens die mentorskapsessies onderskei ook formele van informele mentorskap. Die keuse van 'n formele of informele mentorskap moet 'n weldeurdragte besluit wees en formeel deur die instelling gekoördineer word (Clutterbuck, 2002(b); Ehrich, 2013), omdat voorvermelde faktore 'n invloed kan uitoefen op die waarde wat mentorskap toevoeg sowel as die mentorskapverhouding (Eby & Lockwood, 2004). Vervolgens die verskil in benadering en uitkoms tussen formele en informele mentorskap:

2.6.1 Formele mentorskap

Formele mentorskap is 'n gestruktureerde mentorskappsos wat geïnisieer word deur die instelling, bestuur word deur 'n mentorskappsprogramleier of -bestuurder en gebruik word as deel van die professionele en persoonlike ontwikkeling vir die individu (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Departement van Onderwys, 2008(a); Klasen & Clutterbuck, 2002; Petrin, 2010). Formele mentorskap spruit uit gestelde organisatoriese behoeftes en doelwitte. Hierdie behoeftes word aan die begin van die mentorskapsiklus deur die instelling sowel as die mentee en mentor gestel. Gestelde doelwitte en uitkomst word in die formele mentorskappsos gemeet en vereis dus gereelde mentor-mentee-interaksie (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Hansman, 2001; Klasen & Clutterbuck, 2002). Die instelling baat direk by die professionele en persoonlike ontwikkeling van die mentee (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Petrin, 2010).

Formele mentorskap kan die vorm aanneem van een-tot-een-, portuur-, groep- of elektroniese mentorskap (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Petrin, 2010). Die gestruktureerde mentorskappsos dien as raamwerk waar beide die mentor en mentee in die mentorskapverhouding ondersteuning geniet. Alhoewel rolle, verantwoordelikhede, doelwitte sowel as verwagtings formeel en gefokus uitgestip word, is daar genoegsame ruimte vir die unieke ontwikkelingsbehoefte van beide die mentor en mentee (Klasen & Clutterbuck, 2002). Die mentorskapverhouding dien ook as fondasie vir toekomstige informele verhoudings en netwerke (Klasen & Clutterbuck, 2002). Mentor-mentee-sifting, -seleksie en -passing geskied deur 'n formele proses, aan die hand van 'n bepaalde kriterium en 'n mentor buite die direkte rapporteringslyn van die mentee word aan die mentee toegewys (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Day, 2001). Opleiding van die mentor en mentee is gestruktureer en die mentorskaptydperk word gekenmerk deur formele mentorskapaktiwiteite en -ondersteuning. Mentorskapsessies word formeel gekoördineer met 'n vooraf opgestelde en ooreengekome agenda (Business Mentoring Solutions, 2014(b); Duncan & Stock, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002; Ontario Ministry of Education, 2011). Vanwee hierdie studie se fokus op mentorskap as

deel van formele mentorskapbenadering in die nasionale skoolleier-opleidingsprogram, sal bovermelde aspekte later in hoofstuk 3 (§3.2) sowel as in die empiriese studie (§5.6.2) in diepte bespreek word.

2.6.2 Informele mentorskap

Anders as formele mentorskap behels informele mentorskap 'n selfgeïnisieerde, selfsaamgestelde en selfbestuurde ondersteuningsnetwerk (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Duncan & Stock, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002). Doelwitte en uitkomst word deur die mentee self gestel, is minder spesifiek en word nie gemeet aan die einde van die mentorskapydperk nie (Business Mentoring Solutions, 2014(a); Klasen & Clutterbuck, 2002). Anders as by formele mentorskap is die fokus uitsluitlik op die bereiking van die mentee se persoonlike doelwitte wat meebring dat die instelling indirek by die mentorskapproses baat (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Petrin, 2010). Weens die selfgeïnisieerde en selfsaamgestelde mentorskapnetwerk vind geen formele sifting en seleksie van mentore of mentor-mentee-passing plaas nie. Die kriteria wat deur die mentee gebruik word, wissel na gelang van die doelwit, behoefte(s) en voorkeur(e) van die mentee. Weens belangstelling, bereidwilligheid en persoonlike aangetrokkenheid ontwikkel die meerderheid mentorskapverhoudings vanuit 'n informele verhouding waarvan die duur van die verhouding tot lewenslank kan wees (Business Mentoring Solutions, 2014(a); Duncan & Stock, 2010).

In informele mentorskap vind geen formeel gestruktureerde mentorskapopleiding plaas nie. 'n Vooraf vasgestelde agenda vir die mentorskapsessie is nie 'n noodsaaklikheid nie en informele gesprekvoering kan enige tyd en plek plaasvind (Business Mentoring Solutions, 2014(a); Duncan & Stock, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002; Ontario Ministry of Education, 2011). Ten einde die rasionaal vir hierdie studie aan te spreek, naamlik die wêreldwye behoefte aan wetenskaplik-gefundeerde navorsing rakende formele mentorskap in onderwysleierskapprogramme (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Bush et al., 2011; Cox & Jackson, 2010; Davis et al., 2005; Joyce & Calhoun, 2010; Ontario Ministry of Education, 2011; Peters, 2012) sowel as dat 'n indiepte-besinning en -hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die program deur hoër onderwysinstellings¹⁸ (voortaan HOI's), provinsiale onderwysowerhede en die DBO noodsaaklik is (Bush et al., 2011), sal ek fokus op die aard van formele mentorskap.

¹⁸ Vir die doel van hierdie studie sal die sambreelterm *instelling* gebruik word en verwys na organisasies of instansies wat gestig is vir opvoedkundige en professionele doeleindes soos die Departement van Basiese Onderwys (DBO) asook hoër onderwysinstellings (HOI's).

Die benadering en uitkoms van die nasionale, professionele opleidingsprogram bevat elemente van 'n formeel gestruktureerde mentorskapproses en –program. Dit sluit mentorskapmomente in soos beplanning, ontwerp en implementering, mentor-mentee-sifting, -seleksie en -passing, mentor-mentee-opleiding, deurlopende ondersteuning en refleksie.

Ek erken dat informele mentorskap deel vorm van die professionele ontwikkeling van skoolleiers en dat die rol en invloed van informele mentorskap nie misken kan word nie. Skoolleiers beskou hierdie selfgeïnisieerde en -saamgestelde ondersteuningsnetwerk as 'n waardevolle bemagtigingsproses wat noodsaaklike interaksie sowel as 'n gevoel van “behoort” bewerkstellig (Duncan & Stock, 2010; Mentz et al., 2010). Laasgenoemde is nie formeel gestruktureerd nie en word ook nie formeel bestuur nie en sal vanweë die fokus van hierdie studie nie deel vorm van dié navorsing nie. 'n Soorgelyke wetenskaplik-gefundeerde studie wat fokus op die informele mentorskap as deel van die skoolleier se persoonlike en professionele ontwikkeling sal 'n bydrae kan lewer tot 'n beter begrip rakende skoolleierskap en -bestuur en die waarde wat informele mentorskap tot skoolleier-opleidingsprogramme toevoeg. Vanweë die fokus van hierdie studie sal die waarde wat formele mentorskap toevoeg, vervolgens bespreek word.

2.7 Die waarde van mentorskap

Vanuit die literatuur is die waarde van mentorskap vir die mentee, die mentor sowel as die instelling geïdentifiseer. Binne die skoolomgewing kan die waarde wat mentorskap vanuit die literatuur vir die mentee, mentor en instelling het, net so van toepassing gemaak word op die skoolleier as mentee, die mentor en die skoolomgewing as instelling.

2.7.1 Die waarde van mentorskap vir die mentee

Die kernwaarde van mentorskap lê opgesluit in die daarstelling van 'n aktiewe, persoonlike en wedersydse vertrouensverhouding tussen 'n mentor en mentee. Effektiewe mentorskap word gereken as een van die effektiwste metodes vir individuele leer en ontwikkeling (Barnett, 2001; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Departement van Onderwys, 2008(a); Klasen & Clutterbuck, 2002; Yirci & Kocabas, 2010). Gedurende die netwerk-, leer- en ontwikkelingsproses word die mentee in die vertrouensverhouding deur 'n kundige mentor bygestaan en die mentor bied aan die mentee instruktiewe, administratiewe, bestuurs- asook emosionele ondersteuning (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Clutterbuck, 2004; Departement van Onderwys, 2008(a); Jugmohan, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002; Smith, 2007). Binne die adviserende en dinamiese verhouding word die mentee deur gesprekvoering gelei, wat 'n toename meebring in selfvertroue, outoriteit, besluitneming, kennis en ervaring. Laasgenoemde kan weer teruggeploeg word in die daaglike bestuurs- en leierskaptake

(Barondess, 2003; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Departement van Onderwys, 2008(a); Duncan & Stock, 2010; Joyce & Calhoun, 2010; Jugmohan, 2010; Louis et al., 2009; Ontario Ministry of Education, 2011; Ragins & Kram, 2007; Smith, 2007).

Mentorskap bied aan die mentee 'n veilige ondersteuningsraamwerk waarbinne die mentee die nodige empatie en onderskraging kan ontvang (Clutterbuck, 2004; Departement van Onderwys, 2008(a); Louis et al., 2009; Smith, 2007). Hierdie ondersteuningsraamwerk maak dit vir die mentee moontlik om idees en bekommernisse te klankbord, advies in te win, probleme op te los en kennis in te win rakende die ongesproke kultuur van die instelling. Dit maak dit weer moontlik vir die skoolleier om vinniger aan te pas in die nuwe omgewing (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Jugmohan, 2010; Louis et al., 2009; Ragins & Kram, 2007). Binne die veilige omgewing kry die mentee die geleentheid om te reflekteer op vaardighede, scenario's en gebruike, daaruit sin te maak sowel as met alternatiewe oplossings vorendag te kom (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Clutterbuck, 2004; Jugmohan, 2010; Smith, 2007; Yirci & Kocabas, 2010).

Effektiewe mentorskap kan die gaping tussen teorie en die komplekse werklikheid van die praktyk aanspreek. Voorvermelde siening kan ook op die skoolomgewing van toepassing gemaak word (Louis et al., 2009). Skoolleiers word daagliks met verskeie uitdagings en prioriteite gekonfronteer (Christie, 2010). Mentorskap kan aan skoolleiers die geleentheid bied om die gevoel van isolasie, druk en frustrasie te verminder asook selfvertroue te verhoog (Harvard et al., 2010; Jugmohan, 2010; Ontario Ministry of Education, 2011). Mentorskap kan die mentee (by implikasie in hierdie studie: die skoolleier) beter toerus, inlig en voorberei vir die uitdagings wat bestuur en leierskap stel. Dit kan ook 'n groter bewuswording van verskillende benaderings tot skoolhoofskap, leierskap en bestuursbenaderings kweek (Barnett, 2001; Davis et al., 2005; Harvard et al., 2010; Jugmohan, 2010; Louis et al., 2009).

Mentorskap kan gebruik word in die bestuur van verandering (Banks & McGee Banks, 1989; Brown & Kysilka, 2002). Skoolleiers as agente van sosiale veranderinge speel 'n belangrike rol wanneer dit kom by die bevordering van demokratiese waardes en sosiale bemagtiging (Banks & McGee Banks, 1989; Brown & Kysilka, 2002). Mentorskap as drywer vir transformasie bemagtig bestuurders en leiers om die status quo waar nodig uit te daag en veranderinge te maak sodat die transformasieproses versnel (Jugmohan, 2010; Msila, 2012). Mentorskap is vir die mentor, mentee en instelling van waarde (§2.7) en effektiewe mentorskap kan aan die mentee die nodige selfvertroue bied om veranderinge in die werksomgewing te maak (Banks & McGee Banks, 1989; Brown & Kysilka, 2002). Deurdat die werksomgewing beter funksioneer,

beleef die mentee meer werksatisfaksie (Barondess, 2003; Clutterbuck, 2004; Louis et al., 2009; Yirci & Kocabas, 2010). Effektiewe bestuur bring operasionele groei mee en kan moontlik tot bevorderingsmoontlikhede lei (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Noe, Greenberger & Wang, 2002; Turban & Lee, 2007; Wanberg, Welsh & Hezlett, 2003). Voorgenoemde is ook van toepassing op die skoolomgewing en die bemagtiging van skoolleiers.

Effektiewe mentorskap bied as kollegiale ondersteuningsnetwerk soveel meer as net 'n sosialiseringseleentheid aan die mentee. Binne die kollegiale netwerk ontvang die mentee noodsaaklike ondersteuning en aanmoediging wat die gevoel van isolasie en oorweldiging minimaliseer (Clutterbuck, 2004; Joyce & Calhoun, 2010; Jugmohan, 2010; Ontario Ministry of Education, 2011).

Vanuit die bogenoemde bespreking is die waarde verduidelik wat mentorskap kan toevoeg, maar dit benadruk ook indirek die belangrikheid van formele mentorskapbeplanning. As voorbeeld kan oneffektiewe mentorskapopleiding aan die mentor voorgehou word. Oneffektiewe mentoropleiding kan meebring dat mentore die mentorskapproses as 'n herbelewing van hulle eie professionele loopbaan beskou, die mentorskapproses inisieer en lei asook gebrekkige of verkeerde inligting gee. Dit kan veroorsaak dat die mentor nie vir die volle duur van die mentorskaptydperk toegewyd is aan die mentorskapproses nie en dit kan weer lei tot gebrekkige persoonlike en professionele ontwikkeling van die mentee. 'n Oorbeskermende mentor kan veroorsaak dat die mentee afhanklik raak van die mentor se advies en goedkeuring en nie onafhanklik kan funksioneer nie. Die waarde wat mentorskap kan toevoeg tot persoonlike en professionele ontwikkeling van die mentee, hang myns insiens af van verskeie faktore wat deurlopend in die onderskeie hoofstukke aandag sal geniet.

2.7.2 Die waarde van mentorskap vir die mentor

Mentorskap het nie net vir die mentee waarde nie. Buiten vir die oordra van bestaande kennis, vaadighede en ervaring aan die mentee, word die mentor, soos die mentee, blootgestel aan die nuutste teoretiese kennis, metodes, vaadighede en werkbare praktyke (Allen, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Departement van Onderwys, 2008(a); Jugmohan, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002; Ragins & Kram, 2007). Hierdie wedersydse leerervaring kan bydra tot die professionele en persoonlike ontwikkeling van die mentor. Voorvermelde kan professionele en persoonlike ontwikkeling insluit in terreine soos kommunikasie, tydsbestuur, probleemoplossings-vaadighede en die bestuur- en besluitnemingsproses (Allen, 2007; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Jugmohan, 2010; Louis et al., 2009; Poulsen, 2006; Ragins & Kram, 2007; Yirci & Kocabas, 2010).

Die invloed en sigbaarheid van die mentor binne die mentee se portuurgroep kan die professionele beeld sowel as intrinsieke motivering van die mentor verhoog (Allen, 2007; Departement van Onderwys, 2008(a); Klasen & Clutterbuck, 2002; Louis et al., 2009; Ontario Ministry of Education, 2011; Poulsen, 2006; Smith, 2007; Yirci & Kocabas, 2010). Mentorskap dra by tot 'n gevoel van tevredenheid en kweek trots vanweë die deel van kundigheid wat lei tot die ontwikkeling van die mentee (Barnett, 2001; Business Mentoring Solutions, 2014(b)). Die waarde wat mentorskap vir die mentor inhou, vertoon betreklik min in vergelyking met die waarde wat mentorskap vir die mentee en die instelling inhou. Die rede hiervoor word deur Baugh and Fagenson-Eland (2007) toegeskryf aan 'n gebrek aan navorsing wat fokus op die waarde wat formele mentorskap vir die mentor inhou (Baugh & Fagenson-Eland, 2007). Baugh en Fagenson-Eland (2007) meld dat 'n kwalitatiewe studie meer lig op die onderwerp sal plaas en waarde sal kan toevoeg tot die mentorskap-literatuur.

2.7.3 Die waarde van mentorskap vir die instelling

Mentorskap kan bydrae tot die verbetering van organisatoriese effektiwiteit asook die onderskrywing en oordra van normes, waardes en die moraal van die instelling wat deel vorm van die onsigbare kultuur en klimaat van die instelling (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Duncan & Stock, 2010; Joyce & Calhoun, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002; Yirci & Kocabas, 2010). Binne die skoolomgewing dra mentorskap by tot die skep van 'n wedersydse onderrigleerkultuur (Baker, Kame'enui, Simmons & Simonsen, 2007). Mentorskap kan ook aangewend word om die oproep in onderwys tot die verbetering van leerderprestasie aan te spreek (Bush et al., 2010; Casavant & Cherkowski, 2001; Taylor, 2008; Van Jaarsveld et al., 2015).

Mentorskap kan verhoogde werksatisfaksie, verbeterde kommunikasie, strategiese beplanning, veranderingsbestuur en tydsbestuur bewerkstellig en sodoende interne stabiliteit meebring (Barnett, 2001; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(b); Klasen & Clutterbuck, 2002; Yirci & Kocabas, 2010). Mentorskap is verder van waarde omdat dit volhoubare en deurlopende beplanning, deelnemende leierskap en effektiewe bestuur bevorder (Jugmohan, 2010). Mentorskapverhoudings hou verder diversiteitsvoordele vir die instelling in. Binne diverse mentorskapverhoudings leer die mentor en mentee meer van mekaar en - indien dit korrek bestuur word - dra dit by tot verhoogde kreatiwiteit, effektiwiteit, probleemoplossing, bestuur, besluitneming en 'n verbeterde organisatoriese kultuur (Business Mentoring Solutions, 2014(b); Ragins, 2002(b)).

Mentorskap word nie net deur instellings gebruik as deel van die professionele ontwikkeling van die individu nie, maar word ook deur instellings gebruik om nuwe personeel te werf (Yirci, 2012). 'n Mentorskapkultuur dra by tot volhoubare, professionele en persoonlike ontwikkeling binne die instelling. Dit kan kruisdepartementele samewerking bevorder deurdat werkers kundigheid en inligting interdepartementeel deel (Business Mentoring Solutions, 2014). In die geval van gebrekkige befondsing vir opleidingsprogramme kan mentorskap as alternatief gebruik word in die oordra van waardevolle ervaring, kennis en vaardighede (Barnett, 2001, Jugmohan, 2010). Suksesvolle¹⁹ mentorskap kan koste-effektiwiteit bevorder deur bestaande personeel te behou wat op sy beurt omsetkoste verlaag en produktiwiteit verhoog (Yirci, 2012, Business Mentoring Solutions, 2014). In die bostaande bespreking is die waarde van mentorskap vir die mentee, mentor en instelling uiteengesit en vervolgens sal mentorskap as deel van personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling binne die fokus van hierdie navorsing aandag geniet.

2.8 Die waarde van mentorskap as personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling

Binne die Suid-Afrikaanse konteks word skoolleiers nie wetlik verplig om hul kwalifikasies te verbeter nie. By implikasie geskied individuele ontwikkeling op 'n vrywillige basis en vanuit eie inisiatief (Mathibe, 2007). Die literatuurstudie toon dat daar semantiese verskille rondom die gebruik van die konsep personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling bestaan (Bubb & Earley, 2007; Joyce & Calhoun, 2010; Maher, 2011). Alvorens die rol wat mentorskap as deel van professionele ontwikkeling verreken kan word, is 'n verduideliking vanweë die semantiese verskille nodig weens die sentrale rol van die onderwerp in die navorsingstema.

2.8.1 Mentorskap as personeelontwikkeling

Personeelontwikkeling in die onderwys dui op 'n taakgeoriënteerde, beplande proses wat deur 'n instelling daargestel word om spesifiek tekortkominge in kennis en/of vaardighede aan te spreek ten einde die individu in staat te stel om sy/haar taak so doeltreffend moontlik te kan verrig (Joyce & Calhoun, 2010).

Personeelontwikkeling gaan oor leer en kan formeel en/of informeel van aard wees. Personeelontwikkeling kan ook verskeie leeraktiwiteite en tegnieke insluit (Joyce & Calhoun, 2010). Formele personeelontwikkeling vind georganiseerd en sistematies plaas en kan ontwikkelingsgeleenthede soos amptelike kursusse en simposiums insluit. Informele

¹⁹ In hierdie studie verwys die term *sukcesvolle mentorskap* na 'n leer- en ontwikkelingservaring wat wedersyds voordelig en bevredigend vir een of meer partye is asook gestelde doelwitte bereik.

personeelontwikkeling verwys na georganiseerde en sistematies gestruktureerde opleidingsmoontlikhede wat intern plaasvind. Dit sluit in opleiding in tegniese vaardighede, waardes en houdings (Joyce & Calhoun, 2010).

Formele personeelopleiding behels die verwerwing van een of ander vorm van kwalifikasie. Die instelling is ook finansieel aanspreeklik vir die ontwikkelingsgeleentheid (Joyce & Calhoun, 2010). Informele personeelontwikkeling aan die ander kant word nie gekoppel aan die verwerwing van 'n kwalifikasie nie. Koste is minimaal en word intern gedek. In die lig van die bogenoemde beskrywing is dit opmerklik dat die inhoudelike sowel as die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program gereken kan word as deel van die DBO se personeelontwikkelingsplan om spesifiek tekortkominge in kennis en/of vaardighede van skoolleiers aan te spreek. Die GOS SL-program as formele personeelontwikkelingstrategie bied as amptelike kursus verskeie georganiseerde en sistematies beplande leeraktiwiteite. Mentore kan verskeie mentorskaptegnieke (§2.4) gebruik gedurende die ontwikkeling van die skoolleier ten einde die individu in staat te stel om haar/sy taak so doeltreffend moontlik te kan verrig. Die skoolleier verwerf met suksesvolle voltooiing van die GOS SL-program 'n formele kwalifikasie en die DBO is finansieel aanspreeklik vir die koste van die geïdentifiseerde en geselekteerde kandidate in die program.

2.8.2 Mentorskap as persoonlike ontwikkeling

Persoonlike ontwikkeling is die bewuste strewe na persoonlike groei deur die uitbreiding van selfkennis en die verbetering van persoonlike vaardighede. Persoonlike ontwikkeling poog om die holistiese bestaan van die individu te verbeter en gestelde drome en aspirasies te verwesenlik. Persoonlike ontwikkeling sluit die ontwikkeling van liggaam, siel en gees in. Die strewe om jouself beter te ken, te besef wie jy is, doelbewus te lewe om jou volle potensiaal te bereik en ware geluk te ervaar is die dryfkrag agter persoonlike ontwikkeling (Smedts, 2014).

Persoonlike ontwikkeling kan formele en informele metodes, leerprogramme, en tegnieke insluit. Voorgenoemde is primêr gerig op die ontwikkeling van selfkennis, selfbeeld, sosiale vaardighede, talente, gesondheid, geestelikheid, lewenstyl sowel as die verbetering van lewenskwaliteit. Die individu is primêr verantwoordelik vir die stel van doelwitte gevolg deur strategieë en aksieplanne om die gestelde doelwitte te bereik. Verder bepaal die individu die mylpale sowel as hoe vordering gemeet en geassesseer gaan word.

Vanuit die bogenoemde verduideliking blyk dit dat, indien die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program effektief toegepas word, dit kan bydra tot die persoonlike ontwikkeling van die skoolleier. Die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program bied aan die

skoolleier die geleentheid om binne 'n veilige vertrouensverhouding selfkennis in te win. Skoolleierskap is geen maklike taak nie en deur effektiewe mentorskap kan skoolleiers gestelde persoonlike doelwitte, strategieë en aksieplanne rakende hulle sosiale vaardighede, talente, gesondheid, geestelikheid, lewenstyl sowel as die verbetering van lewenskwaliteit met die mentor klankbord (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Clutterbuck, 2004; Jugmohan, 2010; Smith, 2007; Yirci & Kocabas, 2010). Die mentor kan verskeie mentorskaptegnieke (§2.4) gedurende die mentorskapydperk gebruik om die mentee ondersteunend te lei gedurende die persoonlike groeiproses.

2.8.3 Mentorskap as professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling behels 'n toegewyde benadering tot selfontwikkeling wat praktykgebaseerde leer, opleiding, netwerk, mentorskap, persoonlike groei en ontwikkeling sowel as bemagtigingsgeleenthede op alle terreine insluit (Asala, 2014; Mathibe, 2007). Omdat professionele ontwikkeling in wese gefokus is op doelwitstelling en –bereiking, is dit derhalwe resultaatgerig. Dit maak die meting van die proses moontlik deurdat daar tussen die beginstadium en voltooiingstadium onderskei kan word. Professionele ontwikkeling sluit verder 'n kritiese refleksie rakende die individu se persoonlike ontwikkelingstrategie en -belewing in (Asala, 2014; Bubb & Earley, 2007; Casavant & Cherkowski, 2001; Joyce & Calhoun, 2010; Msila & Mtshali, 2011; Thomas & Kearney, 2010).

Vanuit die onderwysomgewing word professionele ontwikkeling beskou as 'n lewenslange formele handeling wat 'n individu onderneem en wat ten doel het om holistiese groei en ontwikkeling dwarsdeur die individu se professionele onderwysloopbaan te bewerkstellig (Chu & Cravens, 2012; Joyce & Calhoun, 2010). Die DBO omskryf professionele ontwikkeling onder meer as aktiwiteite wat individueel of gesamentlik dwarsdeur die opvoeder se loopbaan onderneem word om professionele en persoonlike kennis, begrip en vaardighede te verbeter (Departement van Onderwys, 2008(b)). Professionele ontwikkeling word hoofsaaklik onderverdeel in drie kategorieë, naamlik opleiding, onderrig en ondersteuning en kan alle vorme van formele en informele leer insluit (Barnett et al., 2009; Bubb & Earley, 2007; Casavant & Cherkowski, 2001; Mathibe, 2007; Thomas & Kearney, 2010).

Professionele ontwikkeling het oor die afgelope paar dekades 'n sterk werkgesentreerde benadering, met die fokus op datagedrewe besluitneming, aangeneem. 'n Paradigmaskuif rakende professionele ontwikkeling word in die middel 1980's bespeur en die literatuur toon 'n hernude fokus op werkgeïntegreerde skool- en individuele ontwikkeling. Mentorskap, as vorm van volhoubare en verantwoordelike skoolbestuur en –leierskap, tree sterker op die voorgrond

(Bush & Jackson, 2002). Daar is ook 'n fokusverskuiwing van 'n "een soort pas almal"-benadering na die professionele ontwikkeling van die skoolleier, waar die unieke kultuur van die skool in ag geneem word (Botha & Makoelle, 2012; Maher, 2011). Volhoubare professionele ontwikkeling van skoolleiers dra verder by tot 'n voorbeeldkultuur vir ander rolspelers in die skoolomgewing. Voortdurende ontwikkeling kan deurslaggewend wees in die voorsiening van gehalte-onderwys in skole. 'n Studie gedoen deur Thomas and Kearney (2010) bevestig die menings van die bogenoemde navorsers en toon dat skoolleiers wat aandag aan hulle eie professionele ontwikkeling skenk, erken dat professionele outentisiteit nou verband hou met selfdoeltreffendheid, verbeterde moraal asook 'n gevoel van persoonlike waarde.

Omdat skoolleiers die mag het om leerderprestasies te beïnvloed deur die implementering van beleid, prosedures en beginsels, is die geleentheid tot professionele opleiding en ondersteuning aan skoolleiers 'n noodsaaklikheid (Bush, 2011(b); Departement van Basiese Onderwys, 2014). Hoër onderwysopleiding, soos in die geval van die GOS SL-program (met sy verpligte integrale mentorskapkomponent), kan binne die werksomgewing die ontwikkelingsbehoefte van die skoolleiers aanspreek. Die GOS SL-program as deel van die professionele opleiding van die skoolleier bied gestandaardiseerde, gefokusde, volhoubare, relevante en intellektueel stimulerende ontwikkelingsgeleenthede aan die skoolleier.

Professionele ontwikkeling behels meer as net die inwinning van teoretiese kennis, die aanleer van vaardighede en verfyning van spesialisareas. Die ontwikkeling van persoonlike ingebore talente en emosionele intelligensie dra by tot doeltreffende toepassing van ingewonne kennis en vaardighede. Die literatuurstudie toon dat individue wat tyd bestee aan hul eie persoonlike ontwikkeling en vertrouwd is met hul emosionele intelligensievlakke, effektief en suksesvol funksioneer binne die volle spektrum van die werksomgewing (Asala, 2014; Smedts, 2014; Source Consulting Group, 2012). Die persoonlike verhoudingskomponent waarby mentees ondersteuning en leiding ontvang gedurende hulle persoonlike ontwikkelingstydperk, onderskei mentorskap van ander professionele ontwikkelingsgeleenthede en dra daartoe by dat mentorskap as waardevol geag word (Klasen & Clutterbuck, 2002).

Binne die skoolomgewing is mentorskap as deel van die skoolleier se professionele ontwikkeling geskoei op die werksomgewing en relevant tot die daaglikse bestuurstake van die skoolleier (Bichsel, 2008). Deur mentorskap leer die mentee deur 'n proses van ondersteuning en produktiewe uitdaging (Smith, 2007). Soos Harvard (2010), Ontario Ministry of Education (2011) asook Joyce en Calhoun (2010) huldig ek die opinie dat mentorskap as deel van die professionele en persoonlike ontwikkeling van skoolleiers noodsaaklik is en - gedagtig aan die huidige onderwysituasie - konstante navorsing regverdig. Bush en Jackson (2002) beskou

mentorskap as 'n gevestigde en belangrike aspek in die professionele ontwikkeling van die skoolleier. Hierdie siening word ondersteun deur Msila (2013).

Verder het mentorskap binne opleidingsprogramme oor die jare heen gewildheid verwerf (Davis et al., 2005). Daar is 'n groeiende tendens in navorsing wat die waarde van mentorskap in leierskapontwikkeling ondersoek (Louis et al., 2009). Die literatuurstudie toon dat skoolleiers effektief leer wanneer hulle blootgestel word aan werklike situasies wat die toepassing van vaardighede, kennis en probleemoplossing-strategieë binne outentieke omgewing vereis (Davis et al., 2005). Die voorgenoemde outeur meld verder dat daar min empiriese bewyse bestaan wat die effektiwiteit van mentorskapkomponente bevestig, asook watter invloed mentorskap op leierskap en bestuursvaardighede uitoefen. Hierdie aanname dien as rasionaal vir dié studie (Davis et al., 2005).

In die lig van die bogenoemde vorm personeel- en persoonlike ontwikkeling die boustene van professionele ontwikkeling. Professionele ontwikkeling behels 'n toegewyde benadering tot selfontwikkeling wat verskeie leeraktiwiteite en tegnieke kan insluit en wat primêr gerig is op die ontwikkeling van die individu as persoon. Die erns van die DBO rakende die professionele ontwikkeling van die onderwyskorps in Suid-Afrika is sigbaar in die ondertekening van die Memorandum van Ooreenkoms tussen die DBO en verskeie geregistreerde vakbonde in Junie 2012 (Departement van Basiese Onderwys, 2012). In die Memorandum van Ooreenkoms verbind die DBO homself tot die bereiking van gestelde doelwitte soos uiteengesit vir professionele ontwikkeling in die Aksieplan tot 2014 sowel as die Geïntegreerde Strategiese Beplanningsraamwerk vir Onderwyser-onderwys en ontwikkeling (ISPFTED²⁰) (Departement van Basiese Onderwys, 2012). As deel van die professionele ontwikkelingsaksieplan onderneem die DBO die verskaffing van volgehoue ondersteuning aan provinsiale onderwysdepartemente, sowel as ondersteuning aan onderwysvakbonde rakende die implementering van professionele ontwikkelingsgeleenthede wat die behoeftes van die Suid-Afrikaanse onderwyskorps aanspreek (Departement van Basiese Onderwys, 2012).

Die GOS SL-program kan gereken word as 'n voorbeeld van die bogenoemde professionele ontwikkelingsgeleenthede waarin die professionele ontwikkelingsbehoefte van die skoolleier as deel van die Suid-Afrikaanse onderwyskorps aangespreek word. Vanuit die bostaande bespreking blyk dit dat mentorskap as deel professionele ontwikkeling van waarde is. Nie net baat beide die mentor en die mentee by 'n effektiewe mentorskapverhouding nie, maar ook die

²⁰ Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development (Departement van Basiese Onderwys, 2012).

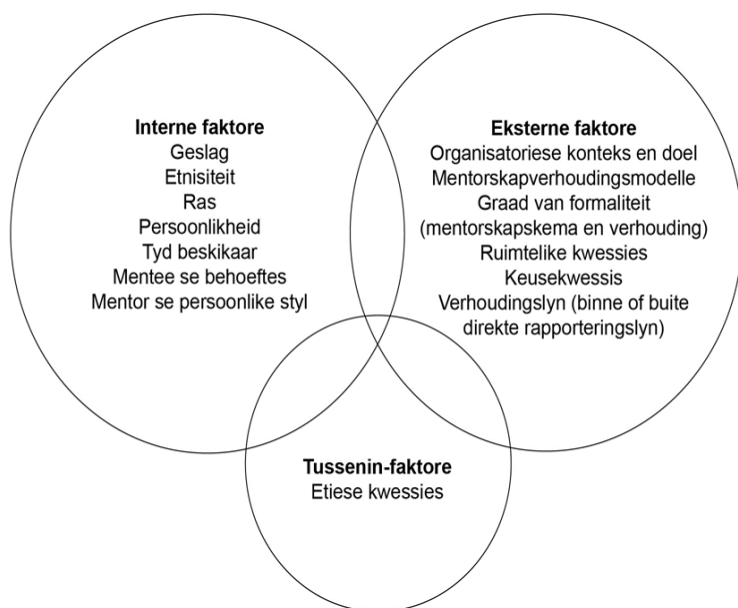
skoolomgewing trek indirek voordeel uit die professionele ontwikkeling van die mentee (Bush, 2009). Mentorskap kan bydra tot die ontwikkeling van 'n professionele identiteit, mits dit binne 'n veilige en ondersteunende mentorskapverhouding geskied (Ali & Panther, 2008; Blake-Beard, O'Neill & McGowan, 2007(b); Klasen & Clutterbuck, 2002).

Nie net speel die mentorskapverhouding 'n sleutelrol in die professionele ontwikkeling van die mentee nie, maar dit oefen ook 'n invloed uit op al die mentorskapmomente. Bogenoemde mentorskapmomente sluit in die beplanning- en ontwerpfase, die seleksie van mentees en mentore, die passingsproses, die onpleidingsproses, deurlopende ondersteuning in die mentorskapydperk asook die refleksieproses. Vanweë die sleutelrol wat die mentorskapverhouding in die navorsing speel, sal elkeen van die bogenoemde mentorskapmomente in hoofstuk 3 afsonderlik bespreek word (§3.2). Ten einde die invloed van die mentorskapverhouding op die verskillende mentorskapmomente te verreken sal konteksverwante elemente van die mentorskapverhouding bespreek word.

2.9 Die mentorskapverhouding

'n Literatuursoektog het met aanvang van die literatuurstudie oor die 240,000 wetenskaplik-gefundeerde publikasies rakende mentorskapverhoudings opgelewer. Die hoeveelheid navorsing dui op die kompleksiteit en belangrikheid van die mentor-mentee-verhouding as essensiële element vir effektiewe mentorskap (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Departement van Onderwys, 2008(a); Eby, 2007; Eby, Durley, Evans & Ragins, 2006; Eby & Lockwood, 2005; Klasen & Clutterbuck, 2002; Ragins & Verbos, 2007). Mentorskapverhoudings is, soos enige interpersoonlike verhouding, kompleks en geen twee mentorskapverhoudings is dieselfde nie (Baugh & Fagenson-Eland, 2007). Mentorskap as interpersoonlike verhouding is onderhewig aan uitdagings, teleurstellings, die invloed van persoonlike karaktereienskappe sowel as affektiewe, kognitiewe en behavioristiese invloede (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Eby, 2007; Turban & Lee, 2007).

Elke mentorskapverhouding is uniek en het unieke faktore wat 'n impak uitoefen op die mentorskapverhouding. In die ontwikkeling van 'n integrale mentorskapkomponent is dit belangrik om kennis te dra van die faktore en veranderlikes wat 'n impak op die mentorskapverhouding kan uitoefen. Vanuit die mentorskap-literatuur kategoriseer Klasen en Clutterbuck (2002) die mees algemene faktore en veranderlikes wat in enige mentorskapverhouding 'n invloed uitoefen in drie kategorieë. Hierdie kategorieë sluit in interne, eksterne en tussenin- of kombinasiefaktore. Voorgenoemde outeurs lys onder elke kategorie verskeie veranderlikes en faktore en kan skematies soos volg voorgestel word:



Figuur 2.2 Veranderlikes wat 'n invloed uitoefen op die mentorskapverhouding*

* Aangepas uit Klasen en Clutterbuck (2002)

Vanuit die bogenoemde figuur (Figuur 2.2) is die interne, eksterne en kombinasiefaktore wat 'n invloed kan uitoefen op die mentorskapverhouding, sigbaar. Eksterne faktore soos die situasionele konteks, ruimtelike kwessies sowel as die tipe verhoudingsmodel wat gebruik word in die integrale mentorskapkomponent, kan 'n invloed uitoefen op die mentorskapproses. Interne faktore soos die behoeftes en persoonlikheid van die mentee asook die hoeveelheid tyd wat beskikbaar vir die mentorskapverhouding is, kan ook die integrale mentorskapkomponent beïnvloed. Eksterne en interne invloede op die mentorskapverhouding in die GOS SL-program kon vanuit hierdie empiriese studie geïdentifiseer word en verbandhoudende mededelings sal in hoofstuk 5 (§5.5.3) bespreek word.

Die mentorskapverhouding kan 'n beroep- en/of psigologiese funksie verrig (§2.5). Voorvermelde funksie(s) sal wissel na gelang van die behoefte van die mentee en die mate waartoe die mentor aan die behoeftes kan voldoen (Ragins & Kram, 2007). Mentorskapverhoudings is nie staties nie en verander na gelang van die aard van die mentorskap (§2.5), die tipe mentorskap (§2.10), die funksie van mentorskap (§2.5) asook die fase waarin die mentorskapproses is (§2.5, 2.9) (Klasen & Clutterbuck, 2002; Ragins & Kram, 2007). Mentorskapverhoudings ontwikkel ook nie noodwendig liniêr óf binne die gemelde tydspan nie (Barnett, 2001). 'n Effektiewe mentorskapverhouding neem tyd om te ontwikkel. 'n Gebrek aan gereelde en deurlopende mentor-mentee-kontak wat onder meer observasie,

besoeke en skaduwaarneming kan insluit, kan 'n invloed uitoefen op die mentorskapverhouding (Barnett, 2001; Baugh & Fagenson-Eland, 2007).

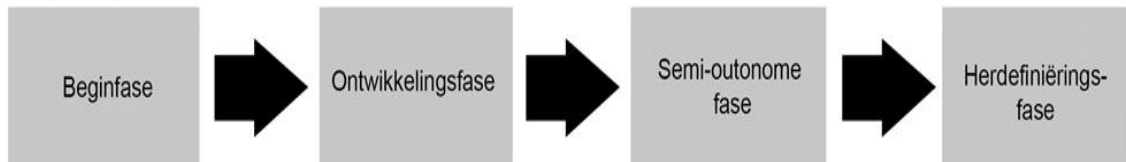
Een van die aspekte wat kan bydra tot effektiewe mentorskap is dat die mentorskapverhouding sover moontlik buite die bestuurs- of rapporteringslyn van die mentee moet plaasvind. Die rol van 'n bestuurder in die direkte rapporteringslyn en die rol van die mentor is fundamenteel verskillend. Die bestuurder-werknemer-verhouding binne 'n direkte rapporteringslyn fokus op die bereiking van bepaalde organisatoriese en departementele doelwitte. Binne die werksverhouding word take toegeken, uitkomst geëvalueer, prestasiebeoordelings gedoen en aanbevelings rakende salarisverhogings en bevordering gemaak. Indien die direkte lynbestuurder as mentor optree, kan die magsposisie van die lynbestuurder 'n negatiewe uitwerking op die mentorskapverhouding uitoefen. Laasgenoemde kan toegeskryf word daaraan dat die mentee nie die mentorskapverhouding as 'n veilige leeromgewing, waarbinne enige aspek vrylik, eerlik en openlik bespreek kan word, beskou nie (Business Mentoring Solutions, 2014(b)).

Die vestiging van 'n effektiewe mentor-mentee-verhouding aan die begin van die mentorskapfase moet nie nagelaat word nie. Strategieë om bogenoemde te bewerkstellig sluit in die gebruik van 'n bekendstellingsgeleentheid. Die bekendstellingsgeleentheid dien as ysbreker en gedurende die bekendstellingsgeleentheid kry die mentor en die mentee die geleentheid om mekaar beter te leer ken. Inligting rakende die persoonlikhede, vaardighede en ontwikkelingsbehoefte kan gebruik word om die mentorskapstrategie te bepaal (Ali & Panther, 2008). Om by te dra tot die effektiwiteit van die mentorskapproses is dit ook noodsaaklik dat die mentorskappaar elkeen se rol, verantwoordelikheid en verwagting rakende die mentorskapproses moet bespreek. Laasgenoemde kan die gevoel van onsekerheid en angstigheid rondom die mentorskapproses verminder (Ali & Panther, 2008).

Die aard van die mentorskapverhouding kan 'n invloed uitoefen op die effektiwiteit van die mentorskapmomente (Ali & Panther, 2008). Laasgenoemde noodsaak dat veranderlikes wat 'n invloed kan uitoefen op die mentorskapverhouding, gedurende die verskillende mentorskapmomente aangespreek moet word. Laasgenoemde sluit in veranderlikes soos diversiteit, persoonlikheidstipes, professionele volwassenheid, emosionele intelligensie, demografiese, situasionele, kontekstuele- en finansiële veranderlikes, mentorskapervarings sowel as mentorskapverwagtinge. Verhoudingsmodelle vorm deel van die beplanning, besluitneming en ontwerpfasie van 'n mentorskapmodel (§3.2.1). Derhalwe sal enkele verbandhoudende mentorskapmodelle wat uit die literatuur geïdentifiseer kon word, kortliks bespreek word.

2.9.1 Verhoudingsmodelle

Van die eerste verhoudingsmodelle van Clutterbuck (1985) (*In* Ragins en Kram, 2007) verdeel die mentorskapverhouding in vier fases, naamlik 'n beginfase, ontwikkelingsfase, semi-outonome fase en herdefiniëeringsfase (Ragins & Kram, 2007). Skematies kan die vier fases soos volg voorgestel kan word:

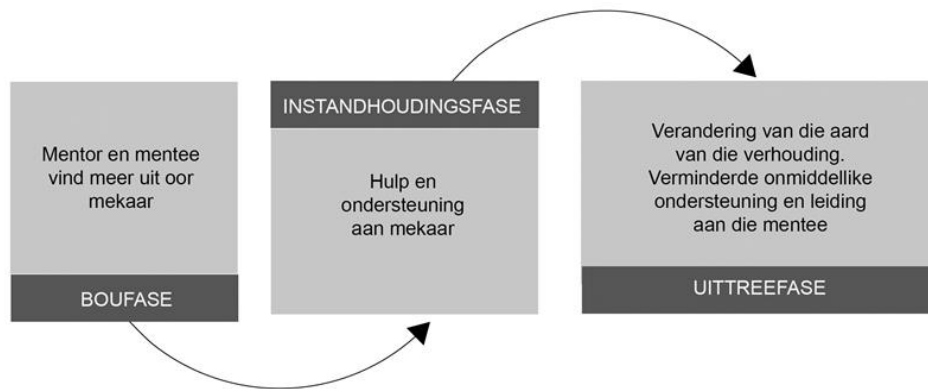


Figuur 2.3 Mentorskapfase-verhoudingsmodel*

* Aangepas uit Barnett (2001), Ragins and Kram (2007)

Voorgenoemde verhoudingsmodel van Clutterbuck word in resente mentorskap-literatuur steeds as relevant beskou om die fases in mentorskapverhoudings te verduidelik (Ali & Panther, 2008; Lim, 2007; Ragins & Verbos, 2007). In die mentorskapfase-verhoudingsmodel word die eerste twaalf maande van die mentorskapproses gekenmerk deur 'n positiewe verhouding waar die mentee die mentor as 'n kundige en rolmodel beskou en waar die mentor die nodige emosionele ondersteuning bied. Gedurende die beginfase lei die mentor die mentee na gelang van die mentee se leer- en ontwikkelingspotensiaal. In die ontwikkelingsfase, wat afhang van die mentorskapydperk wat enige iets tussen een tot vyf jaar kan duur, ontwikkel die vertrouensverhouding in 'n vriendskapsverhouding. Die mentee ontwikkel 'n gevoel van selfvertroue en selfwaarde en soek na geleenthede waar nuut aangeleerde vaardighede en kennis toegepas kan word. Die derde fase is dié waar die mentee al hoe meer outonoom begin funksioneer. Die meer outonome funksionering sal lei na die finale fase waar die mentor en mentee op alle terreine as gelykes sal uittree (Barnett, 2001; Joyce & Calhoun, 2010; Jugmohan, 2010).

Grey (1994) (*In* Jugmohan, 2010) bou op die verhoudingsmodel van Clutterbuck (1985), maar vervat die mentorskapverhouding in drie fases, naamlik die bou-, instandhoudings-, en uitreefase. Skematies kan die model soos volg uitgebeeld word:

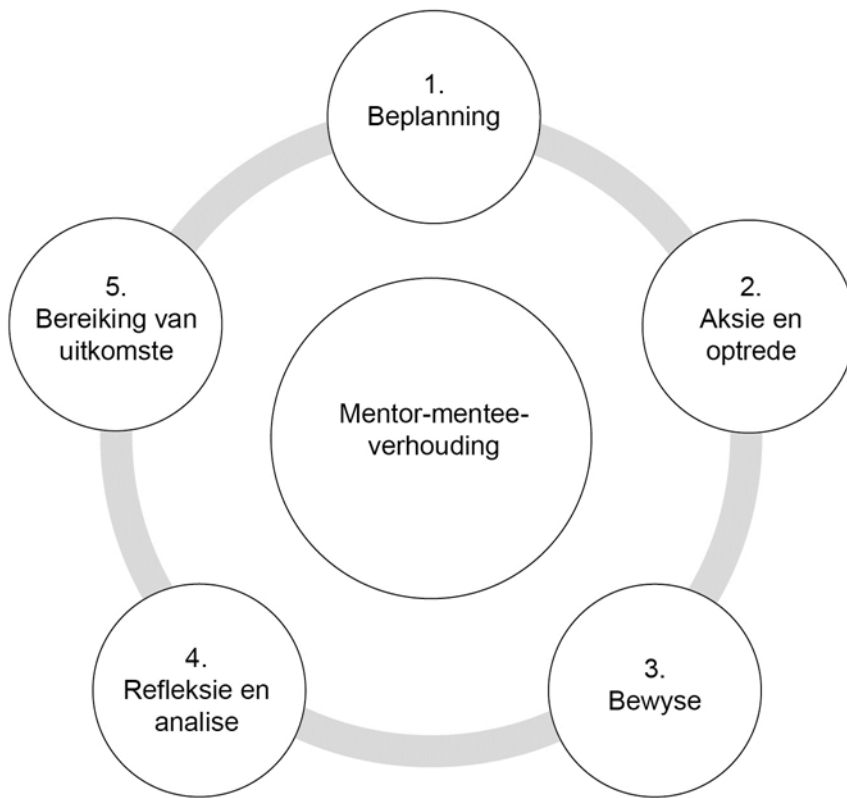


Figuur 2.4 Die Grey-verhoudingsmodel*

* Aangepas uit Departement van Onderwys (2008(a)), Jugmohan (2010)

Gedurende die bou-, instandhoudings- of uittreefase identifiseer Gray (1994) (In Jugmohan, 2010) verder verskillende mentorskapstyle wat in die verskillende fases van die verhouding gebruik kan word. Bogenoemde sluit inligtings-, begeleidings-, samewerkings-, en onafhanklike mentorskap in. In die inligtingsfase is die mentor die aktiefste lid in die verhouding en val die fokus op die ervaring en inligting wat die mentor na die verhouding bring. Gedurende die begeleidingstydperk verskuif die fokus van inligtingverskaffing na die begeleiding van die mentee. Soos wat die mentorskapverhouding en die mentee in kennis, ervaring en selfvertroue groei, ontwikkel die mentor-mentee-verhouding in een van samewerking. Die mentor en mentee begin ook stelselmatig meer as gelykes funksioneer. Die finale fase van die mentorskapverhouding word gekenmerk deur die mentee wat meer onafhanklik funksioneer met die mentor as ondersteuningsraamwerk (Departement van Onderwys, 2008(a)).

Anders as die bogenoemde verhoudingsmodelle is die sikliese verhoudingsmodel van Ballard et al. (1995) 'n proses-geïntereerde verhoudingsmodel. Die voorvermelde navorsers deel die siening dat, ongeag die verhoudingsfases en die verhoudingsmodel wat gebruik word, die mentorskapverhouding deur 'n sikliese proses beweeg ten einde gestelde doelwitte te bereik, kennis in te win en vaardighede te bemeester. Skematies kan die verhoudingsmodel soos volg uitgebeeld word:



Figuur 2.5 Sikliese model*

* Aangepas uit Ballard (1995)

Binne die sikliese verhoudingsmodel behels die eerste fase die organisasie en implementering van die mentor-mentee-verhouding. Tradisioneel sal 'n mentorskapmoment soos mentor-mentee-passing binne die organisatoriese fase val. Die mentorskapverhouding beweeg dan deur 'n proses van doelwitstelling waar die mentor en mentee doelwitte lys asook op aksieplanne besluit om gestelde doelwitte te bereik. Die wyse waarop bepaal sal word of gestelde doelwitte bereik en vaardighede bemeester is al dan nie, word ook in dié fase bepaal.

Vervolgens beweeg die mentorskapverhouding in 'n fase in waar die mentor die mentee lei en ondersteun deur gebruik te maak van verskillende mentorskaptegnieke (§2.4). Die mentee kry die geleentheid om binne 'n ondersteunende en vertrouwensverhouding te reflekteer op "wat was" teenoor "wat nou is". Deur die proses van refleksie word die mentee gelei in die ontwikkeling van kritiese denke en analitiese vaardighede sowel as bewyslewering dat gestelde uitkomste bemeester is (Ballard et al., 1995). Die sikliese proses kan herhaaldelik plaasvind na gelang van die ontwikkeling van die mentee.

Moderne mentorskapverhoudings is gebaseer op 'n samesmelting van die bogenoemde verhoudingsmodelle (Jugmohan, 2010; Young et al., 2005). Die moderne mentorskapverhouding begin met mentor-mentee-wisselwerking waar beide die mentor en mentee inligting inwin en kennis en ervaring deel. Deur gebruik te maak van verskillende mentorskaptegnieke word die mentee progressief begelei tot onafhanklike denke en funksionering totdat die mentee stelselmatig al hoe meer selfvertroue het. Die laaste fase word gekenmerk deur die mentee wat stelselmatig onafhanklik begin funksioneer met die mentor wat 'n al hoe kleiner ondersteunende en leidende rol speel (Jugmohan, 2010; Young et al., 2005).

Buiten vir modelle wat die ontwikkelingsfases van die mentorskapverhouding uiteensit, kon verhoudingsmodelle soos die klonings-, versorgings-, vriendskaps-, -internskap-, didakties-kollegiale en vakleerlingskapmodel ook vanuit die literatuur geïdentifiseer word. In die kloningsmodel probeer die mentor hom-/haarself kloon in gebruike en praktyke in die mentorskap van die mentee. Die mentor is voorskriftelik rakende bestuurs- en leierskapsaspekte en daar is gebrekkige selfontdekkings-, analitiese en refleksiesgeleenthede vir die mentee (Msila, 2012).

In die versorgingsmodel figureer die mentor as versorgende ouer. Alhoewel die mentee gelei word deur 'n proses van selfontdekking, kan die mentor by tye voorskriftelik wees rakende die bestuur van aspekte as dit sou blyk dat die keuse van die mentee moontlike implikasies kan inhou (Msila, 2012). Binne die vriendskapsmodel is die mentor en mentee vriende eerder as 'n minder ervare individu wat deur 'n meer ervare individu gementor word. Alhoewel 'n moontlike vriendskapsverhouding een van die uitvloeisels van mentorskap kan wees, bestaan die moontlikheid dat die gebruik van die vriendskapsmodel 'n invloed kan uitoefen op die objektiwiteit van die mentorskap. Indien die mentor 'n internskapbenadering as vertrekpunt aanhang, sal die mentor die persoonlike en sosiale aspekte van die mentorskapverhouding ondergeskik stel aan die professionele fokus van die individu (Msila, 2012). Die gebruik van die didakties-kollegiale model bied aan die mentorskappaar die geleentheid om binne die konteks (ook bekend as makro omgewing) 'n gevoel van eenheid, sameweking, deernis en effektiewe kommunikasie tussen kollegas in die mikro omgewing te bevorder (Thorpe & Kalischuk, 2003). In enige mentorskapverhouding bly elemente van beheer en die gevaar van afhanklikheid problematies. Beide die mentor en mentee moet fyn hierop ingestel wees (Barnett, 2001; Sundli, 2007).

Die kruis van mentorskap lê opgesluit in 'n vertrouensverhouding waar die mentees asook hulle behoeftes die dimensie van hulpverlening, selfontdekking en leiding bepaal (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Clutterbuck, 2002(b), 2004). Om 'n effektiewe mentorskapverhouding

daar te stel moet die behoefte aan vertroue, vertroulikheid, ondersteuning, geborgenheid en 'n veilige deelnemende omgewing as basiese voorvereiste aangespreek word (Smith, 2007). Gegewe die fokus van hierdie studie is dit belangrik om die deelnemers se reaksies rakende die belangrikheid van die mentorskapverhouding as kernelement van die integrale mentorskapkomponent in die GOS SL-program te ondersoek. Ek maak die aanname dat geen aspek van mentorskap (hóé deeglik ook al beplan en ontwerp) suksesvol kan wees as die rol wat die mentorskapverhouding speel, aan toeval oorgelaat word nie. Geen twee mentorskapverhoudings is dieselfde nie en die realiteit is dat daar verskeie veranderlikes is wat 'n invloed op die mentorskapverhouding uitoefen (§Figuur 2.2). By implikasie beteken dit dat daar, sover moontlik, leiding aan die mentorskappaar verskaf moet word rakende die bestuur van veranderlikes in die mentorskapverhouding.

2.9.2 Die invloed van diversiteit as veranderlike op die mentorskapverhouding

Hedendaagse instellings (skole ingesluit) word gekenmerk deur 'n diverse samestelling wat insluit kultuur²¹, etnisiteit²², rasseklassifikasie²³, taal, vermoëns, religieuse oortuigings, seksuele oriëntasie, geslag, linguïstiese voorkeur en sosiaal-ekonomiese status (Ragins, 2002(b)).

Die konsep diversiteit het sy oorsprong van die Latynse term *diversus* wat beteken verskille in karakter of kwaliteite, nie van dieselfde aard of eienskappe nie, meer as een, verskillend, verskeie of verskeidenheid (Kavanagh, 2009). Diversiteit behels meer as net die verskille tussen mense (Van Vuuren & Van der Westhuizen, 2007). Verskille moet in samehang met ooreenkomste ondersoek word. Diversiteit kan in vier dimensies onderverdeel word, naamlik primêre²⁴, sekondêre²⁵, algemene²⁶ en organisatoriese²⁷ dimensies (Gardenswartz & Rowe,

²¹ Gemeenskaplike waardes, tradisies, perspektiewe, lewensbeskouinge, asook sosiale en politieke verhoudings van 'n bepaalde groep mense wat deur 'n kombinasie van faktore, 'n gemeenskaplike geskiedenis, geografiese ligging, taal, sosiale klas en religieuse oortuigings verbind word en deur simbole en taal van geslag na geslag oorgedra word (Banks, 2008, 2007; César & Kumpulainen, 2009; Frederickson & Cline, 2009; King, Chipman & Cruz-Jansen, 1994; Lemmer, Meier & Van Wyk, 2006; Ngcobo, 2003; Ramsey, 2004; Schermerhorn, Osborn & Hunt, 2005).

²² Die gemeenskaplike, sosiale en kulturele erfenis van 'n groep individue wat aspekte soos linguïstiese voorkeure, religieuse voorkeure, geskiedenis, gebruike en gewoontes insluit. Hierdie kulturele erfenis word van een geslag na 'n volgende geslag oorgedra (Clauss-Ehlers, 2006; Henze, Katz, Norte, Sather & Walker, 2002; Spradlin & Parsons, 2008).

²³ 'n Bewustelike onderskeid tussen mense van verskillende groepe, hetsy as deel van die dominante of ondergeskikte groep ((Van der Westhuizen & Van Vuuren, 2007).

²⁴ Ingebore menslike verskille wat 'n konstante invloed op die bestaan van die individu uitoefen en wat moeilik verander. Dit sluit onder andere aspekte soos ouderdom, geslag, vermoëns en kwaliteite in (Van Vuuren & Van der Westhuizen, 2007).

²⁵ Meer veranderlik en sluit onder meer aspekte soos onderwys, inkomste, huwelikstatus, ondervinding, werksondervinding, geloof en ouerstatus in (Van Vuuren & Van der Westhuizen, 2007).

1994; Van Vuuren & Van der Westhuizen, 2007). Bovermelde diversiteitsdimensies sluit aspekte in soos ras, geslag, ouderdom, taal, geloof, kulturele agtergrond, opvoedkundige agtergrond, sosiale vaardighede, kommunikasievaardighede, fisiese en kognitiewe vermoëns waaronder geremdheid geplaas kan word, ervaring, seksuele oriëntasie en vele ander, wat 'n individu van ander individue onderskei (Heymans, 2012).

Die bestuur van diversiteit is in beginsel 'n komplekse proses (Van Vuuren & Van der Westhuizen, 2007). Die mentorskapverhouding met sy diverse rolspelers is geen uitsondering nie en dien as ideale platform vir wedersydse leer, innovering en die stimulering van kreatiwiteit. Die mentorskapverhouding as interpersoonlike verhouding noodsaak dat die diversiteit van beide die mentor en mentee binne die mentorskapverhouding erkenning moet geniet en aangemoedig moet word (Banks, 2007; Grant, 2006; Lim, 2007; Marzano, Walters & McNulty, 2005; Ragins, 2002(b); Shield & Sayani, 2005).

Navorsing rakende diversiteit in die mentorskapverhouding bevestig dat geslag, ras en kultuur 'n invloed kan uitoefen op mentorskapverhoudings (Thambekwayo, 2012). Diversiteit stel unieke uitdagings aan die mentorskapverhouding sowel as die mentorskapproses. Voorgenoemde noodsaak dat die bestuur van diversiteit in die ontwikkeling en daarstelling van 'n integrale mentorskapkomponent nie aan toeval oorgelaat moet word nie (Blake-Beard et al., 2007(a); Clutterbuck, 2002(a); Ragins, 2002(b); Turban & Lee, 2007).

Kennis van diversiteit lei tot groter aanvaarding, verdraagsaamheid en respek (Henze et al., 2002; Schofield, 2007). Die menings van die bogenoemde outeurs word ondersteun en die siening word gedeel dat, indien diversiteit binne die mentorskapmomente (§2.9.2) doelgerig aangespreek en bestuur word, dit wedersydse begrip, aanvaarding en kommunikasie kan bevorder. Laasgenoemde kan lei tot 'n meer produktiewe mentorskapverhouding, 'n ryker leerervaring, wedersydse verdraagsaamheid en respek.

Binne die Suid-Afrikaanse konteks kan ras en geslag ook 'n potensiële uitdaging aan die mentorskapverhouding stel. Die daarstelling van meganismes om die uitdagings te bestuur is nodig sodat diversiteit tot voordeel en verryking van alle rolspelers kan strek (Thambekwayo, 2012). Van hierdie meganismes kan opleiding en deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar insluit (Blake-Beard et al., 2007(a)). Effektiewe mentorskap en mentorskapsukses is nie noodwendig 'n gegewe as die geslag en ras van die mentee en

²⁶ Beide primêre sowel as sekondêre dimensies, maar word deur geskilpunte soos ras, etnisiteit en kultuur oorskadu (Van Vuuren & Van der Westhuizen, 2007).

²⁷ Dit sluit aspekte soos bestuurstatus, senioriteit en werkersrol in (Van Vuuren & Van der Westhuizen, 2007).

mentor ooreenstem nie (Hansman, 2002). 'n Studie gedoen deur Heymans (2012) toon dat alhoewel 'n homogene groep skoolleiers van dieselfde geslag ooreenkomste toon, hulle ook divers is en van mekaar kan verskil ten opsigte van ander diversiteitsaspekte (Heymans, 2012). Diversiteitsverskille en die impak daarvan op die mentorskapproses kan nie geïgnoreer word nie. Nog minder die bestuur daarvan. Daarom huldig ek die standpunt dat die bestuur van diversiteit vervat moet wees in elkeen van die mentorskapmomente (§2.5). Die bestuur van diversiteit moet vanaf die beplanning en ontwerp van die mentorskapproses en -program, die mentor-mentee-seleksieproses, mentor-mentee-passing, mentorskapopleiding, deurlopende ondersteuning tydens die mentorskaptydperk sowel as in die mentorskaprefleksieproses aandag geniet.

Kennis rakende diversiteit, die impak en invloed van diversiteit sowel as effektiewe diversiteitsbestuur noodsaak die opleiding van beide die mentor en mentee (Banks & McGee Banks, 1989). Bogenoemde siening word ondersteun deur Lemmer et al. (2006) en Schofield (2007). Voorgenoemde outeurs waarsku verder dat daar teen 'n "kleurblinde" samelewing gewaak moet word. Diversiteitsaspekte soos ras, etnisiteit en geslag moet nie as struikelblokke beskou word nie (Lemmer et al., 2006; Schofield, 2007). As voorbeeld kan 'n mentee uit 'n kulturele groep waar gesags- en magsfigure hoog geag word, geneig wees om in die teenwoordigheid van die gesags- en magsfiguur (gewoonlik 'n ouer en wyser persoon) leiding aan die magspersoon oor te laat. Kulturele groepe met 'n lae-risiko- en onsekerheidstoleransie maak byvoorbeeld minder gebruik van nie-geprogrammeerde besluite²⁸ en magsverdeling as kulture met 'n hoë-risiko- en onsekerheidstoleransie. Die implikasie van bogenoemde kan meebring dat, indien die mentor se risiko- en onsekerheidstoleransie verskil van dié van die mentor, die mentor ingestel sal moet wees op die verskille asook hoe om die verskille te bestuur.

As verdere voorbeeld kan voorgehou word dat kulture se benadering tot leierskap uiteenlopend kan wees. Leierskapbenaderings word beïnvloed deur onder meer faktore soos magsverdeling en geslagsrolle (Bush & Coleman, 2003; Jackson, 2004). Voorgenoemde is ook van toepassing op die skoolleiers en mentore binne die GOS SL-program. Kulturele en individuele verskille kan 'n beduidende invloed uitoefen op die bestuur en leierskapstyl van die skoolleiers sowel as op dié van die mentor (Hitt, Black & Porter, 2005; Matteson, 2002; McKeen & Bujaki,

²⁸ Besluite wat geneem word wanneer skoolleiers met raar en unieke situasies gekonfronteer word. Hierdie insidente of situasies is uniek en daar bestaan geen standaardmetode wat gevolg kan word nie. Dit vereis kreatiewe probleemoplossingmetodes (Kreitner & Kinicki, 2004; Matteson, 2002; Schermerhorn et al., 2005).

2007; Preece, 2003; Schermerhorn et al., 2005; Sergiovanni, 2007). Bogenoemde kan 'n invloed uitoefen op die mentorskapverhouding in die GOS SL-program. Soos vroeër bespreek (§2.4), is die kern van mentorskap gesetel in onder meer wie die mentorskapverhouding inisieer en lei sowel as die dimensie van hulpverlening (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Clutterbuck, 2004). By implikasie kan die benadering tot leierskap, 'n invloed uitoefen op die mentorskapstyl en -tegnieke (Clutterbuck, 2004).

Ongeag die mentorskapmodel wat vervolgens meer aandag sal geniet, moet die implikasie van diversiteit en die invloed wat diversiteit op mentorskap uitoefen, deurlopend verreken word. Effektiewe mentorskap (ongeag formele- of informele mentorskap) kan slegs realiseer as die rol wat diversiteit speel, vanaf die beplanning- en ontwerpfasie, die mentor-mentee-seleksie, die passing van 'n mentor by 'n mentee, die opleiding van die mentor en mentee sowel as volgehoue ondersteuning gedurende die mentorskapsessies deurlopend in ag geneem word (Ragins, 2002(a), 2002(b); Ragins & Kram, 2007; Ragins & Verbos, 2007).

2.10 Mentorskapmodelle

Alle vorme van mentorskap word onder die breë groepering van formele of informele mentorskap geklassifiseer. Die literatuurstudie het verskillende mentorskapmodelle onder elk van die hoofgroepeerings opgelewer. Vanweë die navorsingsfokus sal mentorskapmodelle in hierdie studie aandag geniet wat volgens die literatuur geskik is vir 'n gestruktureerde formele integrale mentorskapkomponent. Hierdie modelle sluit een-tot-een-mentorskap, groepmentorskap, selfgerigte mentorskap, portuurmentorskap, omgekeerde mentorskap, mosaïekmentorskap en e-mentorskap in. Ten einde die uitkoms van hierdie navorsing (§1.4) aan te spreek is kennis van mentorskapmodelle geskik vir formele mentorskap, noodsaaklik.

2.10.1 Een-tot-een-mentorskap

Een-tot-een-mentorskap is die mees tradisionele en bekendste model van mentorskap en behels meestal die geforseerde passing van een mentor by een mentee. Passing word behartig deur 'n mentorskapprogramleier en is gewoonlik aan die hand van 'n bepaalde kriteria soos ervaring, vaardighede, doelwitte en persoonlikheid. Die mentorskapprogramleier monitor die mentorskapproses oor 'n tydperk van nege tot twaalf maande. Die een-tot-een-mentorskapmodel moedig die ontwikkeling van 'n persoonlike verhouding aan. Die aard van die een-tot-een-verhouding verskaf aan die mentee kritiese individuele ondersteuning en aandag. Die beskikbaarheid van mentore is 'n beperking wat gepaard gaan met die een-tot-een-mentorskapmodel. Die een-tot-een-mentorskapmodel is geskik vir die teken van spesifieke

groepe vir ontwikkeling of die behou van werkers. Die voordeel is ontwikkeling van leiers, hoogsvaardige werkers en bevordering van transformasie (Petrin, 2010).

Vanweë die koste verbonde aan formele mentorskap en wêreldwye mededinging vir vaardige werknemers begin al hoe meer instelling wêreldwyd gebruik maak van alumni-mentorskap. Alumni-mentorskap toon ooreenstemmende kenmerke met een-tot-een-mentorskap, maar verskil in die sin dat mentore alumni-werkers van die organisasie is. Alumni-mentorskap maak gebruik van afgetrede kundiges om mentees in te bring in die korporatiewe ongesproke kultuur van die instelling wat dit moontlik maak om vinniger aan te pas (Petrin, 2010).

2.10.2 Selfgerigte mentorskap

Selfgerigte mentorskap het ooreenstemmende kenmerke met een-tot-een-mentorskap maar die verskil lê daarin dat onderhoudvoering en passing nie aan die hand van 'n bepaalde kriterium geskied of deur die mentorskap-programleier gedoen word nie. Bereidwillige mentore se name word gelys en die mentee kan self een of meer mentore kies en vanuit verskeie ontwikkelingsbronne ondersteuning geniet. Selfgerigte mentorskap behels dat die mentee self verantwoordelikheid vir sy/haar mentorskap as deel van sy/haar professionele ontwikkeling neem. Die mentee inisieer dus die mentorskapproses (Klasen & Clutterbuck, 2002; Petrin, 2010).

Selfgerigte mentorskap werk goed vir instellings waar die korporatiewe kultuur een is van 'n onafhanklike gees en die neem van inisiatief. In die geval waar gereelde kontak met die mentor bemoeilik word, soos waar die mentee reis of waar daar onafhanklik funksionerende streekstakke of kantore is, kan 'n selfgerigte mentorskapmodel van waarde wees (Klasen & Clutterbuck, 2002). Monitoring kan deur enige persoon gedoen word (Klasen & Clutterbuck, 2002; Petrin, 2010). 'n Nadeel van selfgerigte mentorskap kan wees dat die vorm van mentorskap min ondersteuning binne die instelling kry asook dat passing onsuksesvol kan wees. Besighede wat mentorskap vir 'n groep van hul werkers wil bied en wat die beheer van die keuse van 'n mentor en die bou van 'n mentorskapverhouding aan die mentee oorlaat, sal aanklank vind by selfgerigte mentorskapmodel. Binne die selfgerigte mentorskapmodel is die instelling nie bekommerd daaroor of die instelling se doelwitte aan die spesifieke doelwitte van die mentorskapkomponent gekoppel is nie (Petrin, 2010).

2.10.3 Groepmentorskap

Groepmentorskap behels dat 'n mentor met meer as een mentee per geleentheid werk. Gedurende die mentorskapsessies bespreek die groep verskeie onderwerpe wat fokus op

professionele leer, ontwikkeling en verbetering van praktyke (Petrin, 2010; Smith, 2007). Karaktertrekke van groepmentorskap sluit in dat groeplede van dieselfde professie is en saamwerk in plaas van kompetend is (Smith, 2007). Lede konstrueer en deel kennis, vaardighede, ervaring, uitdagings, bekommernisse en doelwitte met mekaar. Gedurende gespreksessies ondersteun lede mekaar, word verhoudings gebou en kry die mentees geleentheid vir refleksie en konstruktiewe terugvoer (Smith, 2007).

Groepmentorskapsessies dien as wedersydse leerervaring, inwinning van kennis en aanleer van vaardighede vanaf die mentor sowel as ander mentees (Petrin, 2010; Smith, 2007). Groepmentorskap kan effektief gebruik word in gevalle waar daar 'n beperkte hoeveelheid mentore beskikbaar is om die behoefte aan mentorskap aan te spreek (Petrin, 2010). Die skedulering van groepsessies bemoeilik die mentorskapproses en die risiko bestaan dat die vorming van 'n persoonlike verhouding tussen die mentor en mentee negatief beïnvloed kan word. Groepmentorskap word deur die meeste instellings as versterkend tot ander mentorskapmodelle gekombineer en is 'n gewilde keuse in diversiteitsmentorskap (Ma Rhea, 2007; Mullen, 2009). Gedurende diversiteitsmentorskap word lede van die groep toegerus met persoonlike diversiteitsvaardighede en word die gebrek aan diversiteitskennis aangespreek. Mentees word die geleentheid gebied tot verskillende insette, om van mekaar te leer asook persoonlike groei gebied (Ma Rhea, 2007; Mullen, 2009).

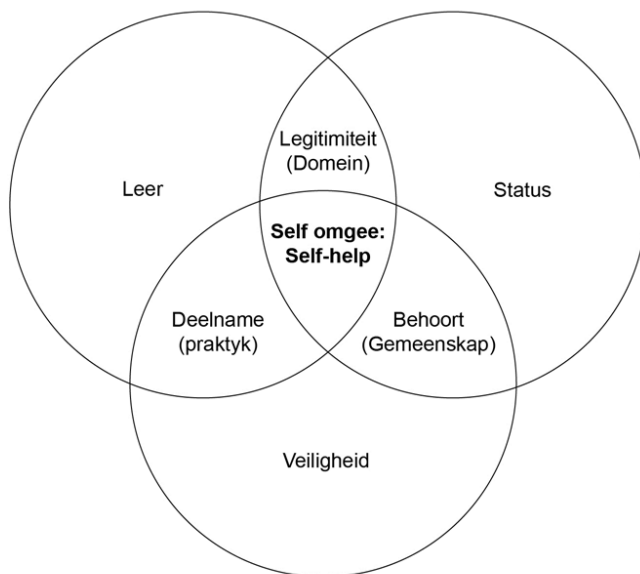
2.10.4 Portuurmentorskap

Portuurmentorskap kan effektief gebruik word in die professionele ontwikkeling van bestaande personeel, die werwing van nuwe personeel asook in die gladde transformasie van nuutaangestelde bestuurders (Mullen, 2009). Portuurmentorskap behels die toewysing van 'n mentor vanuit die mentee se eie portuurgroep aan 'n mentee. Dit moet nie met die informele inburgeringsproses bekend as die vriend- of maatsisteem ("*buddy*" sisteem) verwar word nie. In portuurmentorskap vergemaklik die mentor die inburgering van die mentee deur die mentee gedurende die mentorskapperiode te lei deur gebruik te maak van aktiwiteite soos dialoog, konstruktiewe terugvoer, wedersydse gesprek, samewerking en magsdeling (Clutterbuck, 2004; Klasen & Clutterbuck, 2002; Mullen, 2009).

Portuurondersteuning vereis effektiewe seleksie, passing, mentorskapopleiding asook dat die gestelde doelwitte die behoefte van die individu en instelling moet aanspreek. 'n Mentee kan van haar/sy eie portuurgroep leer, maar leer meer van 'n ervare mentor en dus kan portuurmentorskap aanvullend tot een-tot-een-mentorskap gebruik word (Clutterbuck, 2004; Petrin, 2010). Voorvermelde outeurs is dit eens dat 'n mentee vir 'n bepaalde tydperk die

nodige ondersteuning van 'n mentor uit dieselfde portuurgroep kan ontvang en dat portuurmentorskap effektief as deel van informele mentorskap gebruik kan word (Clutterbuck, 2004; Petrin, 2010). Vir effektiewe mentorskap is dit belangrik dat die aanvanklike portuurmentorskap moet deel vorm van 'n meer tradisionele, langtermyn een-tot-een-mentorskapkomponent (Petrin, 2010).

'n Studie rakende portuurmentorskap onder skoolleiers gedoen deur Smith (2007) identifiseer leer, status en veiligheid as belangrike komponente van portuurmentorskap. Waar die komponente mekaar sny, is egtheid, 'n gevoel van behoort en deelname as belangrike uitvloeisels geïdentifiseer. Die studie toon dat skoolleiers die leerervaring gedurende portuurmentorskap as eg beskou omdat mentorskap binne 'n formele omgewing plaasgevind het en vanweë die wettigheid van die proses kan meriete of status daaraan gekoppel word (Smith, 2007). Skoolleiers het verder getoon dat - omdat die mentorskapproses formeel en wettig van aard is en binne 'n veilige omgewing plaasvind - hulle 'n gevoel van behoort ervaar en deel kon vorm van 'n gemeenskap van praktyk. Hulle kon met vertroue deelneem, praktykgebaseerde beginsels deel, probleme bespreek, idees opper en reflekteer oor bestaande gebruike (Smith, 2007). Laastens het skoolleiers aangetoon dat portuurmentorskap as veilige leeromgewing deelname, bereidwilligheid en verbintenis tot die proses verhoog het. Die uitvloeisel van portuurmentorskap is dat skoolleiers 'n gevoel van selfversorgendheid en selfontwikkeling ontwikkel het (Smith, 2007). Bogenoemde het gelei tot die ontwikkeling van 'n praktykgebaseerde mentorskapmodel wat skematies soos volg voorgestel kan word:



Figuur 2.6 Praktykgebaseerde mentorskapmodel*

* Aangepas uit Smith (2007)

Bovermelde studie deur Smith (2007) toon die belangrikheid en waarde van portuurmentorskap as deel van die professionele ontwikkeling van skoolleiers. Portuurmentorskap vorm deel van mentorskapmodelle en -tegnieke wat gebruik kan word in die professionele ontwikkeling van skoolleiers.

2.10.5 Omgekeerde mentorskap

Omgekeerde mentorskap (ook bekend as opwaartse mentorskap) behels dat die mentee (in hiërdie geval 'n meer senior persoon van 'n hoër hiërargiese vlak) gementor word deur 'n meer junior persoon van 'n laer hiërargiese vlak (Klasen & Clutterbuck, 2002; Clutterbuck, 2004; Petrin, 2010). In omgekeerde mentorskap bied die mentor leiding en ondersteuning aan die mentee rakende nuutste tendense, gebruike, praktyke en navorsing. Omgekeerde mentorskap verskil van portuurmentorskap in die sin dat die mentor en mentee op verskillende vlakke in die hiërargie beweeg, maar wedersydse leer bly plaasvind (Clutterbuck, 2004). Omgekeerde mentorskap dien as bemagtigingsmetode van senior personeel, kan 'n bydrae lewer om die spoed van verandering te bestuur en dien ook as geleentheid vir senior personeel om met jonger werkers te skakel en verhoudings te bou (Clutterbuck, 2004). Petrin (2010) onderskryf die siening van die bogenoemde outeur, maar meld dat omgekeerde mentorskap kan grens aan afrigting indien dit nie aan die tradisionele sleutelemente (§2.4) van mentorskap voldoen nie. Omgekeerde mentorskap kan aanvullend tot ander mentorskapmodelle gebruik word, maar kan slegs as mentorskap erken word indien dit al die sleutelemente (§2.4) insluit wat deel vorm van mentorskap (Petrin, 2010).

2.10.6 Mosaïekmentorskap

Mosaïekmentorskap kan deel vorm van 'n formele of informele mentorskapmodel. Omrede die mentees hulle eie mentorskapnetwerk oor 'n breë spektrum kan identifiseer, saamstel en aanvul, kan dit egter daartoe lei dat mosaïekmentorskap meer as 'n vorm van informele mentorskap en aanvullend gesien word tot enige formele mentorskapmodel (Mullen, 2009). Alhoewel die gebruik van netwerk in mentorskap nie 'n nuwe fenomeen is nie, is die impak van mosaïekmentorskap in opvoedkunde-literatuur betreklik nuut (Mullen, 2009). Verskeie faktore soos die evolusionêre aard van mentorskap, veranderinge binne die werkomgewing en wêreldwye tendense maak dit onrealisties om te dink dat slegs een mentor in die behoeftes van 'n mentee kan voorsien (Lankau & Scandura, 2007). Mosaïekmentorskap kan effektief gebruik word om op datum te bly met wêreldwye tendense en veranderinge. Mentees kan as deel van verskeie ontwikkelingsverhoudings 'n kundige mentor of mentore vanuit enige ondersteuningsnetwerk, -gemeenskap of hulpbron identifiseer wat hulle behoeftes op die

gegewe tyd aanspreek (Lankau & Scandura, 2007). Deur blootstelling aan die kundigheid van een of verskeie mentore, areaspesialiste, hulpbronne en perspektiewe kan mosaïekmentorskap leer, sosiale vaardighede, samewerking, blootstelling en loopbaangeleenthede bevorder (Mullen, 2009). Mosaïekmentorskap kan ook sterk aansluit by selfgerigte mentorskap (§2.10.2) deurdat mentees self verantwoordelikheid vir hulle eie professionele ontwikkeling en leergeleenthede neem (Klasen & Clutterbuck, 2002; Petrin, 2010; Mullen, 2009).

2.10.7 E-mentorskap

Wêreldwye uitdagings en veranderinge op die terrein van professionele ontwikkeling, tegnologie en globalisering het gelei tot 'n vars blik op mentorskap en tot die ontwikkeling van e-mentorskap (Mullen, 2009). E-mentorskap moet nie as ondergeskik aan tradisionele aangesig-tot-aangesig-mentorskap gesien word nie, maar eerder as 'n ander benadering tot mentorskap (Clutterbuck, 2004). Die meerderheid e-mentorskapmodelle is hibried wat vervlegte mentorskap²⁹ of volle aanlynmentorskap³⁰ insluit (Clutterbuck, 2004). E-mentorskap kan dus sinkronies³¹ of asinkronies³² geskied en behels telekonferensies, sosiale media en epos. E-mentorskap maak voorsiening vir mentees wat hulself weens eksterne faktore soos geografiese skeiding³³ nie kan verbind tot die tradisionele aangesig-tot-aangesig-metode van mentorskap nie (Clutterbuck, 2004). In die e-mentorskapmodel verskaf die mentor op 'n een-tot-een-basis aanlynmentorskap, maar die mentee kan ook baat by portuur- en groepmentorskap deur met ander mentees in die aanlynomgewing te netwerk (Clutterbuck, 2004). Met skoolleiers se daaglikse uitdagings en om die balans tussen professionele ontwikkeling en die daaglikse eise van die praktyk te handhaaf bied die mentors die nodige ondersteuning en mentorskap soos die skoolleier se behoefte hom voordo. In die e-omgewing kan mentees deurlopend met mentore en sowel as ander mentees aanlyn kommunikeer en netwerk.

E-mentorskap bied aan die mentee die voordeel van fleksieleer. Dit bring mee dat mentees op hulle eie tyd en tempo kan studeer, netwerk en ontwikkel. Binne die aanlynomgewing kan groepbesprekings, gesprekforums, aanlynwerkwinkels en seminare sowel as addisionele hulpbronne soos video's en artikels aan die mentee ondersteuning en ontwikkelingsgeleenthede bied (Clutterbuck, 2004). E-mentorskap maak dit moontlik dat

²⁹ 'n Kombinasie van aangesig-tot-aangesig en aanlynmentorskap (Clutterbuck, 2004).

³⁰ 'n Kombinasie van aangesig-tot-aangesig en aanlynmentorskap (Clutterbuck, 2004).

³¹ Mentees gesamentlik aanlyn of mentees gesamentlik in een lokaal met die mentor op ander plek (witbordsessies).

³² Mentees is verskillende tye aanlyn of mentees en mentor is nie in dieselfde lokaal bymekaar nie.

³³ Afstand tussen die mentor en mentee.

mentore as areaspesialiste een of meer mentees kan ondersteun in spesifieke uitdagings waarmee die mentee gekonfroneer word. Die skoolleier het direkte toegang tot kennis en gebruike buite sy/haar veld (Davis et al., 2005). Die verskil tussen tradisionele en e-mentorskap kan soos volg getabuleer word:

Tabel 2.2 Vergelyking tussen tradisionele en e-mentorskap*

Tradisionele een-tot-een-mentorskap	E-mentorskap
Poel van mentore is beperk tot die geografiese area	Poel van mentore is onbeperk, wêreldwyd en passing geskied volgens agtergrond, belangstelling en area van kundigheid
Aangesig-tot-aangesig-mentorskap	Mentore en mentees kommunikeer gelyktydig in verskeie mentorskapverhoudings op die elektroniese platform en deelnemers kan hul professionele netwerke uitbrei
Geskeduleerde vergaderings	Mentorskapgesprekke soos advies en terugvoer kan enige tyd en so gereeld soos versoek plaasvind
Breë fokus	Gespesialiseerde fokus deur mentore wat as areaspesialiste gekonsulteer word
Langtermyn-verhouding	Kan lang en korttermynverhoudings insluit
Koste-intensief	Bespaar mannekrag, reistyd en –koste
Tydsintensief	Mentorskapsessies kan opgebreek word in korter, dinamiese besprekingsessies

* Aangepas uit Clutterbuck (2004)

Die rol van tegnologie in mentorskap kan - namate die uitdagings wat veranderende werksomgewings op mentorskap uitoefen al hoe groter word - 'n al hoe belangriker rol speel. Of mentorskap in die hibriede omgewing, sinkronies en/of asinkronies plaasvind, die gebruik van e-mentorskap hou in alle gevalle voordele vir die instelling, die mentor en mentee in. Alhoewel e-mentorskap die potensiaal het om dialoog tussen die mentor en mentee te versterk, vereis dit opleiding in die effektiewe gebruik van tegnologie as integrale deel van mentor-en-mentee-opleiding ingebou moet word (Clutterbuck, 2004). In die Suid-Afrikaanse konteks kan e-mentorskap gebruik word in die mentorskap van skoolleiers in afgeleë landelike gebiede, mits die nodige infrastruktuur en opleiding beskikbaar is. 'n Soektog in verskeie databasisse (§1.5.1, 4.4.1) rakende die gebruik van e-mentorskap as deel van die professionele ontwikkeling van Suid-Afrikaanse skoolleiers het geen resultate opgelewer nie. Dit dui daarop dat dié veld van

mentorskapnavorsing braak lê. Meer navorsing oor die gebruik van e-mentorskap in skoolleieropleidingsprogramme is noodsaaklik ten einde meer lig op die onderwerp te werp.

2.11 Mentorskapmodelle in skoolleieropleiding

Die dryf agter skoolleieropleiding kan gesien word in die samewerkingsooreenkomste tussen veertien lande³⁴ onder die vaandel van die Internasionale Studie van Skoolleier-voorbereiding³⁵ (voortaan ISSV). Skoolleieropleiding is in wese 'n komplekse proses, bestaande uit veelvoudige fasette en daar is 'n verskeidenheid ontwikkelingsgeleenthede beskikbaar (Nelson & Slater, 2013). ISSV-studies toon dat voorvereistes vir skoolleierskapposisies sowel as skoolleieropleiding internasionaal uiteenlopend is en van mekaar verskil (Nelson & Slater, 2013).

Die literatuurstudie toon dat formele opleidingsgeleenthede sowel as mentorskap in die voorbereiding van skoolleiers hoog aangeslaan word (Coronel & Fernandez, 2013; Hale & Moorman, 2003; Magee & Slater, 2013; Scott & Scott, 2013; Tahir, Said, Daud, Vazhathodi & Khan, 2015; Watt et al., 2014). Die literatuurstudie toon dat, ten spyte van die bogenoemde, 'n leemte bestaan aan literatuur wat mentorskap as integrale deel van 'n formele opleidingsprogram vir skoolleiers navors en weergee (Barnett, 2001; Barnett et al., 2009; Darling-Hammond et al., 2007; Davis et al., 2005; Walker et al., 1993).

Met die aanvang van die literatuursoektog is verskeie formele skoolleieropleidingsprogramme geïdentifiseer (Bush, 2009; Darling-Hammond et al., 2007; Grissom & Harrington, 2010; Hale & Moorman, 2003; Hansford & Ehrich, 2006; Onguko, Abdalla & Webber, 2008; Smith, 2007; Van Jaarsveld et al., 2015; Watt et al., 2014; Yirci & Kocabas, 2010). 'n Analise van die skoolleieropleidingsprogramme het gevolg om die gebruik van mentorskap, as integrale deel van die skoolleieropleidingsprogram, te ondersoek. Vanuit die analise van die skoolleieropleidingsprogramme is 'n gebrek aan inligting geïdentifiseer rakende die model wat gebruik word in die bestuur van die mentorskapkomponent as integrale komponent van die skoolleieropleidingsprogram. Inligting rakende die aard van die mentorskap, die mentorskapmodel en mentorskapmomente as boustene van die model, die bestuur daarvan asook hoe die model in die praktyk funksioneer, was nie altyd duidelik nie. Voorgenoemde aanname word ook bevestig vanuit die literatuur (Hansford & Ehrich, 2006; Yirci & Kocabas, 2010). Opmerklik vanuit al die skoolleieropleidingsprogramme was die verwysing na die mentorskapverhouding en die

³⁴ Australië, Kanada, Engeland, Duitsland, Kenia, Jamaika, Meksiko, Nieu Seeland, Skotland, Suid-Afrika, Tanzanië, Turkeye, Verenigde State van Amerika en China (Nelson & Slater, 2013).

³⁵ International Study of Principal Preparation (ISPP) (Nelson & Slater, 2013).

waarde wat mentorskap tot die ontwikkeling van die skoolleier toevoeg (Darling-Hammond et al., 2007; Grissom & Harrington, 2010; Hale & Moorman, 2003; Onguko et al., 2008; Smith, 2007). Bogenoemde observasie word bevestig deur verskeie navorsers wat die belangrikheid van 'n mentorskapmodel as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram in die professionele ontwikkeling van skoolleiers, benadruk (Bush et al., 2011; Davis et al., 2005; Hansford & Ehrich, 2006; Joyce & Calhoun, 2010; Lim, 2004; Louis et al., 2009; Ontario Ministry of Education, 2011; Peters, 2012).

Gedurende die analise van die skoolleier-opleidingsprogramme is 'n skoolleier-opleidingsprogram geïdentifiseer met 'n wetenskaplik-gefundeerde formele integrale mentorskapkomponent, as deel van die skoolleier-opleidingsprogram. 'n Gefokusde literatuurstudie van die Leiers-in-Opvoedkunde-program³⁶ van die Ministerie van Onderwys in Singapoer toon dat die skoolleier-opleidingsprogram met sy integrale mentorskapkomponent as een van die toonaangewendste en mees nagevorsde formele mentorskapmodelle in skoolleier-opleidingsprogramme, gereken word. Voorgenoemde word bevestig deur verskeie navorsers (Boon & Stott, 2004; Bush, 1998, 2009, 2012; Bush & Coleman, 1995; Bush & Crew, 1999; Bush & Glover, 2005; Hansford & Ehrich, 2006; Hobson & Sharp, 2005; Lee, 2003a; Lee, 2003b; Lim, 2002, 2007; Seong, 2013; Stott & Walker, 1992; Watt et al., 2014).

Vanuit die navorsingsfokus (§1.3) en die bereiking van die navorsingsdoelwitte (§1.4) bied dié skoolleier-opleidingsprogram met sy integrale mentorskapkomponent die tersaaklike daargestelling van 'n grondige teoretiese onderbou en raamwerk om die redenasie rondom die navorsingstudie te beklemtoon. Dit sal ook deel vorm van die groeiende tendens in navorsing wat die waarde van mentorskap in professionele leierskapontwikkeling ondersoek. Die analise van die model sal lei tot 'n dieperliggende begrip van 'n wetenskaplik-gefundeerde mentorskapmodel in 'n skoolleier-opleidingsprogram.

2.11.1 Mentorskapmodel van die Singapoer Nasionale Instituut van Onderwys

Voor 1982 het die Ministerie van Onderwys in Singapoer gebruik gemaak van 'n ad hoc-indiensopleidingskursus vir die professionele ontwikkeling van skoolleiers. Bogenoemde was nie genoegsaam nie en het gelei tot die besluit dat skoolleiers in Singapoer 'n verpligte skoolleier-bestuursopleiding moet ondergaan voordat die skoolleier oorweeg word vir 'n aanstelling (Bush, 2009). In 1982 het die Ministerie van Onderwys in Singapoer in samewerking met die Verenigde Nasies Ontwikkelingsprogram 'n sisteem vir

³⁶ Leaders in Education Programme (LEP).

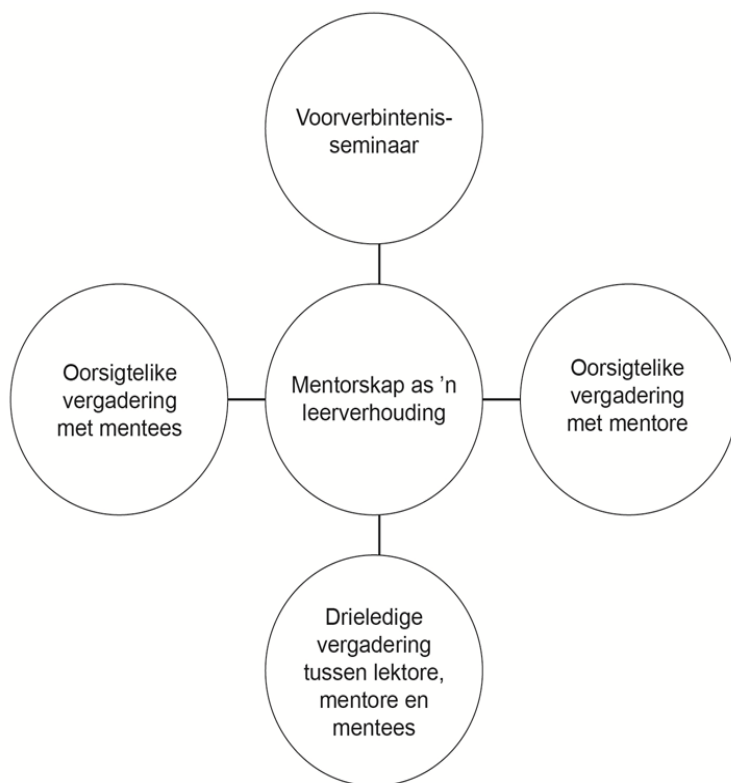
onderwysbestuursopleiding gekonseptualiseer. Dit het gelei tot die ontwikkeling van 'n Diploma in Onderwysadministrasie (voortaan Diploma) deur die Nasionale Instituut van Onderwys van die Nanyang Tegnologiese Universiteit³⁷ (voortaan Instituut) in Julie 1984 (Bush, 1998; Bush & Crew, 1999; Hean, 2009; Hean & Tin, 2004; Lim, 2004; Stott & Walker, 1992; Walker et al., 1993; Walker & Scott, 1992).

In 1999 word die Diploma geherkurrikuleer. Die aangepaste skoolleier-opleidingsprogram staan vanaf 2001 bekend as Leiers-in-Opvoedkunde-program³⁸, (voortaan Program) (Bush, 2012; Lim, 2007). Alhoewel die Program oorwegend geskoei is op die beginsels van die Diploma, poog die Program om die geïdentifiseerde leemtes van die Diploma aan te spreek. Die Program poog ook om die effektiwiteit van die reeds suksesvolle mentorskapkomponent te verhoog met 'n hernude fokus op die verhoudingsaspek asook die inkorporasie van innovasie deur mentorskap. Die Program word sentraal gereguleer en ressorteer steeds onder die bestuur van die Nasionale Instituut van Onderwys en geskied in samewerking met die Ministerie van Onderwys in Singapoer (Boon & Stott, 2004; Lim, 2007; Seong, 2013). Die Ministerie van Onderwys in Singapoer befonds die sesmaande-lange voltydse, gestruktureerde indiensopleidingsprogram en is ook verantwoordelik vir die identifisering van skoolleiers in Singapoer wat die aspirasie sowel as potensiaal het om as skoolleiers opgelei te word.

Die Program bestaan uit twee dele en poog om skoolleiers voor te berei vir die bestuur en leierskapuitdagings van 'n vinnig veranderende en uitdagende skoolomgewing (Lim, 2007; Seong, 2013). Die teoretiese komponent fokus op verskeie innoverende bestuur- en leierskapaspekte. Om skoolleiers bloot te stel aan praktykgebaseerde bestuur en leierskapaspekte bevat die Program 'n integrale mentorskapkomponent wat aan aspirantskoolleiers die geleentheid bied om in 'n beskermende omgewing 'n effektiewe skoolleier vir 'n bepaalde tydperk te skadu (Hean, 2009; Hean & Tin, 2004; Lim, 2004, 2007; Tahir et al., 2015; Watt et al., 2014; Yirci & Kocabas, 2010). Skematies kan die mentorskapmodel wat deur die Instituut gebruik word, soos volg voorgestel word:

³⁷ National Institute of Education of the Nanyang Technological University.

³⁸ Leaders in Education Programme (LEP).



Figuur 2.7 Onderwysmentorskapmodel van die Singapoer Nasionale Instituut van Onderwys*

* Aangepas uit (Barnett, 2001; Lim, 2004; Walker et al., 1993)

'n Analise van die integrale mentorskapmodel van die Leiers-in-Opvoedkunde-program het in ooreenkomstig met die literatuurstudie (§3.2) duidelik identifiseerbare mentorskapmomente opgelewer. Eerstens is die Instituut in samewerking met die Ministerie van Onderwys verantwoordelik vir die beplanning en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent as deel van die skoolleier-opleidingsprogram. Bogenoemde is geskoei op organisatoriese doelwitte en waardes van die Ministerie van Onderwys wat onder meer die gebrek aan effektiewe skoolleierskap, verhoudingsbouvaardighede, respek vir diversiteit en spanwerk insluit (Lim, 2007; Seong, 2013).

Mentee- sowel as mentor-identifikasie vind deur die Ministerie plaas en geskied aan die hand van 'n bepaalde kriterium. Alhoewel daar vanuit die literatuur gemeld word dat die identifikasie, sifting en seleksie aan die hand van 'n bepaalde kriterium geskied, het die literatuur nie oor die presiese aard en inhoudelike van die kriterium verslag gedoen nie (Barnett, 2001; Lim, 2007). Kriteria wat wel vanuit die literatuur geïdentifiseer kon word, is dat die nuutaangestelde en aspirantskoolleiers van Singapoer moet wees, oor leierskappotensiaal moet beskik en

hoofsaaklik 'n adjunk- of departementshoof moet wees (Boon & Stott, 2004; Bush, 2012; Lim, 2004, 2007; Walker et al., 1993). Die seleksieproses word behartig deur die Instituut en weereens blyk daar 'n gebrek aan 'n gedetailleerde verduideliking vanuit die literatuur rakende die verloop van die seleksieproses en –kriteria.

Passing word deur die Instituut behartig en mentees word formeel aan 'n mentorskapskool toegeken vir twee eenmaand-periodes. Vir effektiewe passing word gepoog om die mentee by 'n mentor en mentorskapskool te pas wat naastenby dieselfde kultuur, status, taal en grootte het as die skool wat die mentee as nuwe skoolleier bestuur (Barnett, 2001; Hean, 2009; Hean & Tin, 2004; Lim, 2004; Tahir et al., 2015; Walker et al., 1993; Yirci & Kocabas, 2010). By die geïdentifiseerde mentorskapskole word die mentee ondersteun en gelei deur effektiewe skoolleiers wat deur die Instituut geselekteer word (Bush, 2012; Hean, 2009; Lim, 2004; Tahir et al., 2015; Yirci & Kocabas, 2010).

Adissioneel tot die een-tot-een-mentorskapverhouding binne die mentorskapskool maak die Instituut ook van 'n groepbenadering gebruik. Die Instituut bied deurlopend ontwikkelingsgeleenthede en ondersteuning in die vorm van deurlopende asook georganiseerde gesprekvoering en debattering. Voorgenoemde word behartig deur akademici van die Instituut wat as sindikaatleiers³⁹ optree. Die rol van die sindikaatleiers behels onder meer ondersteuning, gereelde geleenthede vir gesprekvoering en debattering rakende die implementering van innoverende idees asook uitdagings wat die aspirantskoolleier ervaar (Lim, 2007). Gedurende die voorgenoemde sessies is die fokus op innoverende skoolbestuur en leierskap, netwerkvorming, bespreking van innoverende idees asook uitdagings wat die aspirantskoolleier ervaar (Lim, 2007).

Om effektiewe mentorskap te bewerkstellig woon die mentorskappaar 'n reeks van vyf opeenvolgende voorverbintenis-seminare by. Die doel van die seminaar is tweeledig. Eerstens bied die seminaar aan die mentorskappaar 'n verhoudingsbougeleentheid en tweedens berei dit die mentee voor vir die tydperk wat die mentee by die mentorskapskool gaan deurbring (Barnett, 2001; Lim, 2004; Walker et al., 1993). As deel van die groepbenadering bied die Instituut vier refleksie-geleenthede waar mentees die geleentheid kry om probleme uit te lig, te bespreek asook hul persepsies en ervarings met die Instituut te deel. Bogenoemde refleksie word deur die Instituut gebruik in die voortydige bestuur van faktore wat 'n negatiewe uitwerking op die mentorskapproses kan uitoefen (Barnett, 2001; Hean, 2009; Hean & Tin, 2004; Lim, 2004; Tahir et al., 2015; Walker et al., 1993). Aan die einde van elke mentorskapfase vergader

³⁹ “Syndicate leaders” (Lim, 2007).

die mentore, mentees en dosente om die vordering van die mentee, hulle sterkpunte en toekomstige ontwikkelingsbehoefte te bepaal (Barnett, 2001; Hean, 2009; Hean & Tin, 2004; Lim, 2004; Walker et al., 1993).

Vanuit die analise van die bovermelde mentorskapmodel kon generiese mentorskapmomente geïdentifiseer word. Hierdie momente sluit die beplanning en ontwerp van die mentorskapproses en -program, mentor-mentee-seleksieproses, mentor-mentee-passing, mentorskapopleiding, deurlopende ondersteuning tydens die mentorskaptydperk sowel as refleksie op die mentorskapproses in. Vir effektiewe mentorskap is dit noodsaaklik dat gemelde mentorskapmomente in die integrale mentorskapkomponent ingesluit moet wees. Die effektiwiteit van enige mentorskapmodel word bepaal deur die kwaliteit van die mentorskapmomente (Naicker, Chikoko & Mthiyane, 2014). Voorgenoemde outeurs meld verder dat faktore soos mentor-mentee-passing, opleiding, die kwaliteit van die mentor en die beskikbaarheid van tyd vir effektiewe verhoudingsbou enkele faktore is wat die keuse van die mentorskapmodel beïnvloed. Alhoewel hierdie siening gedeel word, moet daar in ag geneem word dat alle mentorskapmomente (§3.2) 'n invloed kan uitoefen op die keuse en effektiwiteit van die mentorskapmodel. Alvorens 'n mentorskapmodel as integrale deel van 'n opleidingsprogram vir die professionele ontwikkeling van skoolleiers ontwikkel kan word (§1.4), sal elkeen van die bovermelde mentorskapmomente vanweë die sentrale rol in die navorsingstema in die opvolgende hoofstuk bespreek word.

2.12 Sintese

In hierdie hoofstuk het ek - na 'n omvattende bestudering van die literatuur rakende mentorskap as deel van professionele ontwikkeling - tot die gevolgtrekking gekom dat die kompleksiteit van mentorskap en die diverse konseptualisering daarvan bydra tot die hoeveelheid mentorskapnavorsing wat die literatuursoektog opgelewer het. Die evolusionêre aard en verskillende diskoerse in mentorskap was opvallend. As mentorskap egter van al die diskoerse gestroop word, blyk dit 'n dinamiese, interaktiewe ontwikkelingproses te wees met veelvoudige leergeleenthede tussen twee individue met verskillende vlakke van kennis, vaardighede en ervaringe en 'n kragtige stimulus vir individuele professionele leer en ontwikkeling (§2.5) (Bush, 2009; Clutterbuck, 2004; Departement van Onderwys, 2008(b); Klasen & Clutterbuck, 2002; Ontario Ministry of Education, 2011; Ragins & Kram, 2007).

Ongeag die diskoers en perspektief op mentorskap blyk die kern van mentorskap gesetel te wees in drie elemente (§2.4). Eerstens is dit gesetel in 'n verhouding waar 'n mentor en/of mentee, die mentorskapverhouding inisieer en lei. Tweedens is dit gesetel in die dimensies van

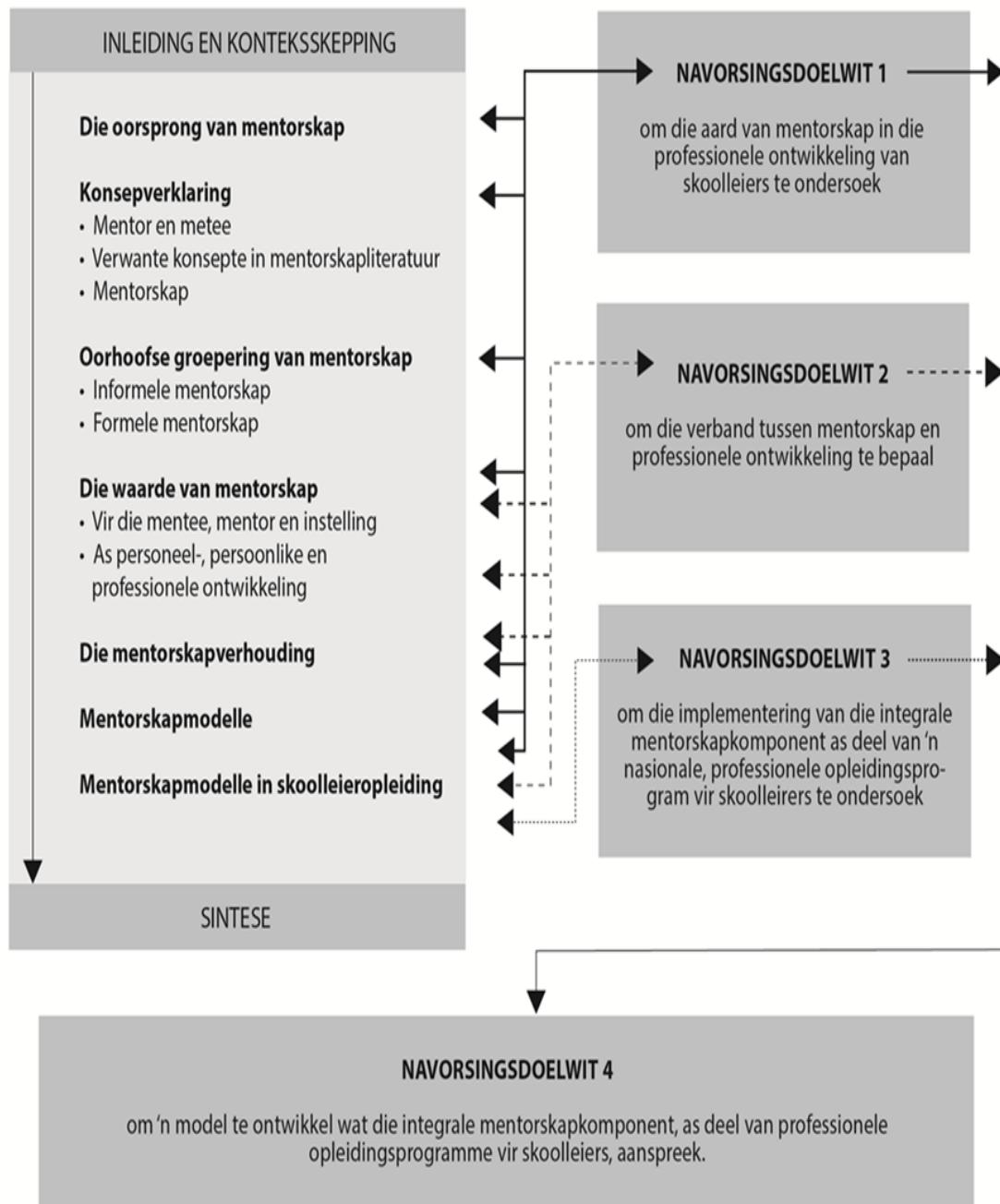
hulpverlening. Hierdie dimensies van hulpverlening kan wissel vanaf bevelend teenoor selfontdekking tot versorgend teenoor selfstandig en laastens lê die kern van mentorskap opgesluit in die behoefte(s) van die mentee. Voorgenoemde elemente onderskei mentorskap van ander mentorskapverwante aspekte soos afrigting, skaduwaarneming en raadgewing. Dit sal ook 'n invloed uitoefen op die mentorskapstyl en -tegnieke wat gedurende die mentorskapydperk gebruik word (§2.4) (Baugh & Fagenson-Eland, 2007, Clutterbuck, 2004).

Dit is ook die bovermelde kernelemente wat mentorskap, as onontbeerlike deel van die professionele ontwikkeling van die skoolleier, waardevol maak (§2.8.3) (Bush et al., 2011; Louis et al., 2009; Msila, 2012; Ontario Ministry of Education, 2011; Peters, 2012; Sundli, 2007). Binne die skoolomgewing bring konstante verandering asook 'n aandrang vir doeltreffende skoolbestuur, -leierskap, onderrig en verbeterde prestasie mee dat daar toenemend druk op skoolleiers is om hulle taak optimaal uit te voer (§2.8.3, 2.9.2). Die professionele ontwikkeling van skoolleiers en die invloed wat dit op skooldoeltreffendheid uitoefen, geniet in die 21ste eeu hoë prioriteit (§1.2.2.7.1). Die literatuurstudie bevestig dat die teoretiese opleiding van skoolleiers nie voldoende is nie en dat formele mentorskap van waarde kan wees in die leiding en ondersteuning van skoolleier in hulle daaglikse bestuur en leierskapstaak (Moorosi, 2012; Seong, 2013; Van Jaarsveld et al., 2015). Vanuit die literatuurstudie blyk dit verder dat hulpverlening en leiding binne die formele mentorskapverhouding aan die skoolleier die geleentheid bied om eiesoortige behoefte(s) binne die veranderende en uitdagende skoolomgewing, aan te spreek (§2.7).

Ten spyte van die geïdentifiseerde belangrikheid en waarde van formele mentorskap as deel van die professionele ontwikkeling van skoolleiers, blyk daar 'n gebrek aan literatuur te wees rakende formele mentorskapprogramme as integrale deel van skoolleier-opleidingsprogram (§2.11). Verskeie konteks-, situasie- en behoeftespesifieke mentorskapmodelle kon vanuit die literatuur geïdentifiseer word. Opmerklik was egter die gebrek aan wetenskaplik-gefundeerde navorsing wat fokus op mentorskap as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram.

'n Wetenskaplik-gefundeerde studie wat fokus op mentorskap as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram, toon die belangrikheid van deeglike beplanning, besluitneming en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent (§2.11.1). Dit blyk dat organisatoriese sowel as mentorskapdoelstellings en doelwitte gestipuleer moet wees. Situasionele en kontekstuele omstandighede wat die bestuurbaarheid van mentorskapmomente bemoeilik, vereis deeglike navorsing alvorens elk van die mentorskapmomente, naamlik identifisering, sifting en seleksie van mentees, mentor-mentee-passing, mentor-mentee-opleiding en ondersteuning beplan, ontwerp en geïmplementeer word.

Die implementering van die model wat mentorskap, as integrale deel van die skoolleieropleidingsprogram aanspreek, vereis ook 'n faset van deurlopende en summatiewe refleksie om leemtes aan te spreek en te bepaal of gestelde doelwitte bereik is (§2.11.1). Om hierdie literatuurhoofstuk af te sluit gee ek 'n diagrammatiese uiteensetting (Figuur 2.8) van die belangrikste aspekte wat bestudeer is in die ondersoek om 'n geheelbeeld te kry van mentorskap as deel van professionele ontwikkeling. Na die diagrammatiese voorstelling volg hoofstuk 3 waarin 'n wetenskaplik-gefundeerde ondersoek geloods word na die aard en kompleksiteit van elk van die mentorskapmomente wat die boustene in modelontwikkeling vorm.



Figuur 2.8 Belangrikste aspekte van ondersoek na mentorskap as deel van professionele ontwikkeling

- 808 -

HOOFSTUK 3

MENTORSKAPMOMENTE AS BOUSTENE VAN 'N MENTORSKAPMODEL

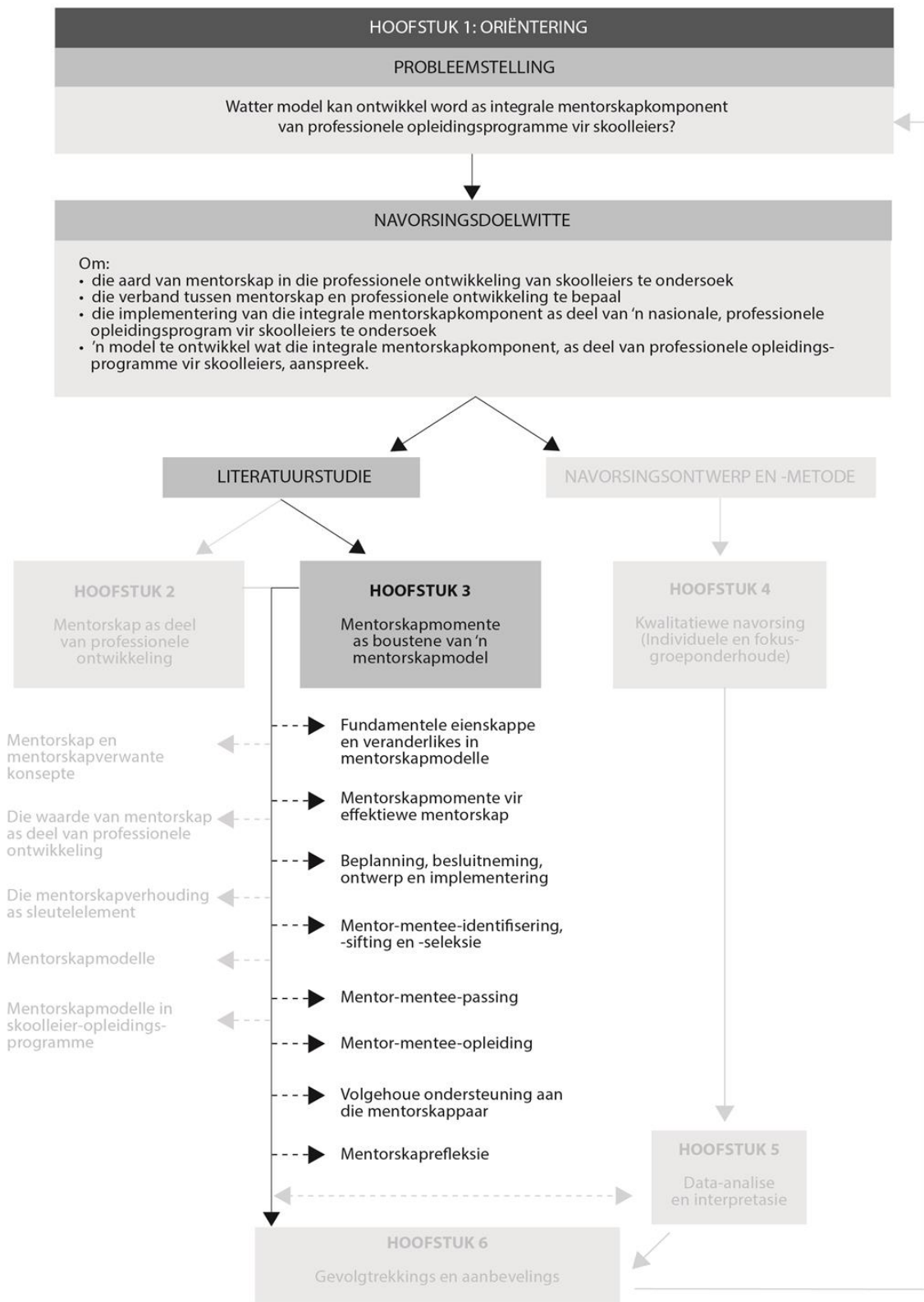
3.1 Inleiding en konteksskepping

Alvorens 'n mentorskapmodel as integrale deel van 'n opleidingsprogram vir die professionele ontwikkeling van skoolleiers ontwikkel kan word (§1.4) is dit noodsaaklik om die mentorskapmomente te ondersoek wat die boustene van 'n mentorskapmodel vorm. Derhalwe is die doel van hierdie hoofstuk om meer lig te werp op mentorskapmomente as boustene van 'n mentorskapmodel. Hoofstuk 2 eindig met 'n bespreking van 'n wetenskaplik-gefundeerde model wat deur die Singapoer Nasionale Instituut van Onderwys gebruik word in die integrering van formele mentorskap as deel van 'n professionele opleidingsprogram vir skoolleiers. Uit die analise, sowel as in samehang met die literatuurstudie in hoofstuk 3, is verskeie mentorskapmomente geïdentifiseer wat verdere ondersoek regverdig. Hoofstuk 3 begin met 'n bespreking van fundamentele eienskappe en veranderlikes wat mentorskapmodelle deel. Voorgenoemde word opgevolg met 'n bespreking van elk van die mentorskapmomente. Dit begin by die bestudering en bespreking van die beplanning- en ontwerpfase van die integrale mentorskapmoment. Voorgenoemde is noodsaaklik, omdat die beplanning- en ontwerpfase 'n invloed uitoefen op besluitneming rakende elkeen van die mentorskapmomente. Beplanning en ontwerp behoort geskoei te wees op deeglike mentorskapnavorsing wat die besluitnemingsproses rakende elkeen van die mentorskapmomente rig. Die identifisering, sifting en seleksie van mentore en mentees vir die integrale mentorskapmoment verg deeglike beplanning omdat dit die effektiwiteit van die mentorskapverhouding bepaal.

Vervolgens word die kompleksiteit van die mentor-mentee-passingsproses bespreek. As een van die sleutelemente in die daarstelling van 'n effektiewe mentorskapproses- en -verhouding word hierdie mentorskap deur verskeie veranderlikes beïnvloed. Die interafhanklikheid tussen die seleksie- en passingsproses word in hierdie verband uitgewys. Mentorskap kom nie in alle gevalle natuurlik vir alle mense nie. Derhalwe word die belangrikheid van mentorskap-opleiding beklemtoon in verskeie mentorskapaspekte met betrekking tot die mentorskappaar. Literatuur toon dat - alhoewel mentorskapopleiding 'n positiewe impak op die mentorskapproses- en -verhouding kan uitoefen - dit nie op sigself genoeg is nie. Volgehoue mentorskapondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die mentorskapydperk is nodig om behoeftes aan te spreek wat kan ontstaan.

Laastens word die belangrikheid van deurlopende refleksie in die voltooiing van mentorskapsiklus bespreek om te bepaal of gestelde doelwitte bereik is en om die effektiwiteit van elkeen van die mentorskapmomente te bepaal. Die hoofstuk wat 'n dieperliggende begrip rakende die mentorskapmomente verskaf, dien as raamwerk en vertrekpunt vir die ontwikkeling van 'n mentorskapmodel (§1.4) wat as integrale deel van opleidingsprogramme vir die professionele ontwikkeling van skoolleiers gebruik kan word.

In samehang met die bogenoemde bespreking dien die volgende diagrammatiese uiteensetting as oorsig van die literatuurstudie wat mentorskapmomente as boustene van 'n mentorskapmodel ondersoek.



Figuur 3.1 Visuele oorsig van hoofstuk 3: Mentorskapmomente as boustene van 'n mentorskapmodel

3.2 Mentorskapmomente vir effektiewe mentorskap

Wêreldwye mededinging, veranderende gemeenskappe en werksomgewings, aanpasbare bestuurstrukture, 'n tegnologiese en inligtingontploffing, asook toenemende druk vir hoër produktiwiteit stel unieke uitdagings aan bestuurders (Ivancevich & Matteson, 2002; Keating & Moorcraft, 2006; Kohm & Nance, 2007; Schermerhorn et al., 2005; Tahir et al., 2015; Van Jaarsveld et al., 2015). Die onderwysomgewing waarin skoolleiers funksioneer, is geen uitsondering nie. Te midde van die uitdagings en eise aan skoolleiers bied skoolleiers se ervaringswêreld, hulle tekortkominge en geleenthede daaglik unieke informele leergeleenthede. Wêreldwyd is daar 'n groeiende besef dat skoolleiers as deel van hul professionele ontwikkeling opleiding nodig het. Alhoewel informele leergeleenthede die skoolleier in staat stel om kennis deur middel van ervaring op te doen, kan dit nie die waarde van konvensionele praktykgerigte opleiding en mentorskap-ondersteuning vervang nie (Barnett, 2001). Derhalwe die belangrikheid van formele skoolleieropleiding om die ontwikkelingsbehoefte van skoolleiers aan te spreek (Bush, 2005, 2007; Bush et al., 2011). Laasgenoemde benadruk die belangrikheid van die Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en -leierskap) (voortaan GOS SL-program) as nasionale professionele opleidingsprogram met sy verpligte formele integrale mentorskapkomponent ⁴⁰ (Aluko, 2009; Cox & Jackson, 2010).

Die analise van professionele opleidingsprogramme met 'n formele integrale mentorskapkomponent (§2.11) sowel as 'n dokumentanalise van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program het aan die lig gebring dat die mentorskapkomponente fundamentele eienskappe en veranderlikes deel. Hierdie fundamentele eienskappe sluit onder meer in dat integrale mentorskapkomponente formeel gekoördineer en bestuur word. Die integrale mentorskapkomponent is ook gestruktureer en geniet die ondersteuning van die bestuur. Bogenoemde sluit ten nouste aan by geïdentifiseerde fundamentele eienskappe en veranderlikes deur Clutterbuck (2002(b), 2004) en Baugh en Fagenson-Eland (2007).

Vir die doel van hierdie studie en vanweë die navorsingsfokus sal geïntegreerde mentorskapmomente wat deel vorm van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-

⁴⁰ 'n Gestruktureerde en opeenvolgende reeks prosesse ontwerp om effektiewe mentorskapverhoudings asook verwagte groei en ontwikkeling te bewerkstellig. Verwagte uitkomst word formeel gemeet om die sukses en doelwitbereiking te bepaal. Dit sluit spesifieke, gestruktureerde, formele, professionele opleiding en -ontwikkelingsaktiwiteite in. Dit beskryf verder hoe 'n mentorstelsel by 'n bepaalde instelling funksioneer vanaf die begin- tot eindpunt (Erasmus & Van der Westhuizen, 1994).

program bespreek word. Die teoretiese inhoud van die elektiewe (keuse) mentorskapmodule skenk wel aandag aan mentorskapmomente. Die inhoudelike van die module lê egter buite die navorsingsfokus, naamlik die ontwikkeling van 'n model om die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers, aan te spreek.

Vanuit die dokumentanalise van die GOS SL-program kon slegs breë of algemene aanbevelings vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent geïdentifiseer word (Departement van Onderwys, 2008(b)) (§1.2, 5.6.1). Die implementering van die integrale mentorskapkomponent verskil ook drasties van hoër onderwysinstelling tot hoër onderwysinstelling (voortaan HOI) omdat HOI's een van drie mentorskapmodelle kan gebruik, wat deur die Departement van Basiese Onderwys (voortaan DBO) voorgestel word. HOI's kan gebruik maak van die een-tot-een-mentorskapmodel (§2.10.1, 5.6.1) of die groepmentorskapmodel (§2.10.3, 5.6.1). Alhoewel die finale verantwoordelikheid en aanspreeklikheid altyd by HOI's berus, kan HOI's in die gebruik van die groepmentorskapmodel verskillende implementeringsopsies uitoefen. Voorgenoemde implementeringsopsies sluit in of die instelling die integrale mentorskapkomponent self wil behartig (§5.6.1) of die mentorskapkomponent wil uitkontrakteer om deur 'n eksterne instelling of organisasie bestuur en behartig te word (§5.6.1). Die unieke benadering en uitgangspunt van die bogenoemde drie modelle oefen 'n invloed uit op die beplanning en ontwerp van elkeen van die betrokke mentorskapmomente wat deel vorm van die mentorskapproses. Waar van toepassing sal die bogenoemde aangespreek word in die onderskeie bespreking (§5.6.2).

Die DBO stel elf momente voor wat deel van die mentorskap programsiklus kan vorm (Departement van Onderwys, 2008(b)). Bogenoemde sluit in die identifisering van mentees, die bepaling van mentorskapbehoefte, mentor-seleksie en mentor- sowel as mentee-oriëntering en opleiding. Na die oriëntering en opleiding moet die mentorskappaar die mentorskapooreenkoms bespreek en onderteken alvorens die ontwikkelingsplan in werking gestel word. Gedurende die mentorskaptydperk sal die mentorskappaar periodiek ontmoet. Deurlopende monitering van die program en verslae aan die programkoördineerder word ook uitgelig as deel van die stappe in die mentorskap programsiklus. Laastens word die evaluering van die program voorgestel (Departement van Onderwys, 2008(b)). Opmerklik vanuit die analise van die elf momente was die gebrek aan deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die mentorskaptydperk. Voorgenoemde vorm 'n integrale deel van mentorskapeffektiwiteit, omdat dit uitdagings aanspreek wat die mentorskappaar met die aanvang van die mentorskapverhouding en gedurende die mentorskaptydperk teëkom (§5.6.2.5).

Vanweë die breë of algemene aanbevelings vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent verskil die toepassing van die bogenoemde mentorskapmomente van HOI tot HOI (§5.6.1). Laasgenoemde lei tot die aanname dat die implementering van die integrale mentorskapkomponent vir ingeskrewe skoolleiers in die GOS SL-program in die praktyk op 'n probeer-en-fouteer-benadering geskied. Die daarstelling van wetenskaplik-gefundeerde aanbevelings vir die ontwikkeling van 'n model wat die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme aanspreek, kan die effektiwiteit van mentorskap verhoog (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Ragins & Kram, 2007). Mededelings in dié verband word in hoofstuk 5 bespreek (§5.1).

Clutterbuck (2002(b)) identifiseer veranderlikes wat binne die mentorskapmomente voorkom. Hierdie veranderlikes sluit onder meer die vlak van formele beplanning, ontwerp en koördinerings, identifisering, sifting en seleksie van mentore en mentees, mentor-mentee-passing en die mentor-mentee-verhouding in. Verder kan die samestelling van die mentorskapsessies, die mentorskaptydperk, -riglyne en -grondreëls ook verskil. Veranderlikes sal bepaal word deur die situasionele omstandighede en sal 'n invloed uitoefen op die mentorskaptegnieke wat die mentor gedurende die mentorskaptydperk sal gebruik (Clutterbuck, 2002(b); Ehrich, Hansford & Tennent, 2004).

Vir effektiewe mentorskap is dit noodsaaklik dat bovermelde fundamentele eienskappe en veranderlikes by die samestelling en bestuur van elke mentorskapmoment in ag geneem moet word (Clutterbuck, 2002(b)). Die fundamentele eienskappe en veranderlikes sal onder die betrokke mentorskapmomente bespreek word. Dit is belangrik om kennis te neem dat die mentorskapmomente 'n direkte invloed op mekaar uitoefen en nie in isolasie of liniêr funksioneer nie. As voorbeeld kan swak beplanning rakende die sifting en seleksieproses van mentore 'n direkte invloed uitoefen op mentor-mentee-passing wat weer die verhouding, kommunikasie en wisselwerking in die mentorskapsessies kan beïnvloed. Bogenoemde dui op die belangrikheid van deeglike beplanning en besluitneming rakende elkeen van die mentorskapmomente. Vervolgens dan 'n bespreking van die mentorskapmomente.

3.2.1 Beplanning, besluitneming en ontwerp van 'n formele integrale mentorskapkomponent in opleidingsprogramme

Wanneer 'n instelling beoog om 'n integrale mentorskapkomponent te implementeer, behels fase een die strategiese beplanning en ontwerp van 'n integrale mentorskapkomponent. Formele mentorskapkomponente vereis dat die ontwerp en beplanning formeel deur die instelling gekoördineer, gestruktureer en bestuur word (Baugh & Fagenson-Eland, 2007;

Clutterbuck, 2002(b); Ehrich et al., 2004; Galanouli, 2010). Deeglike beplanning, besluitneming en ontwikkeling van die integrale mentorskapkomponent is noodsaaklik omdat dit die effektiwiteit van mentorskapproses kan beïnvloed. Derhalwe die behoefte aan deeglike beplanning wat geskoei is op wetenskaplik-gefundeerde riglyne, beste beginsels en gebruike en wat die unieke behoeftes en kultuur van die instelling aanspreek (Departement van Onderwys, 2008(a); Klasen & Clutterbuck, 2002).

Geen twee mentorskapmomente, -komponente of -modelle is dieselfde nie (Klasen & Clutterbuck, 2002). Dit is ook opmerklik dat daar nie 'n enkele mentorskapbenadering is wat die unieke mentorskapbehoefte, -doelwitte of -uitkomst van verskillende instellings kan aanspreek nie (Klasen & Clutterbuck, 2002). Anders as die spreekwoordelike “*een grootte pas almal*” is die teenoorgestelde waar wanneer dit by mentorskap, -komponente en -momente kom. Alhoewel mentorskap van instelling tot instelling kan verskil, toon navorsing dat by instellings waar mentorskap effektief en suksesvol funksioneer, die implementering daarvan voorafgegaan is deur deeglik beplanning en ontwerp (Ehrich et al., 2004; Klasen & Clutterbuck, 2002).

'n Dokumentanalise van die GOS SL-program dui slegs op breë of algemene aanbevelings vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent (§1.2, 5.6) (Cox & Jackson, 2010; Departement van Onderwys, 2008). Bogenoemde verskil van HOI tot HOI en kan toegeskryf word aan situasionele veranderlikes wat 'n invloed uitoefen op die keuse van die mentorskapmodel. Die keuse van 'n mentorskapmodel sal 'n invloed uitoefen op die beplanning en ontwerp van elkeen van die betrokke mentorskapmomente wat deel vorm van die mentorskapproses. Laasgenoemde invloed sal aangespreek word gedurende die bespreking van die betrokke mentorskapmomente (§5.6.2).

In die lig van die beplanning en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent kan die afleiding gemaak word dat die implementering in die praktyk op 'n probeer-en-fouteerbenadering geskied. Bush et al., (2011) stel dit onomwonde dat 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program deur HOI's, provinsiale onderwysowerhede en die DBO noodsaaklik is. As deel van die beplanning en ontwerpmoment speel die mentorskapprogrammeier 'n sleutelrol. Met gestelde doelwitte as die vertrekpunt is dit noodsaaklik dat mentorskapnavorsing die beplanning, besluitneming en ontwerp van die integrale mentorskapmoment rig. Vervolgens 'n bespreking van elk van die bogenoemde aspekte.

3.2.1.1 Die rol van die mentorskapprogramleier

Die suksesvolle beplanning, ontwerp en implementering van 'n integrale mentorskapkomponent word bepaal deur die vaardigheid en doelgerigtheid van 'n mentorskapprogramleier (voortaan programleier) (Klasen & Clutterbuck, 2002). Die programleier as drywer agter die integrale mentorskapkomponent is verantwoordelik vir 'n komprehensiewe situasie-analise sowel as die beplanning, implementering en monitering van die integrale mentorskapkomponent (Klasen & Clutterbuck, 2002). Dit is ook belangrik dat die programleier bepaal watter hulpbronne beskikbaar is asook hoe volgehoue ondersteuning aan mentore en mentees gebied gaan word (Business Mentoring Solutions, 2014(b)). In die geval van instellings met relatief min personeel kan die rol vervul word deur 'n enkele persoon wat optree as die mentorskapprogramleier. In groter organisasies en instellings met honderde, selfs duisende werknemers (soos in dié geval die DBO) word die rol vervul deur 'n mentorskapkomitee. Die mentorskapkomitee bestaan uit een of twee individue wat as programkoördineerders optree en die ondersteuning geniet van 'n implementeringspan wat ook deel vorm van die komitee (Klasen & Clutterbuck, 2002). Die implementeringspan is verantwoordelik vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent op grondvlak met die programkoördineerders wat die implementeringsproses monitor (Klasen & Clutterbuck, 2002).

In die lig van hierdie studie tree die twee nasionale koördineerders getaak met die nasionale bestuur en koördinerings van die GOS SL-program van die DBO op makrovlak as die programkoördineerders op. Op hoërondewysinstellingsvlak vorm die GOS SL-programleier deel van die implementeringspan op nasionale vlak. Met slegs breë of algemene aanbevelings as riglyn vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent by die betrokke HOI blyk die programleier oorhoofs verantwoordelik te wees vir die beplanning, ontwerp en implementering van die integrale mentorskapkomponent. Alhoewel die programleier oorhoofs verantwoordelik mag wees, geniet die programleier die ondersteuning van verskeie rolspelers, soos die programaanbieders in die beplanning- en ontwerpfasie. Laasgenoemde vorm deel van die mentorskapkomitee.

Om effektiewe mentorskap te verseker is die programleier verantwoordelik vir die situasie-analise, beplanning, implementering en monitering van die integrale mentorskapkomponent binne die GOS SL-program. Bogenoemde word beïnvloed deur verskeie kontekstuele faktore soos finansies, tyd, geografiese verspreiding van die skoolleiers en die beskikbaarheid van mentore. As deel van die beplanning- en ontwerpfasie is deeglike besinning rakende elkeen van die betrokke mentorskapmomente noodsaaklik. Vanweë die interafhanklikheid van die mentorskapmomente kan 'n gebrek aan beplanning en ontwerp van een mentorskapkomponent

'n sneeubal-effek uitoefen op die ander mentorskapmomente. Laasgenoemde kan die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent negatief beïnvloed. Die implementering van beplanning en ontwerpbeginsels wat by die HOI's deel uitgemaak het van hierdie studie, sal in hoofstuk 5 aandag geniet (§5.6.2.1).

3.2.1.2 Doel van integrale mentorskapkomponent

As vertrekpunt is dit noodsaaklik dat die mentorskapkomitee (voortaan komitee) die kort- en langtermyn doelwitte van die integrale mentorskapkomponent bepaal. Verskeie oorhoofse doelwitte wat die instelling as drywer(s) vir die implementering van 'n integrale mentorskapkomponent gebruik, kon vanuit die literatuur geïdentifiseer word. Hierdie doelwitte sluit aspekte soos die bestuur van verandering, transformasie, diversiteit en personeelwerwing in. Hetsy of mentorskap gebruik word vir suksesbeplanning en/of bemagtiging van werknemers in geïdentifiseerde areas, moet die doel en fokus van die integrale mentorskapkomponent uitgestip wees (Blake-Beard et al., 2007(b); Klasen & Clutterbuck, 2002; Yirci & Kocabas, 2010).

Die skoolomgewing as sosiale sisteem bestaan uit 'n verskeidenheid veranderlikes wat bestuur moet word ten einde 'n skoolomgewing te verseker waar effektiewe onderrig en leer erken en aanvaar word (Departement van Onderwys, 1996, 2000(a); Mathibe & Legotlo, 2014). Skoolleiers tree op as agente van sosiale veranderinge. Hulle speel ook 'n belangrike rol wanneer dit kom by die bevordering van demokratiese waardes en sosiale bemagtiging. In die lig van genoemde veranderinge, waar transformasie, demokrasie en sosiale bemagtiging as 'n belangrike deel van bestuur beskou word, is dit belangrik dat skoolleiers toegerus moet wees om hierdie taak te kan verrig (Mathibe & Legotlo, 2014). Vanuit 'n dokumentanalise van die GOS SL-program blyk dit dat die bestuur van transformasie, diversiteit asook bereiking van demokratiese waardes van die drywers agter die implementering van die integrale mentorskapkomponent vir skoolleiers is (Departement van Onderwys, 2008(c); Van Vuuren, 2009). Bogenoemde drywers stem ooreen met internasionaal geïdentifiseerde drywers van Klasen en Clutterbuck (2002). Gegewe die uitkomst van die GOS SL-program kan bogenoemde drywers ook van toepassing kan wees op die GOS SL-program.

Mentorskap dra by tot die professionele bemagtiging van skoolleiers en dien as verdere drywer om effektiewe skoolbestuur en -leierskap te bewerkstellig (Bush et al., 2009; Departement van Onderwys, 2008(c); Mathibe & Legotlo, 2014; Van Vuuren, 2009). Die DBO (Departement van Onderwys, 2008(c)) meld verder dat, as deel van hul suksesbeplanning, nie net bestaande hoofde van skole tot die GOS SL-program toegelaat word nie, maar ook aspirantskoolhoofde.

Adjunk- en departementshoofde maak ook deel uit van die program ten einde hulle (as deel van die suksesbeplanningsfokus) te werf en voor te berei vir skoolhoofskap. Laastens poog die integrale mentorskapkomponent om aan skoolleiers wat andersins oorweldig kon voel en die onderwys ontnugter kan verlaat, 'n deurlopende ondersteuningsraamwerk te bied (Bush et al., 2009; Departement van Onderwys, 2008(c); Van Vuuren, 2009). Hierdie drywers is in lyn met verskeie departementele dokumente wat strategiese doelwitte en uitkomste rakende die professionele ontwikkeling van skoolleiers uiteensit. Voorgenoemde dokumentasie sluit in die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap⁴¹ (Departement van Onderwys, 2000(b)), die Kwaliteit Bestuursisteen-dokument⁴² (Departement van Onderwys, 2000(b)) en die Geïntegreerde Strategiese Beplanningsraamwerk vir Onderwyseropleiding en Ontwikkeling in Suid-Afrika⁴³ (Niemann, 2006). Die belangrikheid van doelwitstelling moet nie onderskat word nie. 'n Gebrek aan gespesifiseerde strategiese doelwitte en uitkomste asook hoe die integrale mentorskapkomponent aansluit by die DBO se strategiese doelwitte en uitkomste, kan 'n impak uitoefen op al die mentorskapmomente wat daaruit vloei (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Bush et al., 2009). By implikasie beïnvloed doelwitstelling die hele dinamika van die integrale mentorskapkomponent en noodsaak deurlopend navorsing ten einde te verseker dat gestelde doelwitte bereik word.

3.2.1.3 Mentorskapnavorsing

Gedurende die beplanning- en ontwerpfasie van die integrale mentorskapkomponent is besluitneming rakende alle mentorskapmomente noodsaaklik. Om ingeligte besluitneming te verseker is deeglike mentorskapnavorsing noodsaaklik ten einde die aard van mentorskap en mentorskapmomente te verstaan. Hierdie navorsing moet verkieslik 'n literatuurstudie sowel as 'n empiriese navorsingstudie insluit (Klasen & Clutterbuck, 2002). Die literatuurstudie verskaf 'n sterk teoretiese onderbou vir die beplanning- en ontwerpfasie terwyl die empiriese studie as datagenereringsmetode dien. Die empiriese studie kan kwalitatief en/of kwantitatief van aard wees. Verskillende data-insamelingstegnieke soos vraelyste, onderhouds, observasies en psigometriese toetsing kan ook gebruik word (Klasen & Clutterbuck, 2002).

Mentorskapnavorsing bied aan besluitnemers die geleentheid om die opleidingsbehoefte van die teikenmark vas te stel (Klasen & Clutterbuck, 2002). Inligting rakende die teikenmarkprofiel kan 'n invloed uitoefen op die seleksiekriteria vir mentore, die passingsproses sowel as die

⁴¹ South African Standard for Principalship.

⁴² Quality Management Systems document (QMS).

⁴³ Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa: 2011-2025 (Niemann, 2006).

mentor-mentee-opleiding (Klasen & Clutterbuck, 2002). In die lig van die GOS SL-program word mentees deur die provinsiale onderwysowerheid in samewerking met die onderskeie HOI aan die hand van 'n vasgestelde kriterium geselekteer. Mentorskapnavorsing kan gebruik word om die effektiwiteit van die bestaande seleksiekriteria te bepaal en 'n profiel van die teikenmark saam te stel. Dit kan ook die ontwikkelingsbehoefes van die mentees wat moontlik deel kan vorm van die seleksiekriteria, identifiseer. Mentorskapnavorsing deur HOI's kan weer aangewend word om besluitneming rondom die mentor seleksiekriteria, die mentor-mentee-passingsproses, mentor-mentee-opleiding en deurlopende ondersteuning by die HOI te rig. Navorsing rondom die invloed van situasionele en kontekstuele faktore kan ook gebruik word om die invloed van die faktore op die mentorskapmodel en integrale mentorskapkomponent aan te spreek.

Mentorskapnavorsing bied aan die mentorskapkomitee die geleentheid om potensiële hindernisse en uitdagings te identifiseer wat 'n moontlike invloed op die effektiwiteit en volhoubaarheid van die integrale mentorskapkomponent kan uitoefen (Klasen & Clutterbuck, 2002). Ingesamelde empiriese data laat die mentorskapkomitee toe om voorvermelde hindernisse, uitdagings en leemtes voortydig in die beplanning- en ontwerpfase aan te spreek. Sekere skoolleiers is byvoorbeeld negatief ingestel teenoor die mentorskapkomponent binne die GOS SL-program en beskou mentorskap as 'n teken van onbevoegdheid (Bush et al., 2009). Die skoolleier beskou die mentor nie as ondersteuningsraamwerk nie, maar eerder as 'n individu wat aangestel word om die gebrek aan bestuur reg te stel. Die voortydige identifisering van die bogenoemde persepsie bied aan die mentorskapkomitee die geleentheid om geïdentifiseerde uitdagings reeds in die beplanningsproses aan te spreek. Aksieplanne kan ook in plek gestel word om die uitdagings met die aanvang van die GOS SL-program te bestuur (Blake-Beard et al., 2007(b)).

Na afloop van die navorsingstydperk is dit noodsaaklik dat navorsing verwerk en weergegee word in 'n mentorskapnavorsingsverslag. Voorgenoemde verslag kan as beplanningsdokument die beplanning, ontwerp en besluitnemingsproses rig (Klasen & Clutterbuck, 2002). In 'n eksterne verslag oor die GOS SL-program stel Bush et al., (2009) dit onomwonde dat navorsing oor die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent noodsaaklik is. Die meerderheid misverstande rondom mentorskap kan toegeskryf word aan wanpersepsies rakende mentorskap, die mentorskapproses en die mentorskapverhouding. Laasgenoemde kan met deeglike kommunikasie en die verskaffing van noodsaaklike inligting aangespreek word (Klasen & Clutterbuck, 2002). Mentorskapnavorsing behoort nie 'n eenmalige gebeurtenis te wees nie. Deurlopende refleksie op die mentorskapmomente kan 'n waardevolle bydrae tot die

effektiewiteit van die integrale mentorskapproses lewer en besluitneming rakende mentorskapaangeleenthede rig.

3.2.1.4 Besluitneming rakende beplanning, ontwerp en ontwikkeling van integrale mentorskapkomponent

Die navorsingsverslag dien as as vertrekpunt vir die beplanning, ontwerp en ontwikkeling van die integrale mentorskapkomponent. Die kompleksiteit, tyd en koste verbonde aan mentorskap vereis 'n deeglik gestruktureerde proses wat bestuursaspekte soos besluitneming, beplanning, ontwerp en ontwikkeling insluit (Barnett, 2001; Baugh & Fagenson-Eland, 2007). Gedurende die eerste deel van die beplanningsfase vorm die keuse van 'n mentorskapprogramleier (§3.2.1.1), doelwitstelling (§3.2.1.2) sowel as mentorskapnavorsing (§3.2.1.3) 'n belangrike deel van die besluitnemingsproses. Besluitneming rakende die bogenoemde aspekte kan vanuit die staanspoor 'n invloed op die mentorskapproses uitoefen (§3.2.1.4). Besluitneming oor hoe die instelling en betrokkenes by die beplanning en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent die konsep mentorskap (§2.5) en verbandhoudende begrippe (§2.4) konseptualiseer, moet as vertrekpunt dien. Stipulering van die rol en verantwoordelikhede van betrokke rolspelers moet ook aangespreek word ten einde riglyne daar te stel (Klasen & Clutterbuck, 2002; Shelton, 2010).

In gevalle waar mentees en mentore vir die mentorskapkomponent geïdentifiseer moet word, moet die seleksiekriteria deeglik deurdink en ontwerp wees. Laasgenoemde is noodsaaklik omdat dit die seleksie-, passings- en opleidingsproses sowel as die dinamika van die mentorskapsessie beïnvloed (Klasen & Clutterbuck, 2002; Shelton, 2010). In die opleiding en deurlopende ondersteuning van die mentorskappaar lê ook 'n belangrike faset van beplanning, ontwerp en besluitneming opgesluit. Dit is noodsaaklik dat rolspelers betrokke by die formele integrale mentorskapkomponent 'n vorm van oriëntering of opleiding ontvang ten einde by te dra tot die effektiewiteit van die mentorskapproses. Besluitneming rakende die opleiding van en ondersteuning aan die mentorskappaar sal later in hierdie hoofstuk in diepte bespreek word (§3.2.1.4, 3.2.4).

Refleksie op die mentorskapkomponent speel 'n belangrike rol in die mentorskapproses en verg deeglike beplanning en besluitneming (Klasen & Clutterbuck, 2002). Ten spyte van die voorgenoemde is dit een van die mentorskapmomente waarvan die belangrikheid nie na waarde geag word nie (§3.2.6). Deeglike besluitneming rakende hoe die refleksieproses wat gedurende die mentorskapydperk gebruik gaan word, is noodsaaklik. Laasgenoemde bepaal of gestelde doelwitte bereik is en is nodig om die mentorskapsiklus te voltooi (§3.2.6).

Deurlopende refleksie kan ook gebruik word om probleemareas vroegtydig te identifiseer en aan te spreek (Business Mentoring Solutions, 2014(b)). Een so voorbeeld kan wees die identifisering van 'n disfunksionele mentorskapverhouding as gevolg van 'n gebrek aan leiding en ondersteuning van die mentor. Vanuit die literatuurstudie blyk dit dat die seleksieproses van beide die mentor en mentee 'n sleutelrol in effektiewe mentorskap speel; derhalwe die belangrikheid van beplanning rondom die identifisering, sifting en seleksieproses (Klasen & Clutterbuck, 2002). Vanweë die belangrike rol wat die seleksieproses in die daarstelling van 'n effektiewe mentorskapverhouding sal hierdie mentorskapmoment vervolgens bespreek word.

3.2.2 Identifisering, sifting en seleksie van mentore en mentees

Die effektiwiteit van die mentorskapproses hang ten nouste saam met die effektiwiteit van die interpersoonlike mentor-mentee-verhouding (Barnett, 2001; Boyatzis, 2007; Clayton, Sanzo & Myran, 2013). Die effektiwiteit van die mentorskapverhouding aan die ander kant word weer bepaal deur die seleksieproses. As deel van die beplanning- en ontwerpfasie speel besluitneming rakende die seleksieproses 'n belangrik rol (Ali & Panther, 2008; Klasen & Clutterbuck, 2002). In die geval van 'n formele mentorskapkomponent moet die seleksieproses formeel deur die instelling gekoördineer, gestruktureer en bestuur word (Baugh & Fagenson-Eland, 2007).

3.2.2.1 Identifisering, sifting en seleksie van mentees

Die doelwitte van die mentorskapprogram beïnvloed die kriteria vir die identifisering, sifting en seleksie van mentees (§3.2.1.2) (Clutterbuck, 2004). Mentee-identifisering kan volgens verskeie metodes geskied en kan vrywillige aanmelding, nominering en/of geforseerde deelname insluit (Clutterbuck, 2004). Om die effektiwiteit van die mentorskapverhouding en – proses te verhoog word aanbeveel dat die geïdentifiseerde mentees aan die hand van bepaalde, vasgestelde kriteria gesif word. Die siftingsproses kan onderhoudvoering, toetsing of evaluasie insluit (Clutterbuck, 2004). Voorgenoemde outeur meld verder dat die seleksie van mentees wat oor karakertrekke soos intelligensie, die bereidwilligheid om te leer, entoesiasme, ambisie en sterk interpersoonlike vaardighede beskik, 'n groter bydrae tot die effektiwiteit van die mentorskapverhouding kan lewer (Clutterbuck, 2004).

In die konteks van hierdie studie vind mentee-identifisering vir die GOS SL-program plaas in die vorm van 'n formele departementele skrywe aan distrik- en streekskantore sowel as skole. Die amptelike skrywe verskaf die departementele identifisering en seleksiekriteria vir die identifisering van mentees vir die GOS SL-program. Indien die kandidaat tot die GOS SL-program toegelaat wil word, moet die kandidaat 'n formele professionele onderwyskwalifikasie

op VOKV 13 (Verwante Onderwyskwalifikasievlak (Engels – REQV 13)) of hoër hê. Kandidate moet ook ten minste drie jaar onderwyservaring hê en aangestel wees op posvlak twee of hoër. Die skoolhoof of skoolbeheerliggaam moet verkieslik die aansoek onderskryf. Mentee-identifisering vind op 'n nominasiebasis plaas en genomineerde mentees wat aan die kriteria voldoen, voltooi die noodsaaklike departementele dokumentasie.

Mentee-sifting en -seleksie word deur die onderskeie provinsiale onderwysowerhede in samewerking met die HOI's behartig. Skoolleiers word oorweeg wat oor formele professionele onderwyskwalifikasie op VOKV 13 (Verwante Onderwyskwalifikasievlak (Engels – REQV 13)) of hoër beskik, ten minste drie jaar onderwyservaring het en wat aangestel is op posvlak twee of hoër. Posvlakeen-onderwysers van P1 en P2 skole (gradering van skole op grond van getal ingeskrewe leerlinge, in dié geval die skole met die minste getal leerders) wat bestuurstake verrig, kan ook oorweeg word. Prioriteit word aan aspirantskoolleiers gegee wat aan die kriteria voldoen (Departement van Onderwys, 2008(d)). Ten einde die gestelde transformasiedoelwit van vyftig persent vroulike skoolhoofde te bereik, moet ten minste die helfte van die kandidate van die GOS SL-program vroulik wees. Suksesvolle kandidate word in kennis gestel en die inligting van geselekteerde kandidate deurgegee aan die betrokke HOI.

3.2.2.2 Identifisering, sifting en seleksie van mentore

'n Studie gedoen deur Klasen and Clutterbuck (2002) toon dat die uiteenlopende doelwitte van mentorskapprogramme, situasionele faktore sowel as die behoeftes van die mentees die daarstelling van 'n gestandaardiseerde proses vir die identifisering, sifting en seleksie van mentore bykans onmoontlik maak (Klasen & Clutterbuck, 2002). Ten spyte van bogenoemde maak instellings meestal gebruik van algemene kriteria vir die seleksie van mentore (Ali & Panther, 2008; Clutterbuck, 2002(b)). Voorgenoemde kriteria fokus op die karaktereienskappe van mentore en sluit aspekte in soos 'n sterk mensgesentreerdheid sowel as interpersoonlike en kommunikasievaardighede (§2.3.1). Die mentor moet ook die behoefte, tyd én erns hê om in die ontwikkeling van 'n ander individu te investeer (Ali & Panther, 2008; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Klasen & Clutterbuck, 2002). Dit is belangrik dat 'n mentor krities, analities en reflektief moet kan dink (Harvard et al., 2010). Mentore moet oor genoegsame bestuur- en leierskapkennis asook ervaring beskik om leiding te kan verskaf rakende situasionele en eietydse uitdagings waarmee die mentee gekonfronteer word (Baugh & Fagenson-Eland, 2007).

Anders as in die geval van die mentee-seleksie waar HOI's nie betrokke is nie, vorm die identifisering, -sifting en -seleksieproses van mentore wel deel van die HOI se

mentorskapmodel. Bogenoemde mentorskapmodel spruit uit een van die drie mentorskapmodelle wat deur die DBO voorgestel word. Mentorseleksie in die een-tot-een-model behels dat die mentee self 'n mentor selekteer, aan die hand van 'n gegewe kriterium wat deur die betrokke HOI aan die mentee verskaf word.

In die selfbestuurde groepmentorskapmodel identifiseer en selekteer die HOI's aan die hand van bepaalde selfopgestelde kriteria mentore vir die GOS SL-program. Geselekteerde mentore word aan 'n groep mentees, wat weens geografiese redes saamgegroepeer is, toegeken. In die uitgekonterakteerde mentorskapmodel maak die HOI van 'n eksterne instelling of organisasie gebruik wat die integrale mentorskapkomponent namens die HOI behartig. Die instelling of organisasie kan van individuele of groepmentorskap gebruik maak. Mentorseleksie geskied aan die hand van selfopgestelde kriteria en mentorskapsessies vind maandeliks by 'n gesentraliseerde lokaal plaas.

Die DBO verskaf slegs breë of algemene riglyne aan HOI's rakende die seleksie van mentore vir die GOS SL-program. Binne die breë riglyne moet HOI's besluit watter seleksieproses gevolg gaan word (Bush et al., 2009). Voorgenoemde sal bepaal word deur die mentorskapmodel wat die instelling volg (§5.6.1). In die konteks van die GOS SL-program word daar van mentore verwag om as agente van verandering op te tree. Mentore moet ook toegewyd wees aan die transformasie van die onderwys in Suid-Afrika. In ag genome die verskillende rolle wat die mentor in die mentorskaptidperk kan vervul, kan die opvolgende aspekte as kriteria voorgelê word in die identifisering, sifting en seleksie van mentore vir die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program. As vertrekpunt moet die mentor met die aanvang van die integrale mentorskapkomponent ervaring in 'n senior bestuursposisie binne die skoolomgewing hê. Die mentor moet 'n grondige kennis hê van die huidige beleidsraamwerk waarbinne Suid-Afrikaanse skole funksioneer. Dit is belangrik dat die mentor vertrouwd is met leierskap- en bestuurspraktyke in Suid-Afrikaanse skole. Die mentor moet 'n innoverende en positiewe benadering tot verandering in die onderwys hê en verbind wees tot die verbetering van die skoolomgewing. Die mentor moet verder oor die vermoë beskik om produktiewe en effektiewe verhoudings te bou, met empatie te luister asook deur kritiese vraagstelling die mentee te lei deur die proses van selfontdekking (Van Vuuren, 2009).

Skoolbestuur en -leierskap is dinamies in 'n voortdurend veranderende omgewing (Mathibe & Legotlo, 2014). Die seleksie van 'n mentor wat nie vertrouwd is met die nuutste bestuurstendense, -praktyke en -uitdagings binne die skoolomgewing nie, kan die effektiwiteit van die mentorskapverhouding en -proses aan bande lê (Barnett, 2001). Laasgenoemde kan ook van toepassing gemaak word op die GOS SL-program. Die mentorseleksie is krities ten

einde 'n effektiewe en waardevolle mentor-mentee-verhouding in die GOS SL-program daar te stel. 'n Gebrekkige seleksieproses beïnvloed nie net die professionele ontwikkeling van die mentee nie, maar kan ook 'n inhiberende faktor wees in die groei van die instelling (Blake-Beard et al., 2007(b); Joyce & Calhoun, 2010; Msila, 2012).

Vanuit die bogenoemde word die siening gedeel dat die mentor 'n sleutelrol speel in die ontwikkeling van skoolleiers wat die uitdagings van die 21ste eeu innoverend kan bestuur. Vanweë die belangrike rol wat die mentor speel in die daarstelling van effektiewe mentorskap en die transformasie van die onderwys in Suid-Afrika, moet die seleksie van mentore vir die GOS SL-program nie aan toeval oorgelaat word nie. Geen mentorskapmodel word voorgeskryf of aanbeveel nie en die buigsaamheid laat HOI's toe om hul eie mentorseleksiemodel, gegewe hul situasie en begroting, daar te stel. Mededelings van deelnemers ten opsigte van die effektiwiteit van die bogenoemde mentorseleksiemodelle sal in hoofstuk 5 bespreek word.

3.2.3 Mentor-mentee-passing

Mentor-mentee-passing word vanuit die literatuurstudie as 'n verdere kritiese sleuteloorweging vir die daarstelling van 'n suksesvolle mentorskapverhouding en effektiewe mentorskapproses gereken (Ali & Panther, 2008; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Blake-Beard et al., 2007(b); Bozeman & Feeney, 2008; Harvard et al., 2010; Louis et al., 2009). As moontlike rede vir die voorgenoemde word voorgehou dat, in teenstelling met ander professionele ontwikkelingsmetodes, mentorskap die vorming van 'n "verhouding" behels met die aanname dat individue by mekaar sal aanklank vind (Blake-Beard et al., 2007(b); Bush & Coleman, 1995; Naicker et al., 2014).

Effektiewe passing moet voorafgegaan word deur besluitneming rakende die passingsproses. Bogenoemde moet deel vorm van die beplannings-, besluitnemings- en ontwerpfasie (§3.2.1). Die bestuur van uitdagings in die mentorskapverhouding, soos die omstandighede, logistiek, diversiteit, tyd en finansies, moet deel vorm van die beplanningsproses (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Ehrich, 2013; Naicker et al., 2014). As voorbeeld kan 'n mentor met 'n Eurosentriese of Westerse bestuurstyl – gebaseer op individualisme, selfgesentreerdheid en mededinging - dalk nie die mees geskikte mentor wees vir 'n mentee met 'n Afrosentriese bestuurstyl nie. Ten spyte van die kundigheid en vaardighede van die mentor kan die mentorskap moontlik nie die unieke uitdagings aanspreek waarmee die mentee gekonfronteer word nie (Cox, Amos & Baxter, 2008; Preece, 2003).

Die begin van die mentorskapverhouding speel 'n sleutelrol in die daarstelling van 'n effektiewe mentorskapverhouding (§2.9). Die mentorskappaar betree die mentorskapverhouding elkeen

met bepaalde lewenservarings, vorige mentorskapervaring, intensies, verwagtings, aannames oor mentorskap, die mentorskapverhouding en die mentorskapproses (Blake-Beard et al., 2007(b); Naicker et al., 2014). 'n Studie gedoen deur Blake-Beard et al. (2007(b)) toon dat die mentorskappaar die mentorskapverhouding as vreemdelinge begin. Bogenoemde lei tot 'n gevoel van angstigheid, afwagting en ongemaklikheid (Blake-Beard et al., 2007(b)). Die daarstelling van 'n oriënteringsfase aan die begin van die mentorskapverhouding kan die gevoel van angstigheid en ongemaklikheid minimaliseer. Die mentorskappaar kry die geleentheid om hulself ten opsigte van die verhouding te oriënteer en hul verwagtings, doelwitte, vrese en benaderings met mekaar te deel (Blake-Beard et al., 2007(b)). Naicker et al. (2014) toon in 'n onlangse studie gedoen onder skoolleiers dat swak beplanning en oneffektiewe passing kan lei tot die psigologiese onttrekking aan die mentorskapverhouding. Voorgenoemde kan 'n direkte impak hê op die gehalte van die mentorskapproses en die bereiking van die mentorskapdoelwitte (Blake-Beard et al., 2007(b); Ehrich et al., 2004; Naicker et al., 2014). Mentorskap-literatuur toon 'n gebrek aan empiriese navorsing rakende die invloed van die mentorskapverhouding op doelwitbereiking sowel as in die veld van geskikte passingskriteria in formele mentorskapprogramme (Blake-Beard et al., 2007(b); Bozeman & Feeney, 2008). Laasgenoemde versterk die rasional van hierdie studie.

Die kompleksiteit van die mentorskapproses en die –verhouding veroorsaak dat die mentor-mentee-passingsproses nie so 'n voor die hand liggende en eenvoudige proses is nie. Passing behels óf 'n vrywillige óf geforseerde groepering van 'n ervare individu by 'n minder ervare individu met die doel om bystand te verleen, groei te bewerkstellig, vaardighede aan te leer en selfvertroue te ontwikkel (Blake-Beard et al., 2007(b)). Vervolgens 'n verduideliking van elk van die passingsmetodes:

3.2.3.1 Vrywillige passing

In vrywillige passing kan die mentee self 'n mentor identifiseer. Studies gedoen Blake-Beard et al. (2007(b)) en Naicker et al., (2014) toon dat in gevalle waar die mentee 'n insae in die seleksie van hul mentor het, die mentorskapverhouding meer effektief was (Blake-Beard et al., 2007(b); Naicker et al., 2014). In vrywillige passing is verhoudingselemente soos gemeenskaplike ooreenkomste en aanklank reeds aangespreek en is die mentee meer toeganklik vir die mentorskapverhouding. Seggenskap in die seleksie- en passingsproses verhoog verder ook psigologiese eienaarskap, inkoop in en toegewydheid aan die mentorskapverhouding en -proses. Mentor-mentee gemaklikheid kan uitgelig word as rasional agter die seleksie van 'n sekere mentor deur die mentee. Laasgenoemde kan 'n negatiewe invloed uitoefen op die mentorskapverhouding sowel as organisatoriese doelwitbereiking

(Blake-Beard et al., 2007(b); Ehrich, 2013; Naicker et al., 2014). Vrywillige passing kan aan die hand van gegewe en/of assesseringsgebaseerde kriteria geskied. Die gebruik van assesseringsgebaseerde kriteria vir vrywillige passing sal later in die hoofstuk (§3.2.3.3) aandag geniet.

3.2.3.2 Geforseerde passing

In 'n geforseerde mentor-mentee-passing word die passingsproses behartig deur 'n mentorskapkomitee, mentorskapprogramleier of menslikehulpbronbestuurder. Geforseerde passing geskied aan die hand van bepaalde kriteria. Die passingskriteria word beïnvloed deur verskeie faktore. Voorgenoemde faktore sluit in die doelwitte, die funksie wat die mentor en mentee moet verrig en die geografiese verspreiding van die mentorskappaar (Blake-Beard et al., 2007(b); Ehrich, 2013; Naicker et al., 2014). Geforseerde passing bied aan administrateurs die geleentheid om strategies met die passingsproses om te gaan sodat gestelde mentorskapprogramdoelwitte bereik kan word (Blake-Beard et al., 2007(b)). Die effektiwiteit van die mentorskapproses word bepaal deur die effektiwiteit van die mentorskapverhouding wat op sy beurt weer bepaal word deur die effektiwiteit van mentor-mentee-passing (Blake-Beard et al., 2007(b); Naicker et al., 2014). Gedurende die beplanning, besluitneming en ontwerpproses moet besluitneming rakende die passingsproses nie gering geag word nie. Omdat beide die mentor en mentee in geforseerde passing geen seggenskap in die seleksieproses het nie, noodsaak dit dat die passingsproses so deeglik moontlik beplan en bestuur moet word ten einde die inkoopfaktor in die mentorskapproses te bewerkstellig (Blake-Beard et al., 2007(b)).

3.2.3.3 Assesseringsgebaseerde passing

Assesseringsgebaseerde passing behels die gebruik van persoonlike selfassesserings-instrumente vir die daarstelling van 'n profiel-analise van die mentor en die mentee. Selfassessering bied die geleentheid om die vaardighede, sterkpunte, styl, persoonlikheid, perspektiewe, ervaring en ontwikkelingsbehoefte van die mentee te bepaal. Gestruktureerde passing na aanleiding van die selfassesseringsprofiel maak die seleksie van 'n mentor wat die mentee se profiel sal komplimenteer, meer effektief. Ook bestaan die moontlikheid om organisatoriese en programdoelwitte meer effektief te bereik (Blake-Beard et al., 2007(b)). Moontlike assesseringsgebaseerde passingsinstrumente wat gebruik kan word, sluit in die Meyers-Biggs Tipe Indikator⁴⁴, die Dimensies van emosionele intelligensies⁴⁵ en "PeopleMatch"⁴⁶

⁴⁴ Metingsinstrument vir die bepaling van persoonlikheidsdimensies naamlik introversie-ekstroversie, aanvoeling-intuisie, denke-gevoelens en oordeel-persepsie (Blake-Beard et al., 2007(b); Fretwell, Lewis & Hannay, 2013).

(Blake-Beard et al., 2007(b)). Elkeen van die bogenoemde assesseringsinstrumente bied aan die mentorskappaar 'n vertrekpunt vir die ontwikkeling van die mentorskapverhouding. Die beskikbaarheid van persoonlike inligting soos persoonlikheid en karaktereienskappe wat op sy beurt die individu se gedagtes, optrede en emosies rig, kan die mentorskapproses vergemaklik, omdat die mentorskappaar insig het in mekaar se wesenskenmerke (Turban & Lee, 2007).

Assesseringsgebaseerde passing is koste- en arbeidsintensief. Die voordeel daarvan vergoed egter deurdat die mentorskappaar mekaar aanvul en komplimenteer. Dit bring mee dat die mentorskappaar 'n beter begrip van mekaar het, die mentorskapproses as positief beskou en meer toegewyd is aan die mentorskapproses (Blake-Beard et al., 2007(b)). Om bloot 'n mentor en mentee by mekaar te plaas, ongeag die gebruik van 'n assesseringsgebaseerde instrument, verseker nie noodwendig effektiewe mentorskap, ondersteuning en individuele ontwikkeling nie (Barnett, 2001; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Blake-Beard et al., 2007(b)). Die mentor en mentee moet met die aanvang van die mentorskapverhouding by mekaar aanklank vind. Vanuit die literatuur is die verhoudingsfaset een van die mees problematiese elemente in die bestuur in die passingsproses is (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Blake-Beard et al., 2007(b)). Wedersydse aanklank is 'n uitvloeisel van gemeenskaplike karaktereienskappe wat op sy beurt bydra tot die ontwikkeling van 'n vertrouensverhouding asook die beleving van mentorskap as 'n persoonlike ervaring (Barondess, 2003; Baugh & Fagenson-Eland, 2007).

3.2.3.4 Mentor-mentee-passing in die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL

In die lig van die GOS SL-program sal die tipe mentorskapmodel wat by die instelling gebruik word, 'n invloed uitoefen op die tipe mentor-mentee-passingsproses wat gebruik sal word (Naicker et al., 2014). Binne die een-tot-een-mentorskapmodel waar die mentee self verantwoordelik is vir die seleksie van 'n mentor, is die passingsproses een van vrywillige passing (§3.2.3.1, 5.6.2.3). Alhoewel die passingsproses formeel gestruktureerd is, geskied dit outomaties omdat die mentee aanklank vind by 'n spesifieke mentor.

HOI's wat die selfbestuurde groepmentorskapmodel toepas, gebruik geforseerde mentor-mentee-passing. Mentees word geografies gegroepeer waarna 'n geselekteerde mentor aan 'n groep toegeken word. Mentees het geen seggenskap in die seleksieproses nie. By HOI's wat van die uitgekонтakteerde mentorskapmodel gebruik maak, is die eksterne instelling of

⁴⁵ Metingsinstrument vir die assessering van leierskapvaardighede rakende selfbewustheid, selfregulering, sosiale vaardighede, motivering en empatie (Blake-Beard et al., 2007(b); Schutte, Malouff & Thorsteinsson, 2013).

⁴⁶ Metingsinstrument rakende die individu se werkstyl, waardes, persoonlikheid, emosionele intelligensie en vaardigheidsvlakke in onder meer netwerkvorming, besluitneming, spanwerk en leierskap (Blake-Beard et al., 2007(b); Kutty, Nayak & Chen, 2014).

organisasie wat die integrale mentorskapkomponent namens die HOI behartig, verantwoordelik vir die mentor-mentee-passing. Die uitgekонтakteerde mentorskapmodel kan 'n een-tot-een- of groepmentorskapmodel gebruik. Die tipe mentorskapmodel wat gebruik word, sal bepaal of die mentor-mentee-passing vrywillig of geforseerd van aard is.

Elkeen van die bespreekte passingsmodelle stel unieke uitdagings aan die mentorskapverhouding (§2.9). Literatuur bevestig die gebrek aan navorsing rakende mentor-mentee-passing en toon dat wetenskaplike navorsing waardevolle insig tot die navorsingsveld kan toevoeg (Klasen & Clutterbuck, 2002). Laasgenoemde ondersteun die rasionaal vir hierdie studie. Mededelings ten opsigte van die persoonlike belewing van die deelnemers rakende die passingsproses sal in hoofstuk 5 bespreek word (§5.6.2.3). Die passing van die mentor en mentee noodsaak twee individue om saam te werk om gestelde doelwitte te bereik (Naicker et al., 2014). Interpersoonlike verhoudingsvaardighede is nie by alle mentore en mentees 'n natuurlik, aangebore vaardigheid nie; derhalwe die belangrikheid en noodsaaklikheid van opleiding aan die mentorskappaar (Naicker et al., 2014).

3.2.4 Mentorskapopleiding aan die mentorskappaar

Naas passing is die opleiding van mentees en mentore krities vir suksesvolle mentorskap (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Klasen & Clutterbuck, 2002; Msila, 2012; Naicker et al., 2014).

Mentorskapopleiding⁴⁷ aan beide die mentor en mentee vorm deel van die sleuteloorewegings in die beplanning en ontwerp van 'n integrale mentorskapkomponent (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Ehrich, 2013). Die kwaliteit van mentorskapopleiding is belangriker as die kwantiteit van die opleiding (Allen, 2007; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Klasen & Clutterbuck, 2002). Die gebrek aan mentorskapopleiding aan die mentorskappaar kan daartoe bydra dat die effektiwiteit van die mentorskapverhouding tot so min as tien persent kan wees. Voorgenoemde outeur meld dat die tien persent suksessyfer toegeskryf kan word aan die aantal individue wat op die een of ander wyse blootstelling aan effektiewe mentorskap gehad het of 'n natuurlike mentorskapaanslag het. Die effektiwiteit van die mentorskapproses neem toe namate die opleiding toeneem (Klasen & Clutterbuck, 2002). Indien slegs die mentor mentorskapopleiding ontvang, kan dit die effektiwiteit van die verhouding verhoog na sestig persent. Alhoewel die suksessyfer noemenswaardig klink, blyk die realiteit dat die mentee moontlik nie oor die nodige

⁴⁷ Vir die doel van hierdie studie sal opleiding as koepelterm gebruik word en sluit aspekte soos mentorskap-oriëntering, -bewusmaking en -bekendstelling in. Opleiding verwys nie net na praktiese vaardigheidsopleiding nie, maar ook na die kenniskomponent.

kennis en vaardigheid beskik om die mentorskapverhouding te inisieer, en te lei nie. Geen mentee-opleiding kan ook daartoe bydra dat die mentee nie die rol van die mentor na waarde ag nie (Clutterbuck, 2007).

Indien beide die mentor en mentee mentorskapopleiding ontvang, skuif die suksessyfer op na negentig persent. Voorgenoemde kan daaraan toegeskryf word dat sowel die mentor as die mentee weet wat van hulle verwag word deurdat elkeen se rol en verantwoordelikheid uitgestip is. Die mentorskappaar word ook in die opleiding blootgestel aan mentorskapvaardighede en - tegnieke en kan deur rolspel met die onderskeie tegnieke eksperimenteer (Ehrich, 2013; Klasen & Clutterbuck, 2002). Vanweë die direkte korrelasie tussen effektiewe mentorskap en mentorskapopleiding moet mentorskapopleiding nie aan toeval oorgelaat word nie (Insala, 2014(a); Naicker et al., 2014).

Gedurende die beplanning- en ontwerpfasie van die integrale mentorskapkomponent moet mentorskapopleiding aandag geniet. Besluitneming rakende die aard, strukturering, kwaliteit van die opleiding asook die identifisering van faktore wat 'n invloed kan uitoefen op die mentorskapopleiding, moet aandag geniet (Baugh & Fagenson-Eland, 2007). Vanweë die belangrikheid van mentorskapopleiding en om die kredietwaardigheid van die mentorskapproses te versterk beveel literatuur aan dat opgeleide fasiliteerders gebruik word (Insala, 2014(a); Klasen & Clutterbuck, 2002).

Die aard van mentorskapopleiding verskil van instelling tot instelling en kan in die vorm van werkwinkels en/of webinaars geskied (Insala, 2014(a)). Gedurende die bogenoemde opleidingsmetodes kan gedrukte mentorskapmateriaal ter versterking aan die mentorskappaar beskikbaar gestel word (Insala, 2014(a)). In gevalle waar die gebruik van werkwinkels en webinarie nie prakties uitvoerbaar is nie, maak sekere instellings gebruik van 'n mentorskapinligtingspakket. Die mentorskapinligtingspakket verskaf noodsaaklike mentorskapinligting aan die mentor en/of die mentee (Klasen & Clutterbuck, 2002).

Mentorskapopleiding kan ook gesamentlik of apart geskied. Klasen en Clutterbuck (2002) stel dit onomwonde dat daar geen "enkele beste manier" is waarop mentorskapopleiding gedoen moet word nie en dat die keuse van opleidingsmetode deur verskeie kontekstuele sowel as situasionele faktore beïnvloed word (Klasen & Clutterbuck, 2002). Hierdie faktore sluit onder meer in die opleidingsmodel en -filosofie wat gevolg word. Die doelstellings, doelwitte en inhoudelike van die program kan ook 'n invloed uitoefen. Verdere aspekte wat ook 'n invloed kan uitoefen, is tyd, finansies, geografiese verspreiding, die ervaringsveld en behoeftes van die mentorskappaar (Allen, 2007; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Klasen & Clutterbuck, 2002;

Naicker et al., 2014). Tyd en die beskikbaarheid van finansies word as die grootste inhibeerders vir effektiewe mentorskapopleiding beskou (Klasen & Clutterbuck, 2002; Naicker et al., 2014). Voorgenoemde kan meebring dat mentorskapopleiding agterweë gelaat word met die hoop dat mentore oor die nodige kennis en ervaring beskik om die mentorskapproses te kan bestuur. Laasgenoemde aanname kan verreikende gevolge vir die mentorskapverhouding en -proses inhou (Clutterbuck, 2007). Om mentorskapopleiding te optimaliseer word 'n "tussenin"-benadering aanbeveel waar die mentorskapinligtingspakket ondersteunend tot fisiese mentorskapopleiding gebruik word (Klasen & Clutterbuck, 2002).

Die hoeveelheid mentorskapopleiding word bepaal deur verskeie aspekte soos die professionele kennis en ervaring van die mentore en mentees, die inhoudelike van die opleidingsprogram sowel as die onderskeie behoeftes van die mentore en mentees (Clutterbuck, 2002(c), 2007). Faktore soos tyd en finansies kan ook hier 'n invloed uitoefen (Klasen & Clutterbuck, 2002). Studies gedoen deur Klasen and Clutterbuck (2002) asook 'n resente studie gedoen deur Naicker et al. (2014) toon dat eenmalige opleiding nie genoegsaam is om effektiewe mentorskap te bewerkstellig nie en beveel aan dat die mentore deurlopende opleiding en ondersteuning moet ontvang (Klasen & Clutterbuck, 2002; Naicker et al., 2014). Voorgenoemde bied aan mentore die geleentheid om die opleiding wat hulle ontvang het, te oordink, probleemareas te identifiseer sowel as verdere opleiding te ontvang rakende addisionele vaardighede wat hulle mag benodig om die uitdagings wat hulle ervaar het, aan te spreek (Clutterbuck, 2007).

Ek steun die mening van die voorgenoemde outeurs. Die onderwysomgewing met sy konstante veranderinge vereis volgehoue hoëkwaliteit-opleiding. Vir effektiewe mentorskap is mentorskapopleiding aan beide die mentor en mentee noodsaaklik. Opleiding moet aspekte soos die doelstellings en doelwitte, verantwoordelikhede en verwagtings, die mentorskapverhouding, mentorskapvaardighede en –tegnieke asook die bestuur van mentorskapsessies insluit. Die mentorskappaar moet ook bewus wees van uitdagings en faktore wat 'n uitwerking op die mentorskapverhouding en –proses kan uitoefen en opleiding ontvang in die bestuur van hierdie uitdagings (Baugh & Fagenson-Eland, 2007). Vervolgens 'n bespreking van elk van die bogenoemde opleidingsfasette.

3.2.4.1 Doelstellings en doelwitte

Mentorskapopleiding moet die instelling se doelstellings en doelwitte rakende mentorskap aanspreek asook hoe mentorskap binne die breër organisatoriese doelstellings en doelwitte val (Baugh & Fagenson-Eland, 2007). Die figurering van mentorskap binne die instelling asook die

redes waarom die instelling waarde aan mentorskap heg, moet aangespreek word. Die essensie van mentorskap lê in beginsel in die mentor en mentee wat in verhouding met mekaar staan. Beide die mentor en mentee het met die aanvang van die mentorskapverhouding hul eie doelstellings en doelwitte vir die mentorskapproses. Dit is noodsaaklik dat die individuele doelwitte van die mentor en mentee gedurende die mentorskapopleiding in lyn getrek word met die doelstelling en doelwitte van die instelling en die mentorskapfokus (Baugh & Fagenson-Eland, 2007).

In die lig van hierdie studie is dit noodsaaklik dat die doelstellings en doelwitte van die DBO rakende die GOS SL-program aan alle betrokkenes by die integrale mentorskapkomponent gekommunikeer word. Bogenoemde sluit in dat die GOS SL daarop gemik is om professioneel opgeleide, bevoegde skoolleiers te ontwikkel ten einde te verseker dat skole (gegewe hulle unieke omstandighede en hulpbronne) kwaliteit-onderrig en -leer aan elke leerder bied (Departement van Onderwys, 2008(c); Naicker et al., 2014). Die GOS SL-program poog verder om die professionele rol van die skoolleier te versterk asook aspirantskoolleiers te kweek wat as kritiese, selfreflekterende skoolleiers hulle instellings as leerorganisasies bestuur met die doel om die waardes ondersteunend tot transformasie in die Suid-Afrikaanse konteks te kweek (Departement van Onderwys, 2008(c)).

3.2.4.2 Rol en verantwoordelikheid

Die konseptualisering van mentorskap kan vanweë die persoonlike ervaringsveld en verwysingsraamwerk van individu tot individu verskil. Vir die daarstelling van effektiewe mentorskap is dit noodsaaklik dat mentorskapopleiding die rol en verantwoordelikhede van alle rolspelers betrokke by die integrale mentorskapkomponent, moet uitstip (Galanouli, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002). Die gebruik van 'n skriftelike ooreenkoms tussen die mentor en die mentee kan waardevol wees om die mentorskapverhouding te fasiliteer (Klasen & Clutterbuck, 2002). Dit is noodsaaklik dat die ooreenkoms die rasionaal vir die gebruik van die ooreenkoms asook die verwagtings, rolle en verantwoordelikhede van die rolspelers uiteensit (Klasen & Clutterbuck, 2002). Bogenoemde kan bydra tot groter duidelikheid omdat 'n gebrek aan mentorskapkennis en -ervaring kan meebring dat die mentee of mentor onrealistiese verwagtinge rakende die mentorskapproses het. Een só voorbeeld kan wees dat die mentor geïdentifiseerde probleme sal oplos en die take van die mentee namens hom sal verrig. Indien die onrealistiese verwagtinge nie gemeet word nie, word die mentorskapproses en in sommige gevalle die mentor geblameer en as oneffektief beskou. Sonder die nodige opleiding kan dit meebring dat die mentee onseker is oor wat verwag word rakende die bestuur van die

mentorskapverhouding en die identifisering van ontwikkelingsareas (Klasen & Clutterbuck, 2002).

In gevalle waar die kulturele agtergrond van die mentorskappaar verskil, moet die waarde van mentorskapopleiding nie onderskat word nie. Konsensus rakende die gebruik van die konsep mentorskap en mentorskapverwante aspekte is noodsaaklik, omdat mentorskap moontlik verskillend in verskillende kulture gekonseptualiseer kan word (Clutterbuck & Ragins, 2002; Hansman, 2002). Verwagtings rakende die samestelling en bestuur van die mentorskapverhouding, die grense van die mentorskapverhouding en maatstawwe waaraan 'n suksesvolle mentorskapverhouding gemeet word, kan ook verskil. As deel van mentorskapopleiding moet die mentorskappaar die tyd en geleentheid gegun word om onder gefasiliteerde omstandighede oor diversiteitsaspekte te gesels (Clutterbuck & Ragins, 2002; Ehrich et al., 2004; Hansman, 2002).

In die lig van hierdie studie betree die mentor en mentee die mentorskapverhouding met hul eie verwagtings, vorige mentorskapervarings asook persepsie van wat mentorskap is. Die rol en verantwoordelikhede van beide die mentor en mentee moet met die aanvang van die mentorskapverhouding uitgeklaar word ten einde onrealistiese verwagtinge rakende die mentorskapproses aan te spreek.

Mentorskap oor kulturele grense heen is 'n realiteit in die GOS SL-program. Die GOS SL-program staan nie verwyderd van die Suid-Afrikaanse waardes wat geskoei is op die grondwetlike beginsels van Ubuntu, Batho Pele⁴⁸ en menslikheid nie (Broodryk, 2005; Departement van Onderwys, 2008(c); Eriksson, 2006; Jackson, 2004; Mbigi, 2000). Vry vertaal beteken Ubuntu "*Ek is omdat ons is*" en spruit dit uit 'n gevoel van samehorigheid, aanvaarding, konsensus, mededeelsaamheid, begrip, respek vir ander se mening en 'n strewe na 'n gemeenskaplike uitkoms. Ubuntu beklemtoon ook die eienskappe van menslikheid, samewerking, respek, eerlikheid en vertroue (Departement van Onderwys, 2008(c); Hoberg, 2004; Mbigi, 2000). Binne hierdie beginsels is dit die verantwoordelikheid van die mentorskappaar om binne die gees van Ubuntu te mentor en gementor te word. Die diversiteit van die mentorskappaar kan die mentorskapverhouding kompliseer maar uitdagings kan aangespreek word deur genoegsame opleiding in die bestuur van diversiteit in die mentorskapverhouding (Clutterbuck & Ragins, 2002). Bogenoemde bevestig die

⁴⁸ "*Batho Pele*" of die "*mense eerste*"-beginsel wat op 'n omgekeerde hiërargiese benadering (ook bekend as "bottom-up"-benadering) gebaseer is (Heymans, 2012).

noodsaaklikheid van opleiding in die ontwikkeling van 'n effektiewe mentorskapverhouding, die bestuur van verskillende persoonlikheidstipes en karaktereienskappe.

3.2.4.3 Verhoudingsbou, persoonlikheidstipes en karaktereienskappe

Die kruks van mentorskap lê opgesluit in 'n interpersoonlike verhouding wat unieke eise aan die mentorskappaar stel (§2.9). Die moontlikheid bestaan dat die mentor en/of mentee nie ervaring het in die bestuur van verskillende persoonlikheidstipes en karaktereienskappe, uitdagings sowel as affektiewe, kognitiewe en behavioristiese invloede wat 'n uitwerking op die mentorskapverhouding het nie (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Eby, 2007; Turban & Lee, 2007).

Binne die mentorskapverhouding het beide die mentor en mentee elkeen 'n rol om te vervul. In die wedersydse samewerkingsproses moet die mentor en mentee hul kennis, vaardighede en ervaring na die tafel bring sodat die beste moontlike leerarena en leeralliansie geskep kan word (Poulsen, 2006). Opleiding in die bestuur van persoonlikheidstipes maak dit vir die mentorskappaar moontlik om 'n verhouding te bou waar wedersydse verdraagsaamheid en respek heers (Ali & Panther, 2008).

Om die kwaliteit van mentorskap te verhoog is vaardigheidsopleiding soos kommunikasievaardighede, reflektiewe, begeleidings-, fasiliterings- en beradingsvaardighede, tydbestuur en ondersteuningsvaardighede nodig (Harvard et al., 2010; Ontario Ministry of Education, 2011). Vanweë die uitdagings wat diversiteit aan die mentorskapverhouding stel (§2.9.2), is opleiding rakende die bestuur van diversiteit binne die mentorskapverhouding ook noodsaaklik (Bush & Coleman, 2003; Hansman, 2002; Sigford, 2006). Mentorskap vereis 'n relatiewe hoë vlak van gesprekvoering. Gesprekvoering behels meer as net twee individue wat met mekaar kommunikeer. Die mentor se vermoë om die gesprek te fasiliteer en die mentee te lei deur 'n proses van selfontdekking vorm 'n fundamentele element in die effektiwiteit van die mentorskapsessies en -verhoudings (Clutterbuck, 2007). Opleiding in die fasilitering van effektiewe gesprekvoering met die doel om te begelei, reflekteer en ondersteun bied aan die mentor die nodige vaardighede om 'n volhoubare en effektiewe mentorskapgesprek te verseker en aan die mentee die geleentheid om die proses te verstaan (Clutterbuck, 2007). Sonder indiepte- en ontwikkelingsgesprekvoering blyk die meeste van die mentorskapsessies takties van aard te wees en gefokus op die oordrag van basiese kennis in plaas van die holistiese ontwikkeling van die individu (Klasen & Clutterbuck, 2002).

Gedurende die mentorskaptydperk kan dit gebeur dat die mentorskappaar binne die mentorskapverhouding gekonfronteer word met probleme en uitdagings. Knelpunte soos

misverstande, eiesoortige benaderings, teenstrydige opinies en konflik kan opduik. As deel van die mentorskapopleiding is dit noodsaaklik dat die mentorskappaar opgelei word in die hantering van moontlike probleme, uitdagings en kwelpunte wat gedurende die mentorskaptydperk mag opduik en 'n negatiewe uitwerking op die mentorskapverhouding kan uitoefen (Clutterbuck, 2004; Klasen & Clutterbuck, 2002). Voorgenoemde sal opduik gedurende die mentorskapsessies. Ten einde die meeste te kry uit die mentorskapsessies is die opleiding van beide die mentor en mentee noodsaaklik.

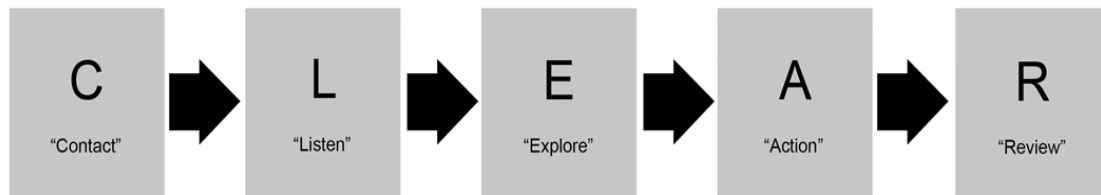
Om geskeduleerde mentorskapsessies ten beste te benut is opleiding rakende die bestuur van sulke sessies noodsaaklik. Mentorskapsessies moet gestruktureerd plaasvind en die onderwerp(e) van bespreking moet waarde toevoeg tot die professionele ontwikkeling van die mentee. As deel van effektiewe mentorskapopleiding moet vaardigheidsopleiding soos doelwitstelling, luister-, kommunikasie- en fasiliteringsvaardighede, data-analiserings- en refleksietegnieke deel vorm van die mentorskapopleiding (Klasen & Clutterbuck, 2002; Msila, 2012; The Wallace Foundation, 2007). Voorgenoemde sluit ook opleiding in rakende aspekte wat 'n negatiewe invloed op die mentorskapproses kan uitoefen (Klasen & Clutterbuck, 2002).

Die mentor kan van verskillende mentorskaptegnieke gebruik maak om die holistiese ontwikkeling van die mentee te verseker. As deel van mentorskapopleiding moet beide die mentor en mentee blootgestel en bemaagtig word in die gebruik van mentorskapmodelle, -tegnieke, -style en -metodes wat gebruik kan word in die mentorskaptydperk (Klasen & Clutterbuck, 2002). Opleiding in en blootstelling aan verskillende mentorskaptegnieke bied aan die mentorskappaar die geleentheid om die mentorskapproses te begryp. Deurdat die mentorskappaar verstaan wat gedurende die mentorskapproses gebeur, bring dit 'n gevoel van begrip en aanvaarding sowel as inkoop in die mentorskapproses teweeg.

Modelle wat gebruik word om struktuur aan mentorskapsessies te gee kon vanuit die literatuur geïdentifiseer word. Bogenoemde sluit kontaksessiemodelle soos die CLEAR-model (Hawkins, 2010) en die GROW-model (Manktelow & Carlson, 2014; University of Wisconsin, 2012) in. Vervolgens 'n kortlikse kort bespreking van elk.

3.2.4.3.1 CLEAR-model

Die CLEAR-model bied 'n gestruktureerde benadering tot die mentorskapsessie en kan skematies soos volg voorgestel word:



Figuur 3.2 CLEAR-model*

* Aangepas uit Hawkins (2010)

Die CLEAR-model bestaan uit vyf fases, naamlik die kontakfase, luisterfase, ontdekkingsfase, die aksiefase en refleksiefase. Elkeen van hierdie fases dra by tot die strukturerings van die kontakgeleentheid. Gedurende die kontakfase word vasgestel wat die doel van en uitkomst vir die kontaksessie sal wees. Dit kan 'n oorsig oor die vorige kontaksessie, vordering wat na afloop van die vorige sessie gemaak is, uitdagings waarmee die skoolleier gekonfronteer word asook sensitiewe onderwerpe insluit. Ten einde die effektiwiteit van die mentorsessie te verhoog is dit belangrik dat basiese beginsels en reëls vir die sessie gedurende die aanvangsfase gekommunikeer moet word (Hawkins, 2010).

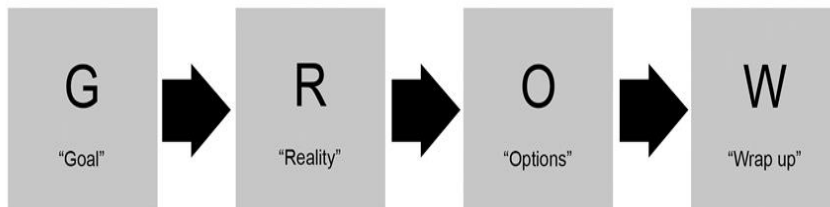
Gedurende die luisterfase moet die mentor die mentee geleentheid bied om oor vasgestelde aspekte te praat sowel as uiting te gee aan die emosies wat met die aangeleentheid gepaard gaan. Deur gebruik te maak van vraagstelling en intensief te luister lei die mentor die mentee deur 'n proses van kritiese refleksie, beter begrip rakende die aangeleenthede en persoonlike insig (Hawkins, 2010).

Dit is belangrik dat die mentor gedurende die ontdekkingsfase die denkpatroon van die mentee uitdaag en kritiese denkvaardighede stimuleer. Deur vraagstelling sowel as die uitlig van verskillende perspektiewe word die mentee gelei deur 'n proses van identifisering, analisering en opweeg van verskillende alternatiewe en die invloed wat dit uitoefen (Hawkins, 2010). Die mentee word gelei in besluitneming asook die hantering van die geïdentifiseerde aangeleenthede (Hawkins, 2010). In die refleksiefase word die effektiwiteit van die mentorsessie in oënskyn geneem. Aspekte wat van waarde was, wat bygedra het om die gestelde doelwitte te bereik, wat die kontaksessie negatief kon beïnvloed en gedurende

opvolgende kontaktsessie anders moet geskied, word bespreek (Hawkins, 2010). Deur die proses van refleksie word die effektiwiteit van die mentorskapsproses verbeter.

3.2.4.3.2 GROW⁴⁹ -model

Die GROW-model bied ook 'n gestruktureerde benadering tot die mentorskapsessie en kan skemasies soos volg voorgestel word:



Figuur 3.3 GROW- model*

* Aangepas uit Universiteit van Wisconsin (2012)

Die GROW-model word ook gebruik vir die strukturering van mentorskapsessies en lewer 'n waardevolle bydrae binne 'n bepaalde kort tydperk (University of Wisconsin, 2012). Gedurende die eerste fase van die GROW-model stel die mentee die agenda vas deur die doelwitte vir die gestelde sessie neer te stip. Die mentee word deur die mentor gelei in die identifisering en analisering van die realiteit waarmee die mentee gekonfronteer word alvorens die mentor die mentee lei in die identifisering, analisering en opweeg van verskillende alternatiewe en die invloed wat die geïdentifiseerde alternatiewe kan uitoefen. Vanuit die alternatiewe identifiseer die mentee die mees geskikte alternatief of alternatiewe om die gestelde doelwitte aan te spreek. In die laaste fase word die mentorskapsessie saamgevat.

Manktelow and Carlson (2014) onderskryf die bovermelde verduideliking van die GROW-model, maar is van mening dat die "W" ("Wrap up") of samevatting nie genoegsaam die besluitneming na die identifisering van alternatiewe weergee nie. 'n Samevatting van die mentorskapsessie bied nie genoegsame rigting nie en ek is van die oortuiging dat die "Wrap up" of samevatting eerder met "Will" (of "Way forward") vervang moet word. Vanuit dié interpretasie van die GROW-model sal die mentee die beste alternatief of opsie vanuit die alternatiewe of opsies identifiseer en sal 'n daadwerklike plan hê om vorentoe te kan beweeg en die probleem of uitdaging aan te spreek (Manktelow & Carlson, 2014).

⁴⁹ "Goal, Reality, Options, Wrap-up" (University of Wisconsin, 2012).

Vanuit die bogenoemde bespreking blyk dit dat anders as die CLEAR-model, ontbreek 'n proses van refleksie in die GROW-model. Die refleksieproses as deel van die mentorskapsessie kan van waarde wees en die effektiwiteit van die mentorskapproses, -verhouding en -sessies bevorder. Gedurende die refleksieproses het die mentee die geleentheid om aspekte⁵⁰ wat die mentee as waardevol beskou het, te identifiseer. Dit bied ook die geleentheid om te bepaal of gestelde doelwitte vir die mentorskapsessie bereik is. Laastens bied dit die geleentheid om aspekte wat die kontakssessie negatief beïnvloed het, te identifiseer en te bespreek sodat dit bestuur kan word in toekomstige mentorskapsessies. Deur leemtes en uitdagings vroegtydig te identifiseer en aan te spreek kan dit moontlik die effektiwiteit van daaropvolgende kontakssessies verbeter. Vanweë die belangrikheid van refleksie sal hierdie mentorskapmoment later aandag geniet (§3.2.6).

Bogenoemde toon dat 'n gestruktureerde benadering tot die mentorskapsessie gedurende die GOS SL-program kan bydra tot die effektiwiteit van die mentorskapproses. 'n Gebrek aan mentorskapervaring en -opleiding kan egter meebring dat die mentorskapsessie nie so effektief funksioneer soos dit moet nie en daarom die belangrikheid van opleiding aan die mentorskappaar. Literatuur toon dat bogenoemde fasette nie genoegsaam en diepsinnig ondersoek is nie en verdere navorsing verg (Clutterbuck, 2007). Bovermelde uitlating ondersteun die rasionaal vir die navorsing oor die mentorskapmomente wat deel vorm van 'n integrale mentorskapkomponent van 'n skoolleier-opleidingsprogram ten einde die ontwikkeling van 'n mentorskapmodel beter te begryp. Ek is verder van die opinie dat opleiding op sigself nie genoeg is nie. In die praktiese toepassing van die opleiding kan die mentorskappaar verskeie uitdagings ervaar wat 'n invloed op die effektiwiteit van die mentorskapverhouding en -proses kan uitoefen. Deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar kan help om hierdie uitdagings aan te spreek.

3.2.5 Volgehoue ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die mentorskaptydperk

Mentorskap-literatuur toon dat die eenmalige opleiding van die mentorskappaar moontlik nie genoegsame opleiding en ondersteuning aan die mentorskappaar bied om effektiewe mentorskap te verseker nie (Klasen & Clutterbuck, 2002). Gedurende die mentorskapopleidingsessie ontvang die mentorskappaar 'n verskeidenheid van inligting wat kan meebring dat die mentorskappaar nie al die inligting en/of vaardighede kan onthou of herroep nie (Klasen & Clutterbuck, 2002).

⁵⁰ Vir die doel van hierdie studie verwys aspek na 'n bepaalde deel of funksie van iets.

Die begin van die mentorskapydperk word gekenmerk aan 'n gevoel van afwagting rakende die mentorskapproses en die vooruitsig van mentorskap (Jugmohan, 2010). Met ingang van die mentorskapydperk word daar van die mentorskappaar verwag om die inligting wat hulle gedurende die mentorskapopleidingsessie ontvang het, toe te pas en kan die mentorskappaar moontlike uitdagings in die toepassing van kennis en vaardighede beleef. Indien die uitdagings wat die mentorskappaar ervaar, nie aangespreek word nie, kan dit 'n invloed uitoefen op die effektiwiteit van die mentorskapverhouding sowel as die sukses van die integrale mentorskapkomponent (Clutterbuck, 2004). Dit is noodsaaklik om die mentorskappaar se toewyding tot die mentorskapproses te koester omdat 'n gebrek aan deurlopende ondersteuning 'n negatiewe invloed op die mentorskapproses kan uitoefen (Jugmohan, 2010).

Deurlopende ondersteuning bied aan mentore die geleentheid om te reflekteer op die opleiding wat hulle ontvang het sowel as om addisionele opleiding te ontvang vir die probleemareas wat die mentorskappaar tydens die mentorskapsessies ervaar. Die mentorskappaar kan ook verdere opleiding ontvang rakende addisionele vaardighede wat hulle mag nodig om die uitdagings wat hulle ervaar het, aan te spreek (Clutterbuck, 2007; Jugmohan, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002).

Deurlopende ondersteuning kan in die vorm van opvolgwerkinkwinkels geskied. Alhoewel die gereeldheid, duur en logistiek van die ondersteuningsessies beïnvloed word deur verskeie kontekstuele faktore, kan dit tot voordeel van die mentorskappaar strek indien daar wel een of ander vorm van fisiese of virtuele ondersteuningsnetwerk is (Klasen & Clutterbuck, 2002). In die soektog na navorsing rakende deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die mentorskapydperk was die gebrek aan literatuur daarvoor opmerklik. Clutterbuck (2004) meld dat vanuit ervaring in die mentorskapveld 'n enkele opleidingsgeleentheid nie genoegsame opleiding en ondersteuning aan die mentorskappaar bied nie (Clutterbuck, 2004). Voorgenoemde stelling kon nie vanuit die literatuurstudie bevestig word nie en daarom kan hierdie navorsing 'n waardevolle bydrae tot die mentorskapfenomeen lewer. Die mate waartoe mentorskapopleiding en -ondersteuning in die praktyk realiseer, vorm 'n onlosmaaklike deel van die fokus van die navorsing en sal in die praktyk ondersoek word. Bevindings word in hoofstuk 5 (§5.6.2.4, 5.6.2.5) bespreek.

Dit is noodsaaklik om te besef dat mentorskapopleiding en deurlopende ondersteuning as sodanig nie mentorskapsukses verseker nie. Bogenoemde mentorskapmomente vorm deel van 'n reeks sleutelemente wat in plek moet wees ten einde effektiewe mentorskap te bewerkstellig (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Insala, 2014(a)). Een van hierdie elemente sluit die refleksieproses in. Die mentorskapverhouding ontwikkel oor tyd met verskillende behoeftes

en uitdagings wat aan elke fase gekenmerk word (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Galanouli, 2010). Bogenoemde fases moet sistematies en deurlopend gemonitor en geëvalueer word om die effektiwiteit daarvan te bepaal (Ehrich, 2013; Klasen & Clutterbuck, 2002). Soos die bogenoemde outeurs deel ek die siening dat deurlopende refleksie op die mentorskapproses met sy onderskeie mentorskapmomente waardevolle insig kan verskaf. Hierdie navorsingverwante aangeleentheid vorm 'n belangrike komponent van die empiriese deel van hierdie studie wat in die praktyk ondersoek sal word (§Hoofstuk 5).

3.2.6 Refleksie op die integrale mentorskapkomponent van die opleidingsprogram

Ten spyte van die sterk argument vir refleksie wat gebruik kan word om voortydige probleme en leemtes te identifiseer wat 'n effektiewe mentorskapprogram kan beïnvloed, blyk dit dat voorgenoemde in die meeste mentorskapprogramme of integrale mentorskapkomponente agterweë bly. Voorgenoemde kan toegeskryf word aan die moeilike uitvoerbaarheid van refleksie op 'n integrale mentorskapkomponent of –program (Klasen & Clutterbuck, 2002). Moontlike redes wat hieraan toegeskryf word, lê in die siening dat mentorskap 'n verhoudingsgedrewe leergeleentheid en -ervaring is en wat die navorsbaarheid daarvan bemoeilik. Interpersoonlike verhoudings is in wese kompleks met verskeie interne en eksterne faktore wat 'n invloed kan uitoefen op die leerervaring van die individu (Klasen & Clutterbuck, 2002). Refleksie fokus op die monitor en meting van menslike handeling en die kompleksiteit lê daarin dat die monitering van die leergeleentheid en -ervaring van individu tot individu verskil. Vertroulikheid in die mentorskapverhouding bemoeilik ook die refleksieproses. Die rasionaal vir refleksie op die mentorskapverhouding moet aan die mentorskappaar gekommunikeer word sodat die mentor-mentee-konfidensialiteit en -vertrouensverhouding nie geskaad word nie (Klasen & Clutterbuck, 2002).

Refleksie op die mentorskapproses kan formatief⁵¹ of summatief⁵² wees. Formatiewe refleksie bied aan die instelling die geleentheid om gedurende die mentorskaptydperk spesifieke aspekte van die integrale mentorskapkomponent te monitor en vordering te bepaal. Een voorbeeld hiervan kan wees refleksie op die mentorskapverhouding wat aan die mentorskappaar die geleentheid bied om moontlike probleme vinnig en doeltreffend aan te spreek (Klasen & Clutterbuck, 2002). Summatiewe refleksie vind aan die einde van die mentorskaptydperk plaas en neig om meer formeel van aard te wees. Summatiewe refleksie kan gebruik maak van een

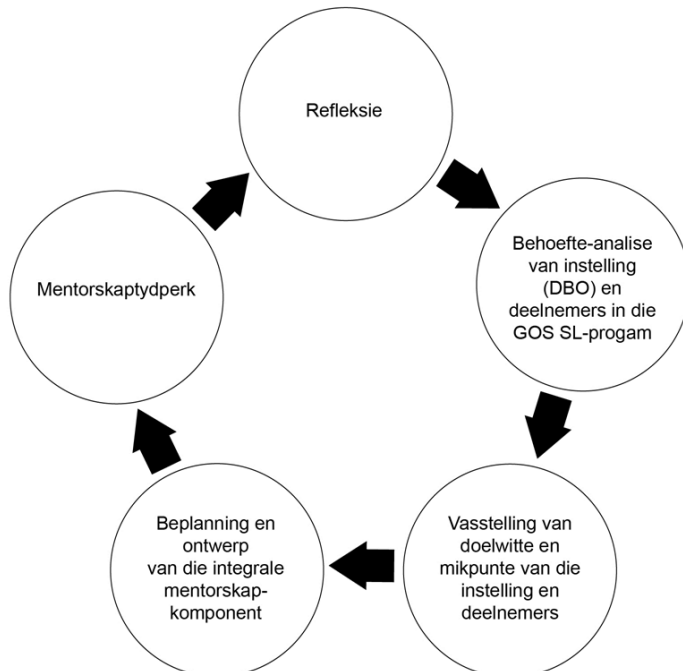
⁵¹ Deurlopend.

⁵² Na afloop van.

of meer meetinstrumente om te bepaal of die gestelde uitkomste vir die integrale mentorskapkomponent bereik is.

3.2.6.1 Die waarde van mentorskaprefleksie

Mentorskaprefleksie het ten doel om te bepaal of gestelde doelstellings en doelwitte van die integrale mentorskapkomponent bereik is (Klasen & Clutterbuck, 2002). Met die aanvang van die integrale mentorskapkomponent bepaal die behoefte-analise van die instelling sowel as die mentorskappaar die gestelde uitkomste en doelwitte vir die integrale mentorskapkomponent. In die lig van hierdie studie bepaal die behoeftes van die DBO rakende die mentorskap van skoolleiers in die GOS SL-program sowel as die doelwitte van die ingeskrewe skoolleiers die doelwitte en uitkomste vir die integrale mentorskapkomponent (§3.2.1.2). Doelwitstelling beïnvloed die beplanning en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent sowel as die mentorskapmomente wat die boustene van die mentorskapkomponent vorm. Die refleksieproses voltooi die siklus deur te bepaal of die gestelde uitkomste bereik is al dan nie. Dit bied ook aan die programmeier die geleentheid om die effektiwiteit van die instelling en administrasie te bepaal. Die positiewe en/of negatiewe impak van die mentorskapmomente kan verreken word en moontlike redes sowel as oplossings kan ondersoek word. Skematies kan die fases van die siklus soos volg uitgebeeld word:



Figuur 3.4 Die refleksiesiklus*

* Aangepas uit Klasen en Clutterbuck (2002)

Mentorskaprefleksie het tweedens ten doel om te reflekteer op die effektiwiteit van die verhoudingsproses en -uitkomste. Aspekte waarop gereflekteer kan word, sluit in of die verhoudingsdoelwit bereik is, hoe die mentorskapverhouding die mentorskappaar bevoordeel het en of die mentorskapverhouding produktief was (Klasen & Clutterbuck, 2002). Refleksie op die mentorskapverhouding kan ook aangewend word om karaktereienskappe van effektiewe mentors te bepaal asook in die verhoudingsdinamika van hoeveel mentees effektief deur een mentor ondersteun kan word (Klasen & Clutterbuck, 2002). Refleksie op die mentorskapverhouding kan ook help om inligting in te win rakende die organisatoriese bestuursaspekte soos doelwitbereiking, die gereeldheid, duur en strukturering van die mentorskapsessies en hoe voorgenoemde die effektiwiteit van die mentorskapverhouding beïnvloed. Die kruis rondom refleksie in die mentorskapverhouding lê opgesluit in hoe die verhouding bestuur word en nie in die vordering van die mentee nie (Klasen & Clutterbuck, 2002). Refleksie het laastens ten doel om vas te stel hoe gestelde uitkomste bereik is asook te bepaal hoe die instelling by die implementering van die integrale mentorskapkomponent gebaat het. Refleksie bied aan instellings die geleentheid om kennis in te win, uitdagings en leemtes te identifiseer sowel as aksiestappe in plek te sit om die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent te verhoog (Klasen & Clutterbuck, 2002).

In die lig van die bogenoemde kan refleksie op die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program waardevolle inligting aan beide die DBO sowel as HOI verskaf oor in watter mate die mentorskapverhouding die nodige ondersteuning aan skoolleiers in die GOS SL-program gebied het. Dit bied ook die geleentheid om te bepaal in watter mate programdoelwitte bereik is en hoe die integrale mentorskapkomponent in die GOS SL-program doelwitbereiking aangevul het. Inligting wat deur die refleksieproses gegenereer is, kan gebruik word in die samestelling van 'n kriteria wat die mentor identifisering, -sifting en -seleksieproses vir mentore in die GOS SL-program kan lei. Inligting kan ook gebruik word om besluitneming rondom groepgroottes te lei. Besluitneming oor die aspekte waaroor gereflekteer moet word en hoe die refleksieproses gaan geskied, moet in die beplanning- en ontwerpfasie aandag geniet. Dit is ook noodsaaklik dat genoeg tyd aan refleksie afgestaan word en dat rolspelers presies weet wat van hulle verwag word. Die viervlak-raamwerk van Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) is as vertrekpunt gebruik en aangepas om die refleksieproses te struktureer. Vervolgens 'n bespreking van elk van die vlakke.

3.2.6.2 Strukturering van die mentorskaprefleksieproses

Data-generering deur middel van refleksie kan op verskillende wyses geskied en sluit die gebruik van vraelyste, individuele of fokusgroeponderhoud, observasies en dagboekinskrywings

in (Klasen & Clutterbuck, 2002). Ongeag die datagenereringsmetode is dit noodsaaklik dat die datagenereringsmetode so ontwerp is dat die individu op sy/haar eie persoonlike leer reflekteer, maar ook op die impak wat dit op die instelling het reflekteer.

In die konteks van hierdie studie behels vlak een die reflektering rakende die gevoel van die mentorskappaar teenoor die integrale mentorskapkomponent binne die skoolleier-opleidingsprogram. Die mentor en mentee kry die geleentheid om hul persoonlike gevoelens rakende die inhoudelike, die proses en uitkomste te deel. Die subjektiewe aard van die refleksie kan waardevolle inligting aan die HOI sowel as aan die DBO verskaf (Kirkpartick & Kirkpatrick, 2006).

Gedurende vlak twee reflekteer mentees sowel as mentore op hulle leerervaring. Deur die proses van refleksie bepaal die mentee of verwagte kennis, vaardighede en waardes verwerf is. Refleksie rondom kennis, waardes en vaardighede moet gefokus wees. HOI's sowel as die DBO besluit oor watter aspekte van kennis, vaardighede en waardes die mentee moet reflekteer. Weens verskillende behoeftes sal die fokus van HOI tot HOI verskil (Kirkpartick & Kirkpatrick, 2006).

In vlak drie reflekteer die mentee op die toepassing van leer binne die werksomgewing. Die skoolleier reflekteer of die kennis, vaardighede en waardes wat gedurende die tydperk as mentee in die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program ingewin is, 'n impak gehad het in die skoolomgewing waarin gefunksioneer word (Kirkpartick & Kirkpatrick, 2006). Laastens reflekteer die mentorskappaar of die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program die gestelde oorhoofse doelwitte van die DBO aanspreek. Alhoewel die voorgenoemde moeilik meetbaar is omdat mentorskap oor 'n tydperk geskied en elk van die mentorskapmomente inwerk op mekaar, asook dat daar verskeie kontekstuele faktore is wat 'n invloed op die integrale mentorskapkomponent uitoefen, kan terugvoer van die mentorskappaar waardevolle inligting aan alle rolspelers verskaf (Kirkpartick & Kirkpatrick, 2006).

Refleksie oor al vier vlakke kan waardevolle inligting aan die DBO sowel as HOI's verskaf. Ingewonne data kan gebruik word om besluitneming te lei, beplanning en ontwerp te rig asook leemtes aan te spreek wat 'n uitwerking op die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent kan uitoefen. In die konteks van die navorsingstema sal die gebruik van refleksie op die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program by HOI's ondersoek word ten einde te bepaal tot hierdie mentorskapmoment binne die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program erkenning geniet. Bevindings word in hoofstuk 5 (§5.6.2.6) bespreek.

3.3 Sintese

Die kompleksiteit van die mentorskapfenomeen is sigbaar vanuit die voorafgaande bespreking van elkeen van die mentorskapmomente. In hierdie hoofstuk het ek, ná 'n omvattende bestudering van die literatuur rakende mentorskapmomente wat deel vorm van 'n integrale mentorskapkomponent, tot die gevolgtrekking gekom dat - ongeag die mentorskapmodel wat ontwikkel en gebruik word - dit belangrik is om vanweë hul interafhanklikheid elkeen van die mentorskapmomente wat deel vorm van die mentorskapmodel deeglik te oordink en te beplan en dat dit formeel gekoördineer en bestuur moet word.

Die literatuurstudie dui op die belangrikheid en kompleksiteit van elkeen van die mentorskapmomente as boustene van 'n mentorskapmodel. Vanaf die beplanning- en ontwerpfasie waar elkeen van die mentorskapmomente tot in die fynste detail nagevors en beplan word (§3.2.1) tot en met die refleksiefase waar bepaal word of gestelde doelwitte in die beplanning- en ontwerpfasie bereik is (§3.2.6), vorm dit 'n komplekse netwerk van kritiese elemente wat mekaar beïnvloed (Kram & Ragins, 2007).

Ongeag die mentorskapmodel blyk dit vanuit die literatuurstudie dat mentorskapmodelle fundamentele eienskappe en veranderlikes deel (Clutterbuck, 2002(b), 2004; Baugh en Fagenson-Eland, 2007). In die beplannings-, besluitnemings- en ontwerpfasie speel die mentorskapprogramleier 'n sleutelrol. Beplanning, besluitneming en ontwerp moet geskoei wees op wetenskaplik-gefundeerde navorsing wat die aard asook die invloed van situasionele en kontekstuele faktore op die betrokke mentorskapmoment navors. Vanuit die navorsingsverslag vloei besluitneming wat die ontwerp van 'n mentorskapmodel sal rig (§3.2.1).

Die interpersoonlike verhoudingskomponent in mentorskap bring mee dat mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie deeglike beplanning verg (§3.2.2). Vanweë die uiteenlopende aard van mentorskapprogramme is die daarstelling van 'n generiese kriterium nie prakties haalbaar nie en sal die identifisering, sifting en seleksiekriteria geskoei wees op konteks- en situasie-spesifieke kriteria. Met die aanvang van die mentorskaptypdperk word die mentor en mentee gepas en word mentor-mentee-passing vanuit die literatuurstudie ook as 'n kritiese sleutelooring vir die daarstelling van 'n suksesvolle mentorskapverhouding en effektiewe mentorskapproses gereken (§3.2.3). Vanuit die literatuurstudie is dit ook duidelik dat die invloed van situasionele en kontekstuele faktore 'n invloed uitoefen op die tipe passing wat gebruik sal word. Literatuur toon ook dat voorgenoemde faktore in baie gevalle buite die beheer van die instelling lê. Die "geforceerde" keuse van passingsmetode in die mentorskapmodel weens die invloed van die situasionele en kontekstuele faktore kan ook 'n

invloed uitoefen op doelwitbereiking (Ali & Panther, 2008; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Blake-Beard et al., 2007(b); Harvard et al., 2010; Louis et al., 2009).

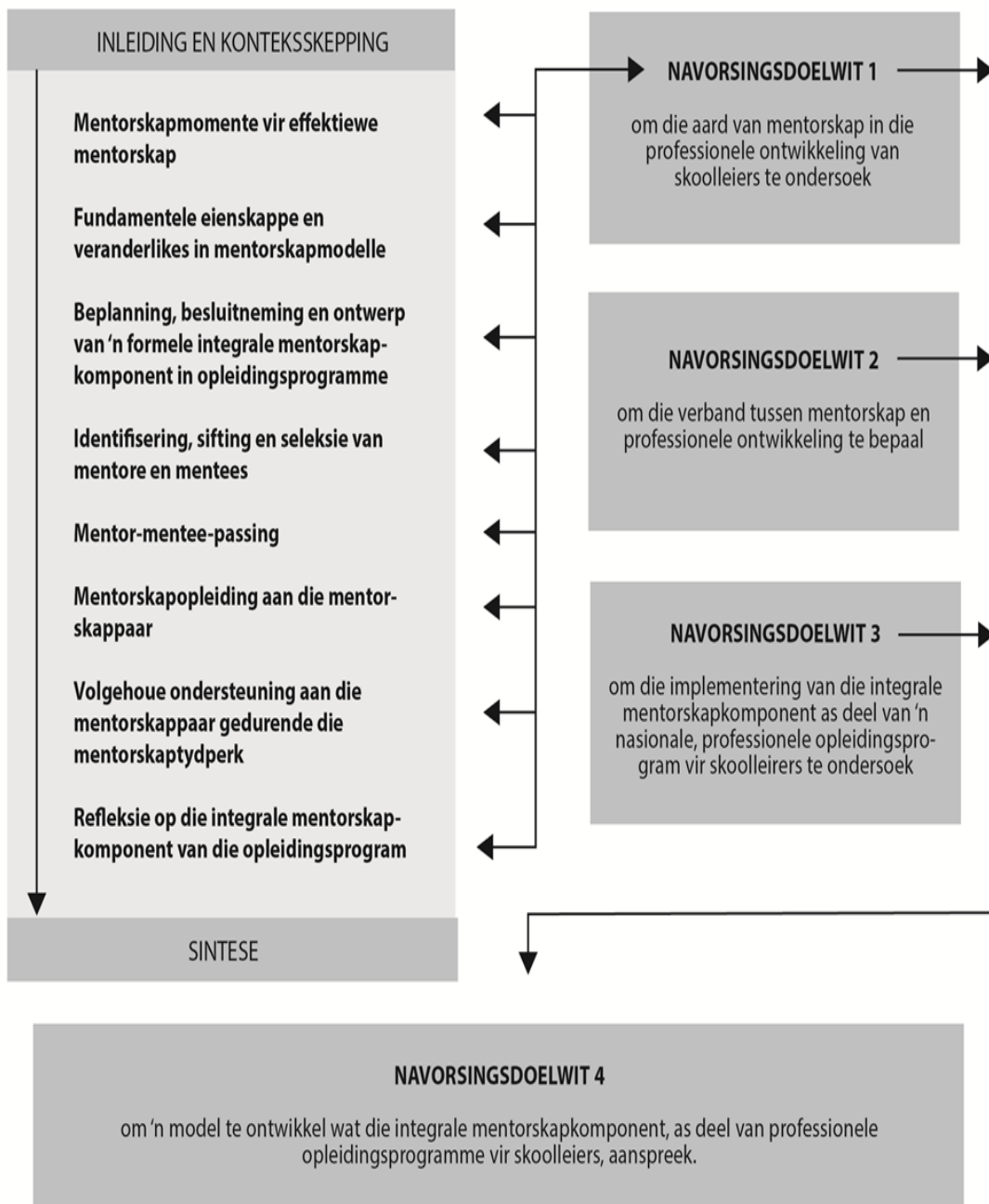
Die aanvangstydperk van die mentorskapverhouding word beïnvloed deur die mentorskappaar se eiesoortige lewenservarings, vorige mentorskapervaring, intensies, verwagtings, aannames oor mentorskap, die mentorskapverhouding en die mentorskapproses (§3.2.4) (Blake-Beard et al., 2007(b)). Soos met enige ander interpersoonlike verhouding word die aanvangsfase van die mentorskapverhouding ook gekenmerk deur 'n gevoel van angstigheid, afwagting en ongemaklikheid (Blake-Beard et al., 2007). Voorgenoemde kan ondervang word met 'n mentorskaporiëntering en opleiding aan die mentorskappaar (§3.2.4). Literatuur bevestig die direkte korrelasie tussen effektiewe mentorskap en mentorskapopleiding - mits beide lede van die mentorskappaar opgelei word en die opleiding aspekte soos verwagtings, verantwoordelikhede, verhoudingsbestuur sowel as mentorskapvaardighede en -tegnieke insluit (Insala, 2014(a); Klasen & Clutterbuck, 2002; Naicker et al., 2014).

Die eenmalige opleiding van die mentorskappaar blyk uit die literatuur nie genoegsaam te wees om effektiewe mentorskap te verseker nie (Klasen & Clutterbuck, 2002). Deurlopende ondersteuning bied die geleentheid vir addisionele opleiding in probleemareas, opleiding en ondersteuning rakende addisionele vaardighede wat hulle mag nodig asook die koester van die mentorskappaar se toewyding tot die proses (§3.2.5) (Clutterbuck, 2007; Jugmohan, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002). Soos met alle interpersoonlike verhoudings word die mentorskappaar gedurende die mentorskaptydperk blootgestel aan verskeie uitdagings. Deurlopende refleksie bied die geleentheid om geïdentifiseerde uitdagings, leemtes en behoeftes aan te spreek en speel 'n sleutelrol in effektiewe mentorskap en doelwitbereiking (§3.2.6).

Opmerklik vanuit die literatuurstudie is dat die gebruik van refleksie tweeledig blyk te wees. Eerstens toon die literatuurstudie dat formatiewe refleksie uitdagings, leemtes en/of probleme kan ondervang wat 'n moontlike uitwerking op die effektiwiteit van mentorskap, as integrale deel van die skoolleierprogram, kan uitoefen. Tweedens kan summatiewe refleksie aangewend word om te bepaal of gestelde organisatoriese sowel as mentorskapdoelstellings en doelwitte bereik is. Ten spyte van die sterk argument vir refleksie, blyk dit dat refleksie vanweë die moeilike uitvoerbaarheid daarvan, in die meeste mentorskapprogramme of integrale mentorskapkomponente agterweë bly (§3.2.6) (Klasen & Clutterbuck, 2002). Mentorskap as verhoudingsgedrewe leergeleentheid en -ervaring bemoeilik die navorsbaarheid daarvan omdat verskeie interne en eksterne faktore 'n invloed kan uitoefen op die leerervaring van 'n individu (Klasen & Clutterbuck, 2002). Refleksie fokus op die monitor en meting van menslike handeling

en die kompleksiteit lê daarin dat die monitering van die leergeleentheid en -ervaring van individu tot individu verskil. Data wat deur formatiewe en summatiewe refleksie ingewin word, kan effektief aangewend word om kennis in te win, uitdagings en leemtes te identifiseer sowel as aksiestappe in plek te sit om die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent te verhoog (Klasen & Clutterbuck, 2002). Ongeag die datagenereringsmetode is dit noodsaaklik dat die datagenereringsmetode so ontwerp word dat individue op hulle eie persoonlike leer sowel as die impak wat mentorskap op die instelling het, reflekteer (§3.2.6.2).

Vanuit die bestudering van die mentorskapmomente wat die boustene van 'n mentorskapmodel vorm, het ek tot die gevolgtrekking gekom dat elke mentorskapmoment nie op sigself mentorskapsukses verseker nie. Bogenoemde mentorskapmomente vorm deel van 'n reeks sleutelelemente wat in plek moet wees ten einde effektiewe mentorskap te bewerkstellig (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Insala, 2014(a)). Die hoofstuk bevat verskeie riglyne rakende die onderskeie mentorskapmomente wat gebruik kan word in die ontwikkeling van 'n situasie- en konteksspesifieke model wat die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers, aanspreek. Om dié hoofstuk af te sluit verskaf ek 'n diagrammatiese uiteensetting van die belangrikste aspekte in hierdie hoofstuk bestudeer is. Na die diagrammatiese uiteensetting volg hoofstuk 4 wat ten doel het om die metodologie wat gedurende die navorsing gebruik is, stelselmatig te beskryf.



Figuur 3.5 Belangrikste aspekte van ondersoek na mentorskapmomente as boustene van 'n mentorskapmodel

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN –METODE

4.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om die metodologie wat gedurende die navorsing gebruik is, stelselmatig te beskryf. Die hoofstuk beskryf die volgende metodologiese navorsingtemas: studiedoel, navorsingsontwerp, navorsingsparadigma en -benadering, navorsingsmetode, literatuurstudie, etiese aspekte, deelnemerseleksie, data-insameling, data-analise en besinning oor die geldigheid, geloofwaardigheid en betroubaarheid van die navorsing.

4.2 Doel van die studie

Die oorkoepelende doel van hierdie ondersoek was om die integrale mentorskapkomponent as deel 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers te ondersoek om as basis te dien vir die daarstel van 'n geïntegreerde en programspesifieke mentorskapmodel. Na aanleiding van die probleemstelling (§1.3) en literatuurstudie is die doel van hierdie studie om die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers te ondersoek, die verband tussen professionele ontwikkeling en mentorskap te bepaal, die integrasie van 'n integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers te ondersoek en laastens om 'n model te ontwikkel wat die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers, aanspreek.

4.3 Navorsingsontwerp

Vir die doel van hierdie studie word na 'n navorsingsontwerp as die sistematiese ondersoek van die navorsingsprobleem en -doel verwys wat uiteindelik tot begrip (*verstehen*) vir die navorsingsprobleem en bevindings aanleiding gee (Henning et al., 2004; Thiétart, 2007). Die navorsingsontwerp kan as die oorhoofse of meesterplan beskou word wat die aard van die navorsingsproses beskryf. Die doel van die navorsingsontwerp is om die geldigheid van die navorsing en bevindings deur vooraf en gedetailleerde beplanning te verseker (Mouton, 2001). Die navorsingsontwerp bied 'n strategiese raamwerk van hoe die navorsing in hierdie studie onderneem is. Dit oorbrug die gaping tussen die navorsingsvraag (§1.3) en die uitkoms van die studie in die daarstelling van 'n mentorskapmodel vir 'n integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers (§1.3). Die navorsingsontwerp dien

as navigasie deur al die navorsingsprosesse en sal gedetailleerde inligting verskaf rondom die navorsingsmetodologie, dataversameling en die data-analiseproses.

4.3.1 Navorsingsmetodologie

Mentorskap as interpersoonlike verhouding word beïnvloed deur affektiewe, kognitiewe en behavioristiese invloede (§2.9). Elke mentorskapverhouding is eiesoortig met unieke faktore en veranderlikes wat 'n impak uitoefen op die mentorskapverhouding (§2.9). Navorsing van enige aard is geskoei op 'n onderliggende filosofiese benadering of paradigma wat as “bril” dien vir hoe die navorser na die wêreld kyk (Denscombe, 2010; Greene, 2009; Hesse-Biber & Leavy, 2006; Morrison, 2007; Newby, 2010; Willis et al., 2007). Hierdie studie is onderneem uit 'n naturalistiese, konstruktivistiese, interpretivistiese benadering vanuit 'n fenomenologiese perspektief. Interpretivistiese, fenomenologiese en naturalistiese navorsers poog om 'n verskynsel te verstaan vanuit die perspektief van die deelnemers in die omgewing waarin hulle funksioneer (King & Horrocks, 2010; O'Donoghue, 2007; Pine, 2009; Thiétart, 2007; Willig, 2012; Willis et al., 2007). 'n Naturalistiese, interpretivistiese, fenomenologiese benadering bied die geleentheid om kontekstspesifieke persoonlike ervarings van die deelnemers te ondersoek met die doel om ooglopende en versteekte betekenis oor die verskynsel te identifiseer (Atkins & Wallace, 2012; King & Horrocks, 2010; Thiétart, 2007; Willig, 2012; Willis et al., 2007). Vanuit die voorgenoemde beskouing van die wêreld as ontologiese vertrekpunt glo ek dat daar veelvuldige realiteite is wat sosiaal gekonstrueer word, kontekstspesifiek is en in wese nooit staties is nie (Bogdan & Biklen, 2007; King & Horrocks, 2010; Pine, 2009). Voorgenoemde bepaal my epistemologiese benadering in hierdie studie en die perspektief dat daar waarde en betekenis in subjektiewe menslike ervarings opgesluit lê (Cohen et al., 2005; Lemmer et al., 2006).

Menslike handelinge is kompleks en bring mee dat die realiteitsblik op die werklikheid subjektief van aard is (Denscombe, 2010; Flick, 2002; Gray, 2004; Greene, 2009; Henning et al., 2004; Morrison, 2007; Willig, 2012). 'n Individue se denke en begrip van die wêreld word beïnvloed deur kontekstuele faktore soos vorige ervarings, persepsies en die sosiale, natuurlike omgewing waarin die individu funksioneer. Voorgenoemde oefen 'n invloed uit op hoe die realiteit gesien word sowel as kennis gekonstrueer word en loop uit op 'n subjektiewe lewens- en realiteitsbeskouing (Denscombe, 2010; Greene, 2009; Henning et al., 2004; McMillan & Schumacher, 2006; Morrison, 2007; Willis et al., 2007).

'n Kwalitatiewe studie vanuit 'n naturalistiese, interpretivistiese, fenomenologiese benadering bied die geleentheid om deelnemers se realiteitsbeskouing rakende die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program, te ondersoek.

In die lig van hierdie studie staan my eie, sowel as die deelnemers in dié studie, se benadering tot mentorskap binne die Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en -leierskap) (voortaan GOS SL-program) as deel van die professionele ontwikkeling van die skoolleier, nie los van ervarings en persepsies nie. Elkeen betree die mentorskapverhouding met bepaalde lewenservaring, vorige mentorskapervaring, intensies, verwagtings en aannames. Voorgenoemde bring mee dat daar verskeie gekonstrueerde realiteite onder die deelnemers bestaan en juis hierdie verskillende “waarheidsperspektiewe” kan 'n invloed uitoefen op die effektiwiteit van mentorskap in die GOS SL-program.

As interpretivistiese navorser sluit my benadering 'n ondersoek na die sosiale realiteit, unieke beskouings en ervarings van die deelnemers se sosiale leefwêreld in. Die benadering is eerder een van woorde as getalle, begrip eerder as feite, interpretasie eerder as meting en waarde eerder as inligting (Bogdan & Biklen, 2007; Charmaz, 2006; Denscombe, 2010; Eisenhart, 2006; Gray, 2004; Henning et al., 2004; Morrison, 2007; O'Donoghue, 2007; Watling & James, 2007; Willis et al., 2007).

Om te verstaan hoe deelnemers in hierdie studie met die konsep mentorskap omgaan (§2.5), asook hoe die mentorskap wat hulle binne die GOS SL-program ontvang het, geïmplementeer is by die onderskeie HOI's in hierdie studie (§5.6), is dit noodsaaklik om in verhouding te staan met die deelnemer wat die kennis in hom het (Gray, 2004; Henning et al., 2004; McMillan & Schumacher, 2006). Vanuit die interaksie met die deelnemers lei die identifisering van betekenismomente tot beter begrip en kennisgenerering (Creswell, 2003; Henning et al., 2004). Deelnemers se kennis van hulle mentorskapervaring in die GOS SL-program en hoe dit bydra tot hulle professionele ontwikkeling word vanuit hulle realiteit bepaal. Om die essensie daarvan vas te vang vereis 'n dinamiese, interaktiewe metode. Daarom is die gebruik van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering geskik vir hierdie studie (Bogdan & Biklen, 2007; McMillan & Schumacher, 2006). Interpretivisme is op 'n sosiaal-georiënteerde benadering soos 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp van toepassing. Daarom is die keuse van 'n kwalitatiewe navorsingsparadigma gepas vir hierdie navorsing omdat dit op 'n naturalistiese interaktiewe en humanistiese grondslag gebaseer is (Creswell, 2003; Gay & Airasian, 2003; Glesne & Peshkin, 1992; Greene, 2009; Marshall & Rossman, 1999; Morrison, 2007; Silverman, 2000).

4.3.2 Navorsingsparadigma

Kwalitatiewe navorsing behels 'n benadering waar die navorser data by geselekteerde deelnemers binne hulle natuurlike omgewing genereer deur middel van interaksie op 'n aangesig-tot-aangesig basis (Creswell, 2003; Flick, 2002; King & Horrocks, 2010; McMillan & Schumacher, 2006; Merriam, 1998). Kwalitatiewe navorsing soek antwoorde in die persoonlike belewenis van 'n deelnemer en bied aan die navorser die geleentheid om te verstaan hoe die deelnemers leer deur dit wat met hulle binne 'n bepaalde omgewing gebeur. Die navorser kry die geleentheid om te deel in die lewensbeskouing van die individu, hulle persepsies en hoe kennis genereer en konstrueer word (Berg, 2007; Cooper, 2010; Creswell, 2003; Denscombe, 2010; Drew, Hardman & Hosp, 2008; Flick, 2002; Hesse-Biber & Leavy, 2006; King & Horrocks, 2010; Seale, 2004; Willis et al., 2007). Vanuit die literatuurstudie blyk dit dat die lewensbeskouing van die individu meebring dat die konsep mentorskap en mentorskapverwante aspekte (§2.4) so verskillend gekonseptualiseer word. Een bewys daarvan lê opgesluit in die verskillende diskoerse rondom mentorskap as 'n beroepsgeoriënteerde ontwikkelingsinstrument teenoor mentorskap as holistiese, persoonlike leerervaring (§2.5). Voorgenoemde was ook sigbaar in die empiriese navorsing (§5.5.3). 'n Moontlike rasionaal vir die verskillende perspektiewe tot mentorskap kan opgesluit lê in die eiesoortige persoonlike belewenisse van die deelnemers en - in die geval van hierdie studie - hulle vorige mentorskapervarings en/of die mentorskapervaring wat hulle in die GOS SL-program gehad het (Berg, 2007). Die kwalitatiewe navorsingsbenadering bied die geleentheid om met geselekteerde deelnemers te gesels oor hulle beskouings en ervarings rakende die mentorskap in die GOS SL-program (§5.6) (Bouma & Ling, 2004; Flick, 2002). Konteksverwante reaksies kan ook bydra tot begrip van hoe die integrale mentorskapkomponent in 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers daar uitsien, asook die geloofwaardigheid van die navorsing versterk (§4.5) (Babbie & Mouton, 2001; Bogdan & Biklen, 2007; Bui, 2009; Denscombe, 2010; Flick, 2002; Gray, 2004; Merriam, 1998; Silverman, 2000; Wilkinson & Birmingham, 2003).

McMillan en Schumacher (2006) voeg 'n verdere dimensie aan die doel van kwalitatiewe navorsing toe. Buiten vir die ontleding en ryk beskrywings van die individuele ervarings van die deelnemer kan die kollektiewe oortuigings, menings, gedagtes en persepsies van groepe mense wat 'n bepaalde konteks deel, ook 'n waardevolle bydrae lewer tot die verbetering van die praktyk (McMillan & Schumacher, 2006). Hierdie doelstelling is veral relevant vir dié studie. 'n Verslag van Bush et al., (2011) meld dat 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program deur HOI's, provinsiale onderwysowerhede en die DBO noodsaaklik is (§1.2).

Data wat deur hierdie navorsing ingewin is, kan moontlik lig op die aangeleentheid werp en aangewend word om bestaande praktyk te verbeter.

Die kwalitatiewe navorser is die primêre instrument in beide die data-insameling en -analiseproses (Merriam, 1998). Vanweë die konteksspesifieke aard van kwalitatiewe navorsing is die data en bevindings nie veralgemeenbaar nie (Best & Kahn, 2006). Die ryk beskrywende aard van kwalitatiewe navorsing lewer ryklik beskrywende datastelle in die vorm van aanhalings uit deelnemer-onderhoude. Voorgenoemde aanhalings ter ondersteuning van die bevindings sal ook verskaf word (§5.1) (Merriam, 1998).

Die insameling en ontleding van data het dikwels gelyktydig plaasgevind. Dataversameling en –analise het ten doel gehad om 'n model daar te stel (§1.4) wat sal lig werp op die mentorskap in die GOS SL-program. Dit het meegebring dat die datagenerering induktief van aard was (Best & Kahn, 2006; Bui, 2009; Gay & Airasian, 2003; McMillan & Schumacher, 2006; Newby, 2010; Willis et al., 2007). Voorgenoemde beteken dat ek gedurende die navorsingsproses oop is vir 'n benadering waarna Best en Kahn (2006) verwys as "vind wat ook al daar is om gevind te word" (Best & Kahn, 2006). Bogdan en Biklen (2007) verduidelik dat "teorie" op hierdie manier ontwikkel. Klein betekenis momente word vanuit die datastelle met mekaar verbind om teorie te vorm wat in die data gegrond is (Bogdan & Biklen, 2007). Tydens die omvattende literatuurstudie het dit geblyk dat, alhoewel mentorskap as verskynsel in verskillende kontekste wyd nagevors is, daar 'n gebrek aan literatuur blyk te wees betreffende mentorskapmodelle as integrale deel van skoolleier-opleidingsprogramme. Voorgenoemde is ook uit die literatuur bevestig (Barnett, 2001; Barnett et al., 2009; Davis et al., 2005). Daarom die besluit om konteksspesifieke en relevante data te genereer deur gebruik te maak van aangesig-tot-aangesig-, semigestruktureerde individuele en fokusgroeponderhoude met doelgerig-geselekteerde deelnemers betrokke by die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program. Ingewonne aanvangsdata het bygedra om die fokus duideliker te omlin en te verskerp (Kumar, 2005). Namate die navorsingsproses en die vaardigheid van die navorser ontwikkel het, kon patrone vanuit die data herken word wat gelei het tot 'n verdieping in die navorser se begrip van hoe mentorskap in die GOS SL-program daar uitsien (Bui, 2009; Flick, 2002; Gay & Airasian, 2003).

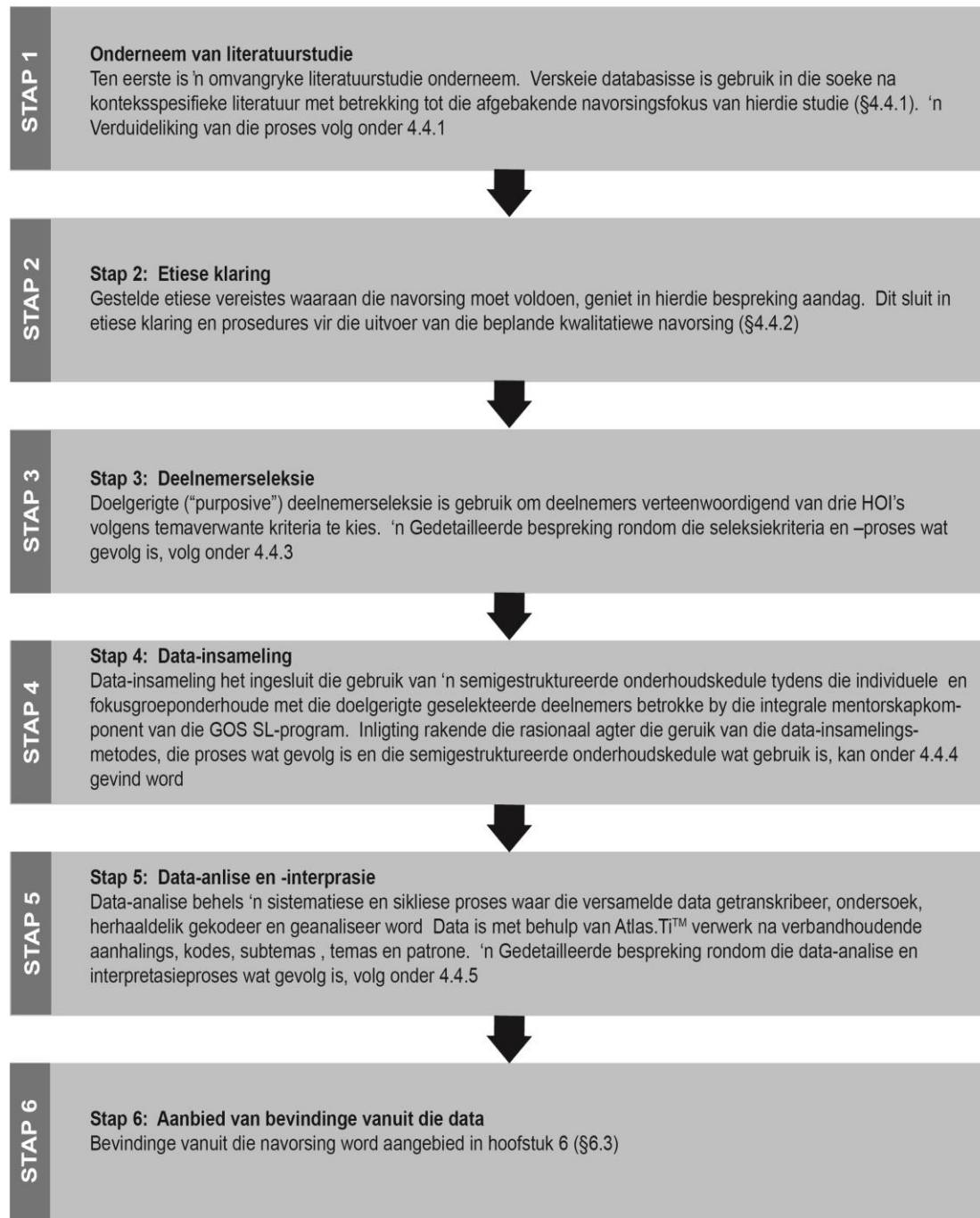
Vanuit die bespreking blyk dit dat 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gepas is vir hierdie studie, omdat die navorsingsprobleem en gepaardgaande navorsingsdoelwitte 'n benadering vereis wat konteksgebonde reaksies moontlik maak vir beter begrip van interpersoonlike belewenisse en sienings oor 'n bepaalde onderwyskwessie.

Skoolleiers word gekonfronteer om leiding te neem met die implementering van 'n mentorskapprogram in hul onderskeie skole (§5.6), om self as mentor op tree (§5.6) en as integrale deel van 'n professionele opleidingsprogram (§5.6) daarin deel te neem. Die bepaling van persoonlike sienswyses en belewenisse in die praktyk ten opsigte van gemelde mentorskapbetrokkenheid as fokus van die studie, versterk die keuse van 'n kwalitatiewe benadering. Aangesien die ondersoek op deelname van die deelnemers in hul professionele hoedanigheid en omgewing sowel as hul betrokkenheid by die opleidingsprogram se mentorskapkomponent gebaseer is, is die keuse van 'n kwalitatiewe studie met 'n fenomenologiese, interpretivistiese en naturalistiese onderbou relevant vir hierdie studie. Vervolgens 'n bespreking van die navorsingsmetode wat deel vorm van die navorsingsontwerp in hierdie studie.

4.4 Navorsingsmetode

Ten einde 'n model te ontwikkel wat die integrale mentorskapkomponent aanspreek as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers (§1.4), kan die navorsingsmetode wat in hierdie kwalitatiewe studie gevolg is, grafies soos volg voorgestel word (Tabel 4.1):

Tabel 4.1 Navorsingsmetode in die ondersoek na die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers



Voorgenoemde navorsingsontwerp sal dien as navigasie deur al die navorsingsprosesse wat deel uitmaak het van hierdie studie. Vervolgens 'n bespreking van elk van die navorsingsmomente.

4.4.1 Literatuurstudie

'n Omvangryke literatuurstudie is onderneem om eerstehands en konteksspesifieke inligting in te samel om 'n duidelike agtergrond te verkry rakende die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers, die verband tussen mentorskap en professionele ontwikkeling sowel as hoe die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers daar uitsien. Verskeie databasisse soos EBSCOHost, ERIC & Academic Search Premier, SAcad, JSTOR en ScienceDirect is daarvoor aangewend.

Inligting vanuit die literatuur is ontleed en geëvalueer. Net konteksspesifieke en bruikbare inligting wat van toepassing is op die ondersoek van die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers, is in hierdie studie gebruik (Cooper, 2010; Wilkinson, 2005). Die literatuur het gedien as 'n grondige teoretiese raamwerk vir navorsing sowel as vir die samestelling van die onderhoudskedule. Die volgende kernwoorde is gedurende die literatuurstudie gebruik: *mentorskap, mentor, mentee, professionele ontwikkeling, ontwikkeling, opleidingsprogram, skoolleier-opleidingsprogram, skoolleiers, Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership), Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en -leierskap), skool, onderwys, skool- en onderwysbestuur, leierskap, skoolleier, skoolleierskap*.

4.4.2 Etiese aspekte

Na afloop van die literatuurstudie is begin met voorbereidings vir die empiriese studie wat sou volg. Etiese beginsels behels die optrede of “*etos*”, waardes, behoeftes en verwagtings van 'n persoon in die benadering tot en soeke na wetenskaplike waarhede (Atkins & Wallace, 2012; Creswell, 2008; Denscombe, 2010; Drew et al., 2008; Hesse-Biber & Leavy, 2006; Huysamen, 2001; Kimmel, 2007). In hierdie navorsing is daar voortdurend gepoog om aan die morele, etiese en wetlike aspekte van 'n wetenskaplike ondersoek te voldoen. Om deelnemers van moontlike risiko in hierdie navorsing te beskerm, is gepoog om te hou by etiese riglyne soos voorsien deur Bogdan en Biklen (2007), Creswell (2003) en Newby (2010). Sekere etiese prosesse en vereistes waaraan die navorser en navorsing moes voldoen in die uitvoer van die beplande kwalitatiewe navorsing, is aangespreek (Atkins & Wallace, 2012; Denscombe, 2010; Kimmel, 2007) en het die volgende ingesluit:

Etiese klaring moes verkry word van die Noordwes Universiteit se Navorsing Etiek Reguleringskomitee⁵³. Etiese klaring is verkry onder die etieknommer NWU-00106-14-A2 (Bylaag A: Addendum 4.1). Met etiese klaring is die bestuur van die doelgerig-geselekteerde navorsingspersele⁵⁴ –in dié geval, die DBO (Bylaag A: Addendum 4.2) sowel as die HOI's (§4.4.3) (Bylaag A: Addendum 4.3) genader om toestemming te verkry om die navorsing in die betrokke instellings te onderneem. Om te verseker dat deelnemers presies weet wat die navorsing behels sodat dit eerlik in doel is (Creswell, 2003), is alle skriftelike kommunikasie vergesel van die navorsingsdoel, -proses en prosedures, onderhoudskedule en tydraamwerke. Met skriftelike toestemming (Bylaag A: Addendum 4.4) is doelgerig-geselekteerde deelnemers by die onderskeie HOI's sowel as die DBO genader.

Doelgerig-geselekteerde deelnemers (§4.4.3) by die geselekteerde HOI's en DBO is formeel en skriftelik genader en versoek om deel uit te maak van die studiepopulasie van hierdie navorsing wat die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers, ondersoek (Bylaag A: Addendum 4.5). Soos in die geval van bestuur het skriftelike kommunikasie aan die doelgerig-geselekteerde deelnemers ook die navorsingsdoel, -proses en -prosedures, onderhoudskedule, tydraamwerke en onderhoudskedule bevat (Bylaag A: Addendum 4.6). Deelnemers wat hulself bereidwillig verklaar het (Bylaag A: Addendum 4.7), is versoek om 'n vertroulikheidsooreenkoms te onderteken (Bylaag A: Addendum 4.8). Deelnemers is ook versoek om 'n agtergrondvraelys (Bylaag A: Addendum 4.9) te voltooi, want slegs die tersaaklike aspekte van ouderdom, geslag en kwalifikasie is in die biografiese vraestel ingesluit. Die inligting is gebruik om die biografiese agtergrond en profiel van die deelnemers te beskryf en is in tabelvorm verskaf in hoofstuk 5 (§5.3). Deelnemers is die versekering gegee dat alle inligting streng vertroulik gehanteer, betroubaar verwerk en veilig bewaar sal word.

Voor en tydens onderhoudvoering is deelnemers ingelig rondom etiese aspekte soos die versekering van die vertroulikheid, anonimiteit, data- en deelnemerbeskerming in die navorsing (Creswell, 2008; Hesse-Biber & Leavy, 2006; Huysamen, 2001). Alhoewel die risiko vir deelnemers in hierdie navorsing minimaal was, is deelnemers die versekering gegee dat die regte en gevoelens van deelnemers voortdurend in ag geneem sal word om te verseker dat geen deelnemer as gevolg van die navorsing enige skade berokken of negatief beïnvloed sal word nie. Deelnemers is daarvan verseker dat die data-insamelingsproses nie sal ingemeng met enige van die deelnemers se akademiese pligte, werks- of klasure nie. Deelnemers moes skriftelik toestemming verleen dat die onderhoud met behulp van 'n digitale stemopnemer

⁵³ North-West University Research Ethics Regulatory Committee (NWU-RERC).

⁵⁴ Instelling waar die GOS SL-program aangebied word (McMillan & Schumacher, 2006).

opgeneem word ten einde data-akkuraatheid in die transkribering van die onderhoud te verseker (§4.4.4.3). Deelnemers is die versekering gegee dat hulle in enige stadium vrywillig of as hulle meen dat die navorsing nie volgens die voorafbepaalde standaard verloop nie, van die navorsing kan onttrek (Busher & James, 2007; Creswell, 2008; Denscombe, 2010; Gay & Airasian, 2003; Henning et al., 2004; Huysamen, 2001; Kimmel, 2007; Kumar, 2005; Marczyk, Dematteo & Festinger, 2005; Miller & Salkind, 2002; Ryen, 2004; Silverman, 2000; Strike, 2006).

Etiese aspekte wat ook in ag geneem is, is aspekte soos plagiaat, waninterpretasie van die versamelde data en verdoeseling of lewering van data ter wille van die resultate (Miller & Salkind, 2002; Strike, 2006). Versamelde, getranskribeerde en geanaliseerde data sal vir 'n tydperk van ten minste vyf jaar na afhandeling in 'n plek van veilige bewaring gehou word. Daarna sal alle data vernietig word. In die lig van hierdie studie is geen etiese kwessies wat die betroubaarheid van die navorsing negatief kan beïnvloed, aangemeld nie. In enkele gevalle waar deelnemers uitgevra het oor ander deelnemers en instellings in hierdie studie, is voorgenoemde volgens die bogenoemde riglyne in die bespreking hanteer om vertroulikheid, anonimiteit, data- en deelnemerbeskerming in die navorsing, te verseker.

4.4.3 Deelnemerseleksie

Studiepopulasie verwys na geïdentifiseerde deelnemers aan die navorsing. Doelgerigte ("*purposive*") deelnemerseleksie is gebruik om deelnemers volgens temaverwante kriteria te selekteer (Berg, 2007; Creswell, 2008; Hesse-Biber & Leavy, 2006; Huysamen, 2001). Doelgerigte deelnemerseleksie het aan my die geleentheid gebied om deelnemers wat aan spesifieke kriteria voldoen, indringend te bestudeer ten einde waardevolle inligting in ooreenstemming met die navorsingsdoel te verkry (Best & Kahn, 2006; Bui, 2009; Creswell, 2008; Gay & Airasian, 2003; Gray, 2004; Huysamen, 2001; Miller & Salkind, 2002; Newby, 2010). Doelgerigte deelnemerseleksie hou verder die moontlikheid van 'n sneeubal-effek in waar reeds geïdentifiseerde deelnemers ander geskikte deelnemers kan identifiseer om sodoende die waarde van die navorsing te verhoog (Berg, 2007; Henning et al., 2004).

Die nasionale, professionele opleidingsprogram (GOS SL-program) van die Suid-Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys (voortaan DBO) (§5.6) word deur verskeie hoër onderwysinstellings (voortaan HOI's) regoor Suid-Afrika aangebied. Programspesifieke leerinhoud (§5.6) word deur die DBO verskaf. Aanvullend tot die praktyk- en teoriegebaseerde leerinhoud word skoolleiers in die GOS SL-program ondersteun in hul bestuurs- en leierskaptaak deur 'n formele mentorskapkomponent as integrale komponent van die GOS SL-

program (§5.6). 'n Dokumentanalise van die GOS SL-program dui slegs op breë of algemene aanbevelings vir die implementering van mentorskap as belangrike en integrale komponent van die program (Cox & Jackson, 2010; Departement van Onderwys, 2008). In die implementering van mentorskap as integrale komponent van die GOS SL-program het HOI's die keuse rakende die gebruik van die een-tot-een-mentorskapmodel (§5.6.1) of die groepmentorskapmodel (§5.6.1) gehad. Alhoewel die HOI's finaal verantwoordelik en aanspreeklik is, kan die HOI as opsie binne die groepmentorskapmodel die keuse uitoefen om die integrale mentorskapkomponent self te behartig óf die mentorskapkomponent uit te kontrakteer om ekstern behartig te word. In laasgenoemde geval sal die integrale mentorskapkomponent deur 'n eksterne instelling of organisasie of deur departementele verteenwoordigers in diens van die distrikskantoor behartig word.

Voorgenoemde bring mee dat die implementering van die integrale mentorskapkomponent van HOI tot HOI verskil (Bush, 2012), by aanname op 'n probeer-en-fouteer-benadering geskied asook 'n indiepte-besinning en hersiening deur HOI's, provinsiale onderwysowerhede en die Departement van Basiese Onderwys noodsaak (Bush et al., 2011). Om die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van die skoolleier binne 'n integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers te ondersoek, was 'n doelgerigte deelnemerseleksie gepas vir hierdie studie. Dit het aan my die geleentheid gebied om waardevolle inligting by deelnemers wat op een of ander wyse direk betrokke is by die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program in ooreenstemming met die navorsingsdoel (§1.4) te verkry (Best & Kahn, 2006; Bui, 2009; Creswell, 2008; Gay & Airasian, 2003; Gray, 2004; Huysamen, 2001; Miller & Salkind, 2002; Newby, 2010).

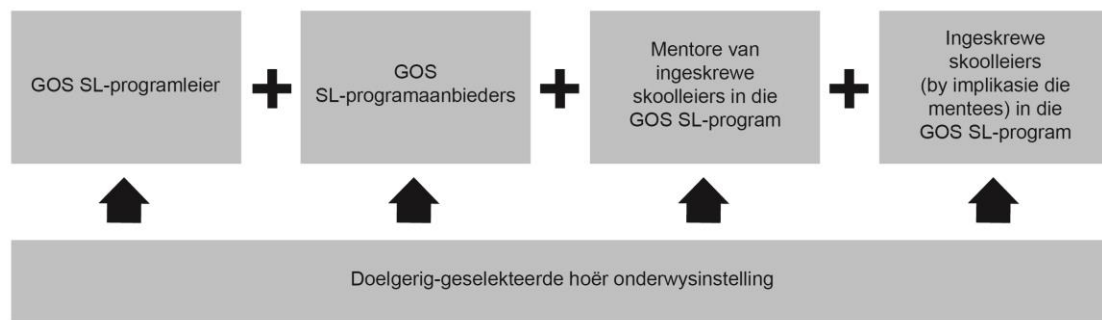
Om te bepaal hoe die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program by HOI's daar uitsien (§1.4, navorsingsdoelwit 3) ten einde 'n model te ontwikkel wat die integrale mentorskapkomponent - as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers - aanspreek (§1.4, navorsingsdoelwit 4), is drie HOI's doelgerig as deel van die navorsingspersele ("*sites*") in hierdie studie geselekteer (§4.4.3). Met navorsingsperseel word bedoel die instelling waar die GOS SL-program aangebied word en wat doelgerig-geselekteer is vir dié navorsing (McMillan & Schumacher, 2006). Die eerste kriterium vir die seleksie van die HOI's is dat die geselekteerde instellings as nasionale kredietwaardige en geakkrediteerde hoër onderwysinstelling die GOS SL-program moet aanbied. Tweedens is HOI's geselekteer aan die hand van die model wat gebruik word in die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program. Die rasionaal agter die doelgerigte seleksie van 'n noordelike, sentraal-geleë en kus-geleë HOI was uitsluitlik gemik op verteenwoordiging

van regoor Suid-Afrika. Met die voorgenoemde kriteria in gedagte het die seleksie van HOI's as deel van die studiepopulasie die volgende HOI's ingesluit:

- Een noordelike hoër onderwysinstelling wat die een-tot-een-mentorskapmodel gebruik by die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program,
- Een sentraal-geleë hoër onderwysinstelling wat groepmentorskap gebruik en waar die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program ekstern behartig word en,
- Een kus-geleë hoër onderwysinstelling wat groepmentorskap gebruik en waar die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program deur die instelling self behartig word.

Na die doelgerigte seleksie van HOI's wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie, was die volgende stap die identifisering van “segspersone” binne in die onderskeie HOI's wat relevante en ryk inligting in ooreenstemming met die navorsingsdoel kon verskaf (Henning et al., 2004). Programkoördineerders, -bestuurders, -aanbieders, mentore en skoolleiers (by implikasie die mentees) by die onderskeie HOI's en wat op een of ander wyse direk betrokke was by die GOS SL-program, is doelgerig geselekteer. Elkeen van die bogenoemde deelnemers kon as “segspersone” waardevolle inligting in ooreenstemming met die navorsingsdoel verskaf. Die doelgerigte seleksie van HOI's en deelnemers vir hierdie studie bring mee dat die bevindings van hierdie navorsing nie die menings van alle betrokkenes oor die breë HOI-omgewing en GOS SL-program insluit nie. Die doel van die navorsing was nie om te veralgemeen nie, maar om implikasies van uitdagings vas te stel in 'n bepaalde onderwysverwante aangeleentheid – in dié geval, mentorskap as integrale deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers.

Om die perspektief rakende die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program by HOI's van die nasionale belanghebbendes van die Departement van Basiese Onderwys (DBO) te verkry, is nasionale koördineerders wat direk betrokke is by die GOS SL-program en die meeste ervaring op nasionale vlak in dié verband het, doelgerig geselekteer. Voorgenoemde nasionale koördineerders is verantwoordelik vir die bestuur van die GOS SL-program op nasionale vlak en die perspektiewe van hierdie deelnemers as “segspersone” kan veral waarde toevoeg rondom die visie en doel van die DBO met die mentorskap van skoolleiers as integrale deel van die GOS SL-program. Skematies kan die deelnemersseleksie by HOI's in hierdie studiepopulasie soos volg voorgestel word:



Figuur 4.1 Skematiese voorstelling van doelgerig-geselekteerde deelnemerseleksie by hoër onderwysinstellings in die studiepopulasie van hierdie studie

Leedy en Ormrod (2001) meld dat vir ryk beskrywende data die doelgerig-geselekteerde studiepopulasie uit tussen vyf en vyf en twintig deelnemers moet bestaan. Deelnemers in hierdie studie het in totaal bestaan uit sestien doelgerig-geselekteerde deelnemers wat 'n belangrike rol gespeel het in die verskaffing van ryk beskrywende data in ooreenstemming met die navorsingsprobleem en –doel. Die insiggewende bydrae van die doelgerig-geselekteerde deelnemers rondom mentorskap as integrale deel van die GOS SL-program het 'n waardevolle bydrae tot die navorsingsprobleem toegevoeg (Gay & Airasian, 2003). In hierdie studie het twee doelgerig-geselekteerde deelnemers weens werksverpligtinge op die dag van die geskeduleerde onderhoudvoering onttrek. In die eerste geval is die deelnemer wat onttrek het, vervang deur gebruik te maak van die “sneeubal-effek” (Henning et al., 2004) en het reeds doelgerig-geselekteerde deelnemers 'n ander geskikte deelnemer geïdentifiseer om sodoende die waarde van die navorsing te verhoog (Henning et al., 2004). Die nuut-geselekteerde deelnemer het ingestem en etiese dokumentasie is aan die deelnemer oorhandig en verduidelik. Die deelnemer was gemaklik met die inligting wat verskaf is en het toegestem tot die navorsing. Onderhoudvoering het soos geskeduleer, plaasgevind.

In die tweede geval het die doelgerig-geselekteerde deelnemer vyftien minute voor die geskeduleerde fokusgroeponderhoud weens werksverpligtinge onttrek. Weens die tydsbeperkings asook omdat daar geen ander deelnemer was wat deur gebruikmaking van die “sneeubal-effek” die betrokke deelnemer kon vervang nie, is volstaan met die onttrekking (Huysamen, 2001). Die onttrekking van die deelnemer het nie 'n noemenswaardige verarming van die navorsing veroorsaak nie en dus kon die fokusgroeponderhoud voortgegaan met vier deelnemers en nie vyf soos aanvanklik beplan is nie.

Alvorens met die werklike data-insameling begin kon word, was dit nodig om 'n loodsondersoek te onderneem om te bepaal of die semigestruktureerde onderhoudskedule wat die etiekaansoek vergesel het, voldoende en effektief sou wees. Die loodsondersoek was nie daarop gemik om data in te samel nie, maar om my die geleentheid te bied om vertrouwd te raak met die onderhoudskedule, die onderhoudsprosedure gedurende die individuele en fokusgroeponderhoude, die gebruik van die digitale stemopnemer, kommunikasietegnieke, etiese kwessies en administratiewe aangeleenthede wat gepaard gaan met die data-insamelingsfase. Die loodsondersoek het ook gedien om die begrip en formulering van die vrae by die deelnemers te evalueer. Een individuele onderhoud is in die loodsondersoek gebruik.

Die loodsondersoek het my voorberei vir die data-insamelingsfase en vanuit die loodsondersoek is enkele van die vrae in die voorlopige onderhoudskedule verfyn om meer kontekstspesifieke data te genereer (Atkins & Wallace, 2012; Watling & James, 2007). Nadat ek tevrede was met die proses, het ek begin met die logistieke voorbereidings vir die data-insamelingstydperk. Voorgenoemde het ingesluit reis- en verblyfreëlings, bespreking en dagboek van onderhoudtipe en -lokale asook ander administratiewe aspekte wat met die navorsing gepaard gaan. Vervolgens sal die data-insamelingsmetode by die doelgerig-geselekteerde deelnemers in hierdie studie bespreek word.

4.4.4 Data-insameling

Die volgende stap in die sistematiese ondersoek van die navorsingsprobleem en -doel behels die data-insamelingsproses. Die bestuur van die doelgerig-geselekteerde HOI's sowel as die DBO wat deel uitmaak het van die studiepopulasie (§4.4.3) is, nadat etiese klaring verkry is (Bylaag A: Addendum 4.1) (§4.4.2), skriftelik genader om toestemming te verkry om die navorsing in die betrokke instelling te onderneem (Bylaag A: Addendum 4.2 & 4.3). Met skriftelike toestemming (Bylaag A: Addendum 4.4) is doelgerig-geselekteerde deelnemers by die onderskeie HOI's sowel as die DBO (§4.4.2) formeel en per epos genader en versoek om deel uit te maak van hierdie navorsing wat die integrale mentorskapkomponent ondersoek, wat deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers vorm (Bylaag A: Addendum 4.5). Skriftelike kommunikasie aan alle rolspelers het die navorsingsdoel, -proses en -prosedures asook die tydraamwerk en onderhoudskedule bevat (Bylaag A: Addendum 4.6). Bereidwillige deelnemers (Bylaag A: Addendum 4.7) is versoek om 'n vertroulikheidsooreenkoms te onderteken (Bylaag A: Addendum 4.8) asook 'n agtergrondvraelys (Bylaag A: Addendum 4.9) te voltooi. Die agtergrondvraelys bevat slegs die tersaaklike aspekte van ouderdom, geslag en kwalifikasie. Deelnemers is ingelig dat die inligting slegs gebruik sal word om die biografiese

agtergrond en profiel van die deelnemers te beskryf. Voorgenoemde profiel is beskikbaar in hoofstuk 5 (§5.3).

Die kwalitatiewe navorsingsbenadering (§4.3.2) het aan my die geleentheid gebied om konteksspesifieke en relevante data by die doelgerig-geselekteerde deelnemers (§4.4.3) binne hulle natuurlike omgewing deur middel van aangesig-tot-aangesig-, semigestruktureerde individuele en fokusgroeponderhoude in te samel. Vervolgens 'n bespreking van die rasionaal vir die gebruik van 'n semigestruktureerde individuele en fokusgroeponderhoude, die onderhoudskedule en die onderhoudsproses.

4.4.4.1 Die gebruik van semigestruktureerde individuele en fokusgroeponderhoude

Data-insameling in hierdie studie is aan die hand van semigestruktureerde individuele en fokusgroeponderhoude ingesamel. Kwalitatiewe navorsing is interaktief van aard. Dit poog om op 'n aangesig-tot-aangesig-basis konteksverwante beskouinge te ontgin aangaande die belewenisse wat in die deelnemer opgesluit lê (Creswell, 2003, 2008; McMillan & Schumacher, 2006). Onderhoudvoering word beskou as die mees algemene en effektiewe wyse om menslike gedrag in 'n sosiale konteks te begryp (Denzil & Lincoln, 2005; Dunne, Pryor & Yates, 2005; Flick, 2002; Gay & Airasian, 2003; Hammersley & Gromm, 2008; Hesse-Biber & Leavy, 2006; Wilkinson & Birmingham, 2003).

Op die onderhoudskontinuum van Best en Kahn (2006) wat onderhoude op 'n kontinuum plaas van onderhoude wat wissel van informele, ongestruktureerde gesprekke tot formele, hoogs gestruktureerde onderhoude, is die besluit gemaak om in hierdie studie van semigestruktureerde onderhoudvoering gebruik te maak. Semigestruktureerde onderhoudvoering kan omskryf word as indiepte-onderhoudvoering waar vraagstelling op so 'n wyse gestruktureer en aangebied word dat dit deelnemers die geleentheid bied om hulle persoonlike belewing te verduidelik (Drew et al., 2008; Flick, 2002; McMillan & Schumacher, 2006). Die rasionaal vir die seleksie van semigestruktureerde onderhoudvoering vir hierdie studie is dat mentorskap in wese 'n eiesoortige persoonlike ervaring is en dat die gebruik van semigestruktureerde vrae en opvolgvrae oor die mentorskap in die GOS SL-program, my die geleentheid gebied het om dieper agter die persoonlike belewenis te delf, asook moontlike onsekerheid onmiddellik uit die weg te ruim deur middel van opvolgvrae (Busher & James, 2007; Corbin & Strauss, 2008; Creswell, 2008; Henning et al., 2004; Huysamen, 2001; King & Horrocks, 2010; Kumar, 2005; Miller & Salkind, 2002; Wilkinson & Birmingham, 2003).

In hierdie studie is individuele onderhoude gebruik ten spyte daarvan dat individuele onderhoudvoering arbeidsintensief is, omdat vrae aan slegs een deelnemer op 'n keer gestel

word en die deelnemer dan die geleentheid het om die vraag te beantwoord. In die geval waar daar 'n behoefte was aan verdere konteksspesifieke inligting, is opvolgvrae vir groter duidelikheid, uitbreiding en volledigheid gebruik (Berg, 2007; Creswell, 2008; Dunne et al., 2005; Greene, 2009; Henning et al., 2004; King & Horrocks, 2010; Kumar, 2005; Rapley, 2004).

In hierdie studie was daar gevalle waar die doelgerig-geselekteerde deelnemers 'n gemeenskaplike fokus gedeel het wat meegebring het dat hierdie deelnemers saamgegroepeer kon word in 'n fokusgroeponderhoud (Barbour, 2007; Bouma & Ling, 2004; Creswell, 2008; Denzil & Lincoln, 2005; Flick, 2002; Gray, 2004; Hesse-Biber & Leavy, 2006; Kumar, 2005; Marczyk et al., 2005; McLafferty, 2004; Rapley, 2004; Wilkinson & Birmingham, 2003). Voorbeelde hiervan is die nasionale belanghebbendes van die Departement van Basiese Onderwys en ook programaanbieders. Die rasionaal vir die saamgroepering van die deelnemers in hierdie studie was dat die doelgerig-geselekteerde deelnemers as heterogene groep met dieselfde belange, kumulatiewe en uitgebreide data vanuit verskeie perspektiewe kon verskaf, asook mekaar se geheue kon verfris (Barbour, 2007; Creswell, 2008; Denzil & Lincoln, 2005; Flick, 2002; McLafferty, 2004).

McLafferty (2004) meld dat fokusgroepe verkieslik uit vier tot agt lede moet bestaan. Voorgenoemde outeur gaan verder deur te sê dat fokusgroepe ook uit minder as vier lede kan bestaan, maar dat daar die moontlikheid van databeperking kan wees. In hierdie studie was daar fokusgroepe met meer en minder as vier lede. In gevalle waar daar minder as vier was, het ek as navorser daarop gefokus om soveel moontlik data vanuit die vraagstelling en opvolgvrae te genereer (Barbour, 2007; King & Horrocks, 2010; McLafferty, 2004).

Die veranderende groepsdinamika van fokusgroeponderhoude kan uitdagings aan die navorser stel en daarom is dit noodsaaklik dat die navorser die fokusgroeponderhoud moet bestuur (Creswell, 2008; Drew et al., 2008; Flick, 2002; Fowler, 2009; King & Horrocks, 2010). Onder bestuur word gereken die uitklaring van die onderhoudsprosedure soos die rotasiebasis waarop vraag- en antwoordstelling gaan geskied asook die prosedure vir deelnemer-identifisering en toevoeging tot die mededeling van 'n ander deelnemer in die fokusgroep (Barbour, 2007). Om die bestuur van die fokusgroeponderhoude te vergemaklik is 'n onderhoudsprosedure saamgestel wat met aanvang van die fokusgroeponderhoude aan die deelnemers gekommunikeer is (Bylaag A. Addendum 4.10).

Vir databetroubaarheid is nommers aan die fokusgroepe-deelnemers toegeken. Nommerkaartjies is voor elke deelnemer geplaas om deelnemer-identifisering te vergemaklik. Vir data- en deelnemerbeskerming asook vertroulikheid is net die navorser in besit van 'n lys wat die

deelnemer aan die betrokke nommer koppel. Die toegekende deelnemernommer is gebruik in die transkribering van die data sowel as in die data-analise en verwerkingsproses (Creswell, 2008; Flick, 2002; Gay & Airasian, 2003; Kumar, 2005; McLafferty, 2004).

Gedurende die fokusgroeponderhoude het ek die rol van 'n fasiliteerder vertolk (Denscombe, 2010; Fowler, 2009; Kumar, 2005; Thiéart, 2007) en het, buiten vir die deurgee van die voorgemelde onderhoudsprosedure, ook deelnemers herhaaldelik verseker van die vertroulikheidsklousule en aanmoedig om aan die bespreking deel te neem (Marczyk et al., 2005). Die individuele en fokusgroeponderhoude in hierdie studie kan soos volg getabuleer word.

Tabel 4.2 Deelnemerseleksie en data-insamelingstrategie

Deelnemerseleksie	Aantal individuele onderhoude	Aantal fokusgroep onderhoude
Programleiers van die verskillende geselekteerde HOI's wat die GOS SL-program aanbied. Die programleier is die professionele bestuurder en koördineerder en staan aan die hoof van die GOS SL-program by die betrokke instelling.	3	-
Programaanbieders verbonde aan die verskillende geselekteerde HOI's wat die GOS SL-program aanbied. Programaanbieders is verantwoordelik vir die aanbidding van een of meer van die GOS SL-modules.	2	1
Skoolleiers (by implikasie die mentees) wat die GOS SL-program voltooi het aan die verskillende geselekteerde HOI's.	2	1
Mentore van die geïdentifiseerde skoolleiers (mentees) wat die GOS SL-program voltooi het aan die verskillende geselekteerde HOI's.	2	1
Nasionale belanghebbendes van die Departement van Basiese Onderwys en wat verantwoordelik is vir die bestuur van die GOS SL-program op nasionale vlak.	-	1
Totaal:	Nege	Vier

4.4.4.2 Onderhoudskedule en die onderhoudvoering

In beide die individuele en fokusgroeponderhoude is van 'n semigestruktureerde onderhoudskedule gebruik gemaak (Bylaag A: Addendum 4.6). Die aard van die spesifieke vrae gedurende die onderhoud is volgens die paradigmadiese perspektief van die navorser en

die studiekonteks gestel. Die vrae vir elke onderhoud is stelselmatig en konsekwent, dog nie rigied nie, gestel. Dit het daartoe aanleiding gegee dat deelnemers gedurende die individuele en fokusgroeponderhoude vrylik konteksspesifieke inligting met my gedeel het. Voorgenoemde word beskou dat effektiewe rapport met die deelnemers bewerkstelling is wat deelname en ryk inligting moontlik gemaak het. Die volgende generiese vrae, gebaseer op die teoretiese raamwerk en begronding, het gedien as vertrekpunt tydens die semigestruktureerde individuele en fokusgroeponderhoude. Om sover moontlik dieselfde datastel te genereer is sover moontlik probeer om by die generiese vraagbank te bly maar die vrae so te bewoord dat dit die deelnemerprofiel in ag neem. Vrae is aan die deelnemers gestel waarna elkeen daarop kon reageer:

- Vraag 1: Wat verstaan u onder mentorskap?
- Vraag 2: Watter fundamentele eienskappe dra volgens u by tot effektiewe mentorskap van skoolleiers in die GOS SL-program?
- Vraag 3: Hoe dink u, dra mentorskap by tot die professionele ontwikkeling van die skoolleier?
- Vraag 4: Watter mentorskapaspekte het gedurende die beplanning- en ontwerpfasie van die integrale mentorskapkomponent aandag geniet?
- Vraag 5: Hoe word die identifisering, sifting en seleksie van mentore vir die GOS SL-program (by u instelling) behartig?
- Vraag 6: Hoe word die mentor-mentee-passing vir die GOS SL-program (by u instelling) behartig?
- Vraag 7: Hoe word die mentor-mentee-opleiding vir die GOS SL-program (by u instelling) behartig?
- Vraag 8: Hoe behartig u deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die skoolleier-opleidingsprogram?
- Vraag 9: Hoe behartig u die refleksie rakende mentorskap in die GOS SL-opleidingsprogram?
- Vraag 10: Watter aspekte - voel u, kan 'n invloed op die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program, uitoefen?
- Vraag 11: Enige ander kommentaar?

Met die aanvang van die individuele of fokusgroeponderhoud het ek myself aan die deelnemer(s) voorgestel en die deelnemer(s) bedank vir hul deelname. Die doel van die navorsing is verduidelik. Om data-akkuraatheid te verseker is die deelnemer(s) gevra of die onderhoud met behulp van 'n digitale stemopnemer opgeneem kan word. Die onderhoudsprosedure is aan die deelnemer(s) verduidelik. Die deelnemer(s) is in kennis gestel

dat die onderhoud ongeveer sestig minute sal duur en dat daar van die deelnemer(s) verwag sal word om ongeveer elf semigestruktureerde vrae (soos verskaf aan die deelnemer(s) (Bylaag A, Addendum 4.6) te beantwoord, wat beteken dat die deelnemers hul insette kan omskryf asook dat die navorser moontlik opklarende vrae kan vra ten einde 'n beter begrip te kry (Corbin & Strauss, 2008; Creswell, 2008).

Die onderhoudsproses is daarna aan die deelnemer(s) verduidelik. Vanweë die interpersoonlike verskille tussen die deelnemer(s) in die studie is gepoog om gemeenskaplike grondreëls vir vertroue, respek en begrip tydens die onderhoud neer te lê (Banks, 2006; Bouma & Ling, 2004; Creswell, 2008; Denscombe, 2010; Dimmock, 2007; King & Horrocks, 2010; Marczyk et al., 2005; Robinson-Pant, 2005). Die proses wat die volgende verduideliking insluit, is aan die deelnemer(s) gekommunikeer: Die navorser stel die vraag. *In die geval van fokusgroepe sal die dieselfde vraag aan elke deelnemer in die groep gestel word na die beantwoording daarvan deur 'n vorige deelnemer* (Barbour, 2007). Deelnemer(s) het die geleentheid gekry om seker te maak die vraag word duidelik geïnterpreteer. As die deelnemer(s) tevrede met die interpretasie (verstaan) van die vraag was, kon hulle die vraag beantwoord. *In die geval van fokusgroepe is 'n nommerkaartjie voor die deelnemers aangebring. Deelnemers is versoek om vir transkriberingsdoeleindes van die nommers gebruik te maak. In fokusgroepe is vraagstelling en beantwoording kloksgewys gehanteer en elke deelnemer is die geleentheid gebied om die vraag te beantwoord asook om gesamentlik aan die gespreksessie deel te neem* (Barbour, 2007). Die deelnemer(s) is ook ingelig rondom die gebruik van opvolgvrae om groter duidelikheid te verkry (Corbin & Strauss, 2008).

Deelnemers het deurlopend die geleentheid gehad om enige addisionele inligting by enige antwoord of by die antwoord van enige ander deelnemer te voeg. *In die geval van fokusgroepe is deelnemers versoek om weereens van die nommers voor hulle gebruik te maak.* Deelnemers is die versekering gegee dat hul reg op privaatheid gerespekteer sal word, alle inligting vertroulik hanteer sal word en anonimiteit verseker sal word. Identifiseerbare verwysings soos name is verwyder en met nieverwante skuilname of simbole vervang. Deelnemers is ingelig dat hulle onder geen verpligting is om enige van die semigestruktureerde vrae te beantwoord nie en op enige tydstip van die navorsing kan onttrek. 'n Konfidensialiteitsklosule en agtergrondvraelys is aan die deelnemer(s) voorgehou. Sou die deelnemer(s) vertrouwd en gemaklik met die inhoud daarvan wees, is hulle gevra om die dokumentasie te voltooi en te teken (Bylaag A: Addendum 4.8). Laasgenoemde is vertroulik gehanteer en word in 'n plek van veilige bewaring gestoor.

Na die verduideliking van die onderhoudsprosedure is deelnemer(s) weer gevra of hulle enige vrae of opmerkings het alvorens die onderhoudvoering kon begin. Deelnemers is gevra of hulle gemaklik is met die navorsingsprosedure, en eers na bevestiging is voortgegaan met die proses. Individuele en fokusgroeponderhoude het plaasgevind in 'n geallokeerde lokaal verskaf deur die deelnemer(s). Alle steurings soos telefone en lugverkoeling ensovoorts is aangespreek om sodoende seker te wees van deelnemer(s) se onverdeelde aandag. Die digitale stemopnemer is aangeskakel en daarna het ek met die semigestruktureerde onderhoudvoering begin.

In die onderhoudvoering was ek as navorser verantwoordelik om te verseker dat elke deelnemer die geleentheid gekry het om hulle algehele mening te gee (Bouma & Ling, 2004; Corbin & Strauss, 2008). Daar is deur opvolgvrae gepoog om direkte, eerlike antwoorde op die vraagstelling te verkry. Omdat my reaksies deelnemers kon beïnvloed, is gepoog om my liggaamshouding, gesigsuitdrukkings en stemtoon so neutraal moontlik te hou. As fasiliteerder was ek deurlopend in beheer van die onderwerp, rigting en tempo van die onderhoud en het ek gepoog om deelnemers wat afgewyk het van die besprekingspunt, te lei met opvolgvrae na die punt van bespreking. Daar is voortdurend gepoog om 'n hartlike, ontspanne atmosfeer daar te stel (Bui, 2009; Creswell, 2008). Deelnemers is voortdurend aangemoedig om weldeurdagte, ernstige antwoorde te verstrek (Dunne et al., 2005).

Aan die einde van elke onderhoud is die deelnemers vir hul deelname bedank en weereens die versekering gegee dat alle data streng vertroulik hanteer sal word. Die verifikasieproses van die ingesamelde data is aan die deelnemers verduidelik. Deelnemers is versoek om deur die getranskribeerde onderhoud te lees en verandering aan te bring indien daar die behoefte bestaan. Hulle is ook versoek om die waarheid en getrouheid van getranskribeerde onderhoude te verifieer (Creswell, 2003) (Bylaag A: Addendum 4.11).

Vanweë die suksesvolle gebruik van metanotas ("*meta notes*") in vorige navorsing het ek in hierdie studie weer daarvan gebruik gemaak om meer inligting aangaande die omgewing waarin deelnemers funksioneer, ongeskrewe kontekstuele faktore en aspekte wat ek gedurende die navorsing opgemerk het, vas te vang (Barbour, 2007; Silverman, 2000; Watling & James, 2007). Daar is deurlopend gepoog om 'n gedetailleerde, akkurate beskrywing te gee en om teen bevooroordeelde stellings te waak (Creswell, 2003; Watling & James, 2007). Metanotas is tydens en direk na die afloop van elke onderhoud neergeskryf sodat ek my onverdeelde aandag tydens die onderhoud aan die deelnemers kon gee. Alhoewel daar vanuit die metanotas geen addisionele inligting geïdentifiseer is wat die waarneming en denkrigting beïnvloed het nie,

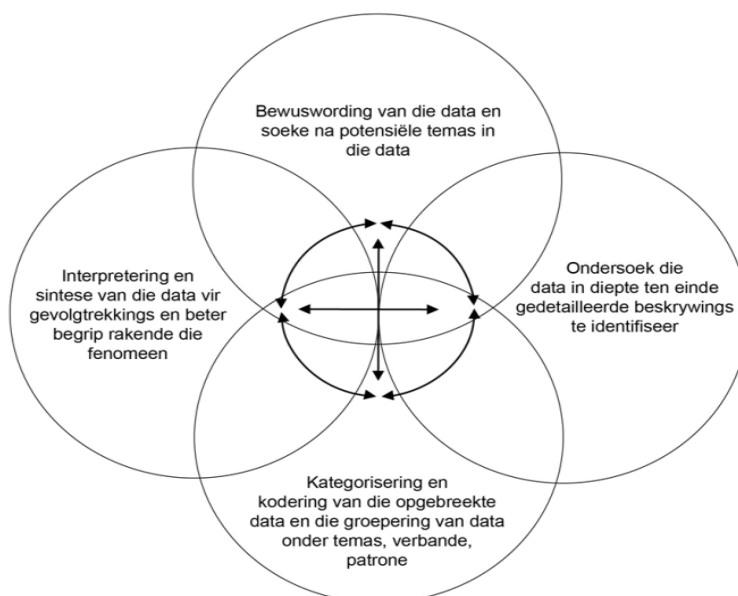
is die metanotas met transkribering en data-analise deurlopend in ag geneem (Creswell, 2003; Gay & Airasian, 2003; Gray, 2004; Silverman, 2000).

4.4.4.3 Die gebruik van oudio-tegnologie

'n Digitale stemopnemer is in ooreenstemming met die etiese aspekte van die navorsing en met die goedkeuring van die deelnemers gebruik om data tydens die onderhoudvoering te versamel en akkurate inligting gedurende die transkribering van ingesamelde data te bekom (Barbour, 2007; Silverman, 2000). Henning et al. (2004) maak melding van metanotas wat voortdurend afgeneem word om addisionele en bydraende kontekstuele faktore in die onderhoude te beskryf. Alle deelnemers het ingestem tot die gebruik van die digitale stemopnemer en dit was dus nie nodig om enige dialoog skriftelik af te neem nie. 'n Nommer is aan deelnemers in hierdie studie toegeken en is gebruik in die transkripsieproses om dataverifikasie na die transkribering van die data moontlik te maak.

4.4.5 Data-analise en kodering van data

Die konsep “*data*” het sy oorsprong in Latyn en beteken “*dinge wat gegee word*”. Data behels 'n wetenskaplike benadering van die werklikheid waarin 'n magdom gegewe en niegegewe feite, wat ontdek moet word, voorkom (Creswell, 2008; Saldaña, 2013; Watling & James, 2007). Gedurende en ná die data-insamelingsproses moet die navorser die data organiseer, kategoriseer, sintetiseer, interpreteer en weergee. Alhoewel die stappe logies op mekaar volg, is die analiseproses buigsaam wat tot gevolg het dat dit nie noodwendig in volgorde plaasvind nie. Die stappe in die kwalitatiewe data-analiseringsproses kan diagrammaties soos volg uitgebeeld word in Figuur 4.2:



Figuur 4.2 Stappe in die kwalitatiewe data-analiseringsproses*

* Aangepas uit Gay en Airasian (2003); Wilkinson en Birmingham (2003)

Kwalitatiewe data is kragtig omdat dit merkwaardige sosiale tendense ondersoek en insae in die daaglikse sosiale bestaan van die mens lewer (Creswell, 2008; Eisenhart, 2006; Hesse-Biber & Leavy, 2006; Kumar, 2005; Saldaña, 2013). Dieselfde outeurs is ook van mening dat versamelde data nie vir hulself kan “praat” nie en geïnterpreteer moet word alvorens dit aangebied kan word en die navorser daaruit sin kan maak. In hierdie studie is data wat met die agtergrondvraelys ingewin is en wat slegs die tersaaklike aspekte van ouderdom, geslag en kwalifikasie bevat, gebruik om die biografiese agtergrond en profiel van die deelnemers daar te stel. Hierdie data word beskryf in Tabel 5.2.

Die data-insameling in hierdie studie het geskied aan die hand van individuele en fokusgroeponderhoude. Ek gebruik die rasonale analiseringsproses van Wilkinson & Birmingham (2003) om die data wat in hierdie studie ingewin is rondom mentorskap, as integrale deel van die GOS SL-program te ontleed.

Die rasonale inhoud-analiseringsproses behels die kodering van data deur aanhalings, kodes, subtemas⁵⁵, temas⁵⁶, en patrone te identifiseer en aan mekaar te verbind tot betekenisvolle patrone en teorie. Die gebruik van die onderhoudskedule tydens die individuele sowel as fokusgroeponderhoude (§4.4.4.2) het verseker dat dat die data op ‘n konstruktiewe wyse ingesamel word. Digitale stemopnames is woordeliks en so spoedig moontlik self getranskribeer. Getranskribeerde data is in Atlas.ti^{TM57} ingetrek, wat aan my die geleentheid gebied het om die ingewonne data vanuit die individuele en fokusgroeponderhoude te organiseer en te bestuur (Creswell, 2008; Friese, 2012; Kelle, 2004; Saldaña, 2013; Zhang & Wildemuth, 2009). Die getranskribeerde onderhoude is herhaaldelik deurgelees ten einde ‘n deeglike begrip van mentorskap in die GOS SL-program te verkry. Daarna is begin met die ontleding van die getranskribeerde data in Atlas.tiTM. Versamelde data rondom die beskouinge van die deelnemers rakende mentorskap as integrale komponent van die GOS SL-program, is in kleiner eenhede opgebreek. Kodering het plaasgevind deur gebruik te maak van “*in vivo*”⁵⁸-kodering sowel as fyner reël-vir-reël-kodering ten einde sekere elemente en strukture te identifiseer wat met die interpretasie, begrip en verduideliking van patrone en neigings sal help

⁵⁵ In sommige kwalitatiewe navorsing ook bekend as subkategorieë.

⁵⁶ In sommige kwalitatiewe navorsing ook bekend as kategorieë.

⁵⁷ ‘n Rekenaargebaseerde kwalitatiewe data-analise-sagteware.

⁵⁸ “In vivo”-kodering behels die groepering van eenhede inligting wat in ‘n aantal sinne voorkom. Elke sin word nie in “in vivo”-kodering gekodeer nie (Creswell, 2008; Friese, 2012).

(Creswell, 2008; Frieze, 2012; Gray, 2004; Henning et al., 2004; Saldaña, 2013; Watling & James, 2007; Wilkinson & Birmingham, 2003).

Die gekodeerde data is onder aanhalings, kodes, subtemas, temas, en patrone gekategoriseer ten einde verbande en verhoudings tussen die data te tref. Vanuit die verhoudings wat in die data geïdentifiseer is, is 'families' (Atlas.tiTM) aan die kodes toegeken wat weer aan die betrokke temas en patrone gekoppel is (§Figuur 5.4). Geïdentifiseerde patrone, temas, subtemas en kodes (§Figuur 5.1 - Figuur 5.10) het direk met die navorsingsvrae en -doelwitte verband gehou. Verbandhoudende mededelings van deelnemers wat tydens die koderingsproses van die transkripsies geïdentifiseer is, word aangedui as P1:102:105. *P* verwys na die primêre dokument (onderhoud ingetrek in Atlas.tiTM) en 102:105 verwys na die genumeerde reël(s) waarin die aanhaling(s) in die primêre dokument gevind kan word. Mededelings van Engelse deelnemers is vertaal, maar die oorspronklike woordelike reaksie is deur middel van 'n voetnota aan die onderkant van die bladsy aangedui. Bevindings vanuit die empiriese navorsing is met toepaslike literatuur vanuit Hoofstukke 2 en 3 in verband gebring en die teoretiese insig wat deur die data-analise verkry is, is deeglik en gedetailleerd omskryf ten einde as verwysing vir data-verifikasie te dien (Bui, 2009; Creswell, 2008; Dunne et al., 2005; Eisenhart, 2006; Frieze, 2012; Gay & Airasian, 2003; Gray, 2004; Henning et al., 2004).

Twee patrone, elk met temas, subtemas en kodes is vanuit die analise geïdentifiseer. Patroon A ondersoek die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers en word onderverdeel in twee temas A1⁵⁹ en A2⁶⁰ en vier subtemas A1.1⁶¹, A1.2⁶², A1.3⁶³ en A1.4 (§5.2.1).

Patroon B ondersoek die integrasie van 'n integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale professionele opleidingsprogram vir skoolleiers en word onderverdeel in twee temas B1⁶⁴ met twee subtemas B1.1⁶⁵ en B1.2⁶⁶. Tema B2⁶⁷ word onderverdeel in ses subtemas B2.1⁶⁸, B2.2⁶⁹, B2.3⁷⁰, B2.4⁷¹, B2.5⁷²: asook B2.6⁷³ (§5.2.2).

⁵⁹ Die konseptualisering van mentorskap.

⁶⁰ Mentorskap as deel van die professionele ontwikkeling van skoolleiers.

⁶¹ Konseptualisering van die skoolleier as mentee in die GOS SL-program.

⁶² Konseptualisering van die mentor in die GOS SL-program.

⁶³ Mentorskap as 'n langtermyn interpersoonlike vertrouensverhouding.

⁶⁴ Mentorskapmodelle in die GOS SL-program.

⁶⁵ Die gebruik van die een-tot-een-mentorskapmodel in die GOS SL-program.

⁶⁶ Die gebruik van die groepmentorskapmodel in die GOS SL-program.

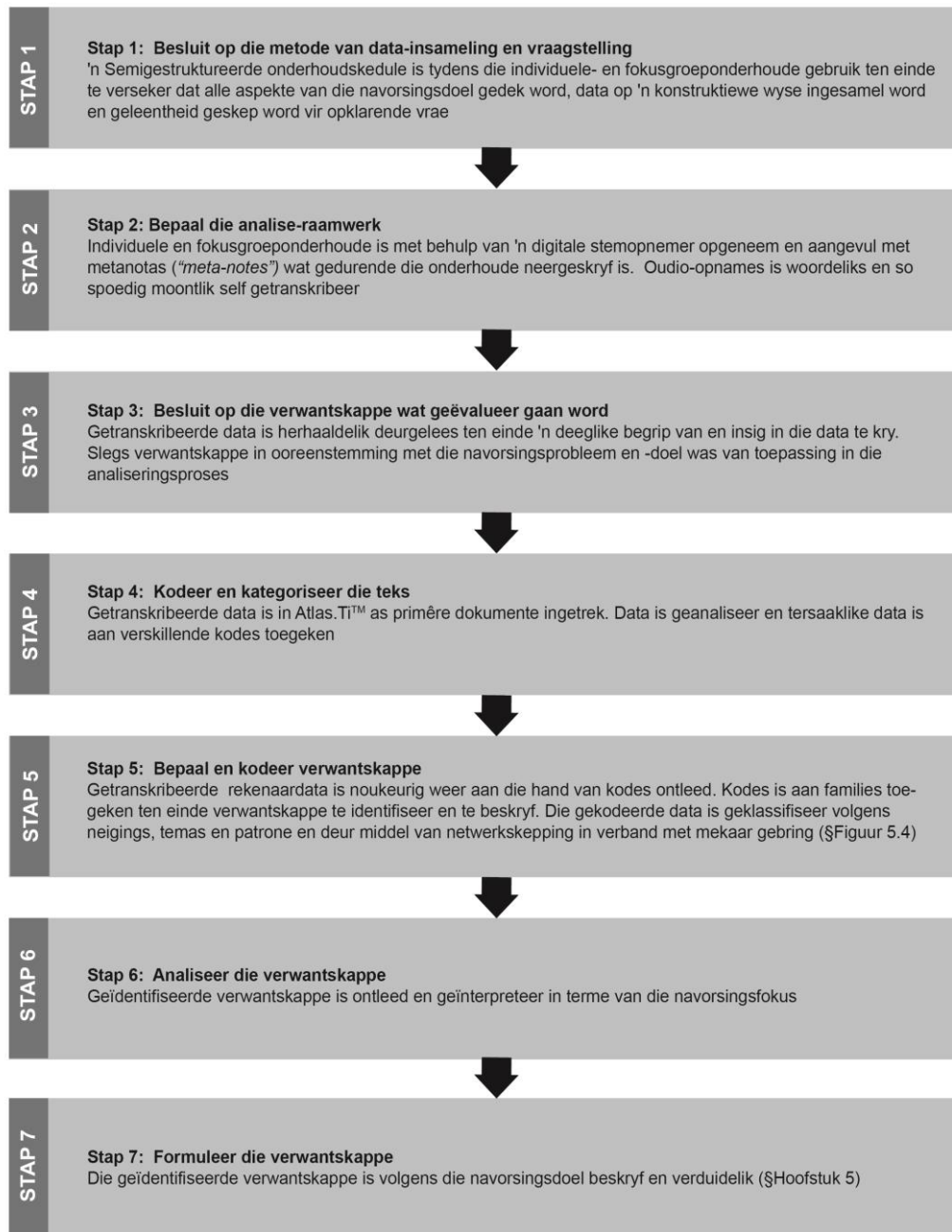
⁶⁷ Integrale mentorskapmomente wat die boustene vir die integrale mentorskapkomponent vorm.

⁶⁸ Beplanning en ontwerp van 'n formele integrale mentorskapkomponent in opleidingsprogramme.

⁶⁹ Mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie.

⁷⁰ Mentor-mentee-passing.

Die data-analise en interpretasie word in ooreenstemming met die navorsingsvrae aangebied (§1.3). Gepaardgaande aanhalings bied duidelikheid oor die menings en standpunte van die deelnemers. Om die integrale mentorskapkomponent van skoolleier-opleidingsprogramme met die literatuur te vergelyk, word ooreenstemmende teksgedeeltes vanuit die literatuur met die aanhalings in verband gebring. Dié kwalitatiewe data-verwerkingsproses wat in hierdie studie gebruik is, kan skematies soos volg uiteengesit word:



Figuur 4.3 Stappe van die kwalitatiewe rasionele data-analiseringsproses*

⁷¹ Mentor-mentee-opleiding.
⁷² Mentor-mentee-ondersteuning.
⁷³ Mentorskaprefleksie.

4.5 Geldigheid en geloofwaardigheid van die navorsing

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 ooredende beskrywings van werklike ervarings sowel as empiriese data-ondersteuning verhoog, wat deur die kumulatiewe impak van honderde klein, verskillende detail (slegs in swaargewig-data) 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 (Bui, 2009; Creswell, 2008; Eisenhart, 2006; Gray, 2004; Hesse-Biber & Leavy, 2006; Kumar, 2005; Silverman, 2000).

'n Verskeidenheid interne geldigheidstegnieke is beskikbaar, soos die daarstelling van getranskribeerde data vir 'n data-oudit (om te bepaal of die data korrek oorgedra, getranskribeer en ontleed is) sodat interne geldigheid van die navorsing sover moontlik verseker kan word (Denscombe, 2010; Drew et al., 2008; Eisenhart, 2006; Gay & Airasian, 2003; Gray, 2004; Hesse-Biber & Leavy, 2006). Om werklikheidsgetrouheid (geldige data) te verkry, moes die navorser die belewenisse van deelnemers begryp en in ag neem. Dit het daartoe aanleiding gegee dat ek nooit my eie mening laat blyk het, of kon weergee nie. Die navorser het nie vooropgestelde verwagtings aan deelnemers gestel, of hulle in 'n bevooroordeelde rigting gelei nie. Ten einde interne geldigheid van die navorsing te verseker, is die studieleier genader om die betroubaarheid as mede-analis te evalueer.

Dit is die bedoeling van die navorser om die ontleding van die data te bewaar vir ten minste 5 jaar nadat die studie afgehandel is. Daarna sal alle data effektief vernietig word. 'n Gedetailleerde rekening van die volledige navorsingsontwerp is ingesluit in die tesis om lesers van die bevindings in staat te stel om die geloofwaardigheid vir hulself te bepaal. Deelnemers aan hierdie navorsing is slegs uit geselekteerde HOI's 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 implikasies, uitdagings en tendense in 'n bepaalde onderwysverwante situasie te ondersoek om 'n model as finale stap daar te stel.

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.

Verder is verseker dat beskikbare temaverwante onderhoudskedules vir die ontwikkeling van die individuele en fokusgroeponderhoude in ooreenstemming met die navorsingsdoel gebruik is (Bui, 2009; Henning et al., 2004; Miller & Salkind, 2002).

Veralgemening is 'n belangrike aspek wat as deel van die navorsing se eksterne betroubaarheid in ag geneem moet word. Resultate en gevolgtrekkings wat uit kwalitatiewe navorsing voortspruit, moet as *aanbevelend* in plaas van veralgemenend beskou word (Miller & Salkind, 2002). Die doel van die navorsing is nie om te veralgemeen nie, maar om te bepaal hoe die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program by verskillende instellings daar uitsien. Tendense en situasies kan wel vir ander instellings 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.

4.6 Betroubaarheid van die navorsing

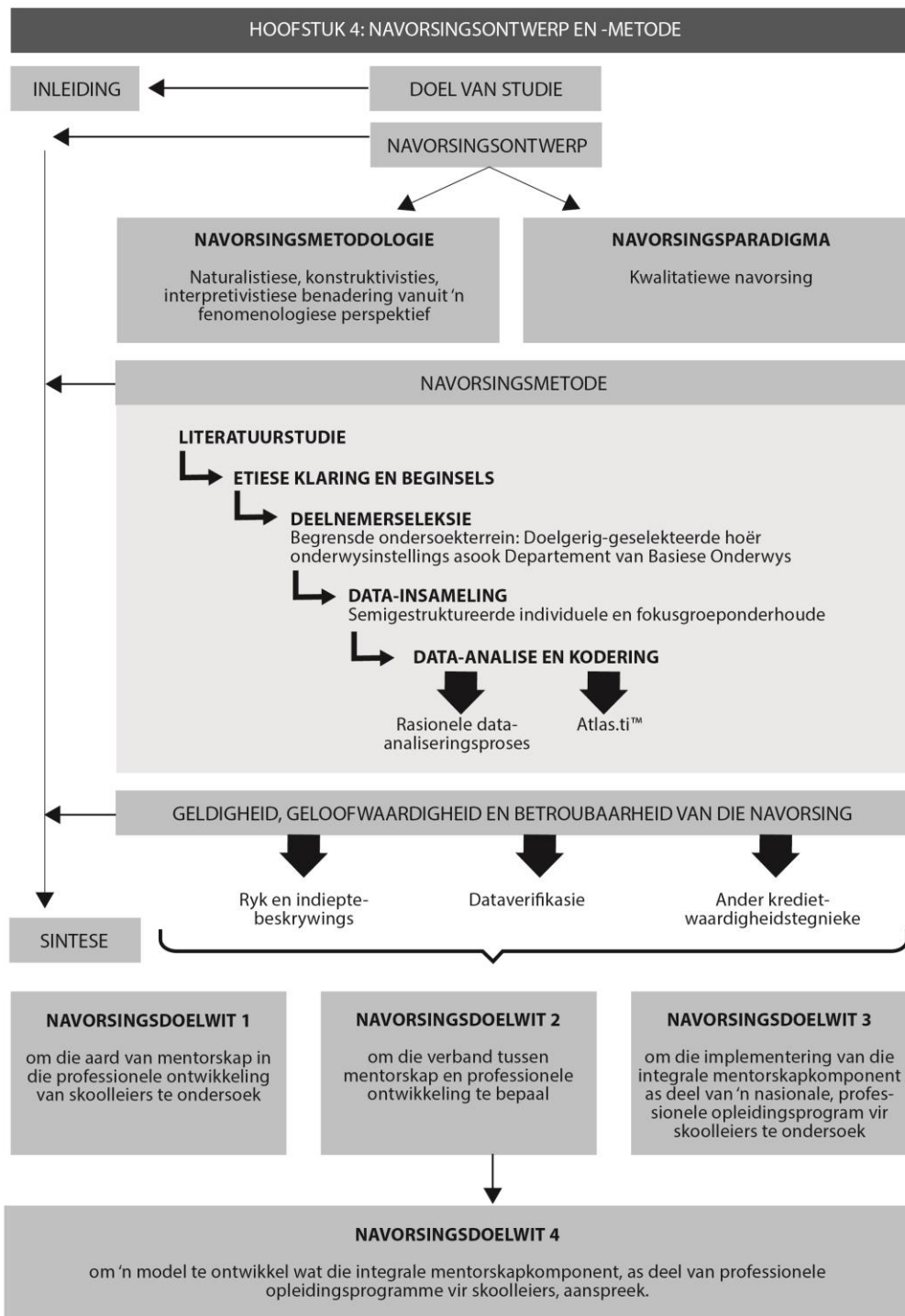
Betroubaarheid behels die assessering van die totale navorsingsproses om te bepaal of navorsingbevindings geldig, inherent, koherent en geloofwaardig is. Die eerlike en etiese professionele aansien van die navorser het bepaal of die deelnemers my as betroubaar beskou. Betroubaarheid beteken dat konteksgebonde data konsekwent getoets is en dat dieselfde of soortgelyke resultate onder identiese of soortgelyke omstandighede verkry kan word (Creswell, 2008; Hesse-Biber & Leavy, 2006).

Verteenwoordigende betroubaarheid is moontlik deur dieselfde resultate in verskillende onderhoude en fokusgroeppsessies. Die hoofdoel met dié studie was die insameling van voldoende inligting omtrent die fenomeen met 'n spesifieke ondersoekmetode en die kristallisering daarvan. 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, is faktore wat die betroubaarheid van die navorsing kan beïnvloed (Kumar, 2005). Marczyk et al. (2005) 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 tegnieke soos dataverifikasie⁷⁴, uitklaring met kundiges⁷⁵, evaluasie deur kundiges⁷⁶, gestruktureerde kohesie⁷⁷, toepaslikheid⁷⁸, konsekwensie⁷⁹ en neutraliteit⁸⁰ in berekening gebring.

4.7 Sintese

Hierdie hoofstuk bevat 'n beknopte beskrywing van die navorsingsproses as geheel, insluitend die navorsingsmetodologie (§4.3.1), navorsingsparadigma (§4.3.2) en die kwalitatiewe wyse van data-insameling (§4.4.4) en –analise (§4.4.5). Dit beskryf verder die navorsingsinstrumente wat geïmplementeer is om te verseker dat die navorsing geloofwaardig is (§4.5, 4.6). Die navorsingsontwerp verduidelik die proses en stelselmatige ondersoek van die navorsingsprobleem en -doel wat uiteindelik tot begrip ("verstehen") daarvan aanleiding gegee het en waaruit sekere bevindings gemaak kon word (Henning et al., 2004; Morrison, 2007; Thiéart, 2007). Die navorsingsontwerp en –metode word diagrammaties voorgestel in Figuur 4.4.

-
- ⁷⁴ Die getranskriebeerde data is vir kontrole aan die deelnemers besorg terwyl 'n ervare navorser die navorsingsproses gekontroleer het.
- ⁷⁵ Deelnemers in hierdie navorsing was kundiges verbonde aan HOI's in Suid-Afrika. Dit was noodsaaklik om te verseker dat die oorspronklike betekenis van bestuurskundiges se leefwêreld in die bevindings en in die gevolgtrekkings gereflekteer word (Creswell, 2008).
- ⁷⁶ Bydraes van ander kundiges op die gebied van mentorskap het aan die navorser die geleentheid gebied om openhartig, eerlik en sonder veronderstellings te wees sonder dat haar oordeel daardeur beïnvloed is (Creswell, 2008).
- ⁷⁷ Die navorser het tydens die onderhoude, kodering en analise van die data konsekwent op die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program gefokus.
- ⁷⁸ 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 en fokusgroeponderhoude in. In die geval van die navorsing is alle beskrywende data – wat die woordelike transkribering van individuele en fokusgroeponderhoude insluit – aan deelnemers vir kontroledoeleindes beskikbaar gestel.
- ⁷⁹ 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.
- ⁸⁰ Neutraliteit is die afwesigheid van vooropgestelde aannames in die navorsingsprosedure en resultate. Die navorser was voortdurend tydens die ondersoek bewus van haar invloed. Daarom is gepoog om neutraal te staan teenoor mededelings van die deelnemers deur nie vooroordele in die onderhoudsprosedures en bevindings te laat blyk of weer te gee nie.



Figuur 4.4 Opsomming van navorsingsmetodologie

- 888 -

HOOFSTUK 5

DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

5.1 Inleiding

Data-analise behels 'n sistematiese, sikliese en deursigtige proses waar getranskribeerde data wat gedurende die onderhoude ingewin is, ondersoek en geanaliseer word (Friese, 2012; McMillan & Schumacher, 2006; Saldaña, 2013; Zhang & Wildemuth, 2009). Ek het die data wat gedurende die individuele en fokusgoeponderhoude ingewin is, self getranskribeer, deurlopend deurgelees en herhaaldelik gekodeer om sodoende die integrale mentorskapkomponent as deel van skoolleier-opleidingsprogramme op 'n subjektiewe, dog wetenskaplike manier te verstaan (Friese, 2012; Zhang & Wildemuth, 2009).

Die data-analise en interpretasie is met behulp van Atlas.ti^{TM81} uitgevoer. Die gebruik van Atlas.tiTM bied die geleentheid om die ingewonne data (onderhoude) te organiseer en te bestuur deur dit as primêre dokumente in die program in te trek (Friese, 2012; Zhang & Wildemuth, 2009). Met die deurlees van die primêre dokumente is inisiële kodes vir die belangrikste aspekte geskep, maar soos daar herhaaldelik met die data gewerk is, is nuwe kodes bygevoeg en waar nodig, bestaande kodes saamgevoeg (Friese, 2012; Saldaña, 2013). Deur die proses van kodering kon teorie ontwikkel. Aanhalinge wat met sekere kodes verbind kon word en as staving of bewys dien, is as kleiner verstaanbare eenhede aan die kodes toegeken (Friese, 2012; Zhang & Wildemuth, 2009).

Verbandhoudende aanhalings, kodes, subtemas⁸², temas⁸³, en patrone is met behulp van die netwerkskeppingsfunksie in Atlas TiTM met mekaar verbind. Die netwerkskeppingsfunksie het eerstens die geleentheid gebied om 'n visuele voorstelling van die data-netwerk saam te stel. Verder het dit ook die geleentheid gebied om vanuit die interpretivistiese paradigma moontlike verbindings en verhoudings te ondersoek (Friese, 2012; Zhang & Wildemuth, 2009). Bogenoemde het bygedra tot die ontwikkeling van 'n teoretiese raamwerk wat in hoofstuk 6 aangebied word.

⁸¹ 'n Rekenaargebaseerde kwalitatiewe data-analise-sagteware (§4.4.5).

⁸² In sommige kwalitatiewe navorsingswerke ook bekend as subkategorieë.

⁸³ In sommige kwalitatiewe navorsingswerke ook bekend as kategorieë.

5.2 Oorsig oor geïdentifiseerde patrone, temas en kodes

Twee patrone is vanuit die analise geïdentifiseer. Patroon A ondersoek die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers. Patroon B ondersoek die integrasie van 'n mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale professionele opleidingsprogram vir skoolleiers. Skematies lyk die patroonvoorstelling soos volg:



Figuur 5.1 Skematiese voorstelling van patrone A en B soos geïdentifiseer vanuit die data-analise

Vervolgens 'n oorsigtelike uiteensetting van patroon A en B (Figuur 5.1) alvorens elke patroon afsonderlik bespreek sal word, alhoewel hulle interafhanklik van mekaar funksioneer.

5.2.1 Oorsigtelike uiteensetting van patroon A

Onder patroon A⁸⁴ is twee temas geïdentifiseer. Tema A1 ondersoek die konseptualisering van mentorskap terwyl Tema A2 mentorskap as deel van die professionele ontwikkeling van skoolleiers ondersoek. Tema A1 bestaan uit subtemas A1.1⁸⁵, A1.2⁸⁶, A1.3⁸⁷ en A1.4 oor die aard van mentorskap, wat die professionele ontwikkeling (subtema A2⁸⁸) van skoolleiers⁸⁹ ten doel het. Skematies kan die temas en subtemas van patroon A soos volg voorgestel word:

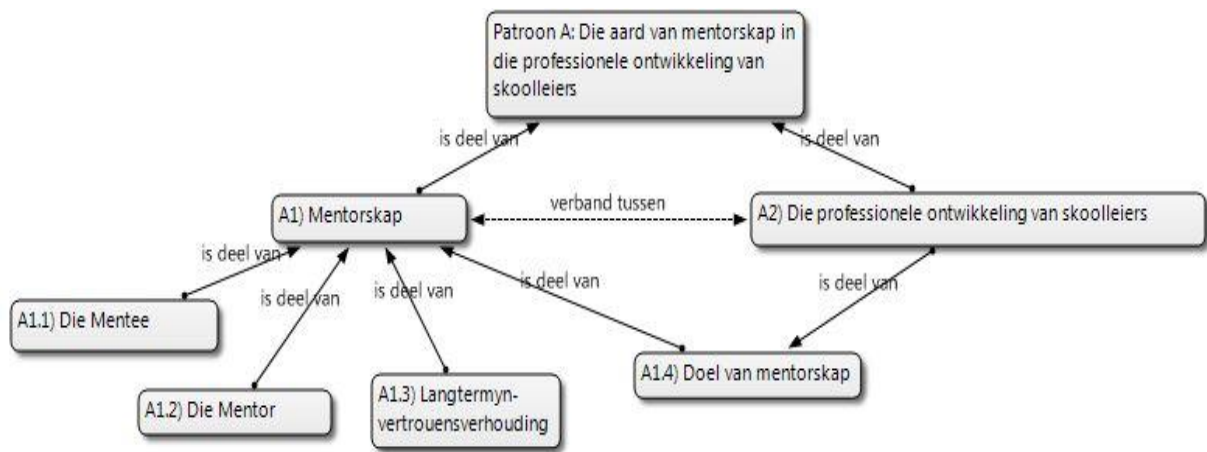
⁸⁴ Die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers.

⁸⁵ Konseptualisering van die skoolleier as mentee in die GOS SL-program.

⁸⁶ Konseptualisering van die mentor in die GOS SL-program.

⁸⁷ Mentorskap as 'n langtermyn interpersoonlike vertrouensverhouding.

⁸⁸ Die rol van mentorskap in die GOS SL-program as deel van personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling.



Figuur 5.2 Skematiese voorstelling van patroon A: Die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers

5.2.2 Oorsigtelike uiteensetting van patroon B

Onder patroon B⁹⁰ is twee temas geïdentifiseer, naamlik B1⁹¹ en B2⁹². Tema B1 ondersoek die gebruik van verskillende mentorskapmodelle (een-tot-een-mentorskapmodel (subtema B1.1) en die groepmentorskapmodel (subtema B1.2) by die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en –leierskap) (voortaan GOS SL-program) by hoër onderwysinstellings (voortaan HOL's). Tema B2 ondersoek hoe die mentorskapmomente⁹³ wat die boustene van mentorskapmodelle vorm by die HOL's geïmplementeer word. Subtemas sluit in B2.1⁹⁴, B2.2⁹⁵, B2.3⁹⁶, B2.4⁹⁷, B2.5⁹⁸: asook B2.6⁹⁹. Beide temas B1 en B2 word beïnvloed deur verskeie faktore wat in die onderskeie besprekings aandag sal geniet. Skematies 'n voorstelling van patroon B gevolg deur 'n in diepte bespreking van die temas, subkodes, kodes en aanhalinge in patroon B (§5.5).

⁸⁹ Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en –leierskap).

⁹⁰ Implementering van 'n integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale professionele opleidingsprogram vir skoolleiers.

⁹¹ Mentorskapmodelle in die GOS SL-program.

⁹² Integrale mentorskapmomente wat die boustene vir die integrale mentorskapkomponent vorm.

⁹³ Mentorskapmomente verwys op 'n inklusiewe wyse na mentorskapbeplanning, ontwerp en implementering, mentor-mentee-sifting, -seleksie en -passing, mentor-mentee-opleiding en -oriëntering, deurlopende ondersteuning gedurende die mentorskaptypperk asook refleksie op die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program (§5.6.2). Bogenoemde momente vorm 'n koherente eenheid en die boustene van 'n mentorskapmodel. Die Mentorskapmodel is bepalend tot die aard van die mentorskapkomponent as integrale deel van 'n opleidingsprogram.

⁹⁴ Beplanning en ontwerp van 'n formele integrale mentorskapkomponent in opleidingsprogramme.

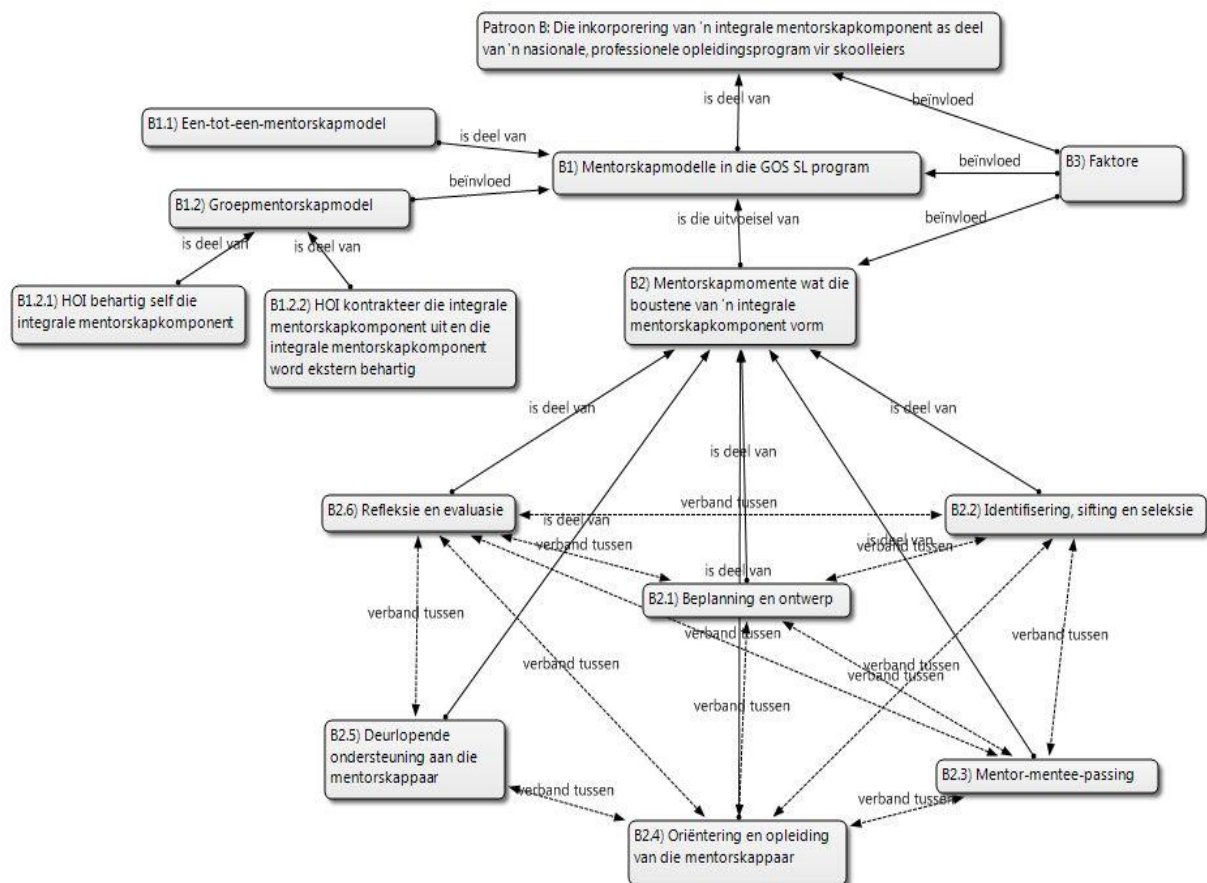
⁹⁵ Mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie.

⁹⁶ Mentor-mentee-passing.

⁹⁷ Mentor-mentee-opleiding.

⁹⁸ Mentor-mentee-ondersteuning.

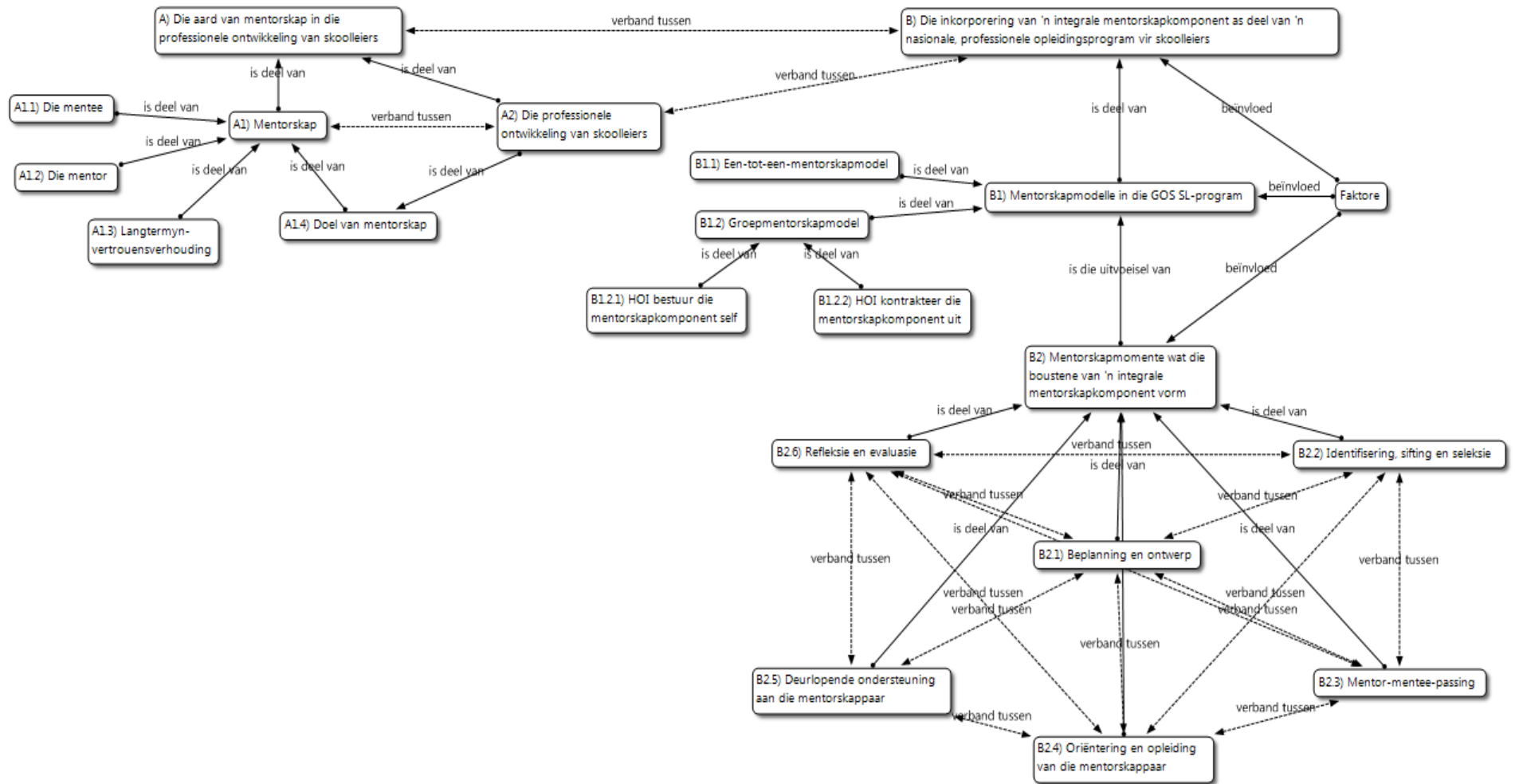
⁹⁹ Mentorskaprefleksie.



Figuur 5.3 Skematiese voorstelling van patroon B: Die integrasie van mentorskap as deel van 'n nasionale professionele opleidingsprogram vir skoolleiers

Ter staving vanuit die databasis¹⁰⁰ word gepaste aanhalings aan die patrone, temas, subtemas en kodes verbind. Aanhalings ter staving word aangedui as P1:102:105. *P* verwys na die primêre dokument (onderhoud ingetrek in Atlas.ti™) en 102:105 verwys na die genumeerde reël(s) waarin die aanhaling(s) in die primêre dokument gevind kan word. Primêre dokumente is onder bylaag B in die addenda beskikbaar. Data-analise en interpretasie word in ooreenstemming met die navorsingsvrae aangebied (§1.3). Gepaardgaande aanhalings bied duidelikheid oor die menings en standpunte van die deelnemers. Om die integrasie van mentorskap in die skoolleier-opleidingsprogramme met die literatuur te vergelyk, word ooreenstemmende teksgedeeltes vanuit die literatuur met die aanhalings in verband gebring (Friese, 2012; Saldaña, 2013). Vervolgens 'n omvattende raamwerk om 'n geheelbeeld van die data-analise weer te gee (Figuur 5.4).

¹⁰⁰ Individuele en fokusgroeponderhoude.



Figuur 5.4 Skematiese voorstelling van patrone, temas en subtemas wat deel sal vorm van die data-analise en interpretasie

5.3 Biografiese inligting

Tabel 5.1 verteenwoordig die biografiese inligting soos van betrokke deelnemers by die studie verkry (Newby, 2010). Die inligting word in tabelvorm verskaf en bespreek, ten einde die biografiese agtergrond en profiel van die deelnemers te beskryf. Slegs die tersaaklike aspekte van ouderdom, geslag en kwalifikasie is in die biografiese vraestel ingesluit. 'n Totaal van sestien deelnemers het aan die studie deelgeneem. Deelnemers is doelgerig ("purposive") geselekteer (§4.4.3) en verbonde aan onderskeidelik drie HOI's en die Departement van Basiese Onderwys (voortaan DBO). Deelnemers is versoek om die biografiese vraelys (Bylaag A: Addendum 4.9) te voltooi. Al die biografiese vraelyste is terug ontvang (100% terugvoer) en die data word vervolgens in tabel 5.1 uiteengesit.

Tabel 5.1 Opsomming van biografiese inligting

	Biografiese inligting	Frekwensie	Persentasie
1	Ouderdom		
	20 - 29 jaar	0	0%
	30 - 39 jaar	0	0%
	40 - 49 jaar	4	25%
	50 - 59 jaar	5	31%
	60 jaar +	7	44%
	Totaal	16	100%
2	Geslag		
	Manlik	10	63%
	Vroulik	6	37%
	Totaal	16	100%
3	Hoogste kwalifikasie		
	Sertifikaat	0	0%
	Diploma	1	6%
	Graad	2	12%
	Honneursgraad	3	19%
	Meestersgraad	2	12%
	Doktorsgraad	8	50%
	Totaal	16	100%

5.3.1 Ouderdom

'n Analise van die deelnemers se ouderdom toon dat deelnemers tussen veertig tot sestig jaar plus is met die grootste verteenwoordiging in die sestig-jaar-plus-kategorie. Hieruit kan die aanname gemaak word dat deelnemers oor diepgaande beroeps- en lewenservaring beskik en geloofwaardige menings oor die praktyk in terme van die navorsingstema verskaf.

5.3.2 Geslag

Hierdie studie ondersoek nie op die invloed van geslag op mentorskap in skoolleier-opleidingsprogramme nie derhalwe dui die persentasie-aanduiding in die biografiese inligting slegs daarop dat beide manlike en vroulike deelnemers by die studie betrek is. 'n Verdere studie wat die betekenisvolle invloed van geslag op mentorskap in skoolleier-opleidingsprogramme ondersoek, word aanbeveel.

5.3.3 Kwalifikasies

Die analise rakende die deelnemers tot hierdie studie se kwalifikasies dui 'n wye kwalifikasieverspreiding aan. Die kwalifikasies van skoolleiers wat die GOS SL-program voltooi het, wissel van diplomavlak (REQV¹⁰¹ 12) tot 'n nagraadse kwalifikasie en stem ooreen met die seleksiekriteria wat deur die DBO voorgehou word as deel van die skoolleierseleksie (by implikasie die mentee) vir die GOS SL-program (§5.3.3). 'n Analise van mentore in die GOS SL-program toon dat twee mentore oor 'n graad beskik terwyl een mentor oor 'n doktorsgraad beskik. Programleiers, -aanbieders sowel as DBO-verteenwoordigers beskik almal oor 'n nagraadse kwalifikasie met die meerderheid programleiers en -aanbieders wat oor 'n doktorsgraad beskik. Vir die doel van hierdie studie kan die afleiding gemaak word dat deelnemers oor hoëvlak- en uitgebreide opvoedkundige kwalifikasies beskik en dat die response beskou kan word as komende van gekwalifiseerde deelnemers wat bydra tot die geloofwaardigheid van die navorsing.

5.4 'n Mentorskapmodel vir die professionele opleiding van skoolleiers

Ten einde 'n model te ontwikkel vir 'n integrale mentorskapkomponent van 'n opleidingsprogram vir skoolleiers was dit noodsaaklik om die aard van 'n integrale mentorskapkomponent in die professionele opleidingsprogram van skoolleiers te ondersoek. Wêreldwyd word, weens die voordurende veranderende onderwysomgewing, toenemende druk op skoolleiers geplaas. Dit

¹⁰¹ Relative Education Qualification Value (Departement van Basiese Onderwys, 2015).

het weer gelei tot die besef dat, ten einde hierdie uitdagings effektief te bestuur, die professionele opleiding van skoolleiers nodig is (§2.7.1, 3.2) (Bush, 2009).

Sommige deelnemers is van die opinie dat teoretiese opleiding op sigself nie genoeg is vir effektiewe skoolbestuur en -leierskap nie (P2¹⁰²:301:302¹⁰³, P10:191:192). Skoolleiers behoort ook in hul bestuurs- en leierskaptaak ondersteun te word (§1.2). Dit is hier waar die formele mentorskap van ingeskrewe skoolleiers as integrale komponent van die GOS SL-program 'n belangrike rol speel (§2.7, 2.8) (Van Vuuren, 2009). Deelnemers bevestig die bogenoemde en meld dat hulle gementor wil word vanweë die waarde wat mentorskap toevoeg (P13:135:136, P12:331:333). Hierdie terugvoer is belangrik, as in ag geneem word dat mentorskap gebaseer is op die gewilligheid en samewerking van beide partye (§2.1, 2.7.1).

'n Dokumentondersoek het slegs algemene riglyne rakende die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program opgelewer (§5.6). Dit word ook bevestig in die onderhoude (P9:372:373, P10:10:12). Dit blyk dat die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program van HOI tot HOI verskil (P2:178, P6:381, P12:118, P9:238, P8:63) wat ingrypende implikasies vir die sukses van die integrale mentorskapkomponent van die program kan inhou. 'n Verslag van Bush et al., (2011) het bogenoemde as 'n spesifieke leemte uitgewys. Dié verslag beveel 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program deur HOI's, provinsiale onderwysowerhede en die DBO aan (§1.2, 3.2.1). Hierdie siening word ook deur die deelnemers gedeel (P9:375:776, P12:433:437). Voorgenoemde bevestig die rasionaal vir hierdie navorsing (§1.4).

Ten einde die navorsingsdoel, naamlik *“die ontwikkeling van 'n model om die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers”* aan te spreek, is dit noodsaaklik om 'n beter begrip te verkry van die elemente wat deel vorm van die navorsingsonderwerp, asook om verbandhoudende aspekte tot die probleem te ondersoek. Binne die navorsingsfokus¹⁰⁴ speel die aard van mentorskap 'n rol. Omdat die aard van mentorskap 'n invloed uitoefen op die ontwerp van 'n model, blyk dit nodig te wees om die aard van mentorskap te ondersoek en te verstaan. Voorgenoemde vorm die eerste geïdentifiseerde patroon, patroon A (Figuur 5.2) wat bespreek sal word (§5.5).

¹⁰² Verwysing na die primêre dokument as onderhoud wat ingetrek is in Atlas.tiTM in (Bylaag B).

¹⁰³ Verwysing na die genumeerde reël(s) waarin die aanhaling(s) in die primêre dokument gevind kan word (Bylaag B).

¹⁰⁴ Die integrale mentorskapkomponent van 'n opleidingsprogram vir skoolleiers.

In patroon B (Figuur 5.3) word ondersoek hoe die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers tans by HOL's daar uitsien (§5.6). Onder elkeen van die geïdentifiseerde patrone is daar bepalende faktore wat 'n invloed op die aard van mentorskap en die integrale mentorskapkomponent uitoefen. Hierdie faktore moet ook verreken word, omdat dit 'n invloed op die ontwikkeling van 'n model kan uitoefen. Dié faktore sal - vanweë die sleutelrol wat hulle speel - afsonderlik bespreek word.

5.5 Die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers

Die komplekse karakter, dinamiese natuur en evolusionêre aard van mentorskap dra daartoe by dat hierdie navorsing deel vorm van die mentorskapfenomeen wat deurlopend nagevors word (§2.10.6). Mentorskap word verskillend vanuit die perspektief van die individu sowel as na gelang van die situasie gedefinieer en gekonseptualiseer (§2.4, 2.5). Ten einde 'n beter begrip rakende die aard van mentorskap en die rol van mentorskap in die professionele ontwikkeling van die skoolleier te verkry word die fundamentele karakter van mentorskap vanuit die perspektief van deelnemers betrokke by die GOS SL-program, in 'n gegewe situasie ondersoek.

Figuur 5.2 dui kodes aan wat vanuit die mededelings van die deelnemers rakende die aard van mentorskap as deel van die skoolleier se professionele ontwikkeling geïdentifiseer kon word. Hierdie kodes sluit in die skoolleier as mentee of mentor, mentorskap as langtermyn-verhouding en mentorskap as deel van die professionele ontwikkeling van die skoolleier in 'n nasionale, professionele opleidingsprogram. Vervolgens word elk van die bogenoemde kodes afsonderlik bespreek om 'n beter begrip te verkry van die aard van mentorskap as deel van die professionele ontwikkeling van die skoolleier.

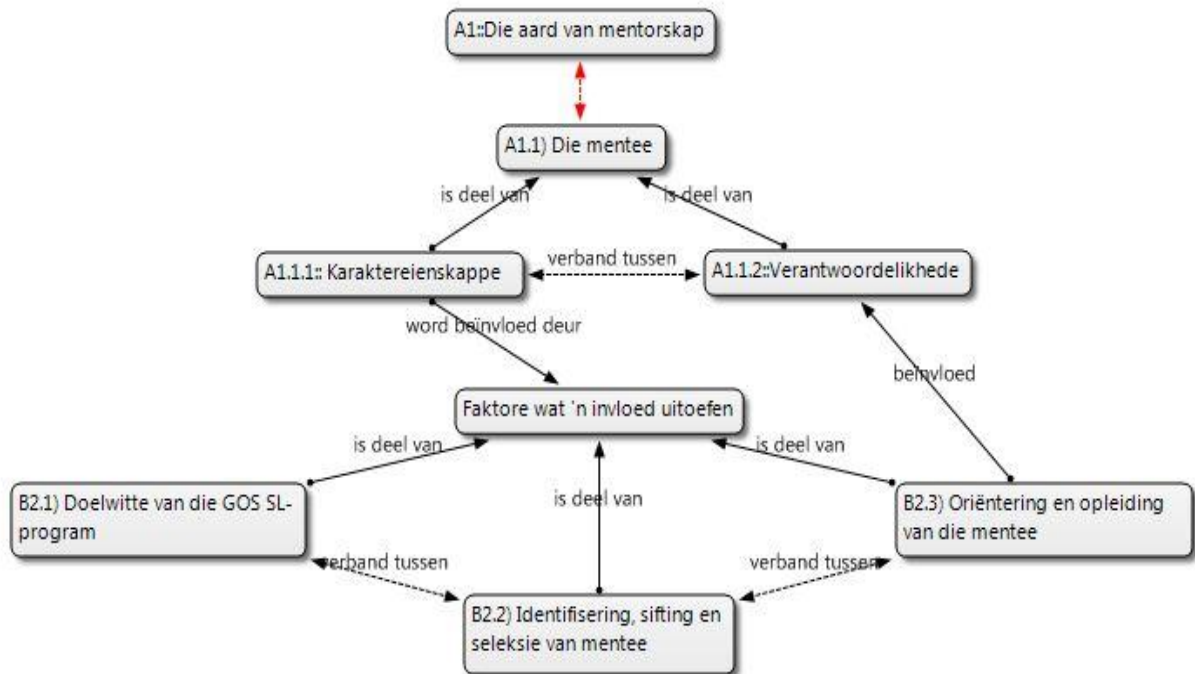
5.5.1 Konseptualisering van die skoolleier as mentee in die GOS SL-program

Die kern van mentorskap lê opgesluit in 'n interpersoonlike vertrouensverhouding waarby 'n mentor en mentee betrokke is (§2.9). Die skoolleiers vertolk binne die GOS SL-program die rol as mentee (P2:274, P3:131, P10:88:89) en speel saam met die mentor 'n belangrike rol in die bereiking van die Departement van Basiese Onderwys se ontwikkelingsdoelwitte¹⁰⁵ (§3.2.1.2).

Vanuit die data-analise kon twee kodes rakende die mentee geïdentifiseer word, naamlik die karaktereienskappe van die mentee (A1.1.1) en die verantwoordelikhede van die mentee in die mentorskapverhouding (A1.1.2).

¹⁰⁵ Geïdentifiseer in die Aksieplan tot 2014 sowel as die Geïntegreerde Strategiese Beplanningsraamwerk vir Onderwyseropleiding en ontwikkeling.

Vanweë die invloed van die voorgenoemde twee kodes op die mentorskapmomente (B.2.1 – B2.6) in 'n integrale mentorskapkomponent en in die ontwikkeling van 'n mentorskapmodel sal die geïdentifiseerde kodes bespreek word. Hierdie interafhanklikheid en verband word in Figuur 5.5 geïllustreer:



Figuur 5.5 Konseptualisering van die skoolleier as mentee in die GOS SL-program

Met die aanvang van die navorsing was dit noodsaaklik om te bepaal hoe die deelnemers die begrip mentee, as deel van die aard van mentorskap, konseptualiseer. Al die deelnemers het van die term mentee gebruik gemaak wanneer hulle verwys het na die skoolleier in die GOS SL-program. Vanweë die gebruik van die term mentee sowel as ander verbandhoudende ooreenkomste soos die holistiese benadering tot mentorskap in die GOS SL-program (P10:104:106) kan die aanname gemaak word dat die Europese paradigma rakende mentorskap ook in die Suid-Afrikaanse benadering tot mentorskap te bespeur is (§2.5). Die paradigma waaruit deelnemers mentorskap konseptualiseer, oefen direk 'n invloed uit op deelnemers se beskouing van mentorskap en sal ook die ontwikkeling van 'n mentorskapmodel beïnvloed. Hierdie studie het nie doelbewus die verband tussen Suid-Afrikaanse en Europese mentorskap-literatuur en die invloed op die GOS SL-program ondersoek nie. Bogenoemde aannames is gebaseer op verbandhoudende ooreenkomste wat vanuit die literatuur geïdentifiseer kon word. Verdere navorsing op dié gebied kan meer inligting verskaf.

5.5.1.1 Karaktereienskappe van die mentee in die GOS SL-program

In effektiewe mentorskap speel die karaktereienskappe waaroor die mentee beskik, 'n belangrike rol. Die skoolleiers (as mentee) (P2:274, P3:131, P10:88:89) vorm binne die GOS SL-program die teikengroep van die integrale mentorskapkomponent. Enkele karaktertrekke wat bevorderlik is vir effektiewe mentorskap, soos selfvertroue (P2:126), toegewydheid (P12:231) en gereedheid om gementor te word (P3:464:468, P13:412) is vanuit die onderhoude met hulle geïdentifiseer.

Literatuur toon dat die karaktertrekke van die mentee bepaal word deur die aard en doel van die mentorskapprogram (§2.3.1). Die literatuurstudie toon ook dat die identifisering van mentee-karaktereienskappe vir die betrokke mentorskapprogram spesifiek van aard moet wees om die effektiwiteit van die mentorskapprogram te verhoog. Die skoolleiers (by implikasie die mentees) in die GOS SL-program word aan die hand van 'n bepaalde kriterium deur die DBO geselekteer (§3.2.2.1). Opmerklik was dat daar in die seleksiekriteria van die DBO geensins melding gemaak word van enige karaktertrekke waaroor die geïdentifiseerde skoolleier moet beskik nie. Laasgenoemde blyk 'n tekortkoming te wees in die GOS SL-program. By implikasie kan 'n gebrek aan kriteria rakende die karaktertrekke waaroor die mentee moet beskik, lei tot oneffektiewe mentee-identifisering, -sifting en -seleksie - wat op sy beurt ander mentorskapmomente (§B2.1 – B2.6) wat hieruit vloei, negatief kan beïnvloed. Die mededelings van deelnemers (P13:411:414, P2:647:662) bevestig die direkte korrelasie tussen die karaktertrekke van die mentee en effektiwiteit van die mentorskap in die GOS SL-program.

Die bereidwilligheid om gementor te word is noodsaaklik vir effektiewe mentorskap. In die onderhoude (P12:362:375) het dit geblyk dat sommige skoolleiers nie bereid óf gretig is om betrokke te raak by opleidingsprogramme, soos die GOS SL-program nie. Voorgenoemde kan moontlik toegeskryf word aan die stigma wat aan mentorskap gekoppel word, as metode om onderpresterende skole weens beweerde gebrekkige bestuur te help, is skoolleiers soms in beginsel negatief wanneer dit by mentorskap kom. Hierdie veralgemening en tendens word ook deur ten minste een deelnemer oor al die instellings wat deel gevorm het van hierdie studie bevestig (P6:164:179, P9:89:93, P6:343:346, P6:360:362). Vanuit die onderhoude blyk die realiteit te wees dat die bogenoemde negatiewe ingesteldheid moontlik daartoe kan bydra dat die gestelde departementele doelwitte vir die GOS SL-program in praktyk nie altyd realiseer nie. Hierdie aanname word ook bevestig vanuit onderhoude (P9:317, P9:375:376, P12:433:437). Die negatiewe ingesteldheid van skoolleiers teenoor mentorskap kan aan verskeie redes toegeskryf word en bevestig die mening van Bush et al., (2011) dat 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program noodsaaklik is

Bogenoemde bespreking bevestig die rasionaal vir 'n wetenskaplik-gefundeerde studie sowel as die daarstelling van 'n mentorskapmodel as deel van 'n professionele opleidingsprogram vir skoolleiers om moontlike aspekte aan te spreek wat kan bydra tot die negatiewe ingesteldheid van skoolleiers teenoor mentorskap in die GOS SL-program. Bereidwilligheid en die graad van gereedheid blyk 'n belangrike faset in die ontwikkeling van 'n model vir 'n integrale mentorskapkomponent te wees. Daarom is dit noodsaaklik dat dit aan die begin van die beplanning- en ontwerpfasie van die mentorskapmodel, reeds aandag geniet. Hierdie navorsingstudie het nie daarop gefokus om die verband tussen die karaktertrekke van die mentee en die effektiwiteit van mentorskap na te vors nie. Nogtans is die verband sigbaar en kan dit nie geïgnoreer word nie. Verdere studies wat fokus op die verband tussen die karaktertrekke van die mentee en die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program kan moontlik meer lig werp.

5.5.1.2 Verantwoordelikhede van die mentee in die GOS SL-program

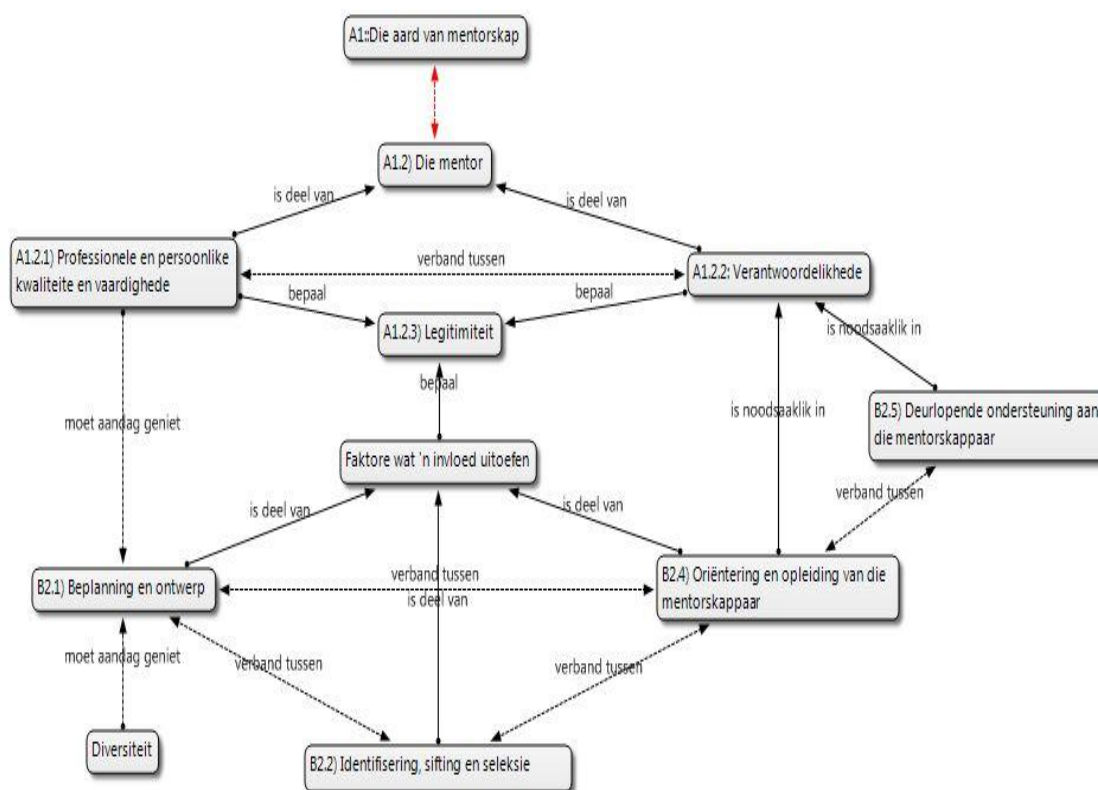
As deel van die mentorskapverhouding en –proses het die mentee 'n verantwoordelikheid om effektiewe mentorskap daar te stel. Deelnemers deel hierdie siening en meld die belangrikheid van “eienaarskap neem” in die persoonlike en professionele ontwikkeling van die mentee (P13:581). Aanhalinge (P6:49:51, P13:289:292) onderskryf literatuur wat meld dat mentees realisties moet wees oor hulle bestuur- en leierskapvermoë, positief met die mentorskapadvies moet omgaan en die mentor met respek moet behandel (§2.9). As deel van eienaarskap neem en as inisieerder van die mentorskapverhouding het die mentee ook die verantwoordelikheid om voor te berei vir die mentorskapsessie (P2:469, P6:615). Soos 'n deelnemer dit noem (P12:244), is dit noodsaaklik dat die skoolleier as mentee inkoop by die voorstelle, want al is die mentor die beste mentor en die mentee koop nie in nie, dan gaan al die pogings niks baat nie (P6:214:218).

Vanuit die bogenoemde bespreking blyk die belangrikheid van die mentee se karaktereienskappe en verantwoordelikhede in die bepaling van die aard van mentorskap. Ek deel die siening van die deelnemers dat die karaktertrekke van die mentee bydra by tot die effektiwiteit van 'n integrale mentorskapkomponent in 'n opleidingsprogram vir skoolleiers en dat die seleksiekriteria van die mentees vir die GOS SL-program spesifieke karaktereienskappe moet insluit. Soos in die geval van die mentee speel die mentor ook 'n sleutelrol in die mentorskapproses en vervolgens 'n bespreking van die konseptualisering van die mentor in die GOS SL-program deur deelnemers in hierdie studie.

5.5.2 Konseptualisering van die mentor in die GOS SL-program

Mentore word geadmireer vir hulle professionele en persoonlike kwaliteite sowel as vaardighede. Die mentor is ook gedurende die mentorskapydperk instrumenteel in die stimulering van leer en die holistiese ontwikkeling van die individu (§2.3.1) asook in die versekering van die opleidingsprogram se sukses (§2.3.1). In die geval van die GOS SL-program word die sukses van die integrale mentorskapkomponent toegeskryf aan die rol wat die mentor speel in die versekering dat kandidate aan akademiese vereistes voldoen, omdat skoolleiers wat toegelaat word tot die GOS SL-program, moontlik nie aan die toelatingsvereistes vir graadprogramme aan 'n universiteit voldoen nie (P10:456:460).

Vanweë die sleutelrol wat die mentor speel, is dit noodsaaklik om te bepaal hoe die deelnemers betrokke by die GOS SL-program die mentor konseptualiseer, omdat dit gedurende die ontwikkeling van die mentorskapmodel by elkeen van die mentorskapmomente (§B2.1 – B2.6) 'n invloed uitoefen. Vanuit die analise van die onderhoude is die volgende kodes rakende die mentor in die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program geïdentifiseer:



Figuur 5.6 Konseptualisering van die mentor in die GOS SL-program

Figuur 5.6 dui op verbandhoudende aspekte wat na vore gekom het tydens die onderhoude, aangedui. Dit sluit in die professionele en persoonlike kwaliteite van die mentor (A1.2.1), die verantwoordelikhede van die mentor (A1.2.2) en legitimiteit (A1.2.3). Vervolgens word elke aspek afsonderlik bespreek.

5.5.2.1 Professionele en persoonlike kwaliteite van die mentor

Die professionele¹⁰⁶ en persoonlike¹⁰⁷ kwaliteite van die mentor speel 'n belangrike rol in die daarstelling van 'n effektiewe mentorskapverhouding en -proses. Dit is dan ook iets wat in die onderhoud verwoord is:

- *Hy moet mense wil ontwikkel. 'n Mens wat passievol is oor so iets (P3:350:352).*

Uit die onderhoud (P2:175:176) word dit onomwonde gestel dat die persoonlike eienskappe van die mentor 'n rol speel. 'n Sterk persoonlikheid word deur die deelnemers uitgelig (P7:87:90 P4:152). Deelnemers meld ook eienskappe soos toeganklikheid (P4:159, P2:124), eerlikheid (P2:123) en menslikheid (P4:152, P6:119, P13:178:181, P4:119:120). Entoesiasme (P2:123) en passie (P2:123, P3:350:352) word ook hoog aangeskryf. Bogenoemde geïdentifiseerde eienskappe stem ooreen met die literatuur wat, buiten vir die bogenoemde eienskappe, persoonlike eienskappe soos integriteit byvoeg (§2.3.1) (Van Vuuren, 2009). Deelnemers het ook lewenservaring en -wysheid (P6:47:51), organisatoriese vaardighede (P2:137:137, P3:92:95), mensevaardighede (P13:178:181, P7:202, P3:341:343) sowel as sosiale vaardighede (P11:472:478) en luister-/kommunikasievaardighede (P2:121) uitgewys as mentorkwaliteite wat bevorderlik vir die mentorskapverhouding kan wees. Bogenoemde bevestig die waarde van mentorskap as 'n sosiaal-konstruktivistiese benadering tot kennisgenerering (§2.8.2, 2.7).

Die konseptualisering van die mentor word ook beïnvloed deur die perspektief rakende die *ouderdom* van die mentor. Hier stem die beskouinge van deelnemers ooreen met die literatuur in die sin dat daar twee denkskole oor die ouderdom van die mentor is (§2.3.1). Een deelnemer meld dat 'n jonger persoon nie as mentor vir 'n senior persoon kan optree nie (P4:129:130) terwyl 'n ander deelnemer weer meen dat dit nie noodwendig 'n meer senior persoon hoef te wees nie (P2:67:69). Dit is noodsaaklik om in die ontwerp van 'n mentorskapmodel aspekte

¹⁰⁶ Vir die doel van hierdie studie sal professionele eienskappe verwys na kwaliteite wat spesiale onderrig, opleiding of vaardighede benodig en waaroor 'n persoon beskik wat in die professie staan.

¹⁰⁷ Vir die doel van hierdie studie verwys persoonlike eienskappe na persoonlike karaktereieenskappe van 'n individu.

soos die kwaliteite van die mentor sowel as die ouderdom van die mentor uit te klaar omdat 'n gebrek aan duidelikheid 'n invloed op die effektiwiteit van die mentorskap kan uitoefen. Laasgenoemde is noodsaaklik omdat dit die seleksiekriteria en proses vir die identifisering, sifting en seleksie van die mentor vir bepaal. Verder is die geïdentifiseerde kwaliteite 'n aanduiding van die eienskappe wat noodsaaklik is vir mentore in die GOS SL-program en wat kan bydra tot die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent.

Die mentor vertolk deur die loop van die mentorskapsiklus en gegewe die situasie verskillende rolle in die proses van selfontdekking en groei van die mentee (§2.3.1). Deelnemers bevestig dat die verskillende rolvertolking ook hulle belewing was (P6:111:113). Opmerklik is die aantal verskillende rolle wat die mentor gedurende die mentorskaptydperk in die GOS SL-vertolk het. Hierdie rolvertolking het ingesluit dat die mentor optree as kritiese vriend (P3:97:98, P7:96), motiveerder (P4:171:172, P6:117:118), beskermmer (P4:171:172, (P7:96), leier (P4:119:120), sielkundige (P6:117:118), berader (P6:117:118), brugbouer (P11:147:149) en vertroueling (P7:96). Voorgenoemde verskeidenheid en uiteenlopende rolle wat van die mentor verwag word, is 'n aanduiding van die kompleksiteit, omvang en verantwoordelikheid wat aan die rol van 'n mentor gekoppel word. Dit is 'n ope vraag of 'n individu volkome aan al die rolle gelyktydig kan voldoen en derhalwe is opleiding 'n belangrik aspek.

Gedurende die ontwikkeling van 'n model vir 'n integrale mentorskapkomponent is kennis van die verskillende rolle wat die mentor gedurende die GOS SL-program vertolk noodsaaklik, want dit die aard van die mentoropleiding. Verskillende rolvertolkings kom nie vir alle mentore natuurlik nie. Die siening word gehuldig dat dit deel vorm van mentorskapopleiding en dat dit die effektiwiteit van die mentorskapverhouding en –proses kan verhoog (§3.2.4.3). In die lig van die bogenoemde kan verdere wetenskaplike navorsing lig werp op presies watter persoonlike eienskappe van die mentor sowel as rolvertolkings binne die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program noodsaaklik is vir effektiewe mentorskap. Dit kan ook aanvullend tot hierdie studie lig werp op mentorverwante aspekte (§2.4) wat deur mentore gebruik word.

Benewens die voorgenoemde persoonlike eienskappe van die mentor voel deelnemers dat dit waardevol is as die mentor oor professionele eienskappe en vaardighede beskik. Kennis en ervaring is pertinent deur die deelnemers uitgesonder (P12:232:235, P13:207:210, P7:87, P10:102, P4:447:448). Mentorskapervaring is ook uitgelig en deelnemers was van mening dat die aard van die mentorskap nie moet lei tot mentee-afhanklikheid nie (P10:445:449, P12:230:235, P10:432:433). In een onderhoud meld 'n deelnemer dat dit waardevol is as die mentor die kultuur van die omgewing verstaan. Begrip rondom die uitdagings waarmee die skoolleier gekonfronteer word en die dinamika van die gemeenskap is ook van waarde

(P7:664:666).

Bogenoemde stem ooreen met mentorskap-literatuur wat die belangrikheid van kennis en ervaring uitlig om sodoende leiding op die gebied van bestuur- en leierskapaangeleenthede te kan verskaf (§2.3.1, 2.8.3). Deelnemers bevestig dat nie enige persoon kan dien as mentor nie (P13:216:217, P6:109) en dat kennis en ervaring in bestuur- en leierskapaangeleenthede 'n belangrike kriteria in die seleksieproses van die mentor is. Die mentor-identifisering, -sifting en -seleksie vereis deeglike oordeel vanweë die belangrike rol wat die mentor speel in die bereiking van gestelde doelwitte deur die DBO (§2.3.1, 3.2.1.2, 3.2.4.1). Bogenoemde mededelings het insig oor die behoeftes rakende mentorseleksie verskaf en kan moontlik bydra tot die effektiewe bestuur van die mentor-identifisering, -sifting en die seleksieproses.

'n Verdere aspek wat in die literatuur uitgelig en deur die deelnemers bevestig is, is die rol wat die mentor speel in die bestuur van diversiteit in die mentorskapverhouding (§2.9.2). Mentorskap kan dien as ideale "brugbouer" (P11:147:149) tussen diverse mense. Alhoewel hierdie studie nie gefokus het op die rol of invloed van diversiteit op mentorskap in die GOS SL-program nie, kan die mededelings van deelnemers rakende die uitdagings wat die bestuur van diversiteit aan hulle gestel het, nie geïgnoreer word nie. Verbandhoudende aanhalings het getoon dat diversiteitsaspekte soos geslag (P2:67:69), linguïstiese voorkeur (P2:403:406) en ouderdom (P4:387:392) uitdagings aan die mentorskapverhouding en die deelnemers stel. Alhoewel bogenoemde later bespreek sal word (§5.4.3.2), huldig ek die standpunt dat dit van waarde kan wees as die bestuur van diversiteit vervat is in elkeen van die mentorskapmomente in die mentorskapmodel. Verskeie mentorskap-diversiteitstudies benadruk dat diversiteit 'n invloed kan uitoefen op effektiewe mentorskap en dat die bestuur daarvan nie aan toeval oorgelaat moet word nie. Dus deel ek die siening van verskeie outeurs dat diversiteitsopleiding in elkeen van die mentorskapkomponente mentorskapeffektiwiteit kan verbeter (§2.9.2). Verdere navorsing gemik op die impak en bestuur hiervan in die GOS SL-program sal meer lig op die invloed en bestuur van diversiteit in mentorskap in die GOS SL-program en die effektiwiteit van die program kan werp.

5.5.2.2 Verantwoordelikhede van die mentor

'n Mentor is verantwoordelik vir die stimulering van leer en ontwikkeling van die mentee deur die mentee te lei, onderrig, inspireer en uit te daag (§2.3.1). In die GOS SL-program word daar ook van die mentor verwag om as agent van verandering en transformasie in die Suid-Afrikaanse Onderwys op te tree (Van Vuuren, 2009). Uit die onderhoude bevestig deelnemers dat die taak van die mentor om die opleiding, leiding en groei van die mentee gesentreer is (P7:170:172,

P10:93:96) en dat leiding in die praktiese toepassing van die teorie waardevol is (P10:448:449, P12:203:206, P11:147:150).

Opmerklik vanuit die hoeveelheid aanhalings rondom die verskaffing van hulp in die voltooiing van moduletake (P2:90:92, P11:619:626, P2:273:281, P6:600:608, P6:612:630) blyk dit die hoof funksie van die mentor in die GOS SL-program te wees. Ek huldig die opinie dat hulp met moduletake wel een van die funksies en verantwoordelikhede van die mentor is, maar dat hierdie benadering tot mentorskap moontlik net die professionele ontwikkeling van die individu aanspreek en eerder grens aan afrigting as mentorskap (§2.4.1). Bogenoemde kan meebring dat die persoonlike ontwikkeling¹⁰⁸ (§2.8.1, 2.9) van die mentee binne 'n langtermyn-vertrouensverhouding, agterweë mag bly. Die volgende aanhalings ter versterking van hierdie aanname het uit die onderhoude geblyk:

- *Dis moeilik om 'n verhouding te bou met so min tyd. Ek kan nie daai individuele aandag gee nie. Die tyd is te min...as jy veertien studente het, jy kom nie in 1 jaar by al veertien uit nie, want jy't maar net twee besoeke per kwartaal wat jy kan doen. So, uhm... daar is definitief uitdagings (P2:420:424).*
- *...hulle het nooit tyd om bymekaar te kom nie en gesprek te hou oor persoonlike probleme nie. Dit gebeur nie. Dit gaan net oor die deurkom van die taak (P9:315:317).*

Mentorskap poog om die holistiese bestaan van die individu, wat persoonlike ontwikkeling in liggaam, siel en gees insluit te bewerkstellig. 'n Effektiewe mentor verrig beide 'n beroeps- en psigologiese funksie. Daar is ongelukkig beperkte verwysings in die onderhoude wat na die persoonlike ontwikkeling van die mentee verwys en net een waardevolle verbandhoudende aanhaling in dié verband:

- *Ek dink dit moet ook nie net gaan oor die professie nie, want dit moet tog maar gaan oor 'n mens se menswees ook, nê sodat 'n mens buite jou professionele omgewing mekaar ook ondersteun en dra (P7:292:294).*

'n Verdere studie wat fokus op die rol van die mentor in die persoonlike ontwikkeling van die mentee, sal waarde kan toevoeg om die vlak van holistiese ontwikkeling wat plaasvind in die GOS SL-program te bepaal. Vanuit die mededelings van die deelnemers blyk dit dat mentorskap wat fokus op die persoonlike ontwikkeling van die mentee, nie die doel bereik nie.

¹⁰⁸ Persoonlike ontwikkeling sluit die ontwikkeling van liggaam, siel en gees in. Die strewe om jouself beter te ken, te besef wie jy is, doelbewus te lewe om jou volle potensiaal te bereik en ware geluk te ervaar is die dryfkrag agter persoonlike ontwikkeling (Smedts, 2014).

In die stimulering van leer en ontwikkeling van die mentee en as deel van die ontwikkelingsfunksie van mentorskap (§2.5) kan die mentor, gegewe die situasie, van verskeie mentorskapverwante tegnieke gebruik maak (§2.4). Uit die aanhalings van die onderhoude kom dit na vore dat mentore tegnieke soos afrigting (P2:114:117, P10:95:96, P4:111:116, P7:226:227, P4543:545), berading (P6:117:118), netwerk (P4:540:541, P2:117:119), leiding (P4:541, P10:91, P13:418:421), portuur-ondersteuning (P4:538:541, P2:119), induksie (P3:184:186, P10:140:145), konsultasie (P4:539), raadgewing (P4:538:541, P2:49, P7:323:326), skaduwaarneming (P3:153:155, P4:537:538) fasilitering en samewerking (P4538:541, P2:117) as deel van die ontwikkeling en leerervaring van die mentee kan gebruik. Alhoewel die bogenoemde tegnieke vanuit die onderhoude geïdentifiseer is, is dit nie duidelik in watter mate die bogenoemde tegnieke as alternatiewe leergeleenthede óf as deel van die mentorskapmengsel gebruik is nie. Wat wel vanuit die onderhoude blyk, is dat mentore verskillende tegnieke gebruik. Vanuit die aanhaling van een deelnemer was dit ook merkbaar dat die tegniek wat die mentor gebruik, verskil na gelang van die ontwikkelingsbehoefte en die beroepstadium van die mentee (P4:156:159).

Alhoewel daar aangedui is dat daar wel van verskillende tegnieke gebruik gemaak is, was dit opmerklik dat die gebruik van verskillende tegnieke (§2.4) saam met 'n gevoel van onsekerheid by van die deelnemers gegaan het (P2:44:45, P6:41:44, P9:105:107, P7:51:56). 'n Aanhaling uit een van die onderhoude som die gevoel van onsekerheid wat ook deur ander deelnemers ervaar is, samevattend op:

- *Ek weet nou nie of ons dit nou seker reg gedoen het of nie. Ons het bymekaar gekom en dan het deelnemer x gesê hierdie is die volgende werksopdrag. Dan het ek gesê maak so of so. Ek het raad gegee en soms het ons sommer die werksopdrag sommer daar gedoen...So ek is nie so seker of die "help"-deel, deel van die mentorskap was nie. Ek dink dit is, maar ek was heeltyd onseker (P7:51:56).*

Voorgaande aanhalings bevestig literatuur wat meld dat daar vanweë die kompleksiteit van mentorskap en die drie kernelemente wat mentorskap dryf (§2.4), onsekerheid by deelnemers kan ontstaan rakende die konsep mentorskap (§2.5) en mentorskapverwante tegnieke (§2.4). Bovermelde bewuswording spreek direk tot die navorsingvraag deurdat daar in die model vir die integrale mentorskapkomponent van 'n skoolleier-opleidingsprogram voorsiening gemaak word vir opleiding en ondersteuning aan die mentorskappaar. Laasgenoemde kan op sy beurt die legitimiteit van die mentor verhoog.

5.5.2.3 Legitimiteit

Die kredietwaardigheid van die mentor dra by tot die daargestelling van 'n effektiewe mentorskapproses en –verhouding (§2.3.1, 2.9). Mededelings van die deelnemers bevestig dit in verskeie aanhalings (P4:447:448, P7:311:313, P7:89:91, P12:357:359) en meld dat die legitimiteit van die mentor 'n belangrike aspek in die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program speel. Die volgende aanhalings bevestig dit onomwonde dat vir suksesvolle mentorskap die kredietwaardigheid van die mentor ononderhandelbaar is in die daargestelling van 'n mentorskapmodel:

- *Somtyds kom persone in daai posisie in en hulle het nie die legitimiteit in die oë van persone nie: 'hoe kan jy vir my kom vertel, jy was dan nog nooit 'n prinsipaal nie. Wat weet jy van prinsipaal af?' – daai tipe van ding (P3:332:335).*
- *...ek glo 'n persoon wat nie onderwyservaring het nie, wat nie die dinamiek verstaan hoe onderwys verander het nie en hoe die rol van die prinsipaal verander het nie, ek dink nie jy moet jou hand daaraan waag nie (P6:544:547).*
- *Die mentore word deur die DBO aangestel en daai persoon moet dan die skoolhoof mentor. As jy nie jou eie skool kon bestuur nie, hoe gaan jy leiding gee, hoe gaan jy mentorskap bied? So, daar is vir my die groot probleem (P12:430:432).*

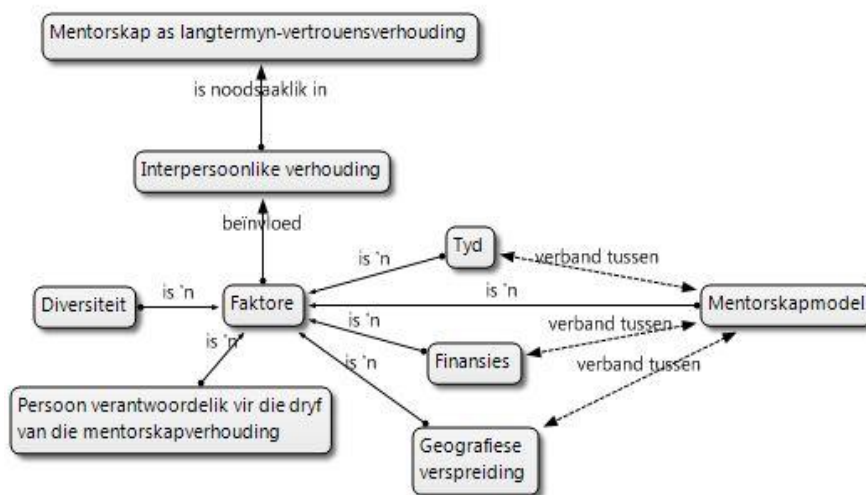
Opmerklik vanuit die bogenoemde mededelings blyk die realiteit te wees dat rolspelers wat nie oor die nodige kennis, kundigheid of ervaring rakende skoolleierskap en die onderwysomgewing beskik nie, in sekere gevalle by die GOS SL-program betrek word (P3:334 & P6:76:76). Dit is veral die gebruik van personeel by distrikskantore wat deur die deelnemers uitgelig is (P3:339:341, P3:334, P6:76:76, P3:243:249, P4:557:559, P12:430:432, P12:357:359). Voorgenoemde bring mee dat die kredietwaardigheid van die GOS SL-program as skoolleier-opleidingsprogram negatief beïnvloed word. Uit die mededelings van die deelnemers (P6:544:547, P7:89) blyk dit dat die skoolleiers in hierdie studie praktykgerigte kennis, ervaring en kundigheid sowel as kennis van die onderwyssisteem hoog aanslaan. Alhoewel personeel van distrikskantore, wat in sekere gevalle as mentore optree, wel oor kennis mag beskik, blyk die mededelings van deelnemers dat hulle die mentorskap van 'n skoolleier wat in die beroep staan, meer na waarde ag (P13:168:174, P6:189:201). Mentore wat oor die nodige kennis, ervaring en kundigheid beskik het, word gerespekteer, vertrou (P7:89:91) en as geloofwaardig beskou (P7:312).

Alhoewel die mededelings van die deelnemers in hierdie studie spesifiek die bydrae van die mentor in die legitimiteit van die mentorskapproses uitgewys het, is ek van die opinie dat legitimiteit veel verder strek as net die rol van die mentor. Verskeie aspekte soos die

beplanning en ontwerp van die integrale mentorskapmoment, mentor-mentee-passing, mentor-mentee-opleiding, deurlopende ondersteuning en refleksie kan afsonderlik bydra tot die legitimiteit van die integrale mentorskapkomponent in die GOS SL-program. Die uitsondering van kennis, kundigheid en ervaring van die mentor as aspek wat 'n invloed uitoefen op die legitimiteit van die mentorskapproses, benadruk die belangrike rol wat die mentor in die sukses van die integrale mentorskapkomponent speel. Bogenoemde kan nie misken word nie en vanweë dié belangrikheid behoort dit deel uit te maak van die ontwerp van 'n mentorskapmodel.

5.5.3 Mentorskap as 'n langtermyn interpersoonlike vertrouensverhouding

Anders as ander mentorskapverwante tegnieke (§2.4) lê die kernwaarde van mentorskap opgesluit in die daarstelling van 'n aktiewe, persoonlike en wedersydse vertrouensverhouding wat oor 'n lang tyd ontwikkel (§2.5, 2.9). Uit die onderhoude wat gevoer is, blyk dit dat deelnemers die voorgenoemde ondersteun en dat in die interpersoonlike mentorskapverhouding vertroue tussen die mentorskappaar van kardinale belang is (P7:96, P11:228:235, P7:83:85, P2:48:49, P10:172:174). Deelnemers het verskeie faktore geïdentifiseer wat 'n invloed uitoefen op die effektiwiteit van die mentorskapverhouding. Verbandhoudende aspekte kan soos volg voorgestel word alvorens elkeen van die aspekte afsonderlik bespreek word.



Figuur 5.7 Mentorskap as langtermyn-vertrouensverhouding in die GOS SL-program

Mentorskapverhoudings, soos enige interpersoonlike verhouding, is kompleks, uniek en onderhewig aan verskeie uitdagings en invloed (§2.9). Effektiewe mentorskapverhoudings neem tyd om te ontwikkel en dit is nie 'n proses wat afgejaag kan word nie (§2.9). Die

mededelings van deelnemers deel die siening van die bogenoemde outeurs en is dit eens dat mentorskap 'n indringende en langtermynproses is (P2:616:617, P4:90:93, P4:90:93, P7:79:82). Deelnemers oor die breë spektrum was dit ook eens dat 'n vertrouwensverhouding sentraal in die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program staan (P11:228:235, P7:83:85, P2:48:49, P10:172:174) en bevestig dat die kernwaarde van mentorskap opgesluit lê in die daargestelling van 'n aktiewe, persoonlike en wedersydse vertrouwensverhouding tussen 'n mentor en mentee (§2.9).

Die integrale mentorskapkomponent in die GOS SL-program strek oor 'n tydperk van twee jaar en die aanname word gemaak dat dit genoegsame tyd aan die mentorskappaar bied om 'n aktiewe, persoonlike en volhoubare vertrouwensverhouding te bou. Tog blyk dit uit die mededelings van die meerderheid deelnemers dat dit nie die geval is nie (P2:55:57, P2:52:55, P2:416:424, P6:371:374, P4:165:170). Deelnemers meld dat, afgesien van die belangrikheid, verhoudingsbou nie in die praktyk realiseer nie. 'n Deelnemers vat dit onomwonde soos volg saam:

- *Omdat ons groep so groot was en ons net twee keer per semester byeengekom het, het ons 'n soort van "vriendskap", as jy dit so wil noem, ontwikkel. Dis eerder 'n "verstandhoudings"-verhouding waar ek op die leiding in die doen van die take, vertrou het. Daar was nie tyd om 'n vertrouwensverhouding te bou waar ons persoonlike brandpunte waarmee ek gesukkel het, kon bespreek nie¹⁰⁹ (P4:165:170).*

Deelnemers voel dat faktore soos befondsing (finansies) (P2:416:424, P10:260-265, P10:449), die geografiese verspreiding van die mentorskappaar (P10:435) en die gebrek aan tyd (P2:55:57, P6:371:374) wat weer direk beïnvloed word deur finansies, geografiese verspreiding en die aantal deelnemers in 'n groep (P10:260:265, P10:434) moontlik daartoe kan bydra dat die kernelement van mentorskap - die vertrouwensverhouding en die persoonlike ontwikkeling van die mentee - nie na wense in die praktyk realiseer nie (§2.8, 2.9).

Nog 'n faktor wat deur die deelnemers geïdentifiseer word, is die tipe mentorskapmodel wat deur die HOI gebruik word in die implementering van die integrale mentorskapkomponent. Die afleiding kan gemaak word dat die duur (twee jaar) van die GOS SL-program nie noodwendig effektiewe verhoudingsbou verseker nie. Dit kan van waarde wees as oplossings vir die

¹⁰⁹ *"Because our group was so big and we only met twice a semester, we developed sort of a "friendship"... if you can call it that. It's more of an "understanding" relationship where I trusted the guidance I received in doing the assignments. There was no time to build a trusting relationship where we could discuss some personal issues I was struggling with" (P4:165:170).*

geïdentifiseerde faktore in die beplanning en ontwerp van die mentorskapmodel aandag geniet. Indien hierdie faktore nie optimaal bestuur word nie, kan dit 'n invloed uitoefen op die effektiwiteit van elke mentorskapmoment in die integrale mentorskapkomponent.

5.5.3.1 Interpersoonlike vaardighede in die mentorskapverhouding

Uit die onderhoude wat gevoer is, blyk dit dat interpersoonlike verhoudingsvaardighede nie 'n natuurlik, aangebore vaardigheid by almal is nie en unieke eise aan die mentorskappaar stel (P2:602:616, P7:77:79). Deelnemers identifiseer 'n behoefte aan opleiding en ondersteuning rakende die bestuur van dimensies wat 'n impak op die mentorskapverhouding kan uitoefen. Hierdie behoefte sluit in opleiding en ondersteuning in die bestuur van interne faktore soos geslag (P2:67:69), persoonlikheid (P2:602:616), tyd (P2:416:424), ras (P2:409:412) en die mentor se persoonlike styl (P6:624:630). Opleiding en ondersteuning in die bestuur van eksterne faktore soos organisatoriese konteks (P2:416:424), mentorskapverhoudingsmodelle (P4:387:392, P2:416:424) en die graad van formaliteit (P6:629:630) is ook deur die deelnemers geïdentifiseer. Voorgenoemde ondersteun literatuur (§2.9.2) wat meld dat dit vir die mentorskappaar van waarde kan wees as hulle kennis dra van dimensies soos diversiteit, wat 'n impak kan uitoefen op die mentorskapverhouding. As navorser ondersteun ek die siening van Naicker, Chikoko en Mthiyane (2014) (§2.9) dat die verhoudingsbestuur nie aan toeval oorgelaat moet word nie. Bogenoemde bespreking dui op die belangrikheid van opleiding en ondersteuning aan die mentorskappaar en daarom die sleutelrol in die ontwerp van 'n mentorskapmodel vir die integrale mentorskapkomponent as deel van die professionele opleidingsprogram vir skoolleiers (§3.2.4, 3.2.5).

5.5.3.2 Diversiteit in die mentorskapverhouding

Die literatuurstudie toon dat diversiteit in die mentorskapverhouding wat verskeie diversiteitsaspekte (§2.9.9) insluit, 'n invloed kan uitoefen op die mentorskapverhouding (§2.9.2). Soos bespreek (§2.3.1, 2.9.2), speel die mentor 'n sleutelrol in die bestuur van diversiteit in die mentorskapverhouding en dien mentorskap as ideale "brugbouer" (P11:147:149) tussen diverse mense. Deelnemers meld dat diversiteitsaspekte soos geslag (P2:67:69, P3:301:303) en linguïstiese voorkeur (P2:403:406) 'n invloed uitoefen op die mentorskapverhouding. 'n Diversiteitsaspek wat ook deur die deelnemers uitgewys is, is die siening rondom die ouderdom (P4:387:392) van die mentor en mentee in die mentorskapverhouding. Een deelnemer meld dat 'n jonger persoon nie as mentor vir 'n senior persoon kan optree nie (P4:129:130), terwyl 'n ander deelnemer weer meen dat dit nie noodwendig 'n meer senior persoon hoef te wees nie (P2:67:69). Voorgenoemde bevestig die

verskillende denkskole rakende die invloed van ouderdom op die mentorskapverhouding (§2.3.1) en kan, na gelang van die diskoers, 'n invloed uitoefen op alle mentorskapmomente in die integrale mentorskapkomponent. Soos geïdentifiseer vanuit die onderhoude, deel deelnemers die siening van verskeie navorsers wat meld dat diversiteit 'n invloed kan uitoefen op effektiewe mentorskap en dat die bestuur daarvan nie aan toeval oorgelaat moet word nie (§2.9.2).

Die mentorskapverhouding as interpersoonlike verhouding noodsaak kennis rakende die aard en invloed van diversiteit in die mentorskapverhouding asook die erkenning en aanmoediging van diversiteit binne die mentorskapverhouding. Indien voorgenoemde nie aandag geniet nie, kan dit lei tot die persepsie van 'n "kleurblinde" samelewing waar diversiteitsuniekheid geneutraliseer word (§2.9.2). Opmerklik was dat die voorgenoemde vanuit die onderhoude te bespeur is (P6:494:498, P2:177:178, P2:410:412). Vanweë die uitdagings wat diversiteit aan die mentorskapverhouding stel (§2.9.2), vereis dit dat daar indringend in die mentorskapmodel aandag geskenk word aan opleiding rakende die bestuur van diversiteit binne die mentorskapverhouding (§3.2.4.3). Deelnemers bevestig bogenoemde soos verwoord in aanhalings (P2:67:69, P2:409:412, P3:301:303). Vanweë die fokus van hierdie studie is die invloed van diversiteit op die mentorskapverhouding in die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program nie doelbewus nagevors nie en kan navorsing op die gebied moontlik verdere lig op die onderwerp werp. Soos deelnemers en die literatuur (§2.9.2) deel ek die siening dat die diversiteit van die mentor en mentee in die mentorskapverhouding as ideale platform dien vir wedersydse leer, innovering en die stimulering van kreatiwiteit. In die bereiking van gestelde doelwitte, soos die bestuur van transformasie, diversiteit asook die bereiking van demokratiese waardes, kan dit sinvol wees as diversiteit in elkeen van die mentorskapmomente aandag geniet (Departement van Onderwys, 2008(c); Van Vuuren, 2009) (§3.2.1.2).

5.5.3.3 Persoon as drywer van die mentorskapverhouding

In effektiewe mentorskap is mentees, onder die kundige leiding van mentore, die drywer agter die mentorskapverhouding en neem verantwoordelikheid vir hulle eie professionele ontwikkeling (§3.2.2.1). In gevalle waar die mentor as drywer optree, kan die verhouding grens aan aspekte soos blote afrigting, raadgewing en observasie, maar wat nie aan die eise van effektiewe mentorskap voldoen nie. Vanuit die onderhoudvoering het dit geblyk dat die mentore hoofsaaklik die mentorskapverhouding inisieer en lei (P4:111:116, P2:149:150, P6:616:618). Ter bevestiging meld een deelnemer:

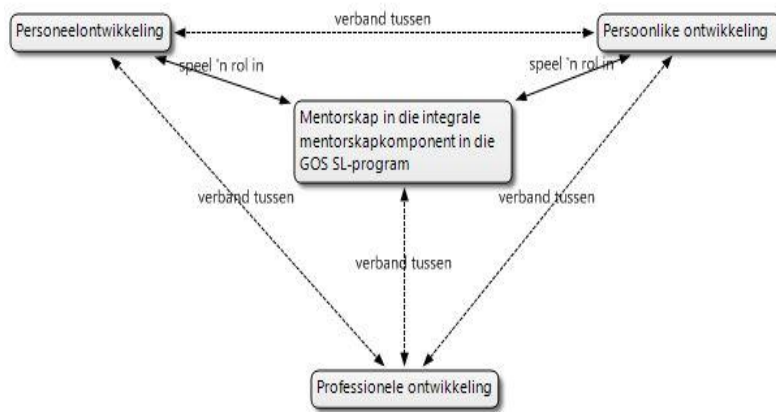
- *As 'n mentor moet jy die proses aan die gang hou, anders sal die mentees soms heeltemal tevrede wees om hul eie ding te doen* ¹¹⁰ (P4:111:116).

Deelnemers het aangedui dat hulle die agenda vir die mentorskapsessies na aanleiding van jare se ervaring in die GOS SL-program saamstel (P2:149:150, P6:616:618). In effektiewe mentorskap meld literatuur dat die mentee die mentorskapverhouding inisieer en lei (§2.4, 2.9). Ongeag die mentorskapmodel wat deur HOL's gebruik word, word die behoefte aan individuele mentorskap deur die deelnemers bevestig (P2:424:425, P2:456:458, P6:352:355, P10:437, P7:134:150). Wat egter in die onderhoude gevind word, is - ten spyte van die behoefte aan en die belangrikheid van individuele mentorskap - dit blykbaar nie die mentee wat die mentorskapverhouding inisieer en lei nie. Individuele mentorskap vind eerder uit eie keuse of op seleksiebasis deur die mentore plaas (P2:360:363). Vanuit die empiriese bevindings kom die behoefte aan individuele mentorskap as deel van 'n mentorskapmodel egter na vore. Vir effektiewe mentorskap kan dit van waarde wees as hierop ag geslaan word.

5.5.4 Die rol van mentorskap in die GOS SL-program as deel van personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling

Mentorskap word wêreldwyd al hoe meer gesien as 'n onontbeerlike deel van professionele ontwikkeling (§1.2, 2.8.3). Die onderwysomgewing is geen uitsondering nie. Die mentorskap van skoolleiers speel 'n onontbeerlike rol in die daarstelling van 'n positiewe leeromgewing, die verbetering van leerderprestasie sowel as effektiewe bestuur- en leierskapsvaardighede (§2.7). Vanuit die belevinge van die deelnemers kon die rol wat mentorskap in personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling speel, geïdentifiseer word. Figuur 5.8 dui skematies die kodes aan wat in hierdie verband na vore gekom het. Gesien die belangrikheid van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers, sal die rol van mentorskap in elk van die ontwikkelingsgeleenthede afsonderlik bespreek word.

¹¹⁰ “As a mentor you’ve got to keep the process going otherwise the mentees will be quite happy sometimes just to do their own thing” (P4:111:116).



Figuur 5.8 Die rol van mentorskap in die GOS SL-program as deel van personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling

5.5.4.1 Mentorskap in die GOS SL-program as deel van personeelontwikkeling

Personeelontwikkeling in die onderwys dui op 'n taakgeoriënteerde, beplande proses wat deur die DBO daar gestel word om spesifiek tekortkominge in kennis en/of vaardighede aan te spreek ten einde skoolleiers in staat te stel om hul taak so doeltreffend moontlik te kan verrig (§2.8.1). Die GOS SL-program as formele, beplande ontwikkelingsproses met sy integrale mentorskapkomponent, word beskou as 'n sleutelaspek in die daarstelling van 'n volhoubare werkerskorps (P10:86:89). Bestuursontwikkeling is 'n hoë prioriteit vir die Departement van Onderwys en vir verbeterde leerderprestasie is dit noodsaaklik dat die bestuurskapasiteit van skoolleiers verbeter word. Een manier om die bevoegdheid van skoolbestuurspanne te verbeter en skoolleierskap te professionaliseer is deur die GOS program (P10:6:10) met sy integrale mentorskapkomponent in die GOS SL-program (P10:86:88).

Deelnemers is dit eens dat die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program gehelp het om spesifieke tekortkominge in kennis en/of vaardighede aan te spreek en aan mentees die geleentheid bied om die kennis wat hulle opgedoen het in die GOS SL-program, na die skool te neem (P11:147:150, P7:134:150). Een deelnemer vat dit saam in die volgende aanhaling:

- *As jy aangestel word in 'n bevorderingspos, is dit heeltemal 'n vreemde opset, en glo my, dis nie so maklik om 'n hoof te wees nie. Al die verantwoordelikheid rus op jou skouers... Jy dink jy kan, maar as jy eers in daai skoene staan, besef jy, jy weet nie genoeg nie... Ek dink die GOS is 'n goeie ding. Ek het soveel geleer. Maar na die GOS was ek weer alleen. Ek dink dis baie belangrik dat die departement kundige mentore vir die skoolleiers gee. Dis regtig nodig. Daar is*

soveel goed wat 'n nuwe skoolhoof nie weet nie. En dit verander ook so vinnig dat ek ook nie dink jy net 'n mentor aan die begin of net in die GOS moet hê nie (P7:134:150).

As deel van personeelontwikkeling meld 'n deelnemer dat mentorskap aan hulle die geleentheid gebied het om die nodige vaardighede en insigte aan te leer wat die nuwe taak of die nuwe posisie gaan vereis (P3:92:95). Deelnemers het ook gevoel dat die integrale mentorskapkomponent gelei het tot groter doeltreffendheid (P2:43:44, P3:104:106), leierskapontwikkeling (P13:177:178) en groter produktiwiteit (P4:96:99).

Uit die onderhoude wat gevoer is, het die deelnemers aangedui dat die mentorskap wat hulle in die GOS SL-program ontvang het, hulle gehelp het met die voorbereiding vir 'n nuwe pos (P7:39:43, P3:92:95, P11:162:164). Een van die deelnemers (P11:147:150) meld dat mentorskap ten doel het om aan mentees die geleentheid bied om die kennis wat hulle in die GOS SL-program opgedoen het, in die skoolpraktyk toe te pas. Mentorskap bring ook groter doeltreffendheid teweeg (P2:43:44, P3:104:106) en dra by tot leierskapontwikkeling (P13:177:178) en groter produktiwiteit (P4:96:99). Opmerklik was dat deelnemers slegs melding gemaak het van hul positiewe belewinge rondom die waarde van mentorskap in die GOS SL-program as deel van personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling. Voorgenoemde bevestig die waarde van mentorskap en benadruk die belangrikheid van deeglike beplanning, besluitneming en ontwerp rakende mentorskap as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram (§3.2.1).

5.5.4.2 Mentorskap in die GOS SL-program as deel van persoonlike ontwikkeling

Die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program kan aan die skoolleier die geleentheid bied om binne 'n veilige vertrouensverhouding selfkennis in te win en gestelde persoonlike doelwitte te bereik. Binne die mentorskapverhouding kan skoolleiers ook die geleentheid gebied word om strategieë en aksieplanne rakende hulle sosiale vaardighede, talente, gesondheid, geestelikheid, lewensstyl sowel as die verbetering van kwaliteit van lewe met die mentor te klankbord (§2.8.2). In die onderhoude kon slegs een verwysings na die rol wat die mentor in die persoonlike ontwikkeling van die mentee speel, geïdentifiseer word:

- *Daar was kere wat sy swaar gekry het. Persoonlike goed. En dan het ons gesels daaroor omdat ons al 'n lang pad saamgestap het en ons mekaar kon vertrou (P7:107:109).*

Bogenoemde aanhaling stem ooreen met die literatuur dat mentorskap, as deel van die persoonlike ontwikkeling van die mentee, poog om ontwikkeling in liggaam, siel en gees in te sluit. Die aanhaling dui ook daarop dat die mentorskappaar persoonlike aspekte kon bespreek

het omdat daar 'n vertrouensverhouding was wat oor 'n lang tydperk ontstaan het. 'n Indiepte-analise van die onderhoude het getoon dat in onderhoude waar die deelnemers die aspek van persoonlike ontwikkeling aangeraak het (P7:107:109, P9:238:243), die een-tot-een-mentorskapmodel gebruik is, waar die mentee die mentor-identifisering en -seleksie self hanteer het. Verbandhoudende aanhalings kon nie vanuit onderhoude waar die groepmentorskapmodel gebruik word, geïdentifiseer word nie. Of daar 'n verband is tussen die tipe mentorskapmodel wat gebruik word en die persoonlike ontwikkeling van die mentee asook hoe en in watter mate die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program daarin slaag, kon nie vanuit die onderhoude bepaal word nie. Ek meen dat 'n gefokusde studie op die persoonlike ontwikkeling van die mentee in die GOS SL-program groter duidelikheid kan verskaf.

5.5.4.3 Mentorskap in die GOS SL-program as deel van professionele ontwikkeling

Mentorskap word wêreldwyd al hoe meer gesien as 'n onontbeerlike deel van professionele ontwikkeling (§1.2, 2.8.3). Dit is dan ook iets wat in die onderhoude verwoord is (P3:270:273, P9:200:202, P10:86:89, P8:160:165). Vanuit die onderwysomgewing behels professionele ontwikkeling 'n toegewyde benadering tot lewenslange selfontwikkeling wat praktykgebaseerde leer, opleiding, netwerk, mentorskap, persoonlike groei en ontwikkeling sowel as bemagtigingsgeleenthede in die onderwysloopbaan insluit (§2.8.3). Die belangrikheid wat mentorskap as deel van die professionele ontwikkeling van die skoolleier speel, is oor die breë spektrum van deelnemers in hierdie studie bevestig (P6:267:271, P8:160:165, P4:67:68, P2:269:272). Professionele ontwikkeling is in wese gefokus op doelwitstelling en –bereiking en is derhalwe resultaatgerig. Dit maak die meting van die proses moontlik deurdat daar tussen die beginstadium en voltooiingstadium onderskei kan word. Een deelnemer stel dit onomwonde dat mentorskap definitief bydra tot die professionele ontwikkeling van die skoolleier en dat die ontwikkeling oor die twee jaar sigbaar is (P2:269:272) terwyl 'n ander deelnemer meld dat mentorskap die antwoord is vir die professionele ontwikkeling van skoolleiers in Suid-Afrika is (P6:267:271).

Wêreldwyd word die beskouing gedeel dat toenemende druk vir effektiewe skoolbestuur en -leierskap sowel as veranderende bestuurs- en leierskaptendense binne die onderwysomgewing, voortdurende investering in die professionele ontwikkeling van skoolleiers noodsaak (§2.7.1, 3.2.1.2). In die konteks van hierdie studie lig een deelnemer (P3:270:273) hierdie punt ook uit en meld dat die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program die hulpkreet aanspreek van skoolleiers om formele mentorskap as deel van hul behoefte aan professionele ontwikkeling (P13:140:143).

Vanweë die hoë prioriteit wat die professionele ontwikkeling van skoolleiers in die eeu geniet, is die kwaliteit van mentorskap in opleidingsprogramme as deel van professionele ontwikkeling van belang. Soos dit blyk uit die literatuur (§2.8.3) sowel as die onderhoude (P2:269:272, P3:270:273, P6:267:271, P8:160:165, P9:200:202, P10:86:89, P13:140:143) kan mentorskap bydra tot die effektiewe voorbereiding, bemagtiging en ontwikkeling van skoolleiers. Die mentorskap in die GOS SL-program skep geleenthede vir leer en vorm deel van die skoolleier se "journey of learning", soos een deelnemer dit noem (P11:301:302).

Gesien die belangrikheid wat mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers speel, kan dit 'n risiko wees om skoolleier-opleidingsprogramme aan kans of toeval oor te laat (§2.8.3). Bogenoemde spreek direk tot die navorsingsvraag in hierdie studie (§1.3). Modelontwikkeling vereis deeglike beplanning en ontwerp om te verseker dat dit die persoonlike en professionele ontwikkeling van die mentee in die opleidingsprogram, aangespreek word.

5.6 Hoe word die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers geïmplementeer?

Mentorskap-literatuur (§2.8.3) sowel as die deelnemers (P6:267:271, P8:160:165, P4:67:68, P2:269:272, P3:270:273, P9:200:202, P10:86:89, P13:140:143) bevestig die belangrikheid van mentorskap as 'n onontbeerlike deel van gespesialiseerde, professionele skoolleier-opleiding (§5.5.4.3). Die GOS SL-program as nasionale praktyk- en teoriegebaseerde opleidingsprogram bestaan uit gestruktureerde leereenhede (§5.6) sowel as 'n integrale mentorskapkomponent¹¹¹ waar 'n mentor oor die tydperk van twee jaar en deur al die modules mentorskap aan die skoolleier verskaf (§5.6).

Die GOS SL-program word deur verskeie hoër onderwysinstellings¹¹² regoor Suid-Afrika aangebied. Die program het ten doel om skoolleiers te bemagtig vir die eise van skoolbestuur en -leierskap, om samewerking tussen rolspelers te bewerkstellig, die standaard en gehalte van onderwys in Suid-Afrika te verbeter asook om demokrasie en transformasie te bevorder (§3.2.1.2). Die leerinhoud van die programmateriaal, wat programspesifieke modules insluit,

¹¹¹ Samestellende deel of aspek van 'n komplekse, groter konsep. Dele is gestruktureerd en die reeks opeenvolgende prosesse is ontwerp om 'n effektiewe mentorskapverhoudings asook verwagte groei en ontwikkeling te bewerkstellig. Verwagte uitkomst word formeel gemeet om die sukses en doelwitbereiking te bepaal. Dit sluit spesifieke, gestruktureerde, formele, professionele opleiding en -ontwikkelingsaktiwiteite in. Dit beskryf verder hoe 'n mentorstelsel by 'n bepaalde instelling funksioneer vanaf die begin- tot eindpunt (Erasmus & Van der Westhuizen, 1994).

¹¹² Vir die doel van hierdie studie sal die sambreëlterm *instelling* gebruik word wat verwys na organisasies of instansies wat gestig is vir opvoedkundige en professionele doeleindes, soos die Departement van Basiese Onderwys (DBO) asook hoër onderwysinstellings (HOI's).

bestaan uit drie dele, naamlik fundamentele leer¹¹³, kernleer¹¹⁴ en seleksieleer¹¹⁵. Alhoewel bostaande drie dele van die GOS SL-program onderskei word, vorm dit gesamentlik 'n koherente eenheid as professionele kwalifikasie vir skoolleiers in Suid-Afrika. Vir die doel van hierdie studie lê die leerinhoud van programspesifieke modules¹¹⁶ buite die navorsingsfokus, alhoewel die elektiewe module *Bestuur van mentorskapprogramme in skole* mentorskapspesifieke inligting insluit. Die teoriegebaseerde module-inhoud bemagtig skoolleiers in die ontwikkeling van 'n mentorskapprogram vir die skoolomgewing, vanwaar skoolleiers in die praktykgebaseerde komponent die mentorskapprogram binne die skoolomgewing implementeer. Ander faktore wat bygedra het tot die sukses, was die praktiese toepassing van module-inhoud asook die informele netwerking en samewerking met ander skoolleiers in die GOS SL-program (P4:58:63, P4:436:435). Die fokus van hierdie studie val op die mentorskap, as ondersteuningskomponent, wat ingeskrewe skoolleiers as integrale deel van die program ontvang.

In die lig van die wêreldwye behoefte aan wetenskaplik-gefundeerde navorsing rakende formele mentorskap in onderwysleierskapprogramme (§1.2, 2.11) en dat 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die program deur HOI's, provinsiale onderwysowerhede en die DBO noodsaaklik is (§1.2) (Bush et al., 2011), is die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program in hierdie studie ondersoek. Vanuit die onderhoude is twee basiese mentorskapmodelle, naamlik die een-tot-een-mentorskapmodel en die groepmentorskapmodel geïdentifiseer (B1.1 en B1.2). Vanuit die ontleding van die bogenoemde mentorskapmodelle kon mentorskapmomente, in ooreenstemming met die literatuurstudie (§3.2) geïdentifiseer word (B2.1 – B2.6). Hierdie momente sluit in die beplanning en ontwerp, mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie, mentor-mentee-passing, mentor-mentee-opleiding, ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die mentorskaptydperk en laastens die refleksie van die mentorskap wat in die GOS SL-program ontvang is. Hierdie momente funksioneer interafhanklik van mekaar, oefen 'n konstante invloed op mekaar uit en vorm die boustene van 'n mentorskapmodel (ongeach of dit die een-tot-een- of groepmentorskapmodel is). Die mentorskapmomente sowel as hul interafhanklikheid word in

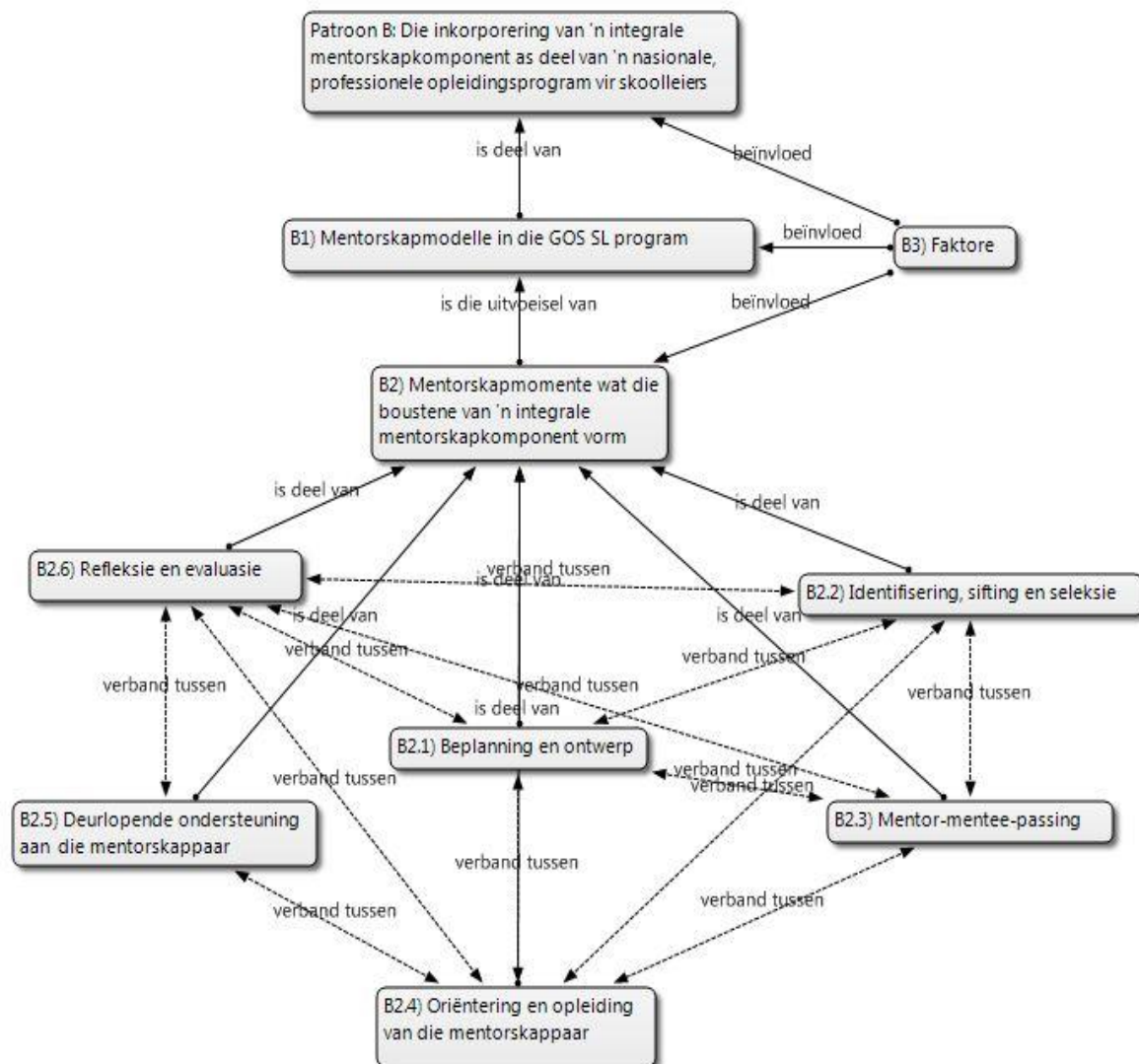
¹¹³ Fundamentele leer wat die ontwikkeling van 'n portefeulje insluit, as konkrete bewys van skoolleierskap- en bestuursvaardigheid. Opsionele leer in die afdeling behels leidinggewing en die bestuur van Inligting en Kommunikasie Tegnologie (IKT) in Suid-Afrikaanse skole.

¹¹⁴ Kernleer wat insluit die gebruik van effektiewe taalvaardighede in skoolleierskap en –bestuur; begrip van skoolleierskap en -bestuur in die Suid-Afrikaanse konteks; die bestuur van onderrig en leer; leidinggewing en bestuur van menslike hulpbronne in die onderwys; die bestuur van organisatoriese sisteme, fisiese en finansiële hulpbronne; beleidsbestuur, beplanning, skoolontwikkeling en –beheer.

¹¹⁵ Seleksieleer wat insluit die lei en bestuur van vakareas/leerareas/fases, mentorskap van skoolbestuurders en die bestuur van 'n mentorskapprogram in skole en ten laaste die beplanning en uitvoering van assessering en moderering.

¹¹⁶ Leerinhoud is saamgestel deur die DBO in samewerking met HOI's.

Figuur 5.9 aangedui. Na die skematiese voorgestelling van Patroon B (Figuur 5.9) volg 'n bespreking van elk van die temas en kodes ten einde groter duidelikheid te verskaf.

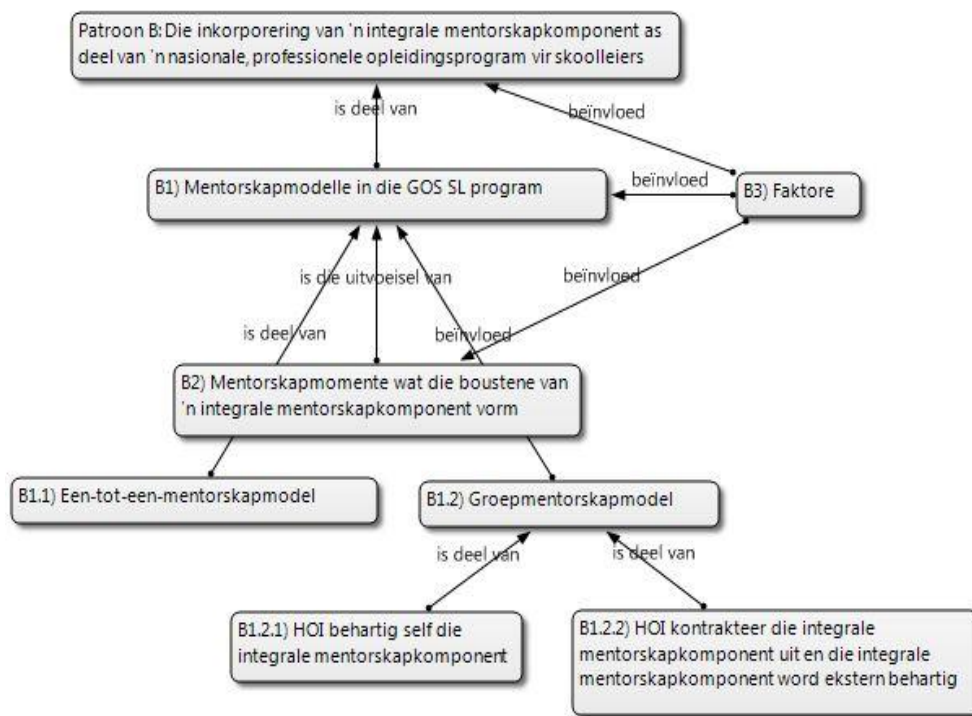


Figuur 5.9 Patroon B: Die integrasie van 'n integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale professionele opleidingsprogram vir skoolleiers

5.6.1 Mentorskapmodelle as boustene van die integrale mentorskapkomponent in die GOS SL-program

Alhoewel die GOS SL-program nie in beginsel 'n mentorskapprogram is nie (P10:455, P9:107:108), vorm die integrale mentorskapkomponent die hoeksteen van die opleidingsprogram vir skoolleiers. Die sukses van die GOS SL-program word juis toegeskryf aan die mentorskap wat die skoolleiers in die GOS SL-program ontvang (P10:456:457). Breë of algemene aanbevelings vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent meld

dat HOI's wat die GOS SL-program aanbied, een van drie mentorskapmodelle kan gebruik (P10:170, P10:244). Die keuse van modelle sluit in 'n een-tot-een-mentorskapmodel (P10:245:246) of groepmentorskapmodel (P10:248:252). As implementeringsopsie kan die HOI die keuse uitoefen om die integrale mentorskapkomponent self te behartig (P10:248:249) of die opsie uitoefen om die integrale mentorskapkomponent uit te kontrakteer deur 'n eksterne instansie, persoon of deur personeel in diens van die DBO (voortaan distrikskantoor) behartig te word (P10:250:252). Die keuse van mentorskapmodelle kan skematies soos volg voorgestel word:



Figuur 5.10 Mentorskapmodelle in die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program

Ongeag die mentorskapmodel wat die instelling gebruik (§Figuur 5.10), word die model saamgestel uit verskeie mentorskapmomente (§Figuur 5.9, B2.1-2.6). Hierdie mentorskapmomente vorm die boustene van 'n mentorskapmodel wat by HOI's as integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program geïmplementeer word.

Die bespreking van die mentorskapmodelle sal geskied aan die hand van 'n bespreking gevolg deur 'n tabel. Die rasionaal vir die gebruik van 'n bespreking sowel as die tabulering van die data is dat dit 'n vergelykende blik verskaf van die drie mentorskapmodelle wat deur die HOI's in hierdie studie gebruik is. Alvorens 'n mentorskapmodel as integrale deel van 'n

opleidingsprogram vir die professionele ontwikkeling van skoolleiers ontwikkel kan word, is begrip van die mentorskapmomente, as boustene van die verskillende mentorskapmodelle, noodsaaklik (§3.2). Mededelings (P10:6:13) bevestig literatuur dat professionele opleidingsprogramme met 'n formele integrale mentorskapkomponent (§3.2) (die GOS SL-program ingesluit) fundamentele eienskappe en veranderlikes deel. Voorgenoemde sluit in dat integrale mentorskapkomponente formeel gekoördineer en bestuur word (P10:12:13), gestruktureerd plaasvind (P10:9:10) en die ondersteuning van die bestuur geniet (P10:12:13). Veranderlikes sal bepaal word deur die situasionele omstandighede en sal 'n invloed uitoefen op die mentorskaptydperk (§3.2).

Vervolgens sal die analise fokus op die geïntegreerde mentorskapmomente in die GOS SL-program wat by die onderskeie HOI's in hierdie studie gebruik is. Breë riglyne deur die DBO (§5.6) bring mee dat die mentorskapmomente wat deel vorm van die mentorskapproses en -model weens die unieke benadering en uitgangspunt in wese by elke HOI verskil. Hierdie verskille sal vanuit die vergelykende bespreking sigbaar wees. Dit is belangrik om kennis te neem dat die mentorskapmomente 'n direkte invloed op mekaar uitoefen en nie in isolasie of liniêr funksioneer nie. As voorbeeld kan swak beplanning rakende die sifting en seleksieproses van mentore 'n direkte invloed uitoefen op mentor-mentee-passing wat weer die verhouding, kommunikasie en wisselwerking in die mentorskapsessies kan beïnvloed. Bogenoemde dui op die belangrikheid van deeglike beplanning en besluitneming rakende elkeen van die mentorskapmomente. Vervolgens dan 'n bespreking van die mentorskapmomente.

5.6.2 Mentorskapmomente

In die bespreking wat volg, word mentorskapmomente bespreek wat 'n koherente eenheid en die boustene van 'n mentorskapmodel vorm. Die mentorskapmodel is bepalend tot die aard van die mentorskapkomponent as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram.

5.6.2.1 Beplanning, besluitneming en ontwerp van 'n formele integrale mentorskapkomponent in opleidingsprogramme

Implementering van 'n integrale mentorskapkomponent word voorafgegaan deur strategiese beplanning, besluitneming en ontwerp. Voorgenoemde behels formele beplanning, besluitneming, ontwerp, koördinering, strukturering en bestuur (§3.2.1). Omdat die effektiwiteit van mentorskap beïnvloed kan word deur 'n gebrek aan strategiese beplanning wanneer dit kom by modelbeplanning, is wetenskaplik-gefundeerde riglyne, beste beginsels en gebruike wat die unieke behoeftes en kultuur van die instelling aanspreek, noodsaaklik (§3.2.1). Voorgenoemde word bevestig deur die deelnemers in hierdie studie (P10:89, P10:151:153).

Die suksesvolle beplanning, besluitneming, ontwerp en implementering van 'n integrale mentorskapkomponent word bepaal deur die vaardigheid en doelgerigtheid van 'n mentorskapprogramleier, 'n komprehensiewe situasie-analise, die beskikbaarheid van hulpbronne asook volgehoue ondersteuning aan die mentorskappaar (§3.2.1). Deelnemers bevestig dat programleiers by HOI's op mikrovlak en die nasionale koördineerders van die DBO op makrovlak hierdie rol vertolk (P9:39:40, P10:167:168, P12:41:43, P11:38:39).

Deelnemers wys ook op die invloed van kontekstuele faktore soos finansies (P2:416:424, P10:260-265, P10:449), tyd (P2:55:57, P6:371:374), geografiese verspreiding van die skoolleiers (P10:435, P9:218:219) en die beskikbaarheid van mentore (P10:104) wat 'n invloed uitoefen op die beplanning, besluitneming, ontwerp, koördinerings, strukturering en bestuur van die integrale mentorskapkomponent. Deelnemers bevestig dat bogenoemde kontekstuele faktore meebring dat die mentorskap van skoolleiers nie na wense in die praktyk realiseer nie (P10:103:104, P10:252:253, P9:316:317).

Die bereiking van effektiewe skoolbestuur en -leierskap (P3:129:131, P10:6:10, P10:88), verbeterde skoolprestasie (P10:20:21), die professionalisering van skoolhoofskap (P10:87) en die verskaffing van 'n deurlopende ondersteuningsraamwerk het ook in die onderhoude ter sprake gekom. As deel van die DBO se suksesbeplanning maak lede van die skoolbestuurspanne deel uit van die program ten einde voor te berei vir skoolhoofskap (P10:87). Bogenoemde stem ooreen met die strategiese departementele doelwitte en uitkomst rakende die professionele ontwikkeling van skoolleiers (§3.2.1.2).

Vanuit die onderhoude was die aard van die mentorskapnavorsing wat die beplanning- en ontwerpfase voorafgegaan het, nie duidelik bepaalbaar nie. Deelnemers betrokke by hierdie navorsing wys daarop dat hulle die programbestuur oorgeneem het en nie betrokke was by die inisiële beplanning- en ontwerpfase nie. Alhoewel deelnemers die siening deel dat daar aanvanklik 'n faset van navorsing was (P11:409:412, P2:305:306), kon hulle nie oor die aard en gehalte van die navorsing rapporteer nie (P9:55:56). Deelnemers het ook nie kennis gedra van 'n navorsingsverslag waarin die ondersoek van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program vervat is nie. Die aard van die literatuurstudie sowel as die empiriese navorsingstudie wat die beplanning- en ontwerpfase van die integrale mentorskapkomponent voorafgegaan het, is nie duidelik nie. In die lig van die uitdagings wat die deelnemers in hierdie studie ervaar, kan ek as navorser nie anders as om die aanname te maak dat die inisiële navorsing wat die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program voorafgegaan het, moontlik nie voldoende was nie. 'n Deelnemer (P11:409:412) bevestig die aanname en ondersteun ook die mening van Bush et al., (2011) (§1.2, 3.2.1) dat 'n

indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program noodsaaklik is.

Soos Barnett (2001) en Baugh en Fagenson-Eland (2007) deel ek die siening dat die kompleksiteit, tyd en koste verbonde aan mentorskap 'n deeglik gestruktureerde navorsingsproses vereis wat bestuursaspekte soos omvattende besluitneming, beplanning, ontwerp en ontwikkeling insluit (§3.2.1). Mentorskapnavorsing kan van die uitdagings ondervang wat deelnemers in hierdie studie meld; daarom die behoefte aan 'n studie wat fokus op mentorskapnavorsing as deel van die beplanning, ontwerp en implementeringsproses van die GOS SL-program. Alhoewel die aspek van mentorskapnavorsing nie duidelik vanuit die onderhoudvoering na vore gekom het nie, meld literatuur (§3.2.1, 3.2.1.3) dat mentorskapnavorsing die beplanning, ontwerp en -besluitnemingsproses kan rig en vanweë die belangrikheid daarvan, vorm dit 'n belangrike faset van enige mentorskapmodel. In die voorafgaande bespreking is generiese aspekte rondom die beplanning, besluitneming en ontwerp van die GOS SL-program vanuit die onderhoudvoering sowel as die literatuur bespreek. Vervolgens 'n getabuleerde bespreking rakende hoe die beplanning en ontwerp van 'n formele mentorskapkomponent in opleidingsprogramme by die doelgerig-geselekteerde HOI's in hierdie studie, daar uitsien.

Tabel 5.2 Beplanning en ontwerp as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's

Een-tot-een-mentorskapmodel	Groepmentorskapmodel	
Hoër Onderwysinstelling X:	Hoër Onderwysinstelling Z:	Hoër Onderwysinstelling C:
	HOI behartig self die mentorskap	Mentorskap ekstern behartig
Die elektiewe mentorskapmodule in die GOS SL-program word jaarliks en met aanvang van die GOS SL-program gedoen. Die module word deur 'n aanbieder van die betrokke HOI X aangebied (P7:578:579, P8:61:62, P9:45:46). Die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program vind op 'n een-tot-een-basis plaas (P7:38:39, P8:63:65, P9:121:1123). Die keuse vir die een-tot-een-mentorskapmodel lê opgesluit in kontekstuele faktore soos finansies (P8:196:197), tyd (P9:324:326), die geografiese verspreiding van die skoolleiers (P9:218:219, P9:247:248) en	Die elektiewe mentorskapmodule word tweejaarliks aangebied omdat eerste- en tweedejaar GOS SL-studente in dieselfde klas is (P2:483:486). Die mentorskapmodule word deur 'n aanbieder van die betrokke HOI Z aangebied. Die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program vind deur groepmentorskap plaas. Die integrale mentorskapkomponent word deur die HOI self behartig. Groottes van die groepe wissel van vier tot agttien studente (P2:402:406, P6:381), alhoewel daar gepoog word om die groepe rondom tien studente te hou (P11:117:118).	Hoër Onderwysinstelling C meld dat die instelling nie die mentorskapmodule as 'n elektiewe module aanbied nie, maar onderverdeel in al die GOS SL-modules (P12:78:79, P12:86:87, P12:101, P13:37:42). Die mentorskapmodule word deur verskeie aanbieders verbonde aan die betrokke HOI C aangebied. Die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program word uitgekontrakteer en ekstern behartig. Die gekontrakteerde instelling maak gebruik van groepmentorskap en groepgroottes wissel (P12:293:294). Inligting rondom groepgroottes is egter nie verstrek nie.

die beskikbaarheid van mentore (P9:257:260). Die bestuur van die GOS SL-program word behartig deur 'n programkördineerder wat ondersteun word deur module-aanbieders.	Die rasionaal vir die gebruik van die groepmentorskapmodel waar die instelling self die mentorskap behartig, word deur deelnemers uitgewys as finansies (P2:416:420, P6:561) asook die geografiese verspreiding van die skoolleiers in die GOS SL-program (P6:368:369).	Die rasionaal vir die gebruik van 'n ekstern behartigde groepmentorskapmodel word toegeskryf aan die onvermoë van departementele amptenare by distrikkantore om effektiewe mentorskap aan skoolleiers in die GOS SL-program te verskaf (P12:430:437). Geografiese verspreiding (P13:264) en die identifisering van goeie mentore is ook vanuit die onderhoude geïdentifiseer (P12:133).
---	--	--

Vanuit die literatuur (§3.2.1) word die belangrikheid van formele beplanning, besluitneming, ontwerp, koördinerings en strukturerings uitgewys. Modelbeplanning vanuit wetenskaplik-gefundeerde riglyne, beste beginsels en gebruike is noodsaaklik om effektiewe mentorskap te verseker (§3.2.1). Vanuit die mededelings van deelnemers blyk dit dat voorgenoemde nie na wense in die praktyk realiseer nie (P10:103:104, P10:252:253, P9:316:317). Verskeie situasionele en kontekstuele faktore wat 'n invloed uitoefen op die beplanning, besluitneming, ontwerp, koördinerings, strukturerings en bestuur van die integrale mentorskapkomponent, is deur die deelnemers uitgewys. Voorgenoemde situasionele en kontekstuele faktore sluit in finansies (P2:416:424, P10:260-265, P10:449), tyd (P2:55:57, P6:371:374), geografiese verspreiding van die skoolleiers (P10:435, P9:218:219) en die beskikbaarheid van mentore (P10:104).

Deelnemers bevestig dat genoemde situasionele en kontekstuele faktore sowel as die moontlike impak wat dit op die integrale mentorskapkomponent kan uitoefen, nie genoegsaam nagevors is en aangespreek is in die onderskeie mentorskapmomente en keuse van model nie. Voorgenoemde bring mee dat deelnemers bevestig dat die mentorskap van skoolleiers nie na wense in die praktyk realiseer nie. As deel van die beplanning, ontwerp en besluitnemingsproses speel die identifisering, -sifting en -seleksieproses 'n sleutelrol (§3.2.1.4). Gebrekkige beplanning rondom die seleksieproses kan meebring dat die kern van mentorskap, wat gesetel is in 'n interpersoonlike verhouding, nie na behore in die praktyk funksioneer nie (§3.2.3.4). Om te bepaal hoe die identifisering, -siftings en -seleksieproses in die GOS SL-program by HOI's geïmplementeer word, sal die identifisering, sifting en seleksie van die mentee en mentor nou aandag geniet.

5.6.2.2 Mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie

As deel van die beplanning- en ontwerpfasie speel die identifisering, -siftings en -seleksieproses 'n sleutelrol in die daarstelling van 'n effektiewe interpersoonlike mentor-mentee-verhouding en mentorskapproses (§3.2.1). Deelnemers (P7:521, P7:522:528) bevestig dat mentee-seleksie vir die GOS SL-program deur die provinsiale onderwysowerhede behartig word (§3.2.2.1) en deur nominasie en/of geforseerde deelname geskied (P7:523:532, P7:557:558). Deelnemers kon nie lig werp op die wyse waarop die mentee-siftingsproses geskied het nie en verdere navorsing op dié gebied kan meer lig op die onderwerp werp. Vanuit die literatuurstudie blyk dit dat die seleksiekriteria van die mentee ook karaktereienskappe moet insluit, soos bereidwilligheid om gementor te word (§3.2.2.1). Voorgenoemde blyk 'n leemte in die seleksiekriteria van die GOS SL-program te wees.

Rondom die seleksie van mentore vir die GOS SL-program bevestig die mededelings van deelnemers (P2:175:176, P7:87:90 P4:152, P4:152, P6:119, P13:178:181, P4:119:120, P13:178:181, P7:202, P3:341:343, P2:121) literatuur (§3.2.2.2) wat meld dat instellings meestal 'n algemene mentor-seleksiekriterium gebruik wat karaktereienskappe, interpersoonlike en kommunikasievaardighede insluit. 'n Deelnemer (P3:350:352) meld dat mentore in die GOS SL-program die behoefte aan en erns in die ontwikkeling van die mentee getoon het asook oor genoegsame kennis en ervaring beskik het om leiding te kan verskaf (P4:448:451, P7:311:314, P7:91:94) (§2.3.1).

Anders as in die geval van die mentee-seleksie waar die provinsiale onderwysowerhede in samewerking met HOI's aan die hand van 'n gegewe departementele kriterium oorhoofs verantwoordelik is vir die seleksie van mentees vir die GOS SL-program, maak die identifisering, -siftings en -seleksieproses van mentore deel uit van die HOI se mentorskapmodel. Die DBO verskaf slegs breë of algemene riglyne aan HOI's rakende die seleksie van mentore vir die GOS SL-program. Voorgenoemde buigsaamheid laat HOI's toe om hul eie mentorseleksieprogram, gegewe hul konteks en situasie, daar te stel. Vervolgens 'n uiteensetting van hoe mentor-identifisering, -sifting en -seleksie by die onderskeie HOI's, wat deel uitgemaak het van hierdie studie, in die praktyk realiseer.

Die voorafgaande bespreking dui op enkele generiese aspekte rondom die mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksieproses in die GOS SL-program. Verbande wat vanuit die onderhoude en die literatuur geïdentifiseer kon word, is uitgewys. Vervolgens 'n getabuleerde bespreking van hoe mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie as mentorskapmoment by die doelgerig-geselekteerde HOI's in hierdie studie, daar uitsien.

Tabel 5.3 Mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's

Een-tot-een-mentorskapmodel	Groepmentorskapmodel	
Hoër Onderwysinstelling X:	Hoër Onderwysinstelling Z:	Hoër Onderwysinstelling C:
	HOI behartig self die mentorskap	Mentorskap ekstern behartig
Hoër Onderwysinstelling X bevestig dat die skoolleiers (by implikasie mentees) deur die provinsiale onderwysowerheid aangewys word (P7:521, P7:522:528). Mentor-identifisering, -sifting en -seleksie word deur die mentee behartig aan die hand van 'n kriterium wat aan die mentee verskaf word (P7:314:315, P7:579:580, P8:62:66, P9:238:239). Deelnemers meld dat ten spyte van die kriteria wat verskaf is, dit - vanweë die belangrikheid van die besluit en die implikasies van 'n verkeerde keuse - van waarde kan wees as daar meer leiding aan die mentee rakende die seleksie van 'n mentor kan wees (P7:586:591, P7:726:728). Vanweë die	Soos in die geval van HOI X, bevestig deelnemers betrokke by HOI Z dat die skoolleiers deur die provinsiale onderwysowerheid vir die GOS SL-program geselekteer word (P6:367, P2:355:356). Rakende die identifisering, sifting en seleksie van mentore vir die groepmentorskap maak HOI Z gebruik van selfsaamgestelde identifisering, sifting en seleksiekriteria (P2:312, P11:496:500). Voorgenoemde mentorseleksiekriteria sluit onder meer kennis, ervaring, verskillende vaardighede¹¹⁷, beskikbaarheid van tyd en	Mededelings meld dat, in die geval van HOI C, skoolleiers wat kon baat by GOS SL-program deur die provinsiale onderwysowerheid geïdentifiseer is (P13:221:222, P13:550:551). Omdat HOI C van 'n eksterne instelling of organisasie gebruik gemaak het om die integrale mentorskap in die GOS SL-program te behartig, is die verantwoordelikheid vir die identifisering, sifting en seleksie van mentore aan die instelling of organisasie oorgelaat. Deelnemers meld dat mentor-

¹¹⁷ Bestuur- en leierskapsvaardighede, sosiale vaardighede, kommunikasievaardighede, interpersoonlike vaardighede, mentorskapvaardighede.

belangrikheid vorm dit 'n noodsaaklike komponent van 'n mentorskapmodel vir 'n integrale mentorskapkomponent. Een deelnemer bevestig dat kennis, ervaring en vertroue 'n sleutelrol gespeel het gedurende die identifisering, sifting en seleksie van 'n mentor (P7:311:315). Daar is ook bevestiging deur deelnemers (P7:201:204, P7:181:186) ter ondersteuning van die literatuur (§3.2.2.2) wat meld dat insae in die seleksieproses die mentorskapverhouding kan lei tot groter sukses in die mentorskapverhouding en -proses. 'n Nadeel van die selfseleksiemodel soos die seleksie van 'n mentor met wie die mentee bevriend is, word deur van die deelnemers uitgewys (P7:726:728, P8:235:237, P8:242:246, P9:238:248). Indien daar nie genoegsame leiding rakende die seleksie van die mentor aan die mentee beskikbaar is nie of as die mentee nie ag slaan op die begeleiding nie, voel deelnemers dat dit die	passie in (P2:312:325, P3:55, P3:331:336, P3:340:344, P3:351:353, P6:103:107, P11:140:143, P11:503:504). Die siftingsproses het gesprekvoering met belangstellendes ingesluit waarna mentore wat aan die gestelde kriteria voldoen, geïdentifiseer is (P11:496:500). Geselekteerde mentore word aan 'n groep mentees, wat weens geografiese redes saamgegroepeer is, toegeken (P11:132:135, P3:391:394). Vanuit die onderhoude kon geen nadeel rakende die proses en kriteria wat deur die HOI gebruik is in die identifisering, sifting en seleksie van mentore, geïdentifiseer word nie. 'n Verdere studie wat in diepte fokus op die identifikasie, sifting en seleksie van mentore, kan meer lig op die onderwerp werp.	identifisering, -sifting en -seleksie aan die hand van 'n bepaalde selfopgestelde kriterium geskied wat kennis en ervaring ingesluit het (P13:217:218). In sommige gevalle is die mentorskap deur personeel in diens van die DBO en betrokke by distrikskantore gehanteer. Voorgenoemde het egter enkele implikasies tot gevolg gehad (P12:363:375) vanweë die seleksie van mentore wat nie oor die nodige legitimiteit beskik het nie (P12:430:439). Hoe die identifikasie, sifting en seleksieproses plaasgevind het, was nie duidelik vanuit die onderhoude nie en die instelling kan op dié gebied groter duidelikheid verskaf.
---	---	---

mentorskapverhouding negatief kan beïnvloed (P7:586:591). Voorgenoemde kan ook meebring dat die doelwitte en uitkomst van die GOS SL-program negatief beïnvloed word (P7:726:728, P8:242:246, P9:238:248, P9:311:314).		
--	--	--

5.6.2.3 Mentor-mentee-passing

Die kompleksiteit van die mentor-mentee-passingsproses was merkbaar vanuit die literatuurstudie sowel as vanuit die onderhoudvoering (P8:242:247, P3:298:303). Die mededelings van deelnemers (P8:89:99, P2:416:424, P10:260-265, P10:449, P10:435) bevestig die literatuur (§2.11) wat meld dat besluitneming rondom die mentorskapmodel wat die HOI gaan gebruik, beïnvloed word deur verskeie faktore. Voorgenoemde faktore sluit in finansies (P2:416:424, P10:260-265, P10:449), beskikbaarheid van tyd vir individuele een-tot-een-mentorskap en verhoudingsbou (P2:55:57, P6:371:374), geografiese verspreiding van die skoolleiers (P10:435, P9:218:219) en die beskikbaarheid van kundige en ervare mentore (P10:104).

In sommige gevalle is van die bovermelde faktore wat 'n invloed uitoefen op die mentor-mentee-passing, moeilik bestuurbaar is (P2:418:429, P3:301:303, P9:257:260, P2:416:424, P10:260-265, P10:449, P10:435, P11:120:121). Een deelnemer bevestig dat voorgenoemde faktore bepalend is van die tipe model wat deur HOI's gebruik word en nie noodwendig gesetel rondom die bereiking van die gestelde doelwitte van die GOS SL-program nie (P9:261:262). Literatuur (§3.2.3) en die deelnemers (P7:181:184) bevestig dat mentor-mentee-passing 'n kritiese sleutelooring vir die daarstellings van 'n suksesvolle mentorskapverhouding en effektiewe mentorskapproses is. Die rede hieragter is dat die effektiwiteit van die mentorskapproses bepaal word deur die wyse waarop individue by mekaar aanklank vind in die mentorskapverhouding.

Opmerklik was dat deelnemers van die verskillende HOI's (P7:77:79) dit eens was dat hulle 'n gevoel van ongemaklikheid met die aanvang van die mentorskapverhouding ervaar het. Voorgenoemde is bevestig deur die literatuur wat meld dat mentor-mentee-passing die begin van 'n verhouding is en soos alle interpersoonlike verhoudings sekere verhoudingsvaardighede vereis wat nie by alle rolspelers natuurlik kom nie (§3.2.3.4).

Deelnemers by HOI's wat die groepmentorskapmodel gebruik het, het die behoefte uitgespreek aan 'n geleentheid waar die mentee en mentor mekaar beter kan leer ken (P4:438:441). Voorgenoemde deelnemers meld dat die mentorskappaar mekaar aan die begin van die mentorskaptydperk ontmoet het, maar dat daar nie 'n geleentheid geskep is waarin hulle verwagtings, doelwitte, vrese en benaderings met mekaar kon deel nie. Voorgenoemde bevestig literatuur dat 'n oriënteringssessie noodsaaklik is met die aanvang van die mentorskapverhouding (§3.2.4).

'n Gebrek aan 'n oriënteringssessie kan 'n uitwerking hê op die mentorskapverhouding (§3.2.4), maar vanuit die onderhoude kon daar geen direkte verwysing gevind word om literatuur te bevestig nie. Vanuit die mededelings van die deelnemers kon ook nie bepaal word hoe so 'n oriënteringssessie daar uitsien of saamgestel is nie. Vanweë die geïdentifiseerde belangrikheid van 'n oriënteringssessie gedurende die aanvang van die mentorskapverhouding kan verdere navorsing op die gebied waardevol wees ten einde te bepaal hoe die oriënteringssessie deel vorm van 'n model vir 'n geïntegreerde mentorskapkomponent.

Die kompleksiteit van die mentor-mentee-passingsproses was identifiseerbaar vanuit die literatuurstudie sowel as vanuit die onderhoudvoering. Die volgende getabuleerde bespreking bied 'n oorsig oor hoe die mentor-mentee-passingsproses by die doelgerig-geselekteerde hoër onderwysinstellings plaasgevind het. Die bespreking bied enkele verbandhoudende opmerkings rakende deelnemers se belewing van die mentor-mentee-passingsproses asook die waarde en uitdagings wat met die onderskeie passingsproses gepaard gegaan het.

Tabel 5.4 Mentor-mentee-passing as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's

Een-tot-een-mentorskapmodel	Groepmentorskapmodel	
Hoër Onderwysinstelling X:	Hoër Onderwysinstelling Z:	Hoër Onderwysinstelling C:
	HOI behartig self die mentorskap	Mentorskap ekstern behartig
Deelnemers bevestig dat die selfseleksie van die mentor by HOI X meebring dat die passingsproses een van vrywillige passing is (P7:186, P7:313:314, P7:327:320). Die passingsproses geskied outomaties deurdat die mentee 'n mentor identifiseer by wie daar aanklank gevind word (P7:181:182, P8:125, P9:238:241). Dit blyk (P7:180:186) dat in vrywillige passing verhoudingselemente soos gemeenskaplike ooreenkomste (P7:85, P7:185:186) en aanklank (P7:183:184) reeds aangespreek is en die mentee is dus meer toeganklik vir aspekte in die mentorskapverhouding (P7:202:204, P7:327:330). 'n Aanhaling uit een van die onderhoude stel dit onomwonde dat seggenskap oor wie as mentor optree het, toegewydheid tot die mentorskapverhouding en die GOS SL-	In die geval van beide die HOI's wat die groepmentorskapmodel gebruik, geskied die mentor-mentee-passing volgens die geografiese indeling. Mentees word weens verskeie faktore¹¹⁸ saamgegroepeer en toegeken aan 'n mentor wat ook in die omgewing woon (P2:355:256, P2:391:392, P6:367:369, P4:425:426, P12:61:63). Die mentees het geen seggenskap in die seleksie en passingsproses nie (P2:357, P6:368). 'n Verskil wat geïdentifiseer kon word tussen die twee instellings, was dat - alhoewel beide van groepmentorskap gebruik gemaak het - HOI Z die geleenthede vir 'n een-tot-een-mentorskapsessie ingesluit het (P2:426:427, P6:578) maar, by HOI C, waar die mentorskap ekstern behartig is, daar in sekere gevalle geen individuele mentorskapsessies plaasgevind het nie (P12:63:65). Waar eksterne instellings of organisasies wel individuele	

¹¹⁸ Befondsing (finansies) (P2:416:424, P10:260:265, P10:449), geografiese verspreiding (P10:435), tyd (P2:55:57, P6:371:374), groepgrootte (P10:260:265, P10:434), beskikbaarheid van 'n groot hoeveelheid goeie mentore (P12:133).

program verhoog het (P7:202:204, P7:211:212, P7:313:314). Deelnemers (P7:360, P8:233:237, P8:242:246, P9:247:248, P12:258:260) deel die siening dat in vrywillige passing die moontlikheid kan bestaan dat 'n mentee 'n mentor kies met wie die mentee gemaklik is en wat 'n negatiewe invloed uitoefen op die mentorskapverhouding asook die bereiking van die gestelde doelwitte van die GOS SL-program. Vanweë die belangrike rol wat voorgenoemde in die versekering van effektiewe mentorskap asook in die bereiking van gestelde doelwitte vir die GOS SL-program speel, moet deeglik beplan word hoe genoegsame leiding gegee gaan word aan die mentee in die seleksie van 'n mentor in die een-tot-een-mentorskapmodel. Voorgenoemde vorm deel van die mentorskapmodel vir 'n integrale mentorskapkomponent.	mentorskapsessies met die skoolleiers in die GOS SL-program gehad het, was die mentorskapverhouding meer suksesvol en die resultate meer positief (P12:490:494). Deelnemers deel die siening dat die geografiese passing van 'n groep mentees by 'n mentor nie genoegsame tyd bied vir die bou van 'n persoonlike vertrouensverhouding nie (P2:52:57, P2:416:424, P6:371:374, P4:165:170, P12:448:452). Voorgenoemde bring mee dat een van die gestelde doelwitte vir die GOS SL-program, naamlik 'n deurlopende ondersteuningsnetwerk aan skoolleiers, nie na wense in die praktyk realiseer nie (§3.2.1.2). Ten spyte van die bogenoemde is deelnemers dit eens dat groeppassing hulle die geleentheid gebied het om met skoolleiers uit verskillende sosio-ekonomiese omgewings om te gaan. Deelnemers meld dat hulle vanweë die diversiteit van die groep (§2.9.2, 5.5.3.2, 6.3.2.1.4) ook blootgestel is aan verskillende perspektiewe buiten hul eie (P3:133:135, P4:425:426, P4:436:445). Voorgenoemde het gelei tot verryking in denke sowel as skoolbestuur en leierskappraktyke (P4:436:445).
---	---

Vanuit die bogenoemde bespreking blyk dit dat elkeen van die passingsmodelle deur naastenby dieselfde faktore beïnvloed word en dat dit unieke uitdagings aan die mentorskapverhouding en die HOI stel. Literatuur bevestig die gebrek aan navorsing rakende mentor-mentee-passing en toon dat wetenskaplike navorsing waardevolle insig tot die navorsingsveld kan toevoeg (§3.2.3.4). Hierdie siening word ook deur myself gehuldig. Mentor-mentee-passing noodsaak twee individue om saam te werk om gestelde doelwitte te bereik (§3.2.3). Om voorgenoemde te bewerkstellig vereis interpersoonlike verhoudingsvaardighede wat nie noodwendig by alle mentore en mentees natuurlik kom nie. Ten einde die uitdagings wat met die passingsproses gepaard gaan te bestuur, is deeglike beplanning sowel as opleiding aan beide die mentor en mentee noodsaaklik (§3.2.4). Aangesien mentor-mentee-passing 'n sleutelrol in effektiewe mentorskap speel, noodsaak dit deeglike beplanning en besluitneming rondom die passingsproses.

5.6.2.4 Mentor-mentee-oriëntering en/of -opleiding

Mentorskapopleiding¹¹⁹ van die mentorskappaar word voorafgegaan deur die seleksie (§3.2.2, 5.6.2.2) en passing (§3.2.3, 5.6.2.3) van die mentor en mentee om 'n interpersoonlike vertrouensverhouding te vorm. Dit sal aan mentees ondersteuning bied gedurende hulle ontwikkelings tydperk in die GOS SL-program. Soos vanuit die literatuur (§3.2.4) bevestig deelnemers (P7:356:360, P8:234:238, P8:111:114, P8:120:122, P12:263) die kritiese belangrikheid van kwaliteit-opleiding aan die mentorskappaar in die daarstelling van suksesvolle mentorskap. 'n Gebrek aan mentorskapopleiding kan die effektiwiteit van die mentorskapverhouding tot so min as tien persent laat daal (§3.2.4).

Uit die onderhoude (P7:436, P8:82:86, P8:97:100, P11:622:626) blyk dit dat mentorskapopleiding deur verskeie kontekstuele faktore¹²⁰ beïnvloed word en dat hierdie kontekstuele faktore bepalend is vir die opleidingsmodel en -filosofie wat by die HOI gevolg word (§3.2.4). Die invloed van tyd en die beskikbaarheid van finansies word ook deur die deelnemers, soos in die literatuur, as die grootste inhibeerder vir effektiewe mentorskapopleiding beskou (P2:570:574, P7:436, P8:82:86, P8:97:100, P11:622:626, P12:545).

¹¹⁹ Vir die doel van hierdie studie sal opleiding as koepelterm gebruik word en sluit aspekte in soos mentorskap-oriëntering, -bewusmaking en -bekendstelling. Opleiding verwys nie net na praktiese vaardighedsopleiding nie, maar ook na die kenniskomponent.

¹²⁰ Tyd, finansies, geografiese verspreiding, die ervaringsveld en behoeftes van die mentorskappaar, doelstellings, doelwitte en inhoudelike van die program (Allen, 2007; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Klasen & Clutterbuck, 2002; Naicker et al., 2014).

Wat uit die onderhoude blyk, is die gevoel dat die aanname deur HOI's gemaak word dat mentore oor die nodige kennis en ervaring beskik om die mentorskapproses te kan bestuur en daarom die gebrek aan behoorlike befondsing vir die opleiding van mentore. Vanuit die literatuur word bevestig dat voorgenoemde aanname sowel as gebrekkige fondse vir mentoropleiding die effektiwiteit van die mentorskapverhouding en –proses sowel as doelwitbereiking negatief kan beïnvloed (§3.2.4). Vanweë die impak wat hierdie denkwys op die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent kan hê, moet hierdie aspek deeglike aandag in die mentorskapmodel geniet.

Literatuur meld dat, alhoewel daar nie een enkele “beste” manier is waarop mentorskapopleiding gedoen kan word nie, dit voordelig is as beide lede in die mentorskapverhouding deur kredietwaardige fasiliteerders opgelei word (§3.2.4). Ongeag of die mentorskappaar gesamentlik of apart opgelei word, is dit noodsaaklik dat die opleiding gesentreer is rondom onder meer doelwitstelling (§3.2.4.1), die rol en verantwoordelikhede van die skoolleier (§3.2.4.2), verhoudingsbou (§3.2.4.3), die bestuur van diversiteit in die mentorskapverhouding (§2.9.2) asook die bestuur van mentorskapsessies (§3.2.4.3.1, 3.2.4.3.2). Die belangrikheid van die voorgenoemde opleidingsaspekte in die daarstelling van 'n effektiewe mentorskapprogram, noodsaak die integrasie daarvan in 'n mentorskapmodel vir 'n integrale mentorskapkomponent vir die opleiding van skoolleiers.

Ten spyte van die gebruik van opvolgvrae rakende die inhoudelike van die mentorskapopleiding het die mededelings van deelnemers geen van die voorgenoemde as deel van die opleidingsessie gemeld nie. Een deelnemer (P12:476:483) bevestig dat bogenoemde nie in mentorskapopleiding in die praktyk realiseer nie. Dieselfde deelnemer meld dat voorgenoemde moontlik een van die redes kan wees waarom die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program nie effektief funksioneer nie (P12:476:483). Die enigste raakpunte wat vanuit die onderhoude geïdentifiseer kon word, is twee deelnemers wat meld dat hulle oor die akademiese verantwoordelikheid en verwagting van beide die mentor en mentee gesels het (P4:471:473, P4:491, P6:469:473). Voorgenoemde bevestig literatuur (§3.2.4.1, 3.2.4.2, 3.2.4.3, 2.9.2, 3.2.4.3.1, 3.2.4.3.2) wat die noodsaaklikheid en belangrikheid van mentorskapopleiding aan die mentorskappaar, oor 'n breë spektrum van aspekte, insluit. Vanuit my bevindings blyk dit dat 'n wetenskaplik-gefundeerde studie wat in diepte fokus op die aard en inhoudelike van opleidingsessies in die GOS SL-program, noodsaaklik is.

Uit die aanhalings van die onderhoude (P7:356:360, P12:475:483) meld deelnemers dat dit gebeur dat nie die mentor óf die mentee by tydens presies geweet het wat van hulle verwag word nie. Voorgenoemde vind plaas as die mentor verwyderd van die opleiding en opleidingsessies

staan (P12:475:483). Dit kon ondervang geword het met mentorskapopleiding rondom die gebruik van 'n skriftelike samewerkingsooreenkoms tussen die mentor en die mentee. Dit kan bydrae tot groter duidelikheid rondom wedesydse verwagtinge, die rol en verantwoordelikheid van elkeen asook die rasionaal vir die gebruik van verskillende mentorskapvaardighede en -tegnieke is (§3.2.4). Die bestuur van diversiteit as realiteit in die GOS SL-program vorm 'n belangrike komponent van mentorskapopleiding (§2.9.2, 3.2.4.3). Genoegsame tyd en geleentheid om onder gefasiliteerde omstandighede oor die invloed op, en bestuur van diversiteitsverskille in die mentorskapverhouding te gesels, kan vir die mentorskappaar voordele inhou (§3.2.4). Vanuit die onderhoude kon geen van die voorgenoemde bespeur word nie. Vanweë die belangrike rol wat dit in effektiewe mentorskap speel, sal 'n verdere studie, wat uitsluitlik fokus op hoe die bogenoemde in die GOS SL-program realiseer, van waarde wees.

Effektiewe mentorskap vereis 'n hoë vlak van vaardigheid (§2.3.1). Literatuur (§3.2.4) sowel as die mededelings van deelnemers (P7:350:355, P7:356:360, P7:51:68) bevestig dat vaardighedsopleiding¹²¹ mentorskapeffektiwiteit kan verhoog. Mededelings van deelnemers (P7:350:355, P7:356:360, P7:51:68) meld uitdruklik 'n behoefte aan opleiding in die bestuur van mentorskapsessies en die gebruik van mentorskapmodelle (§2.10) en -tegnieke (§2.4).

Die volgende tabel bied 'n analise rakende die aard van mentorskapopleiding wat by die onderskeie doelgerig-geselekteerde hoër onderwysinstellings in hierdie studie plaasgevind het. Deelnemers deel ook hul belewenis rondom die opleiding of gebrek daaraan wat hulle gedurende die skoolleier-opleidingsprogram ontvang het. Enkele behoeftes wat vanuit die onderhoudvoering na vore gekom het, word ook gelys.

¹²¹ Kommunikasie-, reflektiewe, begeleidings-, fasiliterings-, beradings-, en ondersteuningsvaardighede, tyd-, konflik- en verhoudingsbestuur.

Tabel 5.5 Mentor-mentee-oriëntering en/of -opleiding as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's

Een-tot-een-mentorskapmodel	Groepmentorskapmodel	
Hoër Onderwysinstelling X:	Hoër Onderwysinstelling Z:	Hoër Onderwysinstelling C:
	HOI behartig self die mentorskap	Mentorskap ekstern behartig
Opleiding aan die mentee by HOI X geskied aan die hand van die teoretiese inhoud van die elektiewe mentorskapmodule (P8:61:66, P8:116:120). Opleiding aan die mentee behels 'n oorsig oor mentorskap, voorbereiding rakende die identifisering en seleksie van 'n mentor en laastens hoe 'n mentorskapprogram in praktyk geïmplementeer kan word (P8:69:77). Deelnemers meld verder dat daar van skoolleiers verwag word om die mentorskapverhouding en – proses met beperkte ervaring en opleiding te inisieer en te lei. Die gebrek aan mentorskapopleiding aan die mentee oefen 'n invloed uit op die effektiwiteit van die mentorskapverhouding. Deelnemers is van die opinie dat opleiding groter effektiwiteit teweeg sal	Soos in die geval van HOI X geskied mentee-opleiding ook aan die hand van die teoretiese inhoud van die elektiewe mentorskapmodule (P2:248, P4:469). Met aanvang van die mentorskapydperk het gespreksvoering wel tussen die mentor en groep mentees plaasgevind. Gedurende die aanvangsgesprek is akademiese verwagtinge, werksetiek en verantwoordelikhede uitgestip (P4:471:473, P4:491, P6:456:457, P6:489:494). Uitklaring van beide die mentee en mentor se rol in die mentorskapverhouding is nie aangeraak nie. Deelnemers voel dat voorgenoemde 'n effek op die effektiwiteit van die mentorskapproses kan uitoefen (P4:492:495, P4:496:498) en spreek die behoefte aan meer	Soos in die geval van die ander twee HOI's geskied mentee-opleiding aan die hand van die teoretiese inhoud van die mentorskapmodule (P12:543:544). Mededelings (P12:526:533) meld dat die gebrek aan mentorskapopleiding aan die mentee 'n invloed uitoefen op die effektiwiteit van die mentorskapverhouding en tot studenteverwarring lei, omdat die studente nie weet wat van hulle in die mentorskapverhouding verwag word nie en ook nie wat hul rol en verantwoordelikheid is nie.

bring (P8:234:238). Deelnemers meld dat geen mentorskapopleiding aan die mentor verskaf word nie (P7:344:347, P8:114:116, P8:120:122, P9:251:252). Deelnemers meld dat dit die ideaal is dat mentore voorberei word vir hulle rol as mentor, maar dat dit weens faktore soos finansies en wie verantwoordelik is vir die opleiding, nie in die praktyk realiseer nie (P8:82:86, P8:97:100). Opmerklik is die opinies van deelnemers dat die opleiding van die mentore in die GOS SL-program nie die verantwoordelikheid van die HOI is nie (P8:91:96, P9:253:256). Die integrale mentorskapkomponent is deur die DBO in die GOS SL-program ingebou om die geleentheid aan skoolleiers te bied om gementor te word. Die mentorskap van skoolleiers en die opleiding van mentore staan dus nie afsonderlik van die GOS SL-program nie en vorm deel van die GOS SL-	mentorskapopleiding in groepsessies uit (P4:501:503). Vanuit die literatuur is die aard van mentorskapopleidingsessies omskryf (§3.2.4). Tog is ek van die opinie dat gefokusde navorsing onder skoolleiers rakende hul behoeftes en verwagtings van mentorskapopleiding van waarde sal wees. Wat egter uit die bogenoemde geblyk het, was dat die waarde van mentee-opleiding nie gering geag moet word nie en deel moet vorm van 'n integrale mentorskapprogram vir skoolleieropleiding. Mentoropleiding word deur die HOI behartig en behels 'n eenmalige verpligte tweedaglange opleiding¹²² aan die mentore (P2:196:197, P2:469, P2:570:574, P11:129:132). Deelnemers meld dat die opleiding teoreties van aard was en dat daar 'n behoefte is aan praktiese opleiding in die toepassing van	Mentoropleiding is ook in sekere gevalle deur programaanbieders by HOI C behartig (P12:542:546, P13:61:62). In voorgenoemde gevalle het mentoropleiding eenmalig geskied. Logistieke uitdagings asook die mentor en die HOI wat nie altyd in dieselfde provinsie is nie, het die verskaffing van meer opleidingsgeleenthede bemoeilik (P12:543:544). Afstand, tyd en finansies word as faktore geïdentifiseer wat 'n invloed uitoefen op die effektiwiteit van mentorskapopleiding (P12:539:544). 'n Verdere uitdaging wat die effektiwiteit van die GOS SL-program
--	---	--

¹²² 'n Deelnemer van die betrokke HOI maak ook gebruik van die term oriëntering as sinoniem vir opleiding.

program wat deur HOI's aangebied word (P10:6:13, P10:84:89, P10:137:138). Deelnemers skei die verantwoordelikheid van mentorskapopleiding van die take van die HOI (P8:90:100, P9:224:227). Opleiding word as die verantwoordelikheid van die DBO gesien en deelnemers spreek die behoefte uit dat dit aan die hand van 'n addisionele gefokusde opleidingsprogram geskied (P8:90:100, P8:105:106). Deelnemers verbonde aan HOI X meld dat - omdat die mentore nie opgelei word nie - dit meebring dat mentore hul eie diskresie in die mentorskap van die mentee gebruik en dat voorgenoemde 'n negatiewe impak het op die effektiwiteit van die GOS SL-program (P7:305:355, P8:111:114, P8:120:122). Die behoefte aan vaardigheidsopleiding rondom die mentorskap van die mentee in die mentorskapydperk het ook sterk na vore gekom (P7:350:355, P7:356:360, P7:51:68).	ingewonne kennis (P2:330:331, P2:570:574). Deelnemers meld dat deurlopende opleiding deur middel van 'n informele mentornetwerk geskied waar mentore mekaar ondersteun en nuwe mentore informeel oplei (P6:418:423, P2:512:517). Deelnemers (P2:504:509, P6:430:435, P11:135:139) meld ook dat hulle op 'n kwartaallikse basis mentorvergaderings by die HOI bywoon. Hoe hierdie mentorskapvergaderings sowel as die informele mentornetwerk as addisionele opleidingsgeleenthede dien, was nie duidelik uit die onderhoude nie en navorsing oor die aard van mentorskapopleiding by HOI's kan lig op die onderwerp werp.	negatief beïnvloed het, was dat die HOI en die mentore afsonderlik van mekaar gefunksioneer het. Voorgenoemde het gelei tot misverstande en studenteverwarring (P12:529:533). Ten spyte van verskeie opvolg vrae toon die mededelings van deelnemers 'n tekort aan bruikbare data rakende die inhoudelike en effektiwiteit van die opleidingssessies. Verdere navorsing oor die aard en inhoudelike van opleidingssessies by HOI's waar die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program ekstern behartig word, sal meer lig op die onderwerp kan werp.
--	---	--

In die lig van die bogenoemde bespreking blyk dit dat mentorskapopleiding by die onderskeie HOI's in hierdie studie wyd van mekaar verskil. Deelnemers bevestig dat die gebrek aan effektiewe mentorskapopleiding 'n invloed uitoefen op die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program. Na aanleiding van die data-analise rakende mentor-mentee-opleiding by die HOI's wat deel uitgemaak het van hierdie studie, deel ek die siening van Klasen en Clutterbuck (2002) sowel as Naicker et al., (2014) dat eenmalige mentorskapopleiding op sigself nie genoeg is nie. In die praktiese toepassing van die opleiding kan die mentorskappaar verskeie uitdagings ervaar wat 'n verdere invloed op die effektiwiteit van die mentorskapverhouding en –proses kan uitoefen. Deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar kan help om hierdie uitdagings aan te spreek. Vervolgens 'n uiteensetting van die ondersteuning wat aan die mentor en mentee verskaf is deur die betrokke HOI's wat deel gevorm het van hierdie studie.

5.6.2.5 Mentor-mentee-ondersteuning

Mentorskap-literatuur toon dat die eenmalige opleiding van die mentorskappaar moontlik nie genoegsame opleiding en ondersteuning aan die mentorskappaar bied om effektiewe mentorskap te verseker nie (§3.2.5). Enkele deelnemers (P2:328:331, P6:409:410) bevestig dat hulle gedurende die mentorskapopleidingsessie oorweldig was deur die hoeveelheid teoretiese inligting en met die praktiese toepassing daarvan van die inligting en/of vaardighede nie kon onthou of herroep nie. Deelnemers (P7:700:703, P7:706:709, P13:415:423) meld dat deurlopende ondersteuning waardevol kon wees in die bestuur van probleemareas wat tydens die mentorskaptydperk ervaar is. Vanuit die onderhoude het een deelnemer (P7:707) ook 'n behoefte uitgespreek aan ondersteuningsgeleenthede waar addisionele vaardighede tot die opleiding aan hulle beskikbaar gestel word.

Gedurende die twee jaar mentorskaptydperk in die GOS SL-program kan die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent negatief beïnvloed word as die mentorskappaar aan hulle eie diskresie oorgelaat word (P7:351:355). Deurlopende ondersteuning is nodig om moontlike uitdagings wat die mentorskappaar tydens die mentorskaptydperk mag beleef, aan te spreek (§3.2.5). Deelnemers bevestig dat voorgenoemde sigbaar was tydens die mentorskaptydperk en dat dit by die 'n invloed uitgeoefen het op die effektiwiteit van die mentorskapverhouding (P8:246:248, P7:356:360) sowel as die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program (P12:476:483).

Kontekstuele faktore¹²³ wat 'n invloed uitoefen op die verskaffing van deurlopende ondersteuning, is deur die deelnemers uitgewys (P3:362:381, P8:248:249, P9:255:259, P6:561:563, P7:700:703, P12:133). Mededelings van deelnemers (P3:206:251) bevestig die literatuur (§3.2.5) wat meld dat 'n vorm van formele deurlopende ondersteuning tot die voordeel van die mentorskappaar sowel as doelwitbereiking kan strek, maar dat die praktiese uitvoerbaarheid daarvan egter 'n kwelpunt is (P9:256:261, P9:268:269, P3:206:215).

Voorgenoemde verg verdere ondersoek ten einde te bepaal in watter mate die mentorskappaar in die GOS SL-program deurlopende ondersteuning benodig asook wat die aard van ondersteuning aan die mentorskappaar is wat deur die onderskeie HOI's verskaf is wat deel uitgemaak het van hierdie studie. Vervolgens 'n getabuleerde bespreking rakende hoe die aard van deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar by die doelgerig-geselekteerde HOI's in hierdie studie, daar uitsien.

¹²³ Tyd, finansies, geografiese verspreiding, die ervaringsveld en behoeftes van die mentorskappaar, doelstellings, doelwitte en inhoudelike van die program (Allen, 2007; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Klasen & Clutterbuck, 2002; Naicker et al., 2014).

Tabel 5.6 Mentor-mentee-ondersteuning as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's

Een-tot-een-mentorskapmodel	Groepmentorskapmodel	
Hoër Onderwysinstelling X:	Hoër Onderwysinstelling Z:	Hoër Onderwysinstelling C:
	HOI behartig self die mentorskap	Mentorskap ekstern behartig
Mentee-ondersteuning gedurende die mentorskapydperk word by HOI X deur die mentor op 'n een-tot-een-basis verskaf (P7:51:68, P7:82:85). Ondersteuning in die GOS SL-program behels egter meer as net mentee-ondersteuning (§3.2.5). Deelnemers by HOI X meld dat daar geen vorm van formeel-georganiseerde, deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar of mentor gedurende die mentorskapydperk verskaf is nie (P7:695:697, P8:126:136, P9:252:255). Deelnemers bevestig dat daar 'n behoefte aan opvolg en deurlopende ondersteuning gedurende die mentorskapydperk was (P7:700, P7:706:711).	Mentee-ondersteuning gedurende die GOS SL word by HOI Z in groepverband sowel as op 'n een-tot-een-basis deur 'n toegewese mentor verskaf (P2:160:164, P6:490:498, P6:575:579, P3:350:351, P11:144). Deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar word ook op versoek deur programaanbieders verskaf (P3:71:78, P3:58:61, P11:512:515). Deelnemers (P2:504:509, P6:418:423) meld dat mentorondersteuning geskied het deur middel van informele netwerk onder die mentore betrokke by HOI Z. Alhoewel een deelnemer (P11:135:140) die kwartaallikse gespreksessies as	By HOI C geskied mentee-ondersteuning in die GOS SL-program in groepverband en word verskaf deur 'n toegewese mentor (P12:61:66). Ondersteuning op 'n een-tot-een-basis wissel (P12:64:65, P12:489:494). By sommige van die ekstern gekontrakteerde instellings wat die integrale mentorskapkomponent namens die HOI behartig, is daar geleentheid vir een-tot-een-mentee-ondersteuning terwyl daar weer by ander geen een-tot-een-ondersteuning aan die mentee beskikbaar is nie (P12:64:65, P12:489:494). Soos in die geval van die ander twee instellings is deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar op versoek deur

Een deelnemer (P7:700) meld dat die mentor moontlik nie vertoud is met die inhoud van die GOS SL-program asook die gebruik van verskillende mentorksaftegnieke en –metodes nie. Alhoewel deelnemers (P8:130:132, P9:255:259) meld dat ondersteuning op versoek beskikbaar was, deel hulle die siening dat deurlopende ondersteuning 'n sleutelrol kon speel in die daarstelling van effektiewe mentorskap (P7:700:703, P706:711). Rondom die aard van die ondersteuning wat aan die mentee gedurende die GOS SL-program verskaf is, meld deelnemers dat die ondersteuning sowel persoonlik as akademies van aard was (§5.5.4.2, 5.5.4.3).	deurlopende ondersteuning aan die mentore beskou het, het van die deelnemers nie hierdie siening gedeel nie (P2:512:517). Deelnemers meld dat die inhoudelike van die kwartaallikse sessies meestal gehandel het oor die teoretiese inhoud van modules, aanmelding van risiko-studente en die assessering en nie oor die verbetering van hul mentorskap as sulks nie (P2:512:524). Rondom die aard van die ondersteuning aan die mentee gedurende die GOS SL-program meld deelnemers dat die ondersteuning tot 'n groot mate akademies van aard was en dat faktore, soos onder meer die grootte van die groepe, ondersteuning rakende persoonlike aangeleenthede bemoeilik het (§5.5.4.2, 5.5.4.3).	programaanbieders beskikbaar (P12:525:537). Een deelnemer (P12:527:529) meld dat, alhoewel ondersteuning beskikbaar was, daar in sommige gevalle nie van die ondersteuning gebruik gemaak is nie. Voorgenoemde het misverstande, verwarring en oneffektiewe mentorskap tot gevolg gehad. Rondom die aard van die ondersteuning meld 'n deelnemer (soos in die geval van HOI Z), dat ondersteuning akademies van aard was en dat ondersteuning rakende persoonlike aangeleenthede tot die minimum beperk is (§5.5.4.2, 5.5.4.3).
---	---	--

Vanuit die bogenoemde bespreking blyk dit dat deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar deel vorm van 'n reeks sleutelemente wat in plek moet wees ten einde effektiewe mentorskap te bewerkstellig (§3.2.5). Soos alle interpersoonlike verhoudings ontwikkel die interpersoonlike mentorskapverhouding in die GOS SL-program ook oor tyd (§2.9). Elkeen van die ontwikkelingsfases word gekenmerk deur verskillende behoeftes en uitdagings wat aangespreek moet word om effektiewe mentorskap te verseker (§2.9.1). Meting rakende die effektiwiteit van die mentorskapverhouding en –proses is 'n komplekse proses en verg die gebruikmaking van 'n deurlopende en sistematiese formatiewe sowel as summatiewe refleksiëproses (§3.2.6). Vervolgens 'n bespreking van hoe die refleksiëproses by die onderskeie HOI's wat deel uitgemaak het van hierdie studie, daar uitsien.

5.6.2.6 Mentorskapproleksië

Ten spyte van die sterk argument vir refleksië in die voortydige identifisering van probleme en leemtes, blyk dit dat refleksië in die meeste mentorskapprogramme of integrale mentorskapkomponente agterweë bly (§3.2.6). Voorgenoemde en die belangrikheid van refleksië is deur heelwat deelnemers tydens die onderhoudvoering bevestig (P7:734:735, P7:736, P8:132:133, P2:521:527, P3:426, P12:577, P12:583:585). In die onderhoud (P8:132:133) verduidelik een deelnemer die rasionaal daaragter en skryf dit toe aan die moeilike uitvoerbaarheid en kontrole daarvan (§3.2.6). Deelnemers van al drie HOI's in hierdie studie is dit eens dat deurlopende refleksië van waarde is in die identifisering en aanspreek van leemtes in die begin van die mentorskapverhouding (P7: 739:740, P7:749:750, P7:743:745, P8:153:155, P3:428P11:550, P11:135:139, P6:574:579, P579:582, P12:583:585, P13:288:294, P284:286). Een deelnemer meld dat summatiewe refleksië ook kan bydra tot die verbetering van mentorskapvaardighede en om toekomstige mentorskapverhoudings beter te bestuur (P7:771:772).

Deelnemers is dit eens dat refleksië wel plaasvind in die vorm van module-assessering aan die einde van elke module (P6:575:579, P8:140:148, P9:141:145, P11:553:558, P13:313:322, P13:335:340), asook in die vorm van 'n summatiewe portefeulje wat aan die einde van die GOS SL-program ingehandig word (P2:527:531, P8:148:155, P9:139:145, P13:313:322, P13:335:340, P13:113:118). By nadere ondersoek rakende die aard van refleksië in die module-assessering asook die summatiewe portefeulje, meld deelnemers dat daar aan die einde van elke module gereflekteer word op die praktiese toepassing van die inhoudelike van die module in die skoolomgewing (P2:534:535, P7:753:761, P8:140:147, P11:553:558, P13:335:340). Deelnemers meld dat die enigste module-assessering waarin daar oor

mentorskap gereflekteer is, die mentorskapmodule was waar hulle 'n mentorskapprogram in hulle skool moes implementeer (P7:755:758, P11:566:569).

Deelnemers meld dat die refleksie in die voorgenoemde module-assessering gehandel het oor die ontwikkeling en implementering van 'n mentorskapprogram in hulle skole. Alhoewel daar op die toepassing van die teoretiese module-inhoud rakende die implementering van mentorskap in die skoolomgewing gereflekteer is, was daar ook nie in hiërdisse refleksie die geleentheid om as mentee te reflekteer op die mentorskap wat in die GOS SL-program ontvang is nie (P7:757:761, P8:147:148). 'n Verdere siening wat deur enkele deelnemers (P13:318:322) gehuldig word, is die aanname dat die kwaliteit van die portefeulje 'n aanduiding kan wees van die kwaliteit van mentorskap wat die skoolleier in die GOS SL-program ontvang het. Verdere ondersoek rakende die verband tussen effektiewe mentorskap en die kwaliteit van die portefeulje sal meer lig op die onderwerp kan werp.

Deelnemers (P7:739:740, P7:743:750) bevestig literatuur wat meld dat die gebrek aan deurlopende refleksie op die mentorskap wat die skoolleier in die GOS SL-program ontvang, meebring dat die instelling nie die mentorskap monitor om moontlike probleme vinnig en doeltreffend te identifiseer en aan te spreek nie (§3.2.6). Indien die mentorskappaar probleme met die aanvang van die mentorskapydperk ervaar, kan dit lei tot misverstande, verwarring en 'n gebrek aan vertroue, wat weer 'n direkte impak kan hê op die effektiwiteit van die mentorskapverhouding, -proses en die bereiking van gestelde mentorskapdoelwitte (§3.2.6.1). Enkele deelnemers (P7:741:746, P12:583:585) bevestig die voorgenoemde en meld dat die refleksieproses gebruik kan word om te bepaal of die gestelde uitkomst bereik is al dan nie, asook watter faktore inwerk op die effektiwiteit van die mentorskap.

Deelnemers (P7:741:747, P7:791:802, P13:288:294) meld dat die invloed van gebrekkige mentorskap in die GOS SL-program die professionele ontwikkelingsdoelwit van die DBO negatief kan beïnvloed. Voorgenoemde lei tot oneffektiewe besteding van departementele fondse (P7:795:802). Refleksie bied aan die DBO, die HOI en die mentorskappaar die geleentheid om positiewe en/of negatiewe faktore wat 'n impak op die effektiwiteit van die integrale mentorskapproses in die GOS SL-program uitoefen, te verreken en moontlike redes sowel as oplossings te ondersoek en te implementeer (P3:437:432, P7:791:802, P7:737:747, P13:288:289). Deurdat daar nie 'n proses van refleksie in plek is nie, kan dit meebring dat die DBO aannames maak oor of die gestelde uitkomst bereik is asook op watter wyses die werksomgewing voordeel trek by die implementering van die integrale mentorskapkomponent in die GOS SL-program. Die gebrek aan data maak dit eerstens moeilik om te reflekteer op die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program en tweedens om

aksieplanne in plek te sit om die effektiwiteit daarvan te verbeter (P7:798:802, P13:288:294). Data wat deur die proses van refleksie ingewin is, kan deur die DBO gebruik word in die samestelling van formatiewe en summatiewe refleksiekriteria wat aangewend kan word om die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent met sy verskeie mentorskapmomente te bepaal (P3:447:442).

Vanuit die bogenoemde bespreking kan die ooreenstemmende sowel as verskillende benaderings ten opsigte van refleksie vasgestel word. Vervolgens die tabulering van die aard, raakpunte asook verskille rakende die implementering van refleksie as deel van die integrale mentorskapkomponent by doelgerig-geselekteerde HOI's wat deel gevorm het van die studiepopulasie.

Tabel 5.7 Refleksie en evaluasie as mentorskapmoment by doelgerig-geselekteerde HOI's

Een-tot-een-mentorskapmodel	Groepmentorskapmodel	
	Hoër Onderwysinstelling Z:	Hoër Onderwysinstelling C:
	HOI Z behartig self die mentorskap	Mentorskap ekstern behartig
Deelnemers by HOI X bevestig dat daar geen formele vorm van formatiewe en summatiewe refleksie op die mentorskapproses en die mentorskapverhouding oor die tydperk van die GOS SL-program gedoen was nie (P7:734:735, P7:736, P8:140:155, P9:132:133, P9:247:250).	Deelnemers by HOI Z bevestig dat daar geen formele vorm van formatiewe en summatiewe refleksie rakende die mentorskapproses van die GOS SL-program is nie (P2:521:527, P3:426, P3:432:433), maar maak wel van informele refleksie aan die hand van gesprekvoering gebruik (P3:428, P11:550, P11:135:139, P6:574:579). Anders as by die ander HOI's in hierdie studie meld deelnemers dat refleksie ook aan die hand van 'n kwartaalverslag plaasvind. By nadere ondersoek blyk dit dat daar in die kwartaalverslag gereflekteer word op akademiese aangeleenthede sowel as uitdagings wat ervaar word en nie op mentorskap as sulks nie (P2:521:524, P6:430:435, P11:135:139, P11:583:587).	Onhoudvoering bevestig dat daar gebrekkige data beskikbaar is rakende die aard en wese van die formele formatiewe en summatiewe refleksie op die mentorskapproses en die mentorskapverhouding in die tydperk van die GOS SL-program (P12:577, P12:583, P13:304:309).

5.7 Sintese

In hierdie hoofstuk is al die geïdentifiseerde aspekte in die onderhoude bespreek en verbande tussen die bydraes van die deelnemers en die aspekte rondom mentorskap as integrale deel van 'n professionele skoolleier-opleidingsprogram aangetoon. Die mededelings van die deelnemers is ook, waar relevant, aan die literatuurstudie (§Hoofstuk 2, Hoofstuk 3) gekoppel om ooreenstemming of teenstrydighede te bepaal met dit wat reeds in die literatuur opgeteken is. Die data-analise en interpretasie het 'n duidelike beeld verskaf van mentorskap, as integrale deel van 'n professionele, skoolleier-opleidingsprogram.

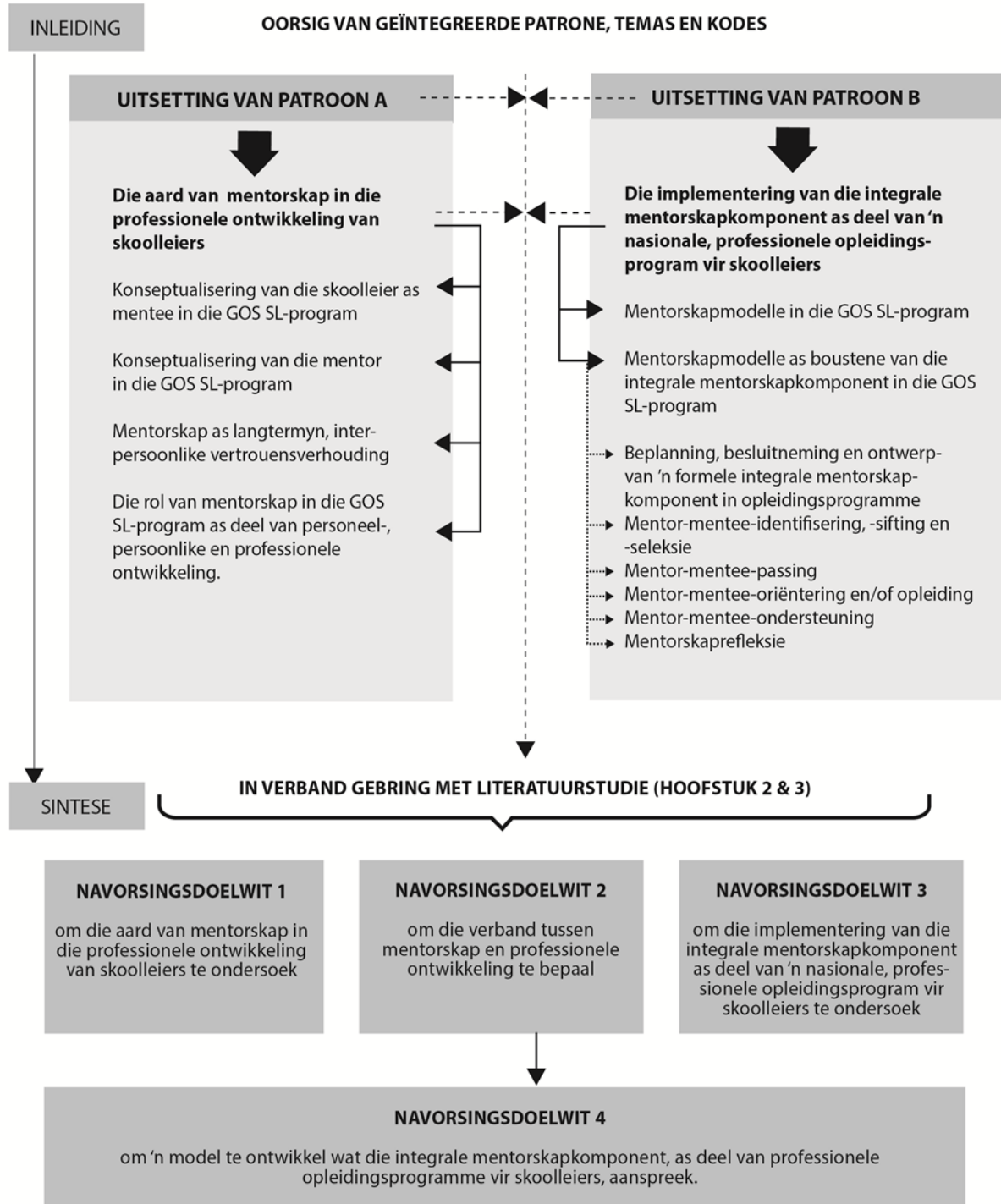
Uit hierdie data-analise en interpretasie het ek bevind dat die kompleksiteit van skoolbestuur en die toenemende druk vir effektiewe skoolbestuur en -leierskap meebring dat deelnemers in dié studie voel dat hulle nie genoegsaam toegerus is om aan die eise wat onderwys in die eeu stel, te voldoen nie. Daar is bevestig dat die teoretiese opleiding van skoolleiers nie genoegsaam is nie en die behoefte aan mentorskap is uitgelig as deel van die skoolleier se professionele ontwikkeling. Die waarde van formele mentorskap as onontbeerlike deel van professionele ontwikkeling, byvoorbeeld as integrale deel van die GOS SL-program, is uitgewys. Deelnemers is dit eens dat die integrale mentorskapkomponent een van die suksesfaktore van die GOS SL-program was.

Die data-analise en interpretasie bevestig dat die implementering van die integrale mentorskapkomponent drasties van HOI tot HOI verskil en bevestig die gepaardgaande afleiding dat die implementering in die praktyk op 'n probeer-en-fouteer-benadering geskied (§1.2). Vanuit die getranskribeerde onderhoude kon twee patrone geïdentifiseer word. Onder patroon A is die aard van mentorskap ondersoek en vanuit die data-analise en interpretasie blyk dit dat mentorskap kompleks is en verskillend deur die deelnemers gekonseptualiseer word (§5.5). Die invloed van verskeie situasionele en kontekstuele faktore, wat buite die beheer van die instelling is, is deurlopend uitgewys. Die data-analise en interpretasie toon dat die keuse van 'n model vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent beïnvloed word deur die situasionele en kontekstuele faktore. Dit blyk ook 'n invloed uit te oefen op die effektiwiteit van die mentorskap in die GOS SL-program asook op die organisatoriese en mentorskap-doelstelling en doelwitbereiking. Die data-analise en interpretasie van elkeen van die geïdentifiseerde mentorskapmomente in die onderskeie geïmplementeerde mentorskapmodelle (patroon B) bevestig die drastiese verskil van HOI tot HOI asook die gepaardgaande afleiding dat die implementering in die praktyk op 'n probeer-en-fouteer-benadering geskied (§5.6).

Die data-analise en interpretasie toon dat die mentorskapmomente as boustone van die integrale mentorskapkomponent en model 'n indiepte-besinning en hersiening noodsaak wat aansluit by die bevindings van Bush et al., (2011). Dit bevestig ook dat die breë of algemene aanbevelings vir die implementering van mentorskap as belangrike en integrale komponent van die program nie genoegsaam is vir die ontwikkeling van 'n eiesoortige model vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent in die skoolleier-opleidingsprogram nie.

Die data-analise en interpretasie het 'n redelike mate van insig verskaf in die aard van mentorskap (§1.4), die verband tussen mentorskap en die professionele ontwikkeling van die skoolleier (§1.4) en die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die skoolleier-opleidingsprogram (§1.4). Hierdie hoofstuk het die noodsaaklikheid van 'n wetenskaplik-gefundeerde model vir die implementering van mentorskap, as integrale deel van 'n professionele skoolleier-opleidingsprogram, uitgewys. Dit ondersteun die rasionaal agter die ontwikkeling van 'n model wat mentorskap, as integrale deel van 'n professionele opleidingsprogram vir skoolleiers, aanspreek en wat in die slothoofstuk onthul sal word (§6.4).

Om 'n oorsig oor die verloop van die data-analise en interpretasie in hierdie hoofstuk te verkry, word die verloop van hoofstuk 5 aan die hand van Figuur 5.11 geïllustreer. Na die grafiese voorstelling van die data-analise en -interpretasie volg die slothoofstuk, wat ten doel het om 'n opsommende oorsig oor die belangrikste aspekte van die hoofstukke te verskaf. Die slothoofstuk sal ook bevindings in ooreenstemming met die navorsingsvrae bespreek, die model wat ontwikkel is, voorstel en aanbevelings vanuit die navorsingsresultate formuleer. Beperkinge van die studie, voorstelle vir verdere navorsing, 'n slotbeskouing en 'n persoonlike navorsbelevens betreffende die studie word ook verskaf.



Figuur 5.11 Oorsig van die verloop van data-analise en interpretasie



HOOFSTUK 6

BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

Die kompleksiteit van skoolbestuur het meegebring dat die rol van skoolleiers oor die afgelope dekades ingrypend verander het (Brown, 2011). Wêreldwyd word die beskouing gedeel dat toenemende druk vir effektiewe skoolbestuur en -leierskap sowel as veranderende bestuurs- en leierskaptendense binne die onderwysomgewing voortdurende investering in die professionele ontwikkeling van skoolleiers noodsaak (§1.2) (Bush, 2009). Ten spyte van teoretiese opleidingsgeleenthede vir skoolleiers toon navorsing dat teoretiese opleiding en die aanstelling van opgeleide skoolleiers op sigself nie genoeg is nie (Bush et al., 2010). Skoolleiers moet in hul bestuurs- en leierskapaak ondersteun word (§1.2). Effektiewe formele mentorskap as deel van die professionele en persoonlike ontwikkeling bied aan skoolleiers die voorgenoemde ondersteuning. Mentorskap bied ook aan skoolleiers die geleentheid om binne 'n vertrouensverhouding en onder die leiding van 'n kundige mentor noodsaaklike bestuurs- en leierskapsvaardighede te bemeester (§1.2).

In hierdie hoofstuk word 'n opsommende oorsig oor die belangrikste aspekte van die hoofstukke verskaf en die bevindings van die navorsing in ooreenstemming met die navorsingsvrae word bespreek. 'n Model wat ontwikkel is ten einde die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers, aan te spreek, word voorgestel en aanbevelings vanuit die navorsingsresultate, word geformuleer. Die beperkinge van die studie word verduidelik en die hoofstuk word afgesluit met 'n aantal voorstelle vir verdere navorsing, 'n slotbeskouing en 'n persoonlike navorsingbelevens betreffende die studie.

6.2 Oorsig oor die navorsing

Die oorsig dien as sinoptiese beskrywing en geheelbeeld van die navorsingsproses soos uitgevoer in hierdie studie. In die oorsig word die essensie van elke hoofstuk beskryf wat gesamentlik die logiese verloop van die navorsing aandui.

6.2.1 Hoofstuk 1

In die inleidende hoofstuk is 'n oriëntering en agtergrondinligting van die navorsing verskaf wat die sentrale probleemstelling en navorsingsdoelwitte ingesluit het. Die kompleksiteit van skoolbestuur het meegebring dat die rol van skoolleiers oor die afgelope dekades ingrypend

verander het en skoolleiers deurlopende ondersteuning in die vorm van mentorskap as deel van hul professionele ontwikkeling benodig (§1.2). Die gebruik van mentorskap as integrale deel van die Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en -leierskap) (voortaan GOS SL-program) en as onontbeerlike deel van die skoolleier se professionele ontwikkeling, is uitgelig. Die beskikbaarheid van slegs breë of algemene aanbevelings vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent bring mee dat die implementering van die integrale mentorskapkomponent van hoër onderwysinstelling tot hoër onderwysinstelling (voortaan HOI) verskil en ook op 'n probeer-en-fouteer-benadering geskied (§1.2). Voorgenoemde lei tot 'n verslag van Bush et al., (2011) waar die outeurs dit onomwonde stel dat 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program noodsaaklik is. Met dié rasionaal as vertrekpunt, wat voorafgegaan is deur 'n inleidende literatuuroorsig wat as agtergrond van die studie, die teoretiese raamwerk en die probleemstelling, is verbandhoudende navorsingsvrae en doelwitte geformuleer (§1.3, 1.4). Voorgenoemde navorsingsdoelwitte het die navorsingsprobleem verder verfyn en die navorsingstudie gerig. Hierdie navorsingsvrae en –doelwitte het gedien om 'n sistematiese struktuur aan die (§1.7).

6.2.2 Hoofstuk 2

In hierdie hoofstuk is 'n uitgebreide literatuurstudie binne die grense van die navorsingsfokus onderneem waarin gepoog is om 'n oorsig oor die aard van mentorskap te verskaf. Vanuit die staanspoor was dit opmerklik dat verskillende benaderings tot mentorskap een van die aspekte is wat bydra tot die kompleksiteit van mentorskap sowel as die inkonsekwente gebruik van mentorskapverwante terminologie (§2.1). Die waarde van mentorskap as deel van personeel-, persoonlike en professionele ontwikkeling (§2.8) blyk opgesluit te wees in 'n vertrouensverhouding (§2.2), die dimensie van hulpverlening aan die mentee en laastens die behoeftes van die mentee in die mentorskaptydperk (§2.4) (Clutterbuck, 2004). Ongeag die mentorskapmodel wat gebruik word in die formele mentorskapproses (§2.10) is verskeie mentorskapmomente geïdentifiseer wat as boustene vir die model gedien het. Hierdie boustene het ingesluit die beplanning en ontwerp van die mentorskapkomponent, mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie, mentor-mentee-passing, -opleiding en ondersteuning asook refleksie om te bepaal of gestelde uitkomst vir die integrale mentorskapkomponent bereik is die literatuursoektog is verskeie formele skoolleier-opleidingsprogramme geïdentifiseer (§2.11). Vanuit 'n analise van skoolleier-opleidingsprogramme is 'n gebrek geïdentifiseer aan inligting rakende die model wat gebruik word in die bestuur van die mentorskapkomponent as integrale komponent van die skoolleier-opleidingsprogram (§2.11). Voorgenoemde bevinding is bevestig vanuit die literatuur (Hansford & Ehrich, 2006; Yirci & Kocabas, 2010).

Vir 'n dieperliggende begrip van 'n wetenskaplik-gefundeerde mentorskapmodel in 'n skoolleier-opleidingsprogram is die Leiers-in-Opvoedkunde-program van die Ministerie van Onderwys in Singapoer ondersoek (§2.11.1). Dié skoolleier-opleidingsprogram met sy integrale mentorskapkomponent word gereken as een van die toonaangewendste en mees nagevorsde formele mentorskapmodelle in skoolleier-opleidingsprogramme (Boon & Stott, 2004; Bush, 2009; Hansford & Ehrich, 2006; Lim, 2007; Seong, 2013; Watt et al., 2014). Vanuit die analise van die bovermelde mentorskapmodel is mentorskapmomente, in ooreenstemming met die literatuurstudie (§3.2), geïdentifiseer. Alvorens 'n mentorskapmodel as integrale deel van 'n opleidingsprogram vir die professionele ontwikkeling van skoolleiers ontwikkel kan word (§1.4), was dit noodsaaklik om elkeen van die bovermelde mentorskapmomente te ondersoek vanweë die sentrale rol wat dit in die navorsingstema speel. Voorgenoemde het in hoofstuk 3 geskied (§3.2).

6.2.3 Hoofstuk 3

In hoofstuk 3 is 'n uitgebreide literatuurstudie voortgesit waarin gepoog is om 'n oorsig te verskaf van mentorskapmomente wat deel vorm van die integrale mentorskapkomponent in 'n skoolleier-opleidingsprogram. Die analise van 'n professionele opleidingsprogram met 'n formele integrale mentorskapkomponent sowel as 'n dokumentanalise van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program het aan die lig gebring dat die mentorskapkomponente fundamentele eienskappe en veranderlikes deel (§3.2). Voorgenoemde fundamentele eienskappe en veranderlikes sluit in die vlak van formele beplanning, ontwerp en koördinerings, mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie, -passing, -verhouding en die mentorskapsessies (§3.2). Voorvermelde mentorskapmomente vorm 'n belangrike navorsingsverwante aangeleentheid en komponent van die empiriese deel van hierdie studie wat in die praktyk ondersoek sal word. Kontekstuele¹²⁴- en situasionele¹²⁵ faktore sowel as die interafhanklikheid van die mentorskapmomente dra by tot die kompleksiteit in die daarstelling van 'n mentorskapmodel wat die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers aanspreek.

¹²⁴ In hierdie studie verwys kontekstuele faktore na spesifieke faktore in die bepaalde konteks wat 'n invloed op die aspek uitoefen.

¹²⁵ In hierdie studie sluit die koepelterm situasionele faktore persoonlike en emosionele omstandighede in wat 'n uitwerking op die individu uitoefen. Voorgenoemde kan aspekte soos die beskikbaarheid van finansies, emosionele intelligensie, lewensiklus en gemeenskap insluit (Bereczkei & Czibor, 2014).

6.2.4 Hoofstuk 4

Die navorsingsontwerp en -metode van die studie is in hoofstuk 4 beskryf. Die navorsing is volgens 'n naturalistiese, interpretivistiese benadering vanuit 'n fenomenologiese perspektief benader (§4.3.1). Die literatuurinsamelingsproses en 'n uiteensetting van stappe wat geneem is ten einde te verseker dat die navorsing aan die morele, etiese en wetlike aspekte van 'n wetenskaplike ondersoek voldoen, is verskaf.

Deelnemerseleksie was doelgerig. Dit het die geleentheid gebied om die mededelings van deelnemers wat aan spesifieke kriteria voldoen, indringend te bestudeer ten einde waardevolle inligting in ooreenstemming met die navorsingsdoel te verkry (§4.4.3). Konteksspesifieke en relevante data is deur middel van aangesig-tot-aangesig, semigestruktureerde individuele en fokusgroeponderhoude ingesamel (§4.4.4.1). Getranskribeerde data is in Atlas.ti™ ingetrek. Data is herhaaldelik deurgelees, ontleed en gekodeer volgens die rasionele inhoud-analisemetode. Verbandhoudende aanhalings, kodes, subtemas, temas, en patrone is geïdentifiseer en met behulp van die netwerkskeppingsfunksie in Atlas ti™ met mekaar verbind (§Figuur 5.4). Stappe wat in plek gestel is om die geloofwaardigheid van die navorsing te verseker (§4.5, 4.6) is verskaf. Verwante dokumentasie is as bylaag by die navorsingsverslag ingesluit.

6.2.5 Hoofstuk 5

Hoofstuk 5 lewer verslag oor die analise en interpretasie van die data. Die interpretivistiese benadering het dit moontlik gemaak om die reaksies van die deelnemers te ontleed. Daarna is ontleding vanuit die getranskribeerde indiepte-onderhoude, metanotas (*“meta-notes”*) en kommentaar gedoen. Getranskribeerde data is herhaaldelik deurgelees ten einde verhoudings en verbande te bepaal. Gedurende die stelselmatige koderingsproses met behulp van Atlas.ti™ is verbandhoudende aanhalings, kodes, subtemas, temas, en patrone geïdentifiseer. Voorgenoemde is met mekaar verbind ten einde verbande en verhoudings tussen die data te identifiseer (§Figuur 5.1 - Figuur 5.10). Verskillende temas, patrone en neigings 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 (§5.4 - 5.6) (Creswell, 2008; Friese, 2012; Henning et al., 2004; Newby, 2010; Saldaña, 2013; Zhang & Wildemuth, 2009).

6.3 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 (§1.3) uiteengesit.

6.3.1 Bevindings vanuit die literatuur

6.3.1.1 Wat is die aard van mentorskap en die verband tussen mentorskap en professionele ontwikkeling van skoolleiers?

Die kompleksiteit van skoolbestuur, druk vir effektiewe skoolbestuur en -leierskap sowel as veranderende bestuurs- en leierskaptendense binne die onderwysomgewing het meegebring dat die rol van skoolleiers oor die afgelope dekades ingrypend verander het. Voortdurende investering in die professionele ontwikkeling van skoolleiers is noodsaak (§1.2, 2.1) (Brown, 2011; Bush, 2009; Cobb, 2015; Darling-Hammond et al., 2007; Grant, 2014; Grissom & Harrington, 2010; Louis et al., 2009; MacBeath, 2011; Msila, 2012; Sundli, 2007; Townsend, 2011). Die teoretiese opleiding en aanstelling van opgeleide skoolleiers is op sigself nie genoeg nie en gevolglik moet skoolleiers deur middel van formele mentorskap in hul bestuurs- en leierskaptake ondersteun word (Brown, 2011; Bush et al., 2010; Coronel & Fernandez, 2013; Cox & Jackson, 2010; Jugmohan, 2010; Magee & Slater, 2013; Msila, 2012; Peters, 2012; Scott & Scott, 2013; Thambekwayo, 2012; Townsend, 2011; Van Jaarsveld et al., 2015; Yirci & Kocabas, 2010). Literatuur toon dat mentorskap met sy vier oorhoofse doelwitte, naamlik leer, ontwikkeling, ondersteuning en onafhanklike funksionering as kragtige stimulus vir professionele leer en ontwikkeling dien (§2.5) (Bush, 2009; Departement van Onderwys, 2008(a); Klasen & Clutterbuck, 2002; Mitgang, 2012; Ontario Ministry of Education, 2011; Petrin, 2010; Ragins & Kram, 2007).

In Suid-Afrika vorm die nasionale, professionele opleidingsprogram, naamlik die Gevorderde Sertifikaat: Onderwys (Skoolbestuur en -leierskap) (voortaan GOS SL-program) deel van die skoolleier se professionele ontwikkeling. Die tweejaarlanse praktyk- en teoriegebaseerde opleidingsprogram is die enigste nasionale professionele opleidingsprogram vir skoolleiers in Suid-Afrika en bestaan uit gestruktureerde leereenhede met 'n integrale mentorskapkomponent. 'n Dokumentanalise van die GOS SL-program dui slegs op breë of algemene aanbevelings vir die implementering van mentorskap as belangrike en integrale komponent van die program (Cox & Jackson, 2010; Departement van Onderwys, 2008). Die verskil in implementering van die integrale mentorskapkomponent in die GOS SL-program deur HOI's in Suid-Afrika lei tot 'n verslag saamgestel deur Bush et al., (2011) wat meld dat 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program deur HOI's, provinsiale

onderwysowerhede en die Departement van Basiese Onderwys noodsaaklik is (§1.2) (Bush et al., 2011).

Vanuit die literatuurstudie is bevind dat die konsep *mentorskap* kompleks is en verskillend in die literatuur gekonseptualiseer word (§2.2) (Berkhout et al., 2010; Bush et al., 2009; Bush & Jackson, 2002; Casavant & Cherkowski, 2001; Chikoko et al., 2011; Davis et al., 2005; Day, 2001; Departement van Onderwys, 2008; Duncan & Stock, 2010; Garlock et al., 2009; Insala, 2014(b); Jugmohan, 2010; Louis et al., 2010; Louis et al., 2009; Management Mentors, 2010; Ngcobo, 2012; Silver, 2011; Wolverhampton University, 2010; Yirci & Kocabas, 2010). Twee hoofstrominge in mentorskap is vanuit die literatuur geïdentifiseer. Noord-Amerikaanse mentorskapliteratuur toon 'n sterk beroepsgeoriënteerde fokus terwyl 'n meer holistiese benadering tot mentorskap bespeur word in Europese mentorskap-literatuur (Ballard et al., 1995; Bolam et al., 1995; Clutterbuck, 2004; Duncan & Stock, 2010; Gibson, 2004; Harvard et al., 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002; Ontario Ministry of Education, 2011). Ongeag die diskoers word alle vorme van mentorskap onderverdeel in die breë groepering, naamlik formele- of informele mentorskap met verskillende mentorskapmodelle wat onder elk van die hoofgroeperinge ressorteer (§2.6).

Met die aanvang van die literatuursoektog is verskeie formele skoolleier-opleidingsprogramme geïdentifiseer (§2.11). Vanuit die analise van die skoolleier-opleidingsprogramme is 'n gebrek aan inligting geïdentifiseer rakende die model wat gebruik word in die bestuur van die mentorskapkomponent as integrale komponent van die skoolleier-opleidingsprogram (Barnett, 2001; Barnett et al., 2009; Darling-Hammond et al., 2007; Davis et al., 2005).

Uit die literatuur is bevind dat die Leiers-in-Opvoedkunde-program van die Ministerie van Onderwys in Singapoer (§2.11) gereken word as een van die toonaangewendste en mees nagevorsde formele mentorskapmodelle in skoolleier-opleidingsprogramme (Bush, 2009; Hansford & Ehrich, 2006; Lim, 2004). Voorgenoemde siening word steeds gedeel deur Seong (2013) asook Watt et al., (2014). Vanuit die navorsingsfokus en die bereiking van die navorsingsdoelwit vier (§1.4) is die mentorskapmodel van die Leiers-in-Opvoedkunde-program van die Nasionale Instituut van Onderwys van die Nanyang Tegnologiese Universiteit in Singapoer as vertrekpunt vir hierdie studie gebruik. Vanuit 'n gefokusde analise is bevind dat die Leiers-in-Opvoedkunde-program mentorskapmomente in ooreenstemming met die literatuurstudie (§3.2) deel. Hierdie mentorskapmomente sluit in die beplanning en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent, mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie, mentor-mentee-passing, mentor-mentee-opleiding en deurlopend ondersteuning en refleksie (§2.11.1). Vanuit die literatuurstudie is ook bevind dat - ongeag die spesifieke mentorskapmodel -

mentorskapmodelle fundamentele eienskappe en veranderlikes deel (§3.2). Voorgenoemde sluit in die vlak van formele beplanning, ontwerp en koördinerings, mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie, -passing, -verhouding en die mentorskapsessies wat deeglik oordink, beplan, formeel gekoördineer en bestuur moet word.

Literatuur (§2.7.1) sonder die mentor-mentee se wedersydse vertrouensverhouding en samewerking uit as kernelement vir effektiewe mentorskap (Allen et al., 2004; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Departement van Onderwys, 2008(a); Eby, 2007; Eby et al., 2006; Eby & Lockwood, 2005; Klasen & Clutterbuck, 2002; Ragins & Verbos, 2007). Daar is bevind dat faktore en veranderlikes wat in enige mentorskapverhouding 'n invloed uitoefen, in drie kategorieë onderverdeel kan word, naamlik interne-, eksterne- en tussenin- of kombinasiefaktore (§2.9) (Clutterbuck, 2004, 2007). Uit die literatuur blyk daar 'n gebrek te wees aan empiriese navorsing betreffende die bestuur van die verhoudingsfaset in die passingsproses wat uitgelig is as een van die mees problematiese elemente om te bestuur in formele mentorskapprogramme (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Blake-Beard et al., 2007(b)).

Mentor-mentee-passing word in die literatuurstudie as 'n verdere kritiese sleutelooring vir die daarstelling van 'n suksesvolle mentorskapverhouding en effektiewe mentorskapproses gereken (§3.2.3) (Ali & Panther, 2008; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Blake-Beard et al., 2007(b); Harvard et al., 2010; Louis et al., 2009).

Literatuur bevestig die gebrek aan navorsing rakende mentor-mentee-passing en toon dat wetenskaplike navorsing waardevolle insig tot die navorsingsveld kan toevoeg (§3.2.3) (Klasen & Clutterbuck, 2002). Alhoewel mentorskapopleiding en -ondersteuning 'n positiewe impak op die mentorskapproses en -verhouding kan uitoefen, is daar in die literatuur gemeld dat dié fasel ook nie genoegsaam en diepsinnig ondersoek is nie (§3.2.4) (Clutterbuck, 2007). In die literatuurstudie asook vanuit die dokumentanalise van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program was die gebrek aan deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die mentorskapydperk ook duidelik (§3.2.5) (Departement van Onderwys, 2008(b)).

'n Laaste bevinding wat uit die literatuur geblyk het, is dat - ten spyte van die sterk argument vir refleksie vir die voortydige identifisering van probleme en leemtes wat 'n uitwerking op die effektiwiteit van die mentorskapprogram kan hê - refleksie in die meeste mentorskapprogramme of integrale mentorskapkomponente agterweë bly (§3.2.6) (Clutterbuck, 2007)

Uit die literatuurstudie is die belangrikheid en kompleksiteit van mentorskap as deel van professionele ontwikkeling asook elkeen van die mentorskapmomente as boustene van 'n mentorskapmodel sigbaar (§3.3). Vanaf die beplanning- en ontwerpfasel waar elkeen van die

mentorskapmomente tot in die fynste detail nagevors en beplan word tot en met die refleksiefase waar bepaal word of gestelde doelwitte in die beplanning- en ontwerpfasie bereik is, vorm 'n komplekse netwerk van kritiese elemente wat mekaar beïnvloed (§3.2.1) (Kram & Ragins, 2007). Uit die bogenoemde bespreking is die afleiding gemaak dat, gesien die belangrikheid wat mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers speel, die integrale mentorskapkomponent van skoolleier-opleidingsprogramme nie aan kans of toeval oorgelaat moet word nie en verdere ondersoek regverdig (Bush, 2009, 2011(a)).

6.3.2 Bevindings vanuit die empiriese studie

6.3.2.1 Hoe word die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers geïmplementeer?

Hierdie navorsing het ten doel om 'n model te ontwikkel wat die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers, aanspreek (§1.3). As deel van die doelwitbereiking is die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers ondersoek (§1.3, 1.4, 2.1, 5.5) asook wat die verband tussen mentorskap en professionele ontwikkeling is (§1.4, 2.8, 5.5.4). Dit was ook nodig om te bepaal hoe die implementering van die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers, daar uitsien (§1.4, 2.11, 5.6). Die navorsingsdoel het as vertrekpunt vir die formulering van die navorsingsvrae (§1.3) en navorsingsdoelwitte (§1.4) gedien, wat ook die basis vir die bevindings van die studie gevorm het. Bevindings is volgens die navorsingsvrae gegroepeer.

6.3.2.2 Wat is die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers?

In die volgende gedeelte word bevindings rakende die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van die skoolleier vanuit die perspektief van doelgerig-geselekteerde deelnemers betrokke by die GOS SL-program in 'n gegewe situasie beskryf (§2.4, 2.5).

6.3.2.2.1 Konseptualisering van die skoolleier as mentee in die GOS SL-program

Die ondersoek het bevind dat al die deelnemers die term mentee gebruik het wanneer hulle verwys het na die skoolleier in die GOS SL-program (§5.5.1). Vanweë die gebruik van die term mentee sowel as ander verbandhoudende ooreenkomste soos die holistiese benadering tot mentorskap in die GOS SL-program kan die aanname gemaak word dat die Europese paradigma rakende mentorskap ook in die Suid-Afrikaanse benadering tot mentorskap voorkeur

geniet (§2.5).

Reaksies van die deelnemers toon dat sommige skoolleiers nie bereid of gretig is om betrokke te raak by opleidingsprogramme soos die GOS SL-program nie (§5.5.1.1). Die mededelings van deelnemers meld 'n direkte verband tussen die karaktertrekke van die mentee en effektiwiteit van die mentorskap in die GOS SL-program (§5.5.1.1). Karaktertrekke bevorderlik vir effektiewe mentorskap in die GOS SL-program is geïdentifiseer en sluit karaktertrekke in soos selfvertroue, toegewydheid, gereedheid asook gewilligheid om gementor te word en laastens “eienaarskap neem” van hul eie persoonlike en professionele ontwikkeling (§5.5.1.1, 5.5.1.2). Bogenoemde bevindings het tot die gevolgtrekking gelei dat seleksiekriteria van die mentees vir die GOS SL-program spesifieke karaktereienskappe moet insluit. Voorts moet die doelwit van die GOS SL-program aan skoolleiers gekommunikeer word as een van professionele ontwikkeling en nie as een van “remediëring” vir onderprestasie en beweerde gebrekkige skoolbestuur en -leierskap nie (§5.5.1.1).

Die literatuurstudie (§2.4) toon dat die kernelemente van suksesvolle mentorskap gesetel is in 'n verhouding waar die mentee vanuit 'n behoeftebepaling die mentorskapverhouding inisieer en lei (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Clutterbuck, 2004). Gegronde op die menings van die deelnemers blyk dit dat die mentore hoofsaaklik die mentorskapverhouding in die GOS SL-program lei (§5.5.3.3). Daar is verder bevind dat die dimensies van hulpverlening in die mentorskapverhouding oorleun na een van afrigting en raadgewing eerder as mentorskap (§5.5.3.3). Voorgenoemde verklaar die identifisering van mentee-afhanklikheid sowel as mentee-passiwiteit in die mentorskapverhouding vanuit die onderhoude (§5.5.2.1).

6.3.2.2.2 Konseptualisering van die mentor in die GOS SL-program

In die geval van die GOS SL-program bevestig deelnemers dat die sukses van die integrale mentorskapkomponent toegeskryf kan word aan die rol wat die mentor gespeel het gedurende die GOS SL-program (§5.6.1). Vanuit die deelnemers se reaksies is bevind dat die professionele en persoonlike kwaliteite van die mentor 'n belangrike rol gespeel het in die daarstelling van 'n effektiewe mentorskapverhouding en –proses (§5.5.2.1). Deelnemers lig 'n sterk persoonlikheid asook kwaliteite soos toeganklikheid, eerlikheid, menslikheid, entoesiasme en passie uit (§5.5.2.1). Deelnemers lys ook lewenservaring en -wysheid, organisatoriese vaardighede, mensevaardighede, sosiale vaardighede en luister-/kommunikasievaardighede as mentorkwaliteite wat bevorderlik is vir die mentorskapverhouding (§5.5.2.1).

Rondom die *ouderdom* van die mentor is bevind dat die beskouinge van die deelnemers ooreenstem met die literatuur, in die sin dat daar twee denkskole oor die mentor-ouderdom is

(§2.3.1, 5.5.2.1). Een deelnemer meld dat 'n jonger persoon nie as mentor vir 'n senior persoon kan optree nie, terwyl 'n ander deelnemer weer meen dat dit nie noodwendig 'n meer senior persoon hoef te wees nie. Voorgenoemde diskoerse het tot die gevolgtrekking gelei dat die konseptualisering van 'n mentor en die kwaliteite waarvoor die mentor moet beskik, in die beplanning en ontwerp van 'n mentorskapmodel aangespreek moet word (§5.6.2.1). 'n Gebrek aan duidelikheid in mentorkonseptualisering kan 'n invloed op die seleksiekriteria en -proses van mentore vir die GOS SL-program uitoefen (§5.6.2.2).

Verskillende rolvertolkings deur die mentor in die loop van die mentorskapsiklus is deur deelnemers bevestig (§5.5.2.1). Rolvertolking het ingesluit dié van 'n kritiese vriend, motiveerder, beskermheer, leier, sielkundige, berader, brugbouer en vertroueling (§5.5.2.2). Vanuit die deelnemers se reaksies is bevind dat voorgenoemde uiteenlopende vertolking van rolle nie vir alle mentore in die GOS SL-program 'n natuurlike vaardigheid is nie (§5.5.3.1, 5.5.3.2) en dat deelnemers opleiding en deurlopende ondersteuning benodig ten einde effektiewe mentorskap te verskaf (§5.6.2.4, 3.2.4.3).

Rondom professionele kwaliteite en vaardighede waarvoor die mentor moet beskik, is bevind dat praktykgerigte kennis, ervaring en kundigheid rondom bestuur- en leierskapaangeleenthede van die onderwysstelsel sowel as kennis van die kultuur van die omgewing deur deelnemers hoog aangeslaan word (§5.5.2.1, 5.5.2.2, 5.5.2.3). Daar is vanuit die reaksie van deelnemers bevind dat vir suksesvolle mentorskap die kredietwaardigheid van die mentor ononderhandelbaar is (§5.5.2.3).

Daar is ook bevind dat deelnemers die mentorskap van skoolleiers wat in die praktyk staan, as geloofwaardig beskou en meer na waarde ag as die mentorskap wat deur distrikskantore verskaf word (§5.5.2.3). Voorgenoemde dien as belangrike kriterium in die daarstelling van riglyne rakende die identifisering, -siftings en -seleksieproses van die mentor vir die GOS SL-program (§5.6.2.2). Indien voorgenoemde nie aangespreek word nie, kan dit die kredietwaardigheid van die GOS SL-program as skoolleier-opleidingsprogram, negatief beïnvloed.

Uit die onderhoude is bevind dat deelnemers die oorhoofse verantwoordelikheid van die mentor in die GOS SL-program beskou as een van opleiding en leiding in die praktiese toepassing van die teorie gedurende die voltooiing van moduletake (§5.5.2.2). Bogenoemde bevinding lei tot die gevolgtrekking dat hulp met moduletake wel een van die funksies en verantwoordelikhede van die mentor is, maar dat hierdie benadering tot mentorskap moontlik meer kan grens aan afrigting as mentorskap. Gegronsd op die menings wil dit lyk of die essensie van mentorskap

wat insluit die holistiese ontwikkeling van die mentee binne 'n vertrouensverhouding, agterweë bly (§5.5.2.2, 5.5.4.2).

Die reaksie van die deelnemers bevestig dat die mentorskaptegnieke wat die mentor gedurende die mentorskapydperk gebruik, bepaal word deur die behoeftes van die mentee (§5.5.2.2). Voorgenoemde sluit tegnieke soos afrigting, berading, netwerk, leiding, portuur-ondersteuning, induksie, konsultasie, raadgewing, skaduwaarneming, fasilitering en samewerking in (§5.5.2.2). Daar is ook bevind dat die gebruik van die voorgenoemde tegnieke met 'n gevoel van onsekerheid gepaard gegaan het. In ooreenstemming met die literatuur (§5.6.2.4, 3.2.4) is bevind dat daar voorsiening gemaak moet word vir opleiding en deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar rakende die gebruik van verskillende mentorskapverwante tegnieke gedurende die mentorskapydperk (§5.6.2.4, 3.2.4).

6.3.2.2.3 Mentorskap as 'n langtermyn interpersoonlike vertrouensverhouding

Alhoewel die mededelings van deelnemers bevestig dat die kernwaarde van mentorskap opgesluit lê in die daarstelling van 'n aktiewe, persoonlike en wedersydse vertrouensverhouding wat oor 'n lang tyd ontwikkel (§2.5, 2.9, 5.5.3), blyk die mededelings van die meerderheid deelnemers dat dit nie die geval is in die GOS SL-program nie (§5.5.3). Daar is bevind dat verhoudingsbou nie in die praktyk realiseer nie en dat die gebrek aan verhoudingsbou toegeskryf kan word aan faktore soos befondsing (finansies), die geografiese verspreiding van die mentorskappaar, die gebrek aan tyd vir een-tot-een-mentorskap en verhoudingsbou in groepmentorskap (§5.5.3). 'n Behoefte aan opleiding en ondersteuning in die bestuur van eksterne faktore soos organisatoriese konteks, mentorskapverhoudingsmodelle en die graad van formaliteite wat 'n invloed op die interpersoonlike vertrouensverhouding kan uitoefen, is ook deur die deelnemers geïdentifiseer (§5.5.3, 5.5.3.1).

6.3.2.2.4 Bestuur van diversiteit in die mentorskapverhouding

Uit die reaksies van die deelnemers is bevind dat interpersoonlike verhoudingsvaardighede nie 'n natuurlik, aangebore vaardigheid vir almal is nie (§5.5.3.1). Deelnemers spreek 'n behoefte uit aan opleiding en ondersteuning in die bestuur van interpersoonlike verhoudings (§5.5.3.1). Voorgenoemde behoeftestelling sluit in opleiding en ondersteuning in die bestuur van diversiteitsaspekte soos geslag, persoonlikheidstipes, kultuur, ras, linguïstiese voorkeur, ouderdom en persoonlike leerstyle in die interpersoonlike verhouding (§5.5.3.1, 5.5.3.2). Hierdie afleiding is in ooreenstemming met verskeie mentorskap-diversiteitstudies wat meld dat diversiteitsopleiding noodsaaklik is om mentorskapeffektiwiteit te verbeter (§2.9.2). Vanuit die literatuurstudie blyk dit ook dat 'n gebrek aan diversiteitsopleiding kan lei tot die persepsie van 'n

“kleurblinde” samelewing waar aspekte soos ras en etnisiteit nie as struikelblokke beskou word nie (§2.9.2). Om gestelde doelwitte van die GOS SL-program soos die bestuur van transformasie, diversiteit asook die bereiking van demokratiese waardes effektief te bereik (§1.2, 3.2.1.2), moet die bestuur van diversiteit nie aan toeval oorgelaat word nie (Departement van Onderwys, 2008(c); Van Vuuren, 2009).

6.3.2.3 Wat is die verband tussen mentorskap en professionele ontwikkeling?

’n Voortdurend veranderende onderwysomgewing plaas toenemend druk op skoolleiers en daar is ’n konstante behoefte aan die professionele opleiding van skoolleiers (§2.7.1, 3.2, 5.4) (Bush, 2009). Daar is vanuit die mededelings van die deelnemers bevind dat teoretiese opleiding op sigself nie genoeg is nie en die behoefte aan mentorskap is oor die breë spektrum deur deelnemers in hierdie studie bevestig (§5.5.4). Ter ondersteuning van die literatuur wat meld dat mentorskap wêreldwyd al hoe meer gesien word as ’n onontbeerlike deel van professionele ontwikkeling (§1.2, 2.8.3), bevestig deelnemers die definitiewe verband tussen mentorskap en die professionele ontwikkeling van die skoolleier (§5.5.4). Daar is vanuit die reaksies van die deelnemers gevind dat die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program die hulpkreet van skoolleiers om formele mentorskap - as deel van hul behoefte aan professionele ontwikkeling - aanspreek (§5.5.4).

Uit die mededelings van die deelnemers is bevestig dat die GOS SL-program met sy integrale mentorskapkomponent beskou word as ’n sleutelaspek in die aanspreek van spesifieke tekortkominge in kennis en/of vaardighede onder skoolleiers (§5.5.4.1). Daar is bevind dat die professionalisering van skoolleierskap ’n hoë prioriteit vir die DBO is en dat die GOS SL-program kan bydra tot die daarstelling van ’n volhoubare werkerskorps (§5.5.4.1, 5.5.4.3). Gegrand op die beskouings, menings en belewenisse van die deelnemers is tot die gevolgtrekking gekom dat die integrale mentorskapkomponent bygedra het tot groter doeltreffendheid, leierskapontwikkeling en beter produktiwiteit (§5.5.4.1, 5.5.4.3).

Uit die onderhoudvoering is bevind dat ’n holistiese benadering tot mentorskap in die een-tot-een-mentorskapverhouding en –model waar die mentee die mentors geselekteer het, wel gerealiseer het (§5.5.4.2). Verbandhoudende aanhalings rondom die holistiese ontwikkeling van mentees in die groepmentorskapmodel kon nie geïdentifiseer word nie en is my mening dat dié aangeleentheid verdere navorsing verg (§5.5.4.2).

Deelnemers se reaksies is in ooreenstemming met die literatuur waarin aangetoon word dat, gesien die belangrikheid wat mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers in die

21ste eeu geniet, die kwaliteit van mentorskap in skoolleier-opleidingsprogramme nie aan kans of toeval oorgelaat moet word nie (§2.8.3, 5.5.4.3).

6.3.2.4 Hoe word die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers geïmplementeer?

Die GOS SL-program word deur verskeie hoër onderwysinstellings regoor Suid-Afrika aangebied en die program het ten doel om skoolleiers te bemagtig vir die eise van skoolbestuur en –leierskap, samewerking tussen rolspelers te bewerkstellig, die standaard en gehalte van onderwys asook demokrasie en transformasie in Suid-Afrika te bevorder (§1.2, 3.2.1.2). Vanuit die reaksie van die deelnemers is bevestig dat die GOS SL-program nie in beginsel 'n mentorskapprogram is nie, maar dat die integrale mentorskapkomponent gereken word as die hoeksteen van 'n skoolleier-opleidingsprogram (§5.6). Daar is bevind dat deelnemers in die meerderheid van die gevalle die sukses van die GOS SL-program toeskryf aan onder andere die mentorskap wat hulle in die GOS SL-program ontvang het (§5.6.1). Ander faktore wat bygedra het tot die sukses, was die praktiese toepassing van module-inhoud asook die informele netwerking en samewerking met ander skoolleiers in die GOS SL-program (§5.6).

6.3.2.4.1 Mentorskapmodelle in die GOS SL-program

Die ontleding van die onderhoude van die doelgerig-geselekteerde HOI's dui op die gebruik van twee mentorskapmodelle, naamlik die een-tot-een-mentorskapmodel en die groepmentorskapmodel, by die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program (§3.2, 5.6.1). In 'n verdere ontleding van HOI's in hierdie studie wat van die groepmentorskapmodel gebruik maak, toon die onderhoude die gebruik van verskillende implementeringsopsies in die groepmentorskapmodel.

Alhoewel die finale verantwoordelikheid en aanspreeklikheid rondom die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program by HOI's berus, dui een van die HOI's in dié studie aan dat die HOI van die groepmentorskapmodel gebruik maak en dat die instelling die integrale mentorskapkomponent self behartig (§5.6.1). 'n Ander HOI in dié studie wat ook die groepmentorskapmodel gebruik, dui weer aan dat as implementeringsopsie die HOI nie die integrale mentorskapmoment self behartig nie. Voorgenoemde HOI maak gebruik van 'n eksterne instansie of persoon of van departementele amptenare in diens van die DBO om die integrale mentorskapkomponent namens die HOI te bestuur (§5.6.1). Daar is bevind dat die doelgerig-geselekteerde HOI wat van die uitgekонтakteerde groepmentorskap gebruik maak, eerder 'n eksterne privaatinstelling gebruik om die integrale mentorskapkomponent namens die

HOI te behartig vanweë die onvermoë van departementele amptenare in diens van die DBO om effektiewe mentorskap aan skoolleiers in die GOS SL-program te verskaf (§5.6.1).

Vanuit die analise van die een-tot-een- asook groepmentorskapmodel met beide implementeringsopsies is duidelike mentorskapmomente geïdentifiseer (§5.6.1, 5.6.2). Voorgenoemde mentorskapmomente sluit in die beplanning en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent (§5.6.2.1), mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie (§5.6.2.2), mentor-mentee-passing (§5.6.2.3), -opleiding (§5.6.2.4), en -ondersteuning aan die mentorskappaar (§5.6.2.5) gedurende die mentorskaptydperk. Situasionele en kontekstuele faktore soos befondsing (finansies), die geografiese verspreiding van die mentorskappaar, die aantal deelnemers per groep, die gebrek aan tyd weens groepgroottes vir een-tot-een-mentorskap en effektiewe verhoudingsbou, die beskikbaarheid van kundige en ervare mentore, opleidingsmodel en -filosofie van die HOI, die doelstellings, doelwitte en inhoudelike van die program en behoeftes van die mentorskappaar wat 'n invloed op die keuse van die mentorskapmodel kan uitoefen, is deurlopend en vanuit die bespreking van die mentorskapmomente tydens die onderhoude geïdentifiseer. Voorgenoemde mentorskapmomente asook faktore stem ooreen met mentorskap-literatuur (§3.2, 2.11.1) (Naicker et al., 2014).

Alhoewel daar gepoog word om vir effektiewe mentorskap die groepgrootte in die groepmentorskapmodel een mentor vir elke tien mentees te hou (§5.6.1), blyk dit vanuit die onderhoude dat groepgroottes by die doelgerig-geselekteerde HOI's as gevolg van bogemelde situasionele en kontekstuele faktore wissel van vier tot agttien lede per mentor (§5.6.1). Deelnemers bevestig dat groepgroottes 'n direkte invloed uitoefen op verhoudingsbou (§5.5.3), die moontlikheid van individuele een-tot-een-mentorskap (§5.5.3) asook die holistiese ontwikkeling van die skoolleier in die GOS SL-program (§5.5.4.2).

Deelnemers bevestig die beskikbaarheid van slegs breë of algemene aanbevelings vir die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program. Vervolgens 'n bespreking van bevindings rakende die implementering van die geïdentifiseerde mentorskapmomente van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program (§5.6.2) by die doelgerig-geselekteerde HOI's in hierdie studie.

6.3.2.4.2 Mentorskapmomente

- a) Beplanning en ontwerp van 'n formele integrale mentorskapkomponent in opleidingsprogramme

Tydens die onderhoude is die behoefte uitgespreek na wetenskaplik-gefundeerde praktykgebaseerde riglyne en beginsels rakende die implementering van mentorskap as integrale komponent in skoolleier-opleiding (§5.6.2.1). Daar is bevind dat programsukses beïnvloed word deur die rol wat programleiers op mikro- en makrovlak in die beplanning, ontwerp en implementering van 'n integrale mentorskapkomponent speel (§5.6.2.1). Deelnemers lig verskeie situasionele en kontekstuele faktore soos befondsing (finansies), die geografiese verspreiding van die skoolleiers (by implikasie die mentees) en die beskikbaarheid van kundige en ervare mentore uit, wat 'n invloed uitoefen op die beplanning, besluitneming, ontwerp, koördineer, strukturering en bestuur van die integrale mentorskapkomponent (§5.6.2.1). Daar is ook bevind vanuit die onderhoude dat voorgenoemde faktore in baie gevalle buite die beheer van die HOI is en dat die bestuur daarvan uitdagings aan die programleier en HOI stel. Deelnemers bevestig dat kontekstuele faktore buite die beheer van die HOI meebring dat die mentorskap van skoolleiers nie na wense in die praktyk realiseer nie (§5.6.2.1).

Deelnemers bevestig voorts die waarde van die integrale mentorskapkomponent en meld dat dit bydra tot verbeterde skoolbestuur en -leierskap, skoolprestasie asook die verskaffing van 'n deurlopende ondersteuningsraamwerk aan skoolleiers. Doelgerig-geselekteerde programbestuurders in hierdie studie kon nie rapporteer oor die inisiële beplanning- en ontwerpfase wat die beplanning, besluitneming en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent by die doelgerig-geselekteerde HOI's voorafgegaan het nie. Daar is egter bevind dat daar wel die een of ander faset van navorsing betrokke was (§5.6.2.1). Bevindings rondom die aard van die navorsing en die navorsingsverslag waarop beplanning en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent geskoei is, is nie duidelik nie. Derhalwe die aanbeveling vir verdere navorsing (§5.6.2.1). In die lig van die uitdagings wat die deelnemers in dié studie ervaar het, asook die gebrek aan bewyse van wetenskaplik-gefundeerde navorsing as deel van die beplanning- en ontwerpfase, word die aanname gemaak dat die inisiële navorsing wat die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program voorafgegaan het, moonlik nie voldoende was nie. Daar is bevind dat deelnemers hierdie aanname steun, asook dat 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program noodsaaklik is (§5.6.2.1, 1.2, 3.2.1) (Bush et al., 2011).

Daar is bevind dat die elektiewe mentorskapmodule deur 'n programaanbieder by die doelgerig-geselekteerde HOI's in hierdie studie aangebied word, maar dat die elektiewe mentorskapmodule nie by die verskillende HOI's op dieselfde tydstip van die GOS SL-program aangebied word nie (§5.6.2.1). By sekere HOI's word die elektiewe mentorskapmodule met die aanvang van die GOS SL-program gedoen, terwyl ander HOI's die elektiewe

mentorskapmodule elke tweede jaar aanbied. By implikasie is sekere studente reeds vir een akademiese jaar gementor alvorens die student blootgestel word aan die inhoudelike van die elektiewe mentorskapmodule. Indien die mentorskap wat die mentee in die GOS SL-program ontvang, nie effektief is nie, kan die doen van die elektiewe mentorskapmodule met die aanvang van die GOS SL-program moontlike probleme en uitdagings wat in die mentorskapverhouding ervaar word, ondervang (§5.6.2.1).

b) Identifisering, sifting en seleksie van mentees en mentore

Bevindings rondom die seleksie van mentees vir die GOS SL-program sluit in dat die seleksie van mentees deur die provinsiale onderwysowerheid in samewerking met die HOI behartig word (§5.6.1, 5.6.2.2). Deelnemers kon nie lig werp op die seleksieproses wat deur die provinsiale onderwysowerheid gebruik is gedurende die siftingsproses nie. Deelnemers (veral die mentore) meld dat insae in die seleksieproses van mentees van waarde kan wees. Die effektiwiteit van die mentorskap in die GOS SL-program word negatief beïnvloed deur mentees wat die GOS SL-program negatief-gesind is, nie bereid is om gementor te word nie of moontlik naby aan aftree-ouderdom is (§5.6.2.2). Die gebrek aan die insluiting van karaktertrekke as deel van die mentee-seleksiekriteria as 'n tekortkoming in die GOS SL-program is uitgelig (§3.2.2.1, 5.5.1.1, 5.6.2.2).

Mentor-identifisering, -sifting en -seleksie in die GOS SL-program geskied aan die hand van karaktereienskappe, interpersoonlike en kommunikasievaardighede (§5.6.2.2). Daar is bevind dat seleksiekriteria vir mentore in die GOS SL-program ingesluit het die behoefte aan erns met die ontwikkeling van die mentee, kundigheid, ervaring om leiding te kan verskaf, die beskikbaarheid van tyd en passie (§2.3.1, 5.6.2.2). Daar is bevestig dat situasionele en kontekstuele faktore soos befondsing (finansies), beskikbaarheid van kundige en ervare mentore, die geografiese ligging van mentees en behoeftes van die mentees deel gevorm het van die kriterium in die identifisering, sifting en seleksie van mentore by die onderskeie HOI's in hierdie studie (§5.5.2.1, 5.6.2.2).

Soos in die literatuurstudie bevestig die onderhoudvoering dat insae in die seleksieproses van die mentor kan lei tot groter sukses in die mentorskapverhouding en proses. Risiko's verbonde aan selfseleksie van mentore (§5.6.2.2) is ook bevestig en daar is bevind dat deelnemers in die een-tot-een-mentorskapmodel 'n behoefte uitgespreek het aan genoegsame leiding in die identifisering, sifting en seleksie van 'n mentor vir die duur van die GOS SL-program (§5.6.2.2).

Slegs in die geval van een HOI in hierdie studie is van 'n mentor-siftingsproses gebruik gemaak en daar is bevind dat sifting aan die hand van gesprekvoering geskied het (§5.6.2.2). Vanweë

die belangrike rol van die mentor in effektiewe mentorskap is my bevinding dat mentorseleksie nie na waarde geag word nie en grotendeels aan toeval oorgelaat word. 'n Verdere studie wat in diepte fokus op die identifikasie, sifting en seleksie van mentore is noodsaaklik om meer leiding aan HOI's te bied rakende hierdie belangrike aangeleentheid. Laastens is bevind dat in sommige gevalle waar die mentorskap deur personeel in diens van die DBO en betrokke by distrikskantore hanteer is, die mentorseleksie veel te wense oorgelaat het en dat departementele distriksmentore nie oor die nodige legitimiteit beskik het nie (§5.5.2.3, 5.6.2.2). Vanuit die reaksies van deelnemers lei die gebruik van distriksmentore wat nie oor die nodige kundigheid en ervaring beskik nie, tot 'n negatiewe gesindheid teenoor die GOS SL-program.

c) Mentor-mentee-passing

Uit die onderhoude is bevind dat deelnemers mentor-mentee-passing as 'n kritiese sleutelooring vir die daarstellings van 'n suksesvolle mentorskapverhouding en effektiewe mentorskapproses beskou (§5.6.2.3). Tog is gevind dat die kompleksiteit van die mentor-mentee-passing in die GOS SL-program (§5.6.2.3), soos ook blyk vanuit die literatuurstudie (§3.2.3), moeilik bestuurbaar is. Deelnemers identifiseer enkele situasionele en kontekstuele faktore soos befondsing (finansies), die geografiese verspreiding van die skoolleiers en die beskikbaarheid van kundige en ervare mentore wat as eksterne faktore buite die beheer van die HOI bepalend is vir die tipe mentorskapmodel wat deur HOI's gebruik word (§5.6.2.3). Voorgenoemde bring mee dat mentor-mentee-passing nie noodwendig gesetel rondom die bereiking van die gestelde doelwitte van die GOS SL-program is nie (§5.6.2.3).

Deelnemers bevestig dat die aanvang van die passingsproses gepaard gegaan het met 'n gevoel van onsekerheid en ongemaklikheid en dat sekere interpersoonlike verhoudingsvaardighede nie by alle rolspelers natuurlik kom nie (§3.2.3.4, 5.5.3, 5.6.2.3). Daar is bevind dat deelnemers in die groepmentorskapmodel met die aanvang van die mentorskapydperk 'n behoefte het aan 'n oriënteringssessie waar die mentee en mentor mekaar beter kan leer ken en waar verwagtings, doelwitte, vrese en benaderings rondom mentorskap met mekaar gedeel kan word (§3.2.4, 5.6.2.3).

Vanuit die onderhoude is ook bevestig dat, indien mentees insae in die seleksie van hulle mentore het, die vrywillige passingsproses meebring dat verhoudingselemente soos gemeenskaplike ooreenkomste en aanklank vind reeds aangespreek is en dat die mentee meer toeganklik is vir die mentorskapverhouding (§5.6.2.3). Uitdagings in die mentor-mentee-passing vanweë oneffektiewe mentorseleksie is ook bevestig. Tog meld deelnemers dat voorgenoemde

ondervang kan word met genoegsame leiding aan die mentee in die seleksie van 'n mentor (§5.6.2.3).

In die ondersoek is bevind dat die gebruik van geforseerde geografiese mentor-mentee-passing uitdagings aan die mentorskappaar stel rakende die daarstelling van 'n persoonlike vertrouensverhouding (§5.6.2.3). Deelnemers bevestig dat die gebruik van groepmentorskap nie genoegsame holistiese en persoonlike ontwikkeling bewerk nie. Tog lig deelnemers die diversiteitswaarde van groepmentorskap uit as 'n verrykende leerervaring in skoolbestuur en leierskappraktyke (§5.5.4.2, 5.6.2.3).

d) Opleiding aan die mentorskappaar

Ten spyte van die kritiese belangrikheid van kwaliteit-opleiding aan die mentorskappaar in die daarstelling van suksesvolle mentorskap (§3.2.4) bevestig deelnemers dat daar van die mentorskappaar verwag word om die mentorskapverhouding en –proses met beperkte ervaring en opleiding te bestuur (§5.6.2.4). Weereens word die invloed van verskeie situasionele en kontekstuele faktore soos die beskikbaarheid van befondsing (finansies) en die geografiese verspreiding van die mentorskappaar uitgelig as inhiberende faktore wat meebring dat mentorskapopleiding aan die mentorskappaar agterweë bly (§5.6.2.4). Daar is ook bevind dat die gebrek aan mentorskapopleiding moontlik een van die redes kan wees waarom die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program in praktyk nie effektief funksioneer nie (§5.6.2.4).

In ooreenstemming met die literatuur (§3.2.4) is vanuit die onderhoude bevind dat HOI's in hierdie studie die aanname maak dat mentore oor die nodige kennis en ervaring beskik om die mentorskapproses te kan bestuur en daarom die geringe besteding aan mentoropleiding en min deurlopende ondersteuning (§5.6.2.4). In die enkele geval waar mentorskapopleiding wel verskaf is, was dit 'n eenmalige opleiding en is mentore opgelei in die teoretiese module-inhoud van die elektiewe mentorskapmodule. Daar is bevind dat in ander gevalle waar geen mentoropleiding verskaf is nie, die teoretiese module-inhoud van die elektiewe mentorskapmodule as genoegsame opleiding aan die mentor gereken is (§5.6.2.4). Daar is bevind dat die verskaffing van moduletaak-inligting en -vereistes vir die effektiewe begeleiding van mentees in die voltooiing van moduletake sowel as kwartaallikse mentorvergaderings gereken word as deurlopende opleiding aan die mentor. Die gebrek aan deurlopende opleiding en ondersteuning aan mentore het ook in enkele gevalle tot die onafhanklike funksionering van die mentore en programaanbieders gelei wat tot misverstande en studenteverwarring bygedra het (§5.6.2.4).

Vanuit die onderhoude is bevind dat die mentorskappaar 'n behoefte aan praktiese mentorskapopleiding met die aanvang van die mentorskapydperk (§5.6.2.4). Die reaksie van deelnemers toon eenparig dat mentor-mentee-opleiding verkieslik aspekte soos doelwitstelling (§3.2.4.1, 5.6.2.1), die rol en verantwoordelikhede van die mentorskappaar (§3.2.4.2, 5.5.1.2, 5.5.2.2), verhoudingsbou (§3.2.4.3, 5.5.3.1), die bestuur van diversiteit in die mentorskapverhouding (§2.9.2, 5.5.3.2) asook die bestuur van mentorskapsessies en vaardigheidsopleiding rakende die gebruik van verskillende mentorskaptegnieke in die mentorskapydperk (§2.4, 5.5.2.2), moet insluit

Laastens is bevind dat die bestuur van diversiteit, as realiteit in die GOS SL-program, 'n belangrike komponent van mentorskapopleiding vorm (§2.9.2, 3.2.4.3, 5.5.3.2). Deelnemers benadruk die behoefte aan diversiteitsopleiding sowel as tyd en geleentheid om onder gefasiliteerde omstandighede oor die invloed op en bestuur van diversiteitsverskille in die mentorskapverhouding te gesels (§5.6.2.4).

e) Volgehoue ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die mentorskapydperk

Mentorskap-literatuur sowel as die deelnemers in hierdie studie bevestig dat die eenmalige opleiding van die mentorskappaar moontlik nie genoegsame opleiding en ondersteuning aan die mentorskappaar bied om effektiewe mentorskap te verseker nie (§3.2.5, 5.6.2.4). Dit blyk dat die hoeveelheid teoretiese inligting as oorweldigend beskou word. In hierdie studie is bevind dat mentorskapondersteuning gereken word as akademiese ondersteuning rondom die uitvoer van moduletake (§5.6.2.5). Slegs in enkele gevalle is melding gemaak van persoonlike ondersteuning gedurende die mentorskapydperk.

Daar is gevind dat die mentorskappaar met die aanvang van en gedurende die mentorskapydperk sekere uitdagings ervaar het. Voorgenoemde uitdagings sluit in die bestuur van persoonlikhede en -verskille met die aanvang van die mentorskapverhouding, die bestuur van diversiteit en duidelikheid oor die verantwoordelikhede van die mentorskappaar (§5.5.3). Deelnemers spreek 'n behoefte uit aan deurlopende ondersteuning in die mentorskapydperk om probleemareas wat tydens die mentorskapydperk ervaar is, aan te spreek (§5.6.2.5).

Daar is gevind dat deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die GOS SL-tydperk nie in die praktyk realiseer nie en dat die gebrek aan deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar 'n invloed uitoefen op die effektiwiteit van die mentorskapverhouding (§5.6.2.5). Situasionele en kontekstuele faktore soos die finansiële implikasie van deurlopende opleiding, die geografiese verspreiding van mentore en mentees en die uiteenlopende behoeftes van die mentorskappaar, is uitgelig as kwelpunte wat meebring dat die verskaffing

van deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar nie in die praktyk realiseer nie (§5.6.2.5).

Vanuit die onderhoude is bevind dat deurlopende mentor-ondersteuning nie na waarde geag word nie (§5.6.2.5). Kwartaallikse gespreksessies wat handel oor die teoretiese inhoud en assessering van modules sowel as aanmelding van risiko-studente word in enkele gevalle as genoegsame ondersteuning aan die mentor, beskou.

Vanuit die onderhoude is bevind dat deurlopende individuele mentee-ondersteuning rakende persoonlike aangeleenthede in groepmentorskap bemoeilik is deur groepsgroottes (§5.6.2.5). Voorgenoemde het meegebring dat die aard van die ondersteuning grotendeels akademies van aard was. In uitsonderlike gevalle is mentees op 'n deurlopende basis dwarsdeur die GOS SL-tydperk rondom persoonlike aangeleenthede ondersteun (§5.5.4.2, 5.5.4.3). In die geval van die een-tot-een-mentorskapmodel is mentees deulopend ondersteun en was die ondersteuning akademies sowel as persoonlik van aard (§5.6.2.5).

f) Refleksie op die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program

Ten spyte van die sterk argument vir en die waarde van refleksie in die voortydige identifisering van probleme en leemtes is gevind dat formatiewe en summatiewe refleksie in die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program agterweë bly vanweë die moeilike uitvoerbaarheid en kontrole daarvan (§3.2.6, 5.6.2.6). In enkele gevalle reken deelnemers dat gesprekvoering en kwartaallikse verslaggewing ook deel vorm van die refleksieproses. By nadere ondersoek is bevind dat die inhoudelike aard van die kwartaalverslag reflekteer op akademiese aangeleenthede sowel as uitdagings wat ervaar word. Voorgenoemde reflekteer nie op die mentorskap in die GOS SL-program as sulks nie (§5.6.2.6).

Uit die onderhoude is bevind dat module-assessering aan die einde van elke module asook die summatiewe portefeulje aan die einde van die GOS SL-program beskou word as genoegsame refleksie op die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program. By nadere ondersoek is gevind dat die aard van refleksie in die module-assessering asook summatiewe portefeulje gemik is op die praktiese toepassing van die inhoudelike van die module in die skoolomgewing en dat daar op geen stadium die geleentheid gebied is om uitsluitlik te reflekteer op die mentorskap in die GOS SL-program nie (§5.6.2.6). Daar is ook bevind dat deelnemers die siening huldig dat die kwaliteit van die portefeulje 'n aanduiding is van die kwaliteit van mentorskap wat die skoolleier in die GOS SL-program ontvang het. Voorgenoemde aanname is riskant, gegewe die gebrek aan formele formatiewe en summatiewe refleksie gedurende die GOS SL-program om die verband te staaf.

Vanuit die onderhoude bevestig deelnemers dat deurlopende refleksie op die mentorskap in die GOS SL-program die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent kon verhoog deur die voortydige identifisering van probleme en uitdagings waarmee die mentorskappaar gedurende die mentorskapydperk gekonfronteer word (§3.2.6, 5.6.2.6). Voorgenoemde kon die ontstaan van misverstande, verwarring en 'n gebrek aan vertroue in die mentorskapproses verminder het.

Deelnemers meld dat die gebrek aan formatiewe en summatiewe refleksie ook meegebring het dat die deelnemer in hierdie studie nie terugvoer kon lewer of die gestelde uitkomst van die GOS SL-program bereik is, al dan nie (§5.6.2.6). Die gebrek aan reflektiewe terugvoer bemoeilik aanpassings aan die skoolleier-opleidingsprogram en die integrale mentorskapkomponent ten einde effektiewe mentorskap in die skoolleier-opleidingsprogram te verhoog. Die gebrek aan terugvoer maak dit ook moeilik om die invloed van situasionele en kontekstuele faktore op die effektiwiteit van die integrale mentorskapproses in die GOS SL-program te verreken. Voorgenoemde lei tot aannames rakende die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program, of die gestelde doelstellings en doelwitte bereik is asook op watter wyses die skoolomgewing en die Departement van Basiese Onderwys (DBO) voordeel trek uit die implementering van die integrale mentorskapkomponent in die GOS SL-program.

Vanuit die bogenoemde bespreking (§6.3.2.3.2) blyk dit dat die implementering van mentorskap as belangrike en integrale komponent in die GOS SL-program van HOI tot HOI verskil. Gepaardgaande afleiding dat die implementering in die praktyk op 'n probeer-en-fouteer-benadering geskied, is bevestig (§1.2). Vanweë die onontbeerlike rol wat die mentorskap in die professionele ontwikkeling van die skoolleier asook in effektiewe bestuur- en leierskapsvaardighede speel, is 'n indiepte-besinning en hersiening van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program deur HOI's, provinsiale onderwysowerhede en die Departement van Basiese Onderwys (DBO) noodsaaklik (§1.2) (Bush et al., 2011).

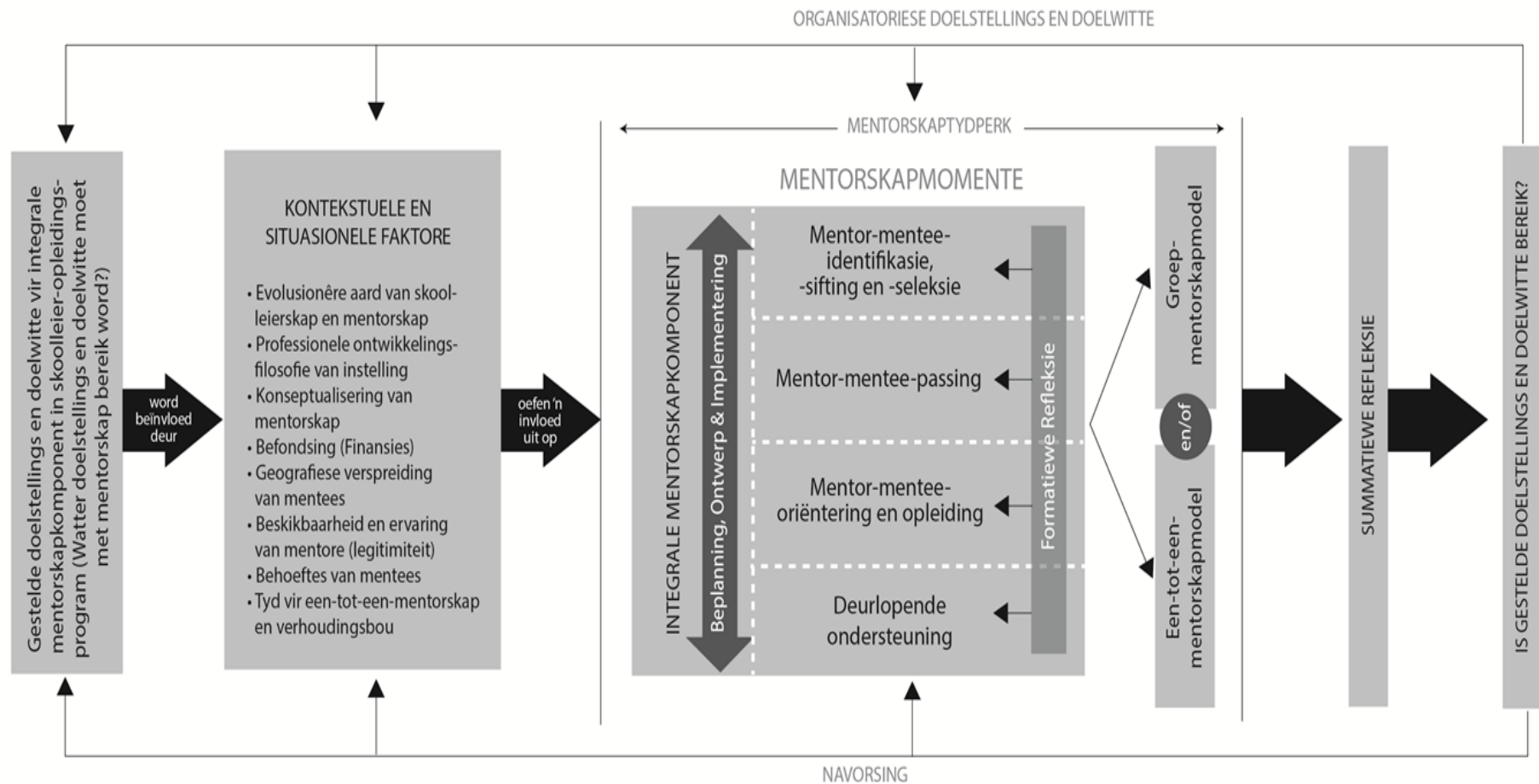
6.4 Watter model kan ontwikkel word ten einde die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers aan te spreek?

Bogenoemde bespreking bied eerstens 'n blik op bevindings vanuit die literatuurstudie waar die aard van mentorskap as deel van professionele ontwikkeling bestudeer is (§6.3.1). Tweedens bied dit 'n analise van skoolleier-opleidingsprogramme met 'n integrale mentorskapkomponent sowel as kernbevindings rondom die implementering van die integrale mentorskapkomponent as deel van 'n nasionale, professionele opleidingsprogram vir skoolleiers wat deur die

kwalitatiewe navorsingsproses ingewin is (§6.3.2). 'n Sintese van die bogenoemde (§6.3.1, 6.3.2) het die ontwikkeling van 'n generiese model moontlik gemaak. Voorgestelde model kan binne die Suid-Afrikaanse sowel as internasionale konteks toegepas word om mentorskap, as integrale deel van 'n professionele skoolleier-opleidingsprogram, aan te spreek. In die volgende bespreking word 'n visuele voorstelling van die voorgestelde wetenskaplik-gefundeerde model aangebied, gevolg deur 'n bespreking van elk van die aspekte wat deel vorm van die model. Vanuit die bespreking vloei aanbevelings wat besluitneming rig rondom die ontwikkeling van 'n integrale mentorskapkomponent, as deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram.

Die model bestaan uit ses hoofmomente. Ten eerste dien die doelstelling en doelwitte vir die integrale mentorskapkomponent in die skoolleier-opleidingsprogram as die vertrekpunt vir die model. Doelstellings en doelwitte word beïnvloed deur verskeie situasionele en kontekstuele faktore wat ook 'n invloed uitoefen op die integrale mentorskapkomponent en interafhanklike mentorskapmomente. Elk van die interafhanklike mentorskapmomente in die integrale mentorskapkomponent moet gedurende die beplannings-, besluitnemings- en ontwerpfasie aandag kry alvorens die implementering daarvan plaasvind. Formatiewe refleksie van elk van die mentorskapmomente is noodsaaklik om die effektiwiteit van die moment te bepaal en voortydig leemtes aan te spreek.

Die invloed van situasionele en kontekstuele faktore op die integrale mentorskapkomponent en interafhanklike mentorskapmoment is bepalend van die tipe mentorskapmodel (hetsy 'n een-tot-een- en/of 'n groepmentorskapmodel). Laastens bied 'n proses van summatiewe evaluasie aan die einde van die mentorskaptydperk die geleentheid om te bepaal of gestelde doelstellings en doelwitte vir die integrale mentorskapkomponent bereik is asook of dit gestelde organisatoriese doelstellings en doelwitte van die skoolleier-opleidingsprogram aanspreek. In elkeen van die hoofmomente speel navorsing 'n belangrike rol. Indien gestelde doelstellings nie bereik is nie, kan navorsing in elk van die hoofmomente weer gebruik word in die hersiening van doelwitstelling, die bestuur van faktore asook mentorskapmomente in die integrale mentorskapkomponent. Figuur 6.1 bied 'n grafiese voorstelling van die model wat ontwikkel is vir 'n integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogram vir skoolleiers.



Figuur 6.1 'n Model vir mentorskap as integrale komponent van 'n professionele opleidingsprogram vir skoolleiers

6.4.1 Doelstellings en doelwitte van die integrale mentorskapkomponent

Oorhoofsgestelde organisatoriese doelstellings en doelwitbereiking van die skoolleier-opleidingsprogram dien as vertrekpunt vir dié model. Die belangrikheid van doelwitstelling moet nie onderskat word nie, omdat 'n gebrek aan duidelike strategiese organisatoriese doelwitte die hele dinamika van die integrale mentorskapkomponent kan beïnvloed (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Bush et al., 2009). Mentorskapdoelwitte moet ten nouste aansluit by die oorhoofsgestelde doelstellings en doelwitte van die skoolleier-opleidingsprogram (Blake-Beard et al., 2007(b); Klasen & Clutterbuck, 2002; Yirci & Kocabas, 2010). Gestelde mentorskapdoelstellings en –doelwitte, naamlik leer, ontwikkeling, ondersteuning en onafhanklike funksionering moet elk van die oorhoofsgestelde organisatoriese doelwitte in die mentorskapverhouding gedurende die mentorskapydperk aanspreek. Mentorskapdoelstellings en doelwitte moet spesifiek, meetbaar, haalbaar en relevant wees asook aan 'n bepaalde tydraamwerk in die mentorskapydperk gekoppel wees. Die uitvoer van doelwitte kan bemoeilik word deur verskeie situasionele en kontekstuele faktore (§6.4.2). Vir effektiewe mentorskap moet die invloed van hierdie faktore in doelwitbereiking verreken word.

6.4.1.1 Aanbeveling

Gestelde organisatoriese doelstellings en doelwitbereiking van die skoolleier-opleidingsprogram moet spesifiek, meetbaar, haalbaar en relevant wees asook aan 'n bepaalde tydraamwerk gekoppel wees. Vanuit die gestelde doelstellings en doelwitte moet uiteengesit word hoe mentorskapdoelwitte aansluit by die oorhoofsgestelde doelstellings asook watter aksiestappe tydens die mentorskapverhouding en -tydperk in plek moet wees om doelwitbereiking te verseker. Voorgenoemde moet in ag geneem word gedurende die beplanning, ontwerp en besluitnemingsproses wat die implementeringsfase van die integrale mentorskapkomponent voorafgaan.

6.4.2 Situasionele en kontekstuele faktore wat 'n invloed kan uitoefen

Die literatuurstudie toon dat uiteenlopende mentorskapdoelstellings, -doelwitte en –behoefte 'n gestandaardiseerde mentorskapproses bykans onmoontlik maak. Alhoewel doelwitstelling die integrale mentorskapproses rig, word doelwitbereiking, modelkeuse en die implementering van die integrale mentorskapkomponent beïnvloed deur verskeie komplekse, situasionele en kontekstuele faktore (Klasen & Clutterbuck, 2002). Hierdie situasionele en kontekstuele faktore sluit in veranderlikes soos die evolusionêre aard van skoolleierskap en mentorskap, die professionele ontwikkelingsfilosofie van die instelling, die konseptualisering van mentorskap,

befondsing, die geografiese verspreiding van die mentees, die beskikbaarheid van kundige en ervare mentore, die behoeftes van die mentees en laastens inhiberende faktore tot die mentorskapverhouding (Blake-Beard et al., 2007(b); Clutterbuck, 2004).. Bogenoemde faktore is in die meerderheid van gevalle buite die beheer van die opleidingsintelling - wat die bestuur daarvan bemoeilik. Elk van die onderskeie mentorskapmomente wat die boustene van die integrale mentorskapmodel in die skoolleier-opleidingsprogram vorm, word deur die genoemde faktore beïnvloed.

6.4.2.1 Aanbeveling

Vanweë die impak van die faktore op mentorskap noodsaak dit dat genoemde faktore sover moontlik in die strategiese beplanning-, ontwerp- en besluitnemingsfase van die integrale mentorskapkomponent in ag geneem word om die invloed van die faktore op die mentorskap in die skoolleier-opleidingsprogram te bestuur (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Clutterbuck, 2002(b)). Onder leiding van die mentorskapprogramleier is dit noodsaaklik dat beplanning, ontwerp en besluitneming geskoei is op wetenskaplik-gefundeerde navorsing (Departement van Onderwys, 2008(a); Klasen & Clutterbuck, 2002).

Wetenskaplik-gefundeerde navorsing moet die nuutste mentorskaptendense in skoolleierskap, die paradigma waaruit rolspelers mentorskap konseptualiseer asook praktykgebaseerde beginsels in die bestuur van finansies en geografiese uitdagings in mentorskap insluit. Riglyne, beginsels en gebruike in die opleiding van mentore, die bestuur van menteebehoefte asook die bestuur van inhiberende faktore en uitdagings in die mentorskapverhouding en -proses kan waarde toevoeg tot die beplanning- en ontwerpfase. Vanuit die literatuur word aanbeveel dat wetenskaplike navorsing verkieslik 'n literatuurstudie sowel as 'n empiriese navorsingstudie moet insluit (Klasen & Clutterbuck, 2002). Om effektiewe mentorskap te verseker is deurlopende refleksie rakende die bestuur van situasionele en kontekstuele faktore asook die metode van navorsing vir datagenerering as deel van die bestuursproses, noodsaaklik.

6.4.3 Beplanning en ontwerp van 'n formele integrale mentorskapkomponent in opleidingsprogramme

Die kompleksiteit van mentorskap vereis die implementering van mentorskap as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram 'n gestruktureerde bestuursproses wat deeglike strategiese beplanning, besluitneming, ontwerp en ontwikkeling, geskoei op mentorskapnavorsing insluit (Barnett, 2001; Baugh en Fagenson-Eland, 2007, Bush et al., 2009).

Unieke mentorskapbehoefte, -doelwitte sowel as situasionele en kontekstuele faktore is bepalend van die tipe mentorskapmodel wat gebruik sal word in die implementering van die integrale mentorskapkomponent. Die programleier as verantwoordbare bestuurder van die skoolleier-opleidingsprogram met sy integrale mentorskapkomponent speel 'n belangrike rol in die versekering van effektiewe beplanning en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent (Klasen & Clutterbuck, 2002). Voorgenoemde sluit in die identifisering en bestuur van hulpbronne sowel as veranderlikes wat 'n invloed op die integrale mentorskapkomponent kan uitoefen. Soos bespreek, vorm doelwitstelling en mentorskapnavorsing die basis van die beplanning- en ontwerpfasie. Dit rig ook besluitneming rondom mentorskapverwante aangeleenthede soos die profiel en behoeftes van die teikenmark, die seleksiekriteria vir mentore, die passingsproses sowel as die mentor-mentee-opleiding (Klasen & Clutterbuck, 2002).

6.4.3.1 Aanbeveling

Die meerderheid misverstande rondom mentorskap kan toegeskryf word aan wanpersepsies rakende mentorskap, die mentorskapproses en die mentorskapverhouding. Beplanning, besluitneming en ontwerp van die integrale mentorskapkomponent moet verkieslik geskoei wees op mentorskapnavorsing wat ondersoek instel na 'n verskeidenheid aspekte wat 'n negatiewe invloed op die integrale mentorskapkomponent kan uitoefen (§5.6.2.1). Mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksie, mentor-mentee-passing, mentor-mentee-oriëntering en -opleiding, deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar sowel as die gebruik van refleksie in die voortydige identifisering van leemtes moet gedurende die beplannings-, besluitnemings- en ontwerpfasie aandag geniet (§5.6.2.1).

Vanweë die interafhanklikheid van elke mentorskapmoment in die mentorskaptydperk en die invloed wat hulle op mekaar uitoefen, vereis die beplanning, besluitneming en ontwerp van elkeen van die mentorskapmomente deurdagte besluitneming alvorens mentorskap as integrale komponent van 'n skoolleier-opleidingsprogram geïmplementeer word (Barnett, 2001; Baugh & Fagenson-Eland, 2007, Shelton, 2010) (§5.6.2.1).

6.4.4 Identifisering, sifting en seleksie van mentees en mentore

Vanuit die beplannings-, besluitnemings- en ontwerpfasie vloei die mentor-mentee-identifisering, -sifting en -seleksieproses. Besluitneming rakende die identifisering, sifting en seleksiekriteria en proses sal beïnvloed word deur geïdentifiseerde situasionele en kontekstuele faktore (§5.6.2.2, 6.4.2), die gestelde doelstellings en doelwitte vir die skoolleier-opleidingsprogram en

die integrale mentorskapkomponent (§6.4.1) asook die mentorskapmodel (§5.6.1). Voorgenoemde bring mee dat die daarstelling van 'n gestandaardiseerde kriterium en proses vir die identifisering, sifting en seleksie van mentore en mentees bykans onmoontlik is (Klasen & Clutterbuck, 2002) Mentee-identifisering, -sifting en -seleksie kan deur 'n verskeidenheid metodes geskied (§3.2.2).

Die tipe mentorskapmodel wat by die instelling gebruik word, oefen ook 'n invloed uit op die mentor-identifisering, -sifting en -seleksieproses. Alhoewel selfseleksie in die een-tot-een-mentorskapmodel voortydig enkele verhoudingsuitdagings kan aanspreek, bestaan die moontlikheid dat die mentorseleksie op grond van vriendskap kan geskied, wat die mentorskapproses negatief kan beïnvloed.

6.4.4.1 Aanbeveling

Die literatuurstudie sowel as deelnemers meld dat vrywillige aanmelding 'n groter bydrae tot die effektiwiteit van die mentorskapverhouding kan lewer as nominering en/of geforseerde deelname (Clutterbuck, 2004) (§5.6.2.2). Vanweë die sleutelrol wat die mentee en mentor in effektiewe mentorskap speel, moet die seleksie van mentore vir die skoolleier-opleidingsprogram nie aan toeval oorgelaat word nie. Kriteria vir die identifisering, sifting en seleksie van die mentees moet akademiese vereistes sowel as karaktertrekke soos die bereidwilligheid om te leer, entoesiasme en ambisie insluit (§5.5.1.1, 5.6.2.2). Mentor-identifisering, -sifting en -seleksie moet karaktertrekke insluit soos mensgesentreerdheid, interpersoonlike en kommunikasievaardighede asook die behoefte, tyd én erns om in die ontwikkeling van 'n ander individu te investeer (§5.5.2.1, 5.6.2.2). Omdat legitimiteit van mentore as ononderhandelbare vereiste vir effektiewe mentorskap uitgewys is, word aanbeveel dat kennis en ervaring in bestuur- en leierskapkennis deel moet vorm van die identifikasie, sifting en seleksie van mentore vir die skoolleier-opleidingsprogram (§5.5.2.3).

Die gebruik van onderhoudvoering, toetsing of evaluasie as deel van die siftingsproses word aanbeveel om te verseker dat die mentee en mentor geskik is vir die opleidingsprogram asook bereidwillig is om gementor te word (§3.2.2). Dit is noodsaaklik dat die identifisering, sifting en seleksie formeel gekoördineer en bestuur word en dat rolspelers wat betrokke is by die integrale mentorskapkomponent, sover moontlik insae in die seleksiekriteria en –proses moet hê (§3.2.2). Leiding aan mentees rondom die identifisering, sifting en seleksie van mentore in die een-tot-een-mentorskapmodel is noodsaaklik om effektiewe mentorseleksie en mentorskap te verseker (§3.2.2, 5.6.2.2).

6.4.5 Mentor-mentee-passing

Mentorskap behels in wese die daargestelling van 'n verhouding waarby individue genoodsaak is om by mekaar aanklank te vind en saam te werk om gestelde doelwitte te bereik (Naicker et al., 2014). Die kompleksiteit van die interpersoonlike verhouding wat beïnvloed word deur verskeie situasionele en kontekstuele faktore bring mee dat mentor-mentee-passing (vrywillige óf geforseerde groepering) gereken word as een van die mees komplekse mentorskapmomente om te bestuur (§3.2.3, 5.6.2.3).

Die hoeveelheid situasionele en kontekstuele faktore wat 'n invloed op die mentor-mentee-passingsproses en -verhouding uitoefen, sluit faktore in soos die gestelde doelstellings en doelwitte van die program en integrale mentorskapkomponent, die geografiese verspreiding van die mentees, befondsing (finansies), die uiteenlopende behoeftes van die mentees, die diversiteit van die mentore en mentees, die beskikbaarheid van genoeg tyd vir een-tot-een-mentorskap en verhoudingsbou, die kundigheid en vaardighede van mentore (Cox et al., 2008; Preece, 2003) (§5.6.2.3).

Alhoewel die voorgenoemde situasionele en kontekstuele faktore besluitneming sal beïnvloed (Naicker et al., 2014) rondom die tipe mentorskapmodel (een-tot-een- of groepmentorskap) wat die instelling gebruik, is dit vir effektiewe verhoudingsbou noodsaaklik dat die mentor-mentee-passingsmetode wat uit die seleksie van die model vloei, as kritiese sleutelooring in die beplannings-, besluitnemings- en ontwerpfasie van die integrale mentorskapmodel, aandag moet geniet (§3.2). Enkele aanbevelings in dié verband word in die volgende paragraaf verskaf.

6.4.5.1 Aanbeveling

Die kompleksiteit van mentor-mentee-passing vereis 'n deeglike situasie-analise sowel as wetenskaplik-gefundeerde navorsing om die beplanning-, besluitneming- en ontwerpfasie rondom die mentor-mentee-passingsproses te rig (§3.2.1, 5.6.2.3). Voorgenoemde kan bydra tot die samestelling van situasie-spesifieke kriteria wat in die passingsproses gebruik kan word ten einde die inkoop- en aanklankfaktor in die mentorskapverhouding te bewerkstellig (Blake-Beard et al., 2007(b)).

Vanweë die voordele wat opgesluit lê in vrywillige passing (§3.2.3.1), moet daar sover moontlik gepoog word om die mentee insae in die seleksie van hul mentor te gee (Blake-Beard et al., 2007(b)). Ongeag die passingsmodel, stel mentor-mentee-passing unieke uitdagings wat

aangespreek moet word om effektiewe mentorskap daar te stel. Interpersoonlike verhoudingsvaardighede is nie by alle mentore en mentees 'n natuurlik, aangebore vaardigheid nie. Derhalwe die belangrikheid en noodsaaklikheid van oriëntering- en opleidingsfases aan die begin van die mentorskapverhouding (Naicker et al., 2014). Voorgenoemde oriëntering moet so beplan word dat dit die gevoel van angstigheid en ongemaklikheid minimaliseer, die mentorskappaar die geleentheid bied om hulself ten opsigte van die verhouding te oriënteer sowel as hul verwagtings, doelwitte, vrese en benaderings met mekaar te deel (Blake-Beard et al., 2007(b)) (§3.2.1.4, 5.6.2.3).

Die direkte korrelasie tussen mentor-mentee-passing en effektiewe mentorskap vereis dat mentor-mentee-passing nie gering geag word in die beplanning, besluitneming en ontwerp van 'n integrale mentorskapmodel nie. Die kompleksiteit van mentee-mentor-passing kan vergemaklik word deur die gebruik van assesseringsgebaseerde passingsinstrumente soos die Meyers-Biggs Tipe Indikator, die Dimensies van emosionele intelligensies en "PeopleMatch" (Blake-Beard et al., 2007(b)) (§3.2.3.3). Alhoewel voorgenoemde assesseringsgebaseerde passingsinstrumente koste-intensief is, moet die waarde daarvan opgeweeg word teen oneffektiewe passing - wat kan meebring dat die mentorskap vir die duur van die mentorskapydperk oneffektief is en doelwitbereiking moontlik nie kan realiseer nie.

Mentor-mentee-passing dien as die begin van die mentorskapverhouding wat gekenmerk word deur eiesoortige lewenservarings, vorige mentorskapervaring, intensies, verwagtings, aannames oor mentorskap, die mentorskapverhouding en die mentorskapproses. Die mentorskappaar begin die mentorskapverhouding as vreemdelinge met 'n gevoel van angstigheid, afwagting en ongemaklikheid (Blake-Beard et al., 2007(b)). Voorgenoemde bevestig die belangrikheid van mentorskaporiëntering en -opleiding met die aanvang van die mentorskapverhouding sowel as deurlopende ondersteuning gedurende die mentorskapydperk (§5.6.2.3).

6.4.6 Mentorskapopleiding

Naas passing is die kwaliteit opleiding van mentees en mentore krities vir suksesvolle mentorskap en effektiewe opleiding aan beide lede van die mentorskappaar kan die sukses van die mentorskapverhouding tot so hoog as negentig persent verhoog (§3.2.4). Situasionele en kontekstuele faktore soos die beskikbaarheid van tyd en finansies vir mentorskapopleiding word gereken as die grootste inhibeerder vir effektiewe mentorskapopleiding (Klasen & Clutterbuck, 2002; Naicker et al., 2014). Ander faktore wat ook unieke eise aan mentorskapopleiding stel,

sluit in die geografiese verspreiding van die mentorskappaar sowel as die ervaringsveld en behoeftes van die mentorskappaar (Allen, 2007; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Klasen & Clutterbuck, 2002; Naicker et al., 2014). Vanweë die invloed van situasionele en kontekstuele faktore stel Klasen en Clutterbuck (2002) dit onomwonde dat daar geen “enkele beste manier” is nie, maar die direkte korrelasie tussen effektiewe mentorskap en mentorskapopleiding noodsaak dat mentorskapopleiding nie aan toeval oorgelaat word nie (Insala, 2014(a); Naicker et al., 2014) (§3.2.4). Enkele aanbevelings in dié verband word vervolgens aangebied.

6.4.6.1 Aanbeveling

Die situasionele en kontekstuele faktore wat ‘n invloed op mentorskapopleiding uitoefen, moet as deel van die beplannings-, besluitnemings- en ontwerpfasie van die integrale mentorskapkomponent verreken word (Baugh & Fagenson-Eland, 2007) (§5.6.2.4). Mentorskapnavorsing rakende die invloed en bestuur van die voorgenoemde faktore sal besluitneming rondom die hoeveelheid mentorskapopleiding, die inhoudelike van die opleidingsprogram sowel as die onderskeie behoeftes van die mentore en mentees kan rig (§5.6.2.4).

Ongeag die opleidingsmetode moet mentorskapopleiding verkieslik teoretiese sowel as praktiese toepassingselemente bevat en aangebied word deur kundige fasiliteerders (§3.2.4, 5.6.2.4). Opleiding moet aspekte insluit soos die aard van mentorskap (§2.1, 2.5), doelstellings en doelwitte (§3.2.4.1), verhoudingsbestuur (§3.2.4.3), die bestuur van mentorskapsessies (§3.2.4.3), die gebruik van mentorskapvaardighede en –tegnieke (§3.2.4.2) sowel as faktore wat ‘n invloed op die mentorskapverhouding en proses kan uitoefen (§2.9) (Baugh & Fagenson-Eland, 2007, Insala, 2014(a), Klasen & Clutterbuck, 2002).

Instellings moet waak teen die aanname dat mentore oor genoegsame kennis en ervaring beskik om die mentorskapproses te kan bestuur of dat mentees oor genoegsame kennis beskik om die mentorskapverhouding te inisieer en te lei (Klasen & Clutterbuck, 2002) (§5.6.2.4). Die kompleksiteit van mentorskap vereis inisiële- sowel as deurlopende mentorskapopleiding en ondersteuning (Klasen & Clutterbuck, 2002; Naicker et al., 2014).

6.4.7 Volgehoue ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die mentorskapydperk

Literatuur bevestig dat eenmalige opleiding aan die mentorskappaar nie genoegsame opleiding en ondersteuning bied nie (Klasen & Clutterbuck, 2002). Gedurende die mentorskapydperk en

-verhouding kan die mentorskappaar gekonfronteer word met unieke uitdagings (§3.2.4, 3.2.5). Indien daar geen vorm van gestruktureerde, formele, deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar is nie, kan dit die effektiwiteit van die mentorskapverhouding, die sukses van die integrale mentorskapkomponent sowel as doelwitbereiking, negatief beïnvloed (Clutterbuck, 2004). Vervolgens enkele aanbevelings in die verskaffing van deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar.

6.4.7.1 Aanbeveling

Deurlopende ondersteuning kan in die vorm van opvolgwerkswinkels, webinare of gespreksessies (individueel of in groepverband) geskied (§3.2.5). Alhoewel die gereeldheid, duur en logistiek van die ondersteuningsessies beïnvloed word deur verskeie situasionele en kontekstuele faktore, moet daar reeds in die beplannings-, besluitnemings- en ontwerpfasie uiteengesit word hoe die mentorskappaar gedurende die mentorskapydperk ondersteun gaan word. Gegewe die omstandighede kan die instelling van een of ander fisiese of virtuele ondersteuningsnetwerk gebruik maak (Klasen & Clutterbuck, 2002). Deurlopende ondersteuning moet die mentorskappaar se toewyding tot die mentorskapproses koester (Jugmohan, 2010) (§3.2.5). Deurlopende ondersteuning moet ook aan die mentorskappaar die geleentheid vir addisionele opleiding in vaardighede bied om probleemareas wat die mentorskappaar tydens die mentorskapsessies ervaar, aan te spreek (Clutterbuck, 2007; Jugmohan, 2010; Klasen & Clutterbuck, 2002) (§3.2.5).

6.4.8 Refleksie op die integrale mentorskapkomponent van die skoolleier-opleidingsprogram

Refleksie word gebruik vir die voortydige identifisering van probleme en leemtes wat 'n inhiberende uitwerking op die effektiwiteit van die mentorskapprogram kan hê. Mentorskap as verhoudingsgedrewe leergeleentheid en -ervaring word deur verskeie interne en eksterne faktore beïnvloed wat bydra tot die kompleksiteit in mentorskaprefleksie (Klasen & Clutterbuck, 2002, Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Versamelde data wat deur die proses van formatiewe en summatiewe refleksie ingewin is, kan aangewend word om die effektiwiteit van instelling te bepaal, kennis in te win, uitdagings en leemtes te identifiseer sowel as aksiestappe in plek te sit om die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent te verhoog (Klasen & Clutterbuck, 2002). Dit bied die geleentheid om vas te stel of gestelde doelstellings en doelwitte bereik is asook hoe die instelling by die implementering van die integrale mentorskapkomponent gebaat het. In gevalle waar doelstellings en doelwitte nie bereik is nie, bied dit die geleentheid om aan

die hand van wetenskaplik-gegenereerde data doelstellings, doelwitte, bestaande gebruike en prosesse te hersien vir groter effektiwiteit in die mentorskapverhouding en -proses.

6.4.8.1 Aanbeveling

Mentorskaprefleksie is moeilik uitvoerbaar en daarom vereis dit deeglike beplanning, besluitneming en ontwerp geskoei op navorsing wat die refleksieproses te rig. Die rasionaal vir refleksie, hoe refleksie in elk van die mentorskapmomente gaan figureer, wat die aard van die formatiewe en summatiewe refleksie gaan wees asook van watter refleksie-instrument gebruik gemaak gaan word, moet duidelik wees (§3.2.6).

Gedurende die mentorskapydperk is formatiewe refleksie nodig om spesifieke aspekte in elk van die mentorskapmomente te monitor en die effektiwiteit daarvan in die betrokke mentorskapmoment, te bepaal (§3.2.6, 5.6.2.6). Formatiewe refleksie bied die geleentheid om probleme voortydig te identifiseer en vinnig en doeltreffend aan te spreek (Klasen & Clutterbuck, 2002). Aan die einde van die mentorskapydperk bied summatiewe refleksie die geleentheid om te bepaal of die oorhoofs-gestelde uitkomste vir die integrale mentorskapkomponent bereik is al dan nie (§3.2.6, 5.6.2.6).

Data-generering kan deur middel van vraelyste, individuele of fokusgroeponderhoud, observasies en dagboekinskrywings ingewin word (Klasen & Clutterbuck, 2002) (§3.2.6). Die datagenereringsmetode moet so beplan en ontwerp word dat dit geleentheid bied vir persoonlike refleksie op die leerervaring deur die proses van mentorskap, maar ook op die effektiwiteit van organisatoriese en administratiewe prosesse in die betrokke mentorskapmoment (§3.2.6).

Die viervlak-raamwerk van Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) bied 'n gestruktureerde raamwerk wat - gegewe die konteks van die instelling - aangepas kan word om die refleksieproses in elk van die mentorskapmomente sowel as aan die einde van die mentorskapydperk te struktureer. Voorgenoemde stel voor dat die mentorskappaar gedurende die mentorskapydperk oor hul persoonlike belewing, die leerervaring en die geleentheid vir en wyse van toepassing van die leerervaring in die werksomgewing reflekteer (§3.2.6.2).

As deel van die summatiewe refleksie moet daar, buiten vir die bogenoemde drie aspekte van refleksie, ook gereflekteer word of die gestelde oorhoofse organisatoriese doelwitte sowel as integrale mentorskapdoelwitte bereik is. Ingewonne data kan gebruik word om toekomstige

besluitneming, beplanning en ontwerp te rig asook leemtes in die integrale mentorskapkomponent van die skoolleier-opleidingsprogram aan te spreek (§3.2.6.1).

6.4.9 Samevatting

Die literatuurstudie sowel as die kwalitatiewe navorsing het waardevolle en konteksverwante inligting verskaf vir die ontwikkeling van 'n model wat mentorskap, as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram aanspreek. In die voorafgaande bespreking is ses hoofmomente uiteengesit wat as integrale komponente deel vorm van die model wat mentorskap, as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram, aanspreek. Doelstelling en doelwitte dien as vertrekpunt vir die model en word soos die geïdentifiseerde integrale mentorskapmomente (§6.4.3 - 6.4.8) beïnvloed deur verskeie situasionele en kontekstuele faktore. Geïdentifiseerde situasionele en kontekstuele faktore moet in ag geneem word in die beplanning- en ontwerpfase van elk van die interafhanklike mentorskapmomente alvorens die implementering daarvan plaasvind. As deel van die beplanning- en ontwerpfase moet die belangrikheid van formatiewe en summatiewe refleksie nie agterweë gelaat word nie. Formatiewe refleksie bied die geleentheid om die effektiwiteit van die moment in die mentorskapmodel te bepaal, asook voortydig leemtes aan te spreek. Die proses van summatiewe evaluasie aan die einde van die mentorskapydperk bied die geleentheid om te bepaal of gestelde doelstellings en doelwitte vir die integrale mentorskapkomponent asook organisatoriese doelstellings en doelwitte bereik is al dan nie. Indien gestelde doelstellings nie bereik is nie, kan navorsing in elk van die hoofmomente weer gebruik word in die hersiening van doelwitstelling, die bestuur van faktore asook mentorskapmomente in die integrale mentorskapkomponent.

Vanuit die bespreking van die hoofmomente het aanbevelings gevloei wat aangewend kan word om besluitneming rondom die ontwikkeling van 'n integrale mentorskapkomponent, as deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram te rig. Voorgenoemde model kan in Suid-Afrika asook internasionaal gebruik word as raamwerk in die ontwikkeling van 'n konteksspesifieke model vir die integrasie van mentorskap as deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram.

6.5 Beperkings van die navorsing

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

6.5.1 Metodologiese beperkings

In hierdie studie is van 'n kwalitatiewe benadering gebruik gemaak omdat dit die geleentheid gebied het om met die geselekteerde deelnemers te gesels oor hulle beskouings en ervarings rakende die mentorskap in die skoolleier-opleidingsprogram (§5.6). Alhoewel 'n noordelike, sentraal-geleë en kus-geleë hoër onderwysinstelling doelgerig geselekteer is om inligting in ooreenstemming met die navorsingsdoel te verkry, kan geen veralgemening in verband met die wyer hoër ondewyslandskap gemaak word nie. 'n Opvolgstudie wat sowel 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsparadigma onder 'n groter studiepopulasie insluit, kan aanvullend tot die studie gedoen word om die statistiese verhouding tussen twee of meer veranderlikes te bepaal.

6.5.2 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.

Ten spyte van 'n opleidingssessie om vaardighede in onderhoudvoering te ontwikkel om die beperking te oorbrug, kon die gebrek aan ondervinding in onderhoud- en vraagstellingtegnieke moontlik tot 'n verlies van waardevolle inligting aanleiding gee. Met die eerste onderhoud is van die bystand van 'n ervare navorser gebruik gemaak. Die terugvoer van die ervare navorser het waardevolle inligting tydens die daaropvolgende refleksie-sessie verskaf. Dit het die bevoegdheid van die navorser as onderhoudvoerder aansienlik verhoog. Namate die navorser meer ondervinding opgedoen het, is daar gedurende die vraagstelling daarop 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.

Deelnemers was vanweë hul kundigheid, betrokkenheid en, beleving van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program geskik vir hierdie studie. Alhoewel daar gepoog is om deelnemers op hul gemak te stel, het sommige deelnemers nie spontaan op die vrae gereageer nie. Deelnemers is die versekering gegee dat data vertroulik en anoniem hanteer sal word, maar die indruk is soms gekry dat enkele deelnemers "model"-antwoorde probeer verskaf het. Enkele deelnemers moes ook herhaaldelik op die onderwerp van

bespreking gewys word ten einde temaverwante data te verkry. Dit is ook ervaar dat die taal waarin sommige onderhoude gevoer is, naamlik Engels, nie die primêre taalvoorkeur of omgangstaal van die navorser was nie. As inhiberende faktor kon dit moontlik daartoe bydra dat die navorser sowel as die deelnemers 'n ander konnotasie aan begrippe geheg het as wat bedoel was. Dit kon verder daartoe bydra dat die navorser weens 'n beperkte woordeskat gesukkel het om haarself uit te druk. Die navorser het probeer om die beperking met aanvullende vrae te oorbrug ten einde te verseker dat akkurate, geldige en bruikbare inligting verkry word.

6.6 Voorstelle vir verdere navorsing

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

- Situasië-spesifieke navorsing rakende die seleksieproses van mentees vir die GOS SL-program sal waardevolle inligting kan verskaf. Die literatuurstudie toon dat geforseerde deelname mentees (by implikasie die skoolleiers) negatief kan stem teenoor die integrale mentorskapkomponent as deel van professionele ontwikkeling. Clutterbuck (2004) meld dat die seleksie van mentees wat oor karaktertrekke soos intelligensie, die bereidwilligheid om te leer, entoesiasme, ambisie en sterk interpersoonlike vaardighede beskik, 'n groter bydrae tot die effektiwiteit van die mentorskapverhouding kan lewer (Clutterbuck, 2004).

Vanuit die dokumentanalise kon geen karaktertrekke waaroor 'n mentee in die GOS SL-program moet beskik, geïdentifiseer word nie. Hierdie navorsingstudie het nie gefokus om die verband tussen die karaktertrekke van die mentee en die effektiwiteit van mentorskap na te vors nie. Nogtans is die verband sigbaar en kan nie geïgnoreer word nie. Die gebrek aan karaktertrekke as deel van die mentee-seleksiekriteria blyk ook 'n tekortkoming in die GOS SL-program te wees en verdere studies wat fokus op die verband tussen die karaktertrekke van die mentee en die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent in 'n skoolleieropleidingsprogram kan moontlik meer lig werp (Bozeman & Feeney, 2008).

- Die professionele- en persoonlike kwaliteite van die mentor speel 'n belangrike rol in die daarstelling van 'n effektiewe mentorskapverhouding en -proses (§5.5.2). In die lig van die bogenoemde kan verdere wetenskaplike navorsing lig werp op die professionele en persoonlike kwaliteite waaroor die mentor in die GOS SL-program moet beskik om effektiewe mentorskap te verseker. Navorsing kan aangewend word om kriteria saam te

stel om die identifisering, sifting en seleksie van mentore vir die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program te lei.

- Die literatuurstudie benadruk die belangrikheid van mentorskapopleiding wat doelwitstelling (§3.2.4.1), die rol en verantwoordelikhede (§3.2.4.2), verhoudingsbou (§3.2.4.3) die bestuur van diversiteit in die mentorskapverhouding (§3.2.4.3) asook die bestuur van mentorskapsessies (§3.2.4.3) insluit. In hierdie studie is betreklik min ooreenkomste tussen die voorgenoemde literatuur en die toepassing in die praktyk geïdentifiseer. Vanuit die empiriese studie is bevestig dat die gebrek aan opleiding moontlik kon bydra tot die oneffektiwiteit van die integrale mentorskapprogram in die GOS SL-program. 'n Wetenskaplik-gefundeerde studie wat in diepte fokus op die aard, inhoudelike en effektiwiteit van opleidingsessies in die GOS SL-program sal meer lig op die onderwerp kan werp.
- Die begin van die mentorskapydperk word gekenmerk deur 'n gevoel van angstigheid, afwagting en ongemaklikheid (§3.2.3). Die literatuurstudie meld dat 'n oriënteringssessie met die aanvang van die mentorskapverhouding noodsaaklik is omdat dit aan die mentorskappaar 'n geleentheid bied om verwagtings, doelwitte, vrese en benaderings met mekaar te deel ten einde die effektiwiteit van mentorskap te verhoog. Vanuit die empiriese studie is voorgenoemde as 'n behoefte uitgewys. Navorsing rondom die aard van die oriënteringssessie as deel van die integrale mentorskapkomponent sal meer lig op die onderwerp kan werp.
- Die bestuur van diversiteit as realiteit in die GOS SL-program vorm 'n belangrike komponent van mentorskapopleiding (§2.9.2, 3.2.4.3). Vanuit die empiriese studie blyk dit dat die bestuur van diversiteit nie as deel van die mentor-mentee-opleiding aangespreek is nie. Vanweë die belangrikheid daarvan in die interpersoonlike mentorskapverhouding en in effektiwiteit van mentorskap, sal 'n verdere studie wat uitsluitlik fokus op die bestuur van diversiteit in die mentorskapverhouding in die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program van waarde wees.
- Formatiwiteit en summatiewe refleksie kan waardevolle inligting verskaf om besluitneming te lei, beplanning en ontwerp te rig asook leemtes aan te spreek wat 'n uitwerking op die effektiwiteit van die integrale mentorskapkomponent kan uitoefen (Kirkpatrick en Kirkpatrick (2006)). Ten spyte van die sterk argument vir refleksie blyk dit vanuit die literatuurstudie dat refleksie in die meeste gevalle agterweë bly (Clutterbuck, 2007). Voorgenoemde is bevestig vanuit die empiriese navorsing en as rasionaal is voorgehou die moeilike uitvoerbaarheid van refleksie gedurende die mentorskapydperk. Navorsing rondom die aard en praktiese

uitvoerbaarheid van refleksie kan aangewend word om 'n refleksiestrategie saam te stel wat HOI's kan gebruik as deel van die integrale mentorskapkomponent.

- Vanuit die empiriese studie meld deelnemers dat die kwaliteit van die summatiewe portefeulje wat skoolleiers aan die einde van die GOS SL-program moet inhandig, 'n aanduiding is van die kwaliteit van mentorskap wat die skoolleier in die GOS SL-program ontvang het. Verdere ondersoek rakende die verband tussen effektiewe mentorskap en die kwaliteit van die portefeulje sal meer lig op die onderwerp kan werp.
- Hierdie studie het nie doelbewus die invloed van Europese- en Amerikaanse mentorskap-literatuur op die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program ondersoek nie. Verdere navorsing rakende die invloed van Europese en Amerikaanse mentorskap-literatuur op die GOS SL-program asook op Suid-Afrikaanse mentorskap-literatuur kan meer inligting verskaf.
- Vanuit die literatuurstudie blyk dit dat effektiewe mentorskap kan bydra tot die persoonlike ontwikkeling van die mentee (Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Business Mentoring Solutions, 2014(a); Clutterbuck, 2004; Jugmohan, 2010; Smith, 2007; Yirci & Kocabas, 2010). Verbandhoudende aanhalings ter staving van die bogenoemde kon nie vanuit onderhoude waar van die groepmentorskapmodel gebruik gemaak is, geïdentifiseer word nie, maar is wel geïdentifiseer vanuit die onderhoude waar van die een-tot-een-mentorskap gebruik gemaak is. Of daar 'n verband tussen die tipe mentorskapmodel wat gebruik word en die persoonlike ontwikkeling van die mentee is, kon nie vanuit die onderhoude bepaal word nie. 'n Studie wat fokus op die rol van die mentor in die persoonlike ontwikkeling van die mentee sal waarde kan toevoeg om die vlak van holistiese ontwikkeling by die mentee gedurende die GOS SL-program, te bepaal. Vanuit die mededelings van die deelnemers blyk mentorskap wat fokus op die persoonlike ontwikkeling van die mentee, 'n tekortkoming te wees.
- Die literatuurstudie bevestig die belangrikheid van deeglike beplanning, besluitneming en ontwerp van 'n integrale mentorskapkomponent vir die daarstelling van effektiewe mentorskap (Klasen & Clutterbuck, 2002). Vanuit die empiriese studie kon die inisiële aard van die beplanning- en ontwerpfasie asook die mentorskapnavorsing waarop dit geskoei is, nie duidelik bepaal word nie. Navorsing kan aangewend word om meer spesifieke riglyne en aanbevelings daar te stel wat meer leiding aan HOI's kan verskaf rakende die beplanning, besluitneming en ontwerp van die implementering van die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program.

- Die literatuurstudie sowel as die empiriese studie bevestig die gebrek aan navorsing rakende mentor-mentee-passing en toon dat wetenskaplike navorsing waardevolle insig tot die navorsingsveld kan toevoeg (§3.2.3.4). Navorsing kan aangewend word om riglyne vir effektiewe mentor-mentee-passing saam te stel wat die unieke behoeftes van die HOI aanspreek, asook om effektiewe mentorskap gedurende die GOS SL-tydperk te bewerk.

6.7 Slotbeskouing

Die kern van die navorsing het gesentreer rondom mentorskap as integrale deel van die skoolleier se professionele ontwikkeling in skoolleier-opleidingsprogramme. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die konstante verandering in die skoolomgewing asook toenemende druk vir doeltreffende skoolbestuur, -leierskap, onderrig en verbeterde prestasie die formele mentorskap van skoolleiers in hul bestuur en leierskaptaak noodsaak (Moorosi, 2012; Van Jaarsveld et al., 2015). Die kompleksiteit van mentorskap en die diverse konseptualisering daarvan is opvallend. Ongeag die diskoers blyk mentorskap egter 'n dinamiese interaktiewe ontwikkelingsproses met veelvoudige leergeleenthede tussen twee individue met verskillende vlakke van kennis, vaardighede en ervaringe en 'n kragtige stimulus vir individuele professionele leer en –ontwikkeling, te wees (Bush, 2009; Clutterbuck, 2004; Departement van Onderwys, 2008(b); Klasen & Clutterbuck, 2002; Ontario Ministry of Education, 2011; Petrin, 2010; Ragins & Kram, 2007).

Ten spyte van die ryk verskeidenheid mentorskapnavorsing blyk daar 'n gebrek te wees aan wetenskaplik-gefundeerde navorsing rakende formele mentorskap as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram in die professionele ontwikkeling van skoolleiers (Barnett et al., 2009; Darling-Hammond et al., 2007; Davis et al., 2005). 'n Dokumentanalise van die GOS SL-program dui slegs op breë of algemene aanbevelings vir die implementering van mentorskap as belangrike en integrale komponent van die program (Cox & Jackson, 2010; Departement van Onderwys, 2008(b)). Die implementering van die integrale mentorskapkomponent van skoolleiers in die GOS SL-program verskil drasties van HOI tot HOI en die implementering in die praktyk op 'n probeer-en-fouteer-benadering is bevestig vanuit die onderhoudvoering.

Die realiteit en aktualiteit van formele mentorskap as onontbeerlike deel van professionele ontwikkeling en as integrale deel van skoolleier-opleidingsprogramme noodsaak 'n indiepte-besinning en hersiening (Bush et al., 2011; Msila, 2012; Ontario Ministry of Education, 2011). Vier navorsingsdoelwitte is in hierdie studie gestel. Dit het ingesluit 'n ondersoek na die aard van mentorskap in die professionele ontwikkeling van skoolleiers en om die verband tussen

mentorskap en professionele ontwikkeling te bepaal. Die studie het ook gepoog om die implementering van mentorskap, as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram, te ondersoek. Laastens is as doelwit gestel die ontwikkeling van 'n model wat die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogramme vir skoolleiers aanspreek. Voorgenoemde doelwitte is in hierdie navorsing bereik. In die proses is die leemtes in literatuur en die praktyk geïdentifiseer wat, indien aangespreek, 'n noemenswaardige verskil kan maak in die bestuur van mentorskap, as integrale deel van 'n skoolleier-opleidingsprogram in die professionele ontwikkeling van die skoolleier.

Daar is bevind dat mentorskapmodelle fundamentele eienskappe en veranderlikes deel (Clutterbuck, 2002(b), 2004; Baugh en Fagenson-Eland, 2007). Die mentorskapmomente as boustene van 'n mentorskapmodel vorm 'n komplekse netwerk van kritiese elemente wat mekaar beïnvloed (Kram & Ragins, 2007). Die daarstelling van 'n model wat die integrale mentorskapkomponent, as deel van professionele opleidingsprogram vir skoolleiers, aanspreek verg 'n sistematiese ontwikkelingsproses geskoei op wetenskaplik-gefundeerde beginsels en gebruike waar elkeen van die mentorskapmomente tot in die fynste detail nagevors en beplan word om gestelde doelstellings en doelwitte te bereik en effektiewe mentorskap te verseker. Die ontwikkelde wetenskaplik-gefundeerde model vir die integrasie van formele mentorskap, as integrale deel van professionele opleidingsprogram vir skoolleiers kan van groot waarde wees. Dit berei rolspelers voor en ondersteun hulle in die komplekse taak van beplanning, besluitneming, ontwerp, ontwikkeling, implementering, monitering en evaluering van 'n model wat die integrale mentorskapkomponent, as deel van 'n professionele opleidingsprogram vir skoolleiers moet bestuur.

6.8 Persoonlike refleksie op die navorsing

Hierdie studie was vir drie jaar deel van my lewe. As nuut aangestelde middelvlakbestuurder is ek met die gebrek aan mentorskap gekonfronteer. Die akkumulasie van pligte en verantwoordelikhede wat met die bevorderingspos gepaard gegaan het, was vir my 'n uitdaging wat tot hierdie navorsing aanleiding gegee het ten einde 'n beter begrip rakende dié aktuele bestuurskwessie te verkry. Aan die begin van die studie was dit reeds merkbaar dat dit 'n nuwe leerskool sou wees waardeur ek met nuwe begrippe, prosesse, teorieë, kennis en vaardighede in aanraking sou kom. Uit kontakssessies het ek geleer dat die navorsingsvraag die filter is wat op alle inligting fokus.

In die literatuurstudie het ek as navorser besef hoe enorm die navorsingsveld is. Ek het met nuwe velde en nuwerwetse navorsing kennis gemaak wat nie alleenlik vir my studie van waarde was nie, maar ook in my daaglikse bestuurstake gebruik kon word. Ek het die waarde van etiese beginsels besef en geleer om deelnemers aan my studie met respek te behandel. Onderhoudvoering is nie maklik nie. Daarom het ek agting vir die inligting wat deelnemers aan my toevertrou het. Hul insig, ervaring en kennis was nie alleenlik baie belangrik vir my studie nie, maar ek kon myself as middelvlakbestuurder daardeur verryk. Ek het as individu, navorser, bestuurder, spanspeler, kommunikator, onderhoudvoerder en op talle ander terreine ontwikkel en in die proses baie aangaande myself geleer.



Bronnelys

- Ali, P. A., & Panther, W. (2008). Professional development and the role of mentorship. *Nursing Standard*, 22(42), 35-39.
- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspectives of the mentor. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 123-147). California: SAGE Publications.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal for Applied Psychology*, 89, 127-136.
- Aluko, R. (2009). The impact of an Advance Certificate in Education (ACE) Program on the professional practice of graduates. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(4), 1-25.
- Asala, C. (2014). Professional vs personal development. Retrieved 10 November 2014, 2014, from <http://www.gaebler.com/Professional-Vs-Personal-Development.htm>
- Atkins, L., & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. London: SAGE Publications.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Baker, S. K., Kame'enui, E. J., Simmons, D. C., & Simonsen, B. (2007). Characteristics of students with diverse learning and curricular needs. In M. D. Coyne, E. J. Kame'enui & D. Carnine (Eds.), *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (3 ed., pp. 2-242). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ballard, E., Godfrey, S., & Stoker, D. (1995). A model for mentorship in nurse teacher preparation. *The Vocational Aspect of Education*, 47(4), 387-404.
- Banks, J. A. (2006). *Researching race, culture, and difference: Epistemological challenges and possibilities*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4 ed.). United States of America: Wiley/Jossey-Bass.

- Banks, J. A. (Ed.). (2007). *Multicultural education: Characteristics and goals* (6 ed.). San Francisco: Wiley/Jossey-Bass.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (1989). *Multicultural education. Issues and perspectives* (1 ed.). Boston: Allyn & Boston.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: SAGE Publications.
- Barnett, B. G. (2001). *Mentoring for practising and aspiring school leaders : the 'SAGE' model*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Barnett, B. G., Henry, D. A., & Vann, B. (2009). *Coaching for teachers and principals: Influence on resiliency, student learning, and school improvement*. Paper presented at the Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Barondess, J. A. (2003). A brief history of mentoring (pp. 24). New York: New York academy of medicine.
- Baugh, S. G., & Fagenson-Eland, E. A. (2007). Formal mentoring programs. A "poor cousin" to informal relationships? In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 249-271). California: SAGE Publications.
- Bereczkei, T., & Czibor, A. (2014). Personality and situational factors differently influence high mach and low mach persons' decisions in a social dilemma game. *Personality and Individual Differences*, 64, 168-173.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearsons Education.
- Berkhout, S. J., Heystek, J., & Mncube, V. S. (2010). Imagining the shaping of reflective deliberative education leaders: The devil is in the detail. *Africa Education Review*, 7(1), 51-67.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (A. E. Burvikovs Ed. 10 ed.). Boston: Pearsons Education.
- Bichsel, J. A. (2008). *Professional development needs and experiences of secondary principals in Southwestern Pennsylvania*. (Doctor of Education), University of Pittsburgh, University of Pittsburgh.

- Bitchel, J. A. (2008). *Professional Development Needs and Experiences of Secondary Principals in Southwestern Pennsylvania*. (Doctor of Education), University of Pittsburgh, Pittsburgh. (3323236)
- Blake-Beard, S. D., Murrell, A., & Thomas, D. (2007(a)). Unfinished business. The impact of race on understanding mentoring relationships. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 223-247). California: SAGE Publications.
- Blake-Beard, S. D., O'Neill, R. M., & McGowan, E. M. (2007(b)). Blind dates? The importance of matching in successful formal mentoring relationships. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 617-632). California: SAGE Publications.
- Bloch, G. (2008, 31 July). SA in the midst of an education crisis, *The Star*, p. 19.
- Bloom, G., Castagna, C., & Warren, B. (2003, May/June 2003). More than mentors: Principal coaching. *Leadership, California*, 1-11.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Pearson Education Incorporated Allyn and Bacon.
- Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K., & Weindling, D. (1995). Mentoring for new headteachers: recent British experience. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 29-44.
- Boon, Z. S., & Stott, K. (2004). *The making of principals in Singapore schools*. Paper presented at the ERAS Conference, Singapore.
- Botha, R. J. (2004). Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *South African Journal of Education*, 24(3), 239–243.
- Botha, R. J., & Makoelle, T. M. (2012). *Exporing practices determining school effectiveness: A case study in selected Free State Schools*.
- Bouma, G. D., & Ling, R. (2004). *The research process* (5 ed.). New York: Oxford University Press.

- Boyatzis, R. E. (2007). Mentoring for intentional behavioral change. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 447-469). California: SAGE Publications.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2008). Mentor matching: A "Goodness of Fit" Model. *Administration & Society*. doi: 10.1177/0095399708320184
- Broodryk, J. (2005). *Ubuntu. Management philosophy*. Randburg: Knowres Publishing.
- Brown, K. M. (2011). Pivotal points: History, development and promise of the principalship. In F. W. English (Ed.), *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (2 ed., pp. 453). California: SAGE Publications.
- Brown, S. C., & Kysilka, M. L. (2002). *Applying multicultural and global concepts in the classroom and beyond*. Boston: Allyn & Bacon.
- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2004). Leadership mentoring in clinical practice: Role socialization, professional development, and capacity building. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 468-494.
- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2006). Leadership mentoring and situated learning: catalysts for principalship readiness and lifelong mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(3), 275-295.
- Brümmer, A. C. (2010). *Perspektiewe op heelheid 'n terapeutiese intervensiemodel*. (Doctor Educationis), Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading and managing continuing professional development* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Bui, Y. N. (2009). *How to write a master's thesis*. California: SAGE Publications.
- Bush, T. (1998). The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.
- Bush, T. (2005). *Educational management, leadership and governance since 1994: South African and international perspectives*. Paper presented at the Educational Management Association of South Africa, South Africa.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.

- Bush, T. (2008(a)). Editorial : Educational leadership and management-broadening the base. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 5–8.
- Bush, T. (2008(b)). From management to leadership: Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271–288.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375-389.
- Bush, T. (2011(a)). Succession planning and leadership development for school principals: comparing English and South African approaches. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 785-800.
- Bush, T. (2011(b)). School leadership development: Top-down or bottom-up? *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 258-260.
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678.
- Bush, T., & Coleman, M. (1995). Professional development for heads: the role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 60-73.
- Bush, T., & Coleman, M. (2003). *Leadership and strategic management in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T., & Crew, J. (1999). Developing human capital: Training and mentoring for principals. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, 29(1), 41-52.
- Bush, T., Duku, N., Glover, D., Kiggundu, E., Kola, S., Msila, V., & Moorosi, P. (2009). External evaluation research report of the advanced certificate in education: School leadership and management (Education, Trans.) (pp. 165). Pretoria.
- Bush, T., & Glover, D. (2005). Leadership development for early headship: The new visions experience. *School Leadership & Management*, 25(3), 217-239.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 30(4), 417–429.
- Bush, T., Joubert, R., Kiggundu, E., & Van Rooyen, J. (2010). Managing teaching and learning in South African schools. *International Journal of Educational Development*, 30(2010), 162-168.

- Bush, T., Kiggundu, E., & Moorosi, P. (2011). Preparing new principals in South Africa: the ACE: School Leadership Programme. *South African Journal of Education*, 31, 31-43.
- Bush, T., & Oduro, G. (2006). New principals in Africa: Preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359-375.
- Busher, J., & James, N. (2007). Ethics of research in education. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (2 ed., pp. 106-115). London: SAGE Publications.
- Business Mentoring Solutions. (2014(a)). *Management Mentors*. Chestnut Hill.
<http://www.management-mentors.com/contact-us-form>
- Business Mentoring Solutions (Producer). (2014(b), 9 April). Mentoring best practices. [Video]
 Retrieved from <https://secure.mentoringcomplete.com/mmPlayer/player.html>
- Carrell, M. R., Grobler, P., Hartfield, R. D., Norbert, E. F., & Warnic, S. (2006). *Human resource management in South Africa* (Vol. 3). Australia: Thompson Learning.
- Casavant, M. D., & Cherkowski, S. (2001). Effective leadership: Bringing mentoring and creativity to the principalship. *NASSP Bulletin*, 85(624), 71-81.
- César, M., & Kumpulainen, K. (Eds.). (2009). *Social interactions in multicultural settings*. Nederland: Sense Publishers.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Londen: SAGE Publications.
- Cherniss, C. (2007). The role of emotional intelligence in the mentoring process. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 427-446). California: SAGE Publications.
- Chikoko, V., Naicker, I., & Mthiyane, S. E. (2011). Leadership development: School principals' portfolios as an instrument for change. *Education as Change*, 15(2), 317-329.
- Christie, P. (2010). Landscapes of leadership in South African schools: Mapping the changes. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 694–711.
- Chu, H., & Cravens, X. C. (2012). Principal professional development in china: Challenges, opportunities, and strategies. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 178-199.

- Clauss-Ehlers, C. S. (2006). *Diversity training for classroom training. A manual for students and educators*. New York: Springer Science & Business Media.
- Clayton, J. K., Sanzo, L., & Myran, S. (2013). Understanding mentoring in leadership development: Perspectives of district administrators and aspiring leaders. *The University Council for Educational Administration*, 8(1), 77-96.
- Clutterbuck, D. (2002(a)). Building and sustaining the diversity - mentoring relationships. In D. Clutterbuck & B. R. Ragins (Eds.), *Mentoring and Diversity: An international perspective* (pp. 87-113). Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Clutterbuck, D. (2002(b)). Establishing and sustaining a formal mentoring programme for working with diversified groups. In D. Clutterbuck & B. R. Ragins (Eds.), *Mentoring and Diversity: An international perspective* (pp. 54-86). Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Clutterbuck, D. (2002(c)). Some key issues for diversity mentoring. In D. Clutterbuck & B. R. Ragins (Eds.), *Mentoring and Diversity: An international perspective* (pp. 284-293). Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs a Mentor: Fostering talent in your organisation* (4 ed.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Clutterbuck, D. (2007). An international perspective on mentoring. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 633-655). California: SAGE Publications.
- Clutterbuck, D., & Ragins, B. R. (2002). *Mentoring and diversity: An international perspective*. Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis. A step-by-step approach* (4 ed.). London: SAGE Publications.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3 ed.). London: SAGE Publications.
- Coronel, J. M., & Fernandez, M. (2013). *Public employee or private agent: A delicate balance in principal preparation* (Vol. 19). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Cox, A., Amos, T., & Baxter, J. (2008). What future subordinates will value in their leaders: an exploratory study. *Journal of Contemporary Management*, 5, 72-89.
- Cox, E., & Jackson, P. (2010). Developmental coaching. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.), *The complete handbook of coaching* (pp. 217-230). London: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2 ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3 ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Dareesh, J. C. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs (E. L. Institute, Trans.). Stanford: Stanford University.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). School leadership study: Developing successful principals (pp. 2-27). Stanford: Stanford Educational Leadership Institute (SELI).
- Day, D. (2001). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
- Denscombe, M. (2010). *Ground rules for social research: Guidelines for good practice* (2 ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Denzil, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3 ed.). Thousand Oaks: SAGE publications Inc.
- Departement van Basiese Onderwys. (2012). *Memorandum of agreement on professional development for teachers*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Basiese Onderwys. (2014). *The South African Standard for Principalship*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Basiese Onderwys. (2015). Parliamentary questions: National assembly 2013. Retrieved 03 Februarie, 2015, from <http://www.education.gov.za/Newsroom/ParliamentaryQuestions/2013ParliamentaryQuestions/tabid/616/Default.aspx>

Departement van Onderwys. (1996). *Changing management to manage change in education. Report of the task team on education management development*. Pretoria: CTP Book Printers.

Departement van Onderwys. (2000(a)). *Values, education and democracy. Report of the working group on values in education*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2000(b)). *School Management Teams: Managing Diversity*. Pretoria: CTP Book Printers.

Departement van Onderwys. (2008). *Mentor school managers & manage mentoring programmes in schools*. Tswane: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2008(a)). *Mentor school managers & manage mentoring programmes in schools*. Tswane: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Onderwys. (2008(b)). *The design of the continuing professional teacher development (CPTD) system*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2008(c)). *Understand school leadership & governance in the South African context*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2008(d)). *Course outline for Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership)*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Department van Onderwys. (2006). *The national Policy framework for teacher education and development in South Africa: "More teachers; better teachers*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Londen: Routledge.

- Dimmock, C. (2007). Cross-cultural differences in interpreting and conducting research. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (2 ed., pp. 53-63). London: SAGE Publications.
- Drew, C. J., Hardman, M. L., & Hosp, J. L. (2008). *Designing and conducting research in education*. California: SAGE Publications.
- Duncan, H. E., & Stock, M. J. (2010). School leaders: What do they need? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 293-311.
- Dunne, M., Pryor, J., & Yates, P. (2005). *Becoming a researcher. A research companion for the social sciences*. New York: Open University Press.
- Eby, L. T. (2007). Understanding relational problems in mentoring. A review and proposed investment model. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The Handbook of Mentoring at Work. Theory, Research, and Practice* (pp. 323-348). California: Sage.
- Eby, L. T., Durley, J. R., Evans, S. C., & Ragins, B. R. (2006). The relationship between short-term mentoring benefits and long-term mentor outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 424-444.
- Eby, L. T., & Lockwood, A. (2004). Protégés and mentors reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 2005(67), 441-458.
- Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés and mentor's reactions to participate in a formal mentoring program: A qualitative inquiry. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 267-291.
- Ehrich, L. C. (2013). *Developing performance mentoring handbook*. Queensland University of Technology: Department of Education, Training and Employment.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Eisenhart, M. (2006). Representing qualitative data. In J. I. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in educational research* (pp. 567-581). New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Erasmus, B. J., Schenk, H. W., Swanepoel, B. J., & Van Wyk, M. W. (2000). *South African human resources management theory & practice* (Vol. 2). Kenwyn: Juta & Co Ltd.
- Erasmus, M., & Van der Westhuizen, P. C. (1994). *Guidelines for the professional development of school principals by means of a mentoring system in a developing country*. Paper presented at the International Intervisitation Programme, Buffalo.
- Eriksson, G. (2006). Applying multicultural and global education principals to the education of diverse gifted and talented children. In B. Wallace & G. Eriksson (Eds.), *Diversity in Gifted Education* (pp. 1-260). Oxon: Routledge.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. Londen: SAGE Publications.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods* (4 ed.). Londen: SAGE Publications.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity* (2 ed.). Engeland: Open University Press.
- Fretwell, C. E., Lewis, C. C., & Hannay, M. (2013). Myers-Briggs type indicator, a/b personality types, and locus of control: Where do they intersect? *American Journal of Management*, 13(3), 57.
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with Atlas.ti*. London: SAGE Publications.
- Galanouli, D. (2010). School-based professional development (pp. 3-37). Belfast: General Teaching Council for Northern Ireland.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1994). *Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity*. New York: McGraw Miller.
- Garlock, S., Plouffe-Regan, C., Harper-Dube, T., Shannon, K., Spence, N., & Tomlin, D. (2009). *Supporting effective school leadership: A handbook for implementing mentoring for newly appointed school leaders in Ontario*. Ontario Ontario Ministry of Education.
- Garvey, B. (2010). Mentoring in a coaching world. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.), *The complete handbook of coaching* (pp. 341-354). London: SAGE Publications.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research. Competencies for analysis and applications* (7 ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Gibson, S. K. (2004). Mentoring in business and industry: the need for a phenomenological perspective. *Mentoring & Tutoring*, 12(2), 259-275.
- Giscombe, K. (2007). Advancing women through the glass ceiling with formal mentoring. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 549-571). California: Sage.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming a qualitative researcher: An introduction*. New York: Longman Publishing Group.
- Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership: Some south african views. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 511-532.
- Grant, P. (2014). *Platforms of learning: The ongoing professional learning of experienced principals in aotearoa new Zealand*. (Master of Educational Leadership Masters), University of Waikato, Waikato.
- Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. London: SAGE Publications.
- Greene, J. C. (2009). Evidence as "Proof" and evidence as "Inkling". In S. I. Donaldson, C. A. Christie & M. M. Mark (Eds.), *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practices?* (pp. 153-161). California: SAGE Publications.
- Grissom, J. A., & Harrington, J. R. (2010). Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 583-612.
- Hale, L. E., & Moorman, H. N. (2003). Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations (pp. 1-20). Washington DC: Institute for Educational Leadership.
- Hammersley, M., & Gromm, R. (2008). *Questioning qualitative inquiry*. London: SAGE Publications.
- Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36-52.
- Hansman, C. A. (2001). Context-based adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 1-102.

- Hansman, C. A. (2002). Diversity and power in mentoring relationships. *Critical perspectives on mentoring: Trends and issues*, 39-48.
- Harvard, T. S., Morgan, J., & Patrick, L. (2010). Providing authentic leadership opportunities through collaboratively developed internships: A university-school district partnership initiative. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(12), 460.
- Hawkins, P. (2010). Coaching supervision. In E. Cox, T. Bachkikova & D. Clutterbuck (Eds.), *The complete handbook of coaching* (pp. 381-393). London: SAGE Publications.
- Hean, L. L. (2009). Highlights of educational research on leadership mentoring: One and a half decades of Singapore experience. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(1), 162.
- Hean, L. L., & Tin, L. G. (2004). Relevance and significance of relationships: The Singapore experience in mentoring. *ISEA*, 32(3), 34-43.
- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Henze, R., Katz, A., Norte, E., Sather, S. E., & Walker, E. (2002). *Leading for diversity. How school leaders promote positive interethnic relations*. California: Corwin Press.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Heymans, Y. (2012). *Die implikasies van diversiteit op deelnemende besluitneming in sekondêre skole in die Matlosana-onderwysarea van die Noordwes Provinsie*. (Magister Educationis), Noordwes Universiteit, Potchefstroom.
- Higgins, M. C., Chandler, D. E., & Kram, K. E. (2007). Developmental initiation and developmental networks. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 349-372). California: Sage.
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2005). *Management*. Amerika: Pearson Prentice Hall.
- Hoberg, S. M. (2004). School principal ship and value of African Indigenous knowledge (AIK): Ships passing in the night? *South African Journal of Higher Education*, 18(3), 40-55.
- Hobson, A. J., & Sharp, C. (2005). Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership & Management*, 25(1), 25-42.

- Hobson, S. (2009). Learning to listen. In R. Rogers, M. Mosley & M. A. Kramer (Eds.), *Designing socially just learning communities* (pp. 73). New York: Routledge.
- Huysamen, G. K. (2001). *Methodology for the social and behavioral sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Insala. (2014(a)). The perils of skipping mentoring training. <http://www.insala.com/mentor-matching.asp>
- Insala. (2014(b)). Mentoring for leadership development. <http://www.insala.com/Articles/Mentoring/mentoring-for-leadership-development-top-tips.asp>
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (2002). *Organizational behavior and management* (6 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Jackson, T. (2004). *Management and change in Africa. A cross-cultural perspective*. Londen: Routledge.
- Jansen, J. (2009, 12 Maart). Pos swak skoolhoofde, *Beeld*, p. 16.
- Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development*. California: Corwin.
- Jugmohan, P. (2010). Mentoring and teacher leadership: Kwazulu-Natal principals speak. Retrieved 10 April, 2013, from <http://www.emasa.co.za/files/full/P.Jugmohan.pdf>
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53, 59-68.
- Kavanagh, K. (Ed.). (2009). *South African Concise Oxford Dictionary* (10 ed.). Cape Town: Oxford University Press.
- Keating, I., & Moorcraft, R. (2006). *Managing the business of schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kelle, U. (2004). Computer-assisted qualitative data analysis. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 620). London: SAGE Publications.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.

- Kimmel, A. J. (2007). *Ethical issues in behavioral research. Basic and applied perspectives* (2 ed.). Amerika: Blackwell Publishing.
- King, E. W., Chipman, M., & Cruz-Jansen, M. (1994). *Educating young children in a diverse society*. Amerika: Allyn & Bacon.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Kirkpartick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3 ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Klasen, N., & Clutterbuck, D. (2002). *Implementing mentoring schemes: A practical guide to successful programs*. Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Kleynhans, R., Markharm, L., Meyer, W., Pilbeam, E., & van Aswagen, S. (2006). *Human resource management fresh perspectives* (Vol. 1). Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Kohm, B., & Nance, B. (2007). *Principals who learn*. Alexandria: ASCD.
- Kram, K. E., & Ragins, B. R. (2007). The landscape of mentoring in the 21st century. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 659-692). California: SAGE Publications.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2004). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Kumar, R. (2005). *Research methodology. A step-by-step guide for beginners* (2 ed.). London: SAGE Publications.
- Kutty, S., Nayak, R., & Chen, L. (2014). A people-to-people matching system using graph mining techniques. *World Wide Web*, 17(3), 311-349.
- Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2007). Mentoring as a forum for personal learning in organizations. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 95-122). California: SAGE Publications.
- Lee, D. J. (2003a). *Preparation for Headship - The National Professional Qualification for Headship*. (Doctor of Education), University of Leicester, Leicester.
- Lee, L. H. (2003b). Educational practice in leadership mentoring: The Singapore experience. *Educational Research for Policy and Practice*, 2(3), 215-221.

- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2001). *Practical research: planning and design* (7 ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Lemmer, E. M., Meier, C., & Van Wyk, J. N. (2006). *Multicultural education. An educator's manual*. Pretoria: Van Schaik.
- Lim, L. H. (2002). Protégés of Singapore mentoring principals choose not to abuse their authority in working with teachers. *New Horizons In Education*, 45, 91-97.
- Lim, L. H. (2004). Monitoring versus trusting in management: Practices of school principals in Singapore. *Management in Education*, 18(2), 30-33.
- Lim, L. H. (2007). "Illuminating the core of Singapore school leadership preparation". *International Journal of Educational Management*, 21(5), 433-439.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning (pp. 334). Minnesota: University of Minnesota.
- Louis, K. S., Wallace, R. S., McKenzie Williams, T., & Wilcox, S. (2009). Preparing cross-boundary leaders: A study of the Education Policy Fellowship Program. In D. Brattebo (Ed.), *Leadership Matters* (pp. 1-15). Washington: Institute for Educational Leadership.
- Ma Rhea, Z. (2007). Where the global meets the local. Workforce diversity education. In L. Farrel & T. Fenwick (Eds.), *Educating the global workforce. Knowledge, knowledge work and knowledge workers* (pp. 127-140). Oxon: Routledge.
- MacBeath, J. (2011). No lack of principals: leadership development in England Scotland. *School Leadership and Management*, 31(2), 105-121.
- Magee, C., & Slater, C. L. (2013). *Narratives of new principals in urban schools: Facing challenges and finding support* (Vol. 19). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Maher, J. A. (2011). *Leadership qualities of professional development leaders: A comparison with school-based administrators*. (Doctor of Philosophy in Education), Notre Dame of Maryland University, Bultimore.
- Management Mentors. (2010). Corporate mentoring models: One size doesn't fit all. Understanding the different types & choosing the best one (or combination) for your organization (pp. 8). Boston: Management Mentors.

- Manktelow, J., & Carlson, A. (2014). The GROW model: A simple process for coaching and mentoring. Retrieved 9 April, 2014, from <http://www.management-mentors.com/contact-us-form>
- Marczyk, G., Dematteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Markos, L., & McWhinney, W. (2003). Editors' perspectives: Describing the elephant. *Journal of Transformative Education*, 1(4), 291-300.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3 ed.). London: SAGE Publications.
- Marzano, R. J., Walters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. Alexandria: ASCD.
- Mathibe, I. R. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3), 523–540.
- Mathibe, I. R., & Legotlo, M. W. (2014). Management development needs for school principals. In M. W. Legotlo (Ed.), *Challenges and Issues facing the Education System in South Africa* (pp. 268). Pretoria: Africa Institute of South Africa.
- Matteson, I. (2002). *Organizational behavior and management* (6 ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Mbigi, L. (2000). *In Search of the african business renaissance*. Randburg: Knowledge Resources.
- McKeen, C., & Bujaki, M. (2007). Gender and mentoring. Issues, effects, and opportunities. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 197-222). California: SAGE Publications.
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collection strategy. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 187-194.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6 ed.). Boston: Pearson Education.
- Mentz, K., Webber, C. F., & Van der Walt, J. L. (2010). Novice principals from Canada and South Africa share their experiences. *Education as Change*, 14(2), 155-167.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mestry, R., & Singh, P. (2007). Continuing professional development for principals: a South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3), 477-490.
- Miller, D. C., & Salkind, N. J. (2002). *Handbook of research design & social measurement* (6 ed.). London: SAGE Publications.
- Mitgang, L. D. (2012). The making of the principal: Five lessons in leadership training. In J. Gill (Ed.). In T. W. Foundation (Series Ed.) (pp. 34). New York: Wallace Foundation.
- Mohono-Mahlatsi, L., & Van Tonder, F. (2006). The effectiveness of mentoring in the Distance Teacher Education Programme at the Lesotho College of Education: student teachers' and tutors' perceptions. *South African Journal of Education*, 26(3), 383–396.
- Moloi, K. (2007). An overview of education management in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), 463–476.
- Moorosi, P. (2012). Mentoring for school leadership in South Africa: diversity, dissimilarity and disadvantage. *Professional Development in Education*, 38(3), 487-503.
- Morrison, M. (2007). What do we mean by educational research? In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (pp. 13-29). London: SAGE Publications.
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Msila, V. (2012). Mentoring and school leadership: Experiences from South Africa. *Journal of Social Sciences*, 32(1), 47-57.
- Msila, V. (2013). Cross-gender mentoring of principals in selected South African Schools. *International Journal of Educational Science*, 5(1), 19-27.
- Msila, V., & Mtshali, J. (2011). Professional development of principals: A recipe for future schools? *British Journal of Educational Research*, 1(1), 1-17.
- Mullen, C. A. (2009). Re-Imagining the human dimension of mentoring: A framework for research administration and the academy. *The Journal of Research Administration*, XL(1), 10-31.

- Naicker, I., Chikoko, V., & Mthiyane, S. E. (2014). Does mentorship add value to in-service leadership development for school principals? Evidence from South Africa? *Anthropologist*, 2, 421-431.
- Nelson, S. W., & Slater, C. L. (2013). *Lessons in leadership from the vineyard* (Vol. 19). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Essex: Pearson Education.
- Ngcobo, T. (2003). Managing multicultural contexts. In J. Lumby, D. Middlewood & E. Kaabwe (Eds.), *Managing Human Resources in South-African Schools* (pp. 221-233). London: Commonwealth Secretariat.
- Ngcobo, T. (2012). Leadership development challenges in South African schools: The Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership). *Africa Education Review*, 9(3), 417-433.
- Niemann, R. (2006). Managing workforce diversity in South African schools. *South African Journal of Education*, 26(1), 97–112.
- Noe, R. A., Greenberger, D. B., & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 21, 129-173.
- O'Donoghue, T. (2007). *Planning your Qualitative Research Project. An introduction to interpretivist research in education*. Oxon: Routledge.
- O'Neill, R. M. (2002). Gender and race in mentoring relationships: a review of literature. In D. Clutterbuck & B. L. Ragins (Eds.), *Mentoring and Diversity: An international perspective* (pp. 1-22). Woburn: Butterworth-Heinemann.
- O'Brien, V. (2003). It's all in who you know. *BC Business*, 31(12), 19.
- Onguko, B., Abdalla, M., & Webber, C. F. (2008). Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 715-726.
- Ontario Ministry of Education. (2011). *Mentoring for newly appointed school leaders*. Ontario: Queen's Printer.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals *Commonwealth Education Partnerships*.

- Peters, A. L. (2012). Leading through the challenge of change: African-American women principals on small school reform. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(1), 23–38.
- Petrin, P. (2010). Corporate mentoring models: One size doesn't fit all. Chestnut Hill: Management Mentors.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research. Building knowledge democracies*. California: SAGE Publications.
- Poulsen, K. M. (2006). Implementing successful mentoring programs: career definition vs mentoring approach. *Industrial and Commercial Training*, 38(5), 251-258.
- Preece, J. (2003). Education for Transformative Leadership in Southern Africa. *Journal of Transformative Education*, 1(3), 245-263.
- Ragins, B. R. (2002(a)). Differences that make a difference: common themes in individual case studies of diversified mentoring relationships. In D. Clutterbuck & B. R. Ragins (Eds.), *Mentoring and Diversity: An international perspective* (pp. 161-172). Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Ragins, B. R. (2002(b)). Understanding diversity mentoring relationships: definitions, challenges and strategies. In D. Clutterbuck & B. R. Ragins (Eds.), *Mentoring and Diversity: An international perspective* (pp. 23-53, 24,48,). Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). The roots and meaning of mentoring. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice* (pp. 3-15). California: SAGE Publications.
- Ragins, B. R., & Verbos, A. K. (2007). Positive relationships in action: Relational mentoring and mentorism schemas in the workplace. In J. E. Dutton & B. R. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation* (pp. 91-116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world* (3 ed.). New York: Teachers College Press.
- Rapley, T. (2004). Interviews. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 620). London: SAGE Publications.

- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature tutoring. *Mentoring & Tutoring*, 8(2), 145-170.
- Robinson-Pant, A. (2005). *Cross-cultural perspectives on educational research*. Berkshire: Open University Press.
- Ryen, A. (2004). Ethical issues. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 620). London: SAGE Publications.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications Ltd.
- Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N., & Hunt, J. G. (2005). *Organizational behavior* (9 ed.). Amerika: John Wiley & Sons.
- Schofield, J. W. (2007). The colorblind perspective in school: Causes and consequences. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (6 ed., pp. 271-295). San Francisco: Wiley/Jossey-Bass.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, 5, 56-72.
- Scott, S., & Scott, D. E. (2013). *Principal preparation experiences* (Vol. 19). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Seale, C. (2004). Quality in qualitative research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 620). London: SAGE Publications.
- Seong, D. N. F. (2013). Assessing leadership knowledge in a principalship preparation programme. *International Journal of Educational Management*, 27(4), 425-445. doi:10.1108/09513541311316340
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership* (2 ed.). California: Corwin Press.
- Shelton, S. (2010). Strong leaders strong schools (pp. 23). Denver: The Wallace Foundation.
- Shield, C. M., & Sayani, A. (2005). Leading in a Midst of Diversity. In F. W. English (Ed.), *The SAGE Handbook of Educational Leadership* (pp. 380-402). California: SAGE Publications.

- Sigford, J. L. (2006). *The effective school leaders guide to management*. California: Corwin Press.
- Silver, M. (2011). *Assessing the Value of Leadership Coaching: Program for new Principals at Seattle University*. Paper presented at the WERA/OSPI Washington State Assessment Conference, Washington State.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE Publications.
- Smedts, G. (2014). Personal development vs professional development. Retrieved 6 November 2014, 2014, from <http://www.positiverevolution.com.au/personal-vs-professional-development/>
- Smith, A. A. (2007). Mentoring for experienced school principals: professional learning in a safe place. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 277-291.
- Smith, L. S., McAllister, L. E., & Crawford, C. S. (2001). Mentoring benefits and issues for public health nurses. *Public Health Nursing*, 18(2), 101–107.
- Source Consulting Group. (2012). Personal vs. professional development: One and the same. Retrieved 3 November 2014, 2014, from <http://sourceconsultinggroup.com/personal-vs-professional-development-one-and-the-same/>
- Spiro, J., Mattis, M. C., & Mitgang, L. D. (2007). Getting principal mentoring right: Lessons from the field (pp. 1-25). New York: The Wallace Foundation.
- Spradlin, L. K., & Parsons, R. D. (2008). *Diversity matters: Understanding diversity in schools*. United States of America: Thomson Wadsworth.
- Stott, K., & Walker, A. (1992). Developing school leaders through mentoring: a Singapore perspective. *School Organization*, 12(2), 153-164.
- Strike, K. A. (2006). The ethics of educational research. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in educational research* (pp. 57-72). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2007), 201–214.

- Tahir, L., Said, M. N. H. M., Daud, K., Vazhathodi, S. H., & Khan, A. (2015). The benefits of headship mentoring: an analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 31. doi: 10.1177/1741143214549973
- Taylor, N. (2008). *What's wrong with South African schools?* Paper presented at the What's Working in School Development.
- Thambekwayo, M. A. (2012). *Investigating mentoring as a form of social learning for school principals*. (Master of Education), University of Stellenbosch, University of Stellenbosch.
- The Wallace Foundation. (2007). Getting principal mentoring right: Lessons from the field (pp. 1-26). New York: The Wallace Foundation.
- Thiétart, R. (Ed.). (2007). *Doing management research: a comprehensive guide*. London: SAGE Publications.
- Thomas, C. N., & Kearney, K. (2010). Effective principal support. What will it take? *Leadership*, November/December, 8-11.
- Thorpe, K., & Kalischuk, R. N. (2003). A collegial mentoring model for nurse educators. *Nursing Forum*, 38(1), 5-15.
- Townsend, T. (2011). School leadership in the twenty-first century: different approaches to common problems. *School Leadership and Management*, 31(2), 93-103.
- Turban, D. B., & Lee, F. K. (2007). The role of personality in mentoring relationships. Formation, dynamics and outcomes. In R. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The Handbook of Mentoring at Work. Theory, Research, and Practice* (pp. 21-50). California: SAGE Publications.
- University of Wisconsin. (2012). GROW Model – Four step questioning approach. 2012, from http://www.google.co.za/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.msue.msu.edu%2Fobjects%2Fcontent_revision%2Fdownload.cfm%2Fitem_id.378012%2Fworkspace_id.298457%2FGROW_Model_%3F_Four-Step_Questioning_Approach_.pdf%2F&ei=0RRFU8OtFMe47QaN_oCoAw&usq=AFOjC_NFfurDBMa37NHqEsnh3eGOjHY_Zog&bvm=bv.64507335,d.Yms

- Van der Berg, S., Taylor, S., Gustafsson, M., Spaull, N., & Armstrong, P. (2011). Improving Education Quality in South Africa *Report for the National Planning Commission* (pp. 1-23). Department of Economics, University of Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Van der Linde, C. H. (2001). Strategic quality planning for teachers in the new millennium. *Education*, 121(3), 535-538.
- Van der Westhuizen, P. C. (Ed.). (2007). *School as organizations* (3 ed.). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Van der Westhuizen, P. C., Mosoge, M. J., & Van Vuuren, H. J. (2004). Capacity-building for educational managers in South Africa: a case study of the Mpumalanga Province. *International Journal of Educational Development*, 24(2004), 705-719.
- Van der Westhuizen, P. C., & Van Vuuren, H. J. (2007). Professionalising principalship in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), 431-445.
- Van Jaarsveld, L., Mentz, K., & Challens, B. (2015). Mentorskap vir beginnerskoolhoofde: navorsings-en oorsigartikel. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(1), 92-110.
- Van Vuuren, H. J. (2009). *ACE: School Management and Leadership: A mentor framework*. Framework. Educational Management. North West University. North West.
- Van Vuuren, H. J., & Van der Westhuizen, P. C. (2007). Organisational development in schools: a strategy for the management of diversity. In P. C. Van der Westhuizen (Ed.), *School as organizations* (3 ed., pp. 338-375). Pretoria: Van Schaik Publications.
- Walker, A. D., Choy, C. K., & Tin, L. G. (1993). Principalship training through mentoring: The Singapore experience. *Journal of Educational Administration*, 31(4), 33-50.
- Walker, A. D., & Scott, K. (1992). Principalship mentoring in Singapore preparation for quality headship. *Management in Education*, 6(3), 6-8.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring Research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39-124.
- Watling, R., & James, V. (2007). The analysis of qualitative data. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (2 ed., pp. 350-366). London: SAGE Publications.

- Watt, G., Bloomer, K., Christie, I., Finlayson, C., & Jaquet, S. (2014). *Evaluation of routes to headship: appendices*. Scotland: Scottish Government.
- Welle, B. (2002). Individual case studies. Sexual orientation and mentorship. The benefits of a gay mentor/gay protégé relationship. In D. Clutterbuck & B. L. Ragins (Eds.), *Mentoring and Diversity: An international perspective* (pp. 1-22). Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Western, S. (2012). *Coaching and mentoring: A critical text*. London: SAGE Publications.
- Wilkinson, D. (2005). *The essential guide to postgraduate study*. London: SAGE Publications.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments. A guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.
- Williams, E. J., Matthews, J., & Baugh, S. (2004). Developing a mentoring internship model for school leadership: using legitimate peripheral participation. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(1), 53-70.
- Willig, C. (2012). *Qualitative interpretation and analysis in psychology*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Willis, J. W., Jost, M., & Nilakanta, R. (2007). *Foundations of qualitative research. Interpretive and critical approaches*. California: Sage Publications.
- Wolverhampton Business School. (2009). *A managers' & mentors handbook on mentoring*. University of Wolverhampton Business School: University of Wolverhampton Business School.
- Wolverhampton University. (2010). *A managers' & mentors handbook on mentoring* (U. o. W. B. School Ed.). Wolverhampton University of Wolverhampton Business School.
- Yirci, R., & Kocabas, I. (2010). The importance of mentoring for school principals: A conceptual analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(2), 2-7.
- Young, J. R., Bullough, R. V., Draper, R. J., Smith, L. K., & Erickson, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 169–188. doi: 10.1080/13611260500105477
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. *Applications of social research methods to questions in information and library science*, 308-319.

"Happiness lies in the joy of achievement and the thrill of creative effort."

Franklin D. Roosevelt

ADDENDA

Bylaag A

Addendum 4.1	Etiese klaringsertifikaat
Addendum 4.2	Versoek om navorsing te doen in die Departement van Basiese Onderwys (DBE) as doelgerig-geselekteerde navorsingsarea
Addendum 4.3	Versoek om navorsing te doen in die doelgerig-geselekteerde hoër onderwysinstellings (HOI's) as navorsingsarea
Addendum 4.4	Toestemming tot navorsing vanaf DBE en HOI's
Addendum 4.5	Versoek aan doelgerig-geselekteerde deelnemers om deel uit te maak van die studiepopulasie
Addendum 4.6	Onderhoudskedule vir semigestruktureerde onderhoude
Addendum 4.7	Bereidwilligheidsverklaring van deelnemers om deel uit te maak van die studiepopulasie
Addendum 4.8	Vertroulikheidsooreenkoms
Addendum 4.9	Agtergrondsvraelys
Addendum 4.10	Onderhoudsprosedure
Addendum 4.11	Verifikasie en validering van getranskriebeerde onderhoud

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Ethics Committee

Tel +27 18 299 4849
Email Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

The North-West University Research Ethics Regulatory Committee (NWU-RERC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-RERC grants its permission that provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: 'n Mentorskapmodel vir die professionele opleiding van skoolleiers

Project Leader: Dr H van Vuuren
Student: Y Heymans

Ethics number:

N	W	U	-	0	0	1	0	6	-	1	4	-	A	2
Institution			Project Number					Year		Status				

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

Approval date: 2014-06-19

Expiry date: 2019-06-18

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-RERC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
- The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-RERC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-RERC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-RERC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-RERC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The Ethics Committee would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the Ethics Committee for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Linda du Plessis
Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU,
Vaal Triangle Campus, ou=Vice-
Rector: Academic,
email=linda.duplessis@nwu.ac.za,
c=US
Date: 2015.01.23 16:05:19 +02'00'

Prof Linda du Plessis

Chair NWU Research Ethics Regulatory Committee (RERC)



Privaatsak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika, 2520

Tel: 018 299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Fakulteit Opvoedingswetenskappe

Tel: 018 299 1766

Faks: 018 299 1755

E-pos: edu-enquirypotch@nwu.ac.za

Yolandé Heymans

P O Box 5279

Doringkruin

2576

Date

Name

Title

Department of Basic Education

Struben Street

Pretoria

Dear _____

REGARDING: CONSENT FOR PARTICIPATION IN RESEARCH

I am currently enrolled as a student for the PhD degree in Educational Management at the North-West University with Dr. Herman van Vuuren as my promoter. My research focuses on the development of a mentoring model as part of the professional development of school leaders. The research falls under the research focus area Edulead: Optimising aspects of professional development in education leadership and management: theory, research, policy and praxis. Ethics clearance has been granted under the number NWU-00106-14-S2 on the 17th of June 2014.

The main objective of this research is to gain, through empirical investigation and comprehensive literature analyses, insight into mentoring as part of the professional development of school leaders. According to a review of scholarly research on mentoring models as part of the professional development of school leaders there is a notable absence of empirical research in this field.

I hereby apply to the Department of Basic Education to participate in the empirical research. The topic and main objective of my PhD research is to develop a mentoring model for the professional development of school leaders.

According to the abovementioned specific aims of this study are:

- To determine the nature of mentoring in the professional development of school leaders.
- To determine the relationship between mentorship and school leadership.
- To determine how mentorship is implemented as part of a national professional training program for school leaders.
- To develop a mentoring model as part of a national professional training program for school leaders.

I wish to conduct interviews (as indicated) of maximum 60 minutes with the selected participants from the Department of Basic Education during the period _____. After completion, I undertake to provide you with feedback of the results on the study. I will also gain permission from the selected participants in your department before proceeding with any data collection.

I would like to assure you of the following ethical considerations:

- Participants will not be threatened, intimidated or pressured to answer any specific question on a matter regarded as confidential.
- Necessary documentation, e.g. permission and consent forms will meet the requirements as stipulated by the Code of Ethics for researchers.
- The anonymity of participants and confidentiality of results are emphasized and guaranteed.
- No interference with the general and academic program of the Faculty. Any visits will only be conducted with consent and by appointment.
- Participation is voluntarily and optional. Participants will be informed beforehand that they may withdraw at any stage during the discussions.
- Precautionary measures will be taken to ensure that participants will not feel upset or uncomfortable and that their rights to privacy or dignity will not be infringed during the interviews.

- The nature of this research design and data collection methods render this project to be regarded as one with a very low risk. Gathered data will only be used for scientific purposes.

Attached is a preliminary interview schedule. Should you need any additional information about the research, you are most welcome to enquire in this regard and I will gladly provide you with the necessary information.

Thank you for considering my request. Should you be in favour of granting permission for the research, please add to and sign the attached consent form as you see fit and return it via e-mail.

Sincerely



Yolandé Heymans

PhD candidate (North-West University)

Student Number: 10086439

Contact Number: 079 693 9925 / Yolande.Heymans@nwu.ac.za

Ethics Number: NWU-00106-14-A2

Promoter: Dr. H J Van Vuuren

Faculty of Educational Sciences

Contact number: 018 299 4774 / Herman.Vanvuuren@nwu.ac.za

Privaatsak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika, 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Fakulteit Opvoedingswetenskappe

Tel: 018 299 1766
Faks: 018 299 1755
E-pos: edu-enquirypotch@nwu.ac.za

Yolandé Heymans

P O Box 5279

Doringkruin

2576

Date

Title

Faculty of Education

University A

Address

Dear _____

PERMISSION TO CONDUCT A RESEARCH STUDY AT UNIVERSITY A WITHIN THE FACULTY OF EDUCATION

I am currently enrolled as a student for the PhD degree in Educational Management at the North-West University with Dr. Herman van Vuuren as my promotor. My research focuses on the development of a mentoring model as part of the professional development of school leaders. The research falls under the research focus area Edulead: Optimising aspects of professional development in education leadership and management: theory, research, policy and praxis. Ethics clearance has been granted under the number NWU-00106-14-S2 on the 17th of June 2014.

The main objective of this research is to gain, through empirical investigation and comprehensive literature analyses, insight into mentoring as part of the professional development of school leaders. According to a review of scholarly research on mentoring models as part of the

professional development of school leaders there is a notable absence of empirical research in this field.

I hereby apply to your Faculty at University A to participate in the empirical research. The topic and main objective of my PhD research is to develop a mentoring model for the professional development of school leaders.

According to the abovementioned specific aims of this study are:

- To determine the nature of mentoring in the professional development of school leaders.
- To determine the relationship between mentorship and school leadership.
- To determine how mentorship is implemented as part of a national professional training program for school leaders.
- To develop a mentoring model as part of a national professional training program for school leaders.

For the empirical research I would like to involve the Faculty of Education in the following ways:

- The programme leader responsible for the school leadership training programme (an individual interview will be conducted).
- Presenters responsible for the delivery of the school leadership training programme (a focus group interview with participants will be conducted).
- A school leader who successfully completed the school leadership training programme at University A (one individual interview will be conducted).
- The mentor of the abovementioned school leader (one individual interview will be conducted).

I wish to conduct interviews (as indicated) of maximum 60 minutes with the selected participants from your Faculty during _____. After completion, I undertake to provide you with feedback of the results on the study. I will also gain permission from the selected participants in your Faculty before proceeding with any data collection.

I would like to assure you of the following ethical considerations:

- Participants will not be threatened, intimidated or pressured to answer any specific question on a matter regarded as confidential.
- Necessary documentation, e.g. permission and consent forms will meet the requirements as stipulated by the Code of Ethics for researchers.

- The anonymity of participants and confidentiality of results are emphasized and guaranteed.
- No interference with the general and academic program of the Faculty. Any visits will only be conducted with consent and by appointment.
- Participation is voluntarily and optional. Participants will be informed beforehand that they may withdraw at any stage during the discussions.
- Precautionary measures will be taken to ensure that participants will not feel upset or uncomfortable and that their rights to privacy or dignity will not be infringed during the interviews.
- The nature of this research design and data collection methods render this project to be regarded as one with a very low risk. Gathered data will only be used for scientific purposes.

Attached is a preliminary interview schedule. Should you need any additional information about the research, you are most welcome to enquire in this regard and I will gladly provide you with the necessary information.

Thank you for considering my request. Should you be in favour of granting permission for the research, please add to and sign the attached consent form as you see fit and return it via e-mail.

Sincerely



Yolandé Heymans

PhD candidate (North-West University)

Student number: 10086439

Contact number: 079 693 9925 / Yolande.Heymans@nwu.ac.za

Ethics number: NWU-00106-14-A2

Promoter: Dr. H J Van Vuuren

Faculty of Educational Sciences

Contact number: 018 299 4774 / Herman.Vanvuuren@nwu.ac.za

Please add to and sign the consent form as you see fit and return the signed consent via email to yolande.heyman@nwu.ac.za

CONSENT TO CONDUCT RESEARCH

CONSENT TO CONDUCT RESEARCH IN THE _____

Hereby I, _____, give consent for Mrs. Yolande Heymans to conduct empirical research via individual and focus group interviews with selected participants in the _____ during the period _____.

I accept the terms and conditions as laid out in the letter of request and require that all ethical considerations be adhered to.

Signed at _____ on this _____ day of _____ 201_.

Name and Surname

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa, 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty Educational Sciences

Tel: 018 299 1766
Fax: 018 299 1755
Email: edu-enquiry@nwu.ac.za

Yolandé Heymans
P O Box 5279
Doringkruin
2576

Date

Dear _____

REGARDING: CONSENT FOR PARTICIPATION IN RESEARCH

I intend to conduct a research study for PhD in Educational Management at the North-West University (Ethics Number: NWU-00106-14-A2). According to a review of scholarly research on mentoring models as part of the professional development of school leaders there is a notable absence of empirical research in this field. The main objective of this research is to gain, through empirical investigation and comprehensive literature analyses, insight into mentoring as part of the professional development of school leaders in order to develop a mentoring model as part of the professional development of school leaders.

You have been identified as a knowledgeable participant who, as an _____, could add value to this research. For any research to be conducted, written consent of the participant is required. With permission from all the relevant stakeholders at _____, I hereby request your voluntary consent to participate in the abovementioned research. The method of data collection includes a scheduled focus group interview containing ± 12 questions with possible probing questions. The interview will last approximately 60 minutes. Attached is a preliminary interview schedule.

I commit myself to the professional Code of Ethics for researchers which include the following:

- Voluntary and optional participation. You will be informed beforehand that you may withdraw at any stage during the interview.
- Necessary documentation, e.g. permission and consent forms which meet the requirements stipulated by the Code of Ethics for researchers.
- Anonymity and confidentiality of results are emphasized and guaranteed.
- There will be no interference with your general and academic program and any visits will only be conducted with consent and by appointment.
- The nature of this research design and data collection methods render this project to be regarded as one with a very low risk. Gathered data will only be used for scientific purposes.
- You will get feedback on the results as soon as the study has been completed.

The interview will be conducted during _____.

Should you be satisfied, adequately informed about the objectives and nature of the research, and willing to participate please read, sign and return the attached consent form via e-mail.

If possible, please complete the background questionnaire and return it with the signed consent form. Alternatively the questionnaire can be handed in during the interview.

It is only after receiving your voluntary consent that any future arrangements will be made.

Thank you for considering my request. If you need any additional information about the research, you are most welcome to enquire in this regard and I will gladly provide you with the requested information.

With kind regards

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Heymans', with a stylized flourish at the end.

Yolandé Heymans

PhD candidate (North-West University)

Student Number: 10086439

Contact Number: 079 693 9925 / Yolande.Heymans@nwu.ac.za

Promoter: Dr. H J Van Vuuren

Faculty of Educational Sciences

Contact Number: 018 299 4774 / Herman.Vanvuuren@nwu.ac.za

Onderhoudskedulel *Guiding interview schedule*

Die volgende vrae (met moontlike opklarende vrae) sal gedurende die individuele- en fokusgroeponderhoude aan die deelnemer(s) gestel word.

The following questions (with possible probing questions) will be asked to participant(s) during the individual and focus group interviews.

1. Wat verstaan u onder mentorskap?
What you understand under mentoring?
2. Watter fundamentele eienskappe dra volgens u by tot effektiewe mentorskap van skoolleiers in die GOS SL-program?
Which fundamental characteristics do you feel contribute to effective mentoring of School leaders in the ACE programme?
3. Hoe dink u dra mentorskap by tot die professionele ontwikkeling van die skoolleier?
How do you think mentoring contributes to the professional development of the school leader?
4. Watter mentorskapaspekte het gedurende die beplanning en ontwerpfasie van die integrale mentorskapkomponent aandag geniet?
Which mentoring aspects were addressed during the planning and design phase if the integrated mentoring component?
5. Hoe word die identifikasie, sifting, seleksie van mentore vir die GOS SL-program by u instelling behartig?
How do you identify, screen and select the mentors for the ACE programme here at your institution?
6. Hoe word die mentor-mentee passing vir die GOS SL-program by u instelling behartig?
How you go about pairing the mentor and mentee for the ACE programme?
7. Hoe word die mentor-mentee-opleiding vir die GOS SL-program by u instelling behartig?
How you do the training of mentors and mentees for the ACE programme?
8. Hoe behartig u deurlopende ondersteuning aan die mentorskappaar gedurende die skoolleierskap-opleidingsprogram?
How you provide continuous support to the mentoring pair involved in this school leadership training programme?
9. Hoe behartig u die refleksie rakende mentorskap in die GOS SL-opleidingsprogram?

How you manage the reflection on mentoring during the ACE school leadership training program?

10. Watter aspekte voel u kan 'n invloed op die integrale mentorskapkomponent van die GOS SL-program, uitoefen?

What issues/aspects do you think can influence the integrated mentoring component of the ACE programme?

11. Enige ander kommentaar?

Any other comments?

.- ✂ -

ANNEXURE XXX

Please add to and sign the consent form as you see fit and return the signed consent via email to Yolande.Heymans@nwu.ac.za

Willingness to participate in an empirical study in individual or focus group interviews

Hereby I, _____, the undersigned, declare myself willing and able to participate in the empirical study of the following PhD study:

A mentoring model for the professional development of school leaders

undertaken by Mrs Yolandé Heymans.

I am conversant with the aims of the research as well as what is expected of me. I accept the terms and conditions as laid out in the request form and require that all ethical considerations be adhered to. I also undertake to handle all matters that might arise during the interviews as highly confidential.

Signed at _____ on this _____ day of _____ 201__.

Name:

Signature

Contact details: (w) _____ (Cell) _____

Yolandé Heymans

Name of researcher



Signature

For official use only

Participation number: _____

CONFIDENTIALITY AGREEMENT

TITLE: A mentoring model for professional development of school leaders

I, as the researcher, undertake that all information raised during the interviews will be handled with the strictest confidentiality. No information will be used to harm any participant in any way either physically, emotionally or socially.



Y Heymans

(Researcher)

Date

To be completed by the participant

Hereby I, as participant of the abovementioned research, affirm that I am conversant with the aim of the research as well as with what is expected of me. I undertake to handle all matters as highly confidential. I further undertake not to use information given during the research against any participant to harm him/her in any way either be it physically, psychologically, emotionally or socially.

To ensure data quality assurance process, I also give permission that the interview can be recorded using a digital recorder.

Name of participant

Date

Signature of participant

For official purpose only

Participant number: _____

Consent to participate		Background questionnaire		Confidentiality agreement		Permission to digitally record the interview	
------------------------	--	--------------------------	--	---------------------------	--	--	--

Please complete the background questionnaire as you see fit and return with the signed consent via email to Yolande.Heymans@nwu.ac.za

ANNEXURE XXX

BACKGROUND QUESTIONNAIRE TO PARTICIPANTS

Dear Participant

Thank you for your willingness to participate in this research. As requested, please complete the background questionnaire and return with the signed consent form via email. As alternative to emailing back the questionnaire, the questionnaire can also be handed in during the interview process. During data analysis the provided information will not be taken into account and all the information will be handled with strict confidentiality. Please respond honestly to the following questions. Indicate by making an **(X)** next to the appropriate answer.

Personal information of participant (to be completed by all participants)

1	Name & surname	
---	----------------	--

2	Name of institution	
---	---------------------	--

3	Age grouping	20 -29 years	
		30 -39 years	
		40 -49 years	
		50-59 years	
		60 years +	

4	Gender	Male	
		Female	

5	Highest qualification	Certificate	
		Diploma	
		Degree	
		Honours degree	
		Masters degree	
		Doctorate degree	

6	Teaching/lecturing experience	01-09 years	
		10-19 years	
		20-29 years	
		30 years +	
		Not applicable	

School information (to be completed only by school leaders and mentors)

*** If resigned/retired please indicate option just before resignation/retirement**

7	Post level	Post level 2	
		Post level 3	
		Post level 4	

8	Classification of your school	Farm school	
		School in an informal settlement	
		Ex Model-C school	

9	Language in which teaching takes place	Afrikaans	
		English	
		Double medium	
		Other: Specify	

10	Total number of learners in the school	0-100	
		101-300	
		301-500	
		501-700	
		701-900	
		900+	

11	Total number of teaching staff (including the principal)	1-15 members	
		16-30 members	
		31-45 members	
		46-60 members	
		61-75 members	

76 + members	
--------------	--

12	Managing experience as part of the SMT	01-09 years	
		10-19 years	
		20-29 years	
		30 years +	

13	Current employment in the Department of Basic Education	In service	
		Retired	
		Resigned	

This is the end of the background questionnaire. Thank you for your participation in answering the questionnaire and taking part in the research.



Yolandé Heymans

Student: Yolandé Heymans PhD candidate (North West University) Student number: 10086439 Contact number: 079 693 9925 Email: Yolande.Heymans@nwu.ac.za	Promoter: Dr. H J Van Vuuren Director: School of Social Sciences Faculty of Education Sciences Contact number: 018 299 4774 Email: Herman.Vanvuuren@nwu.ac.za
---	---

For official use only

Participant number: _____

STAPPE WAT GEVOLG SAL WORD GEDURENDE DIE ONDERHOUDVOERING

1. VOOR ONDERHOUDVOERING

- a) Stel jouself aan die deelnemers voor
- b) Bedank deelnemer(s) vir deelname
- c) Verduidelik die doel van die navorsing
- d) Om data-akkuraatheid te verseker versoek toestemming om die onderhoud met behulp van digitale stemopnemer op te neem asook veldnotas af te neem gedurende die onderhoudvoering

Verduidelik onderhoudprosedure:

- e) Daar word beplan dat die onderhoud ± 60 minute sal duur
- f) Daar word van die deelnemers verwag om ongeveer 11 vrae te beantwoord.
- g) Vrae is semigestruktureerd, wat beteken dat die deelnemers hul insette kan omskryf asook dat die navorser moontlik opklarende vrae kan vra ten einde 'n beter begrip te kry.
- h) Proses:
 - navorser stel vraag
 - deelnemer het geleentheid om seker te maak hy/sy verstaan die vraag,
 - as tevrede is dat hy/sy die vraag verstaan, beantwoord vraag
 - as iets later wil byvoeg, sal geleentheid gegee word om dit by te voeg.
- i) Deelnemers die versekering gee dat:
 - hul reg op privaatheid gerespekteer sal word.
 - alle inligting vertroulik gehanteer sal word en
 - anonimiteit verseker sal word. Dus, alle name sal vervang word met skuilname/ numering (soos verkies)
 - deelnemers onder geen verpligting is om 'n vraag te beantwoord nie
 - deelnemers op enige tydstip van die ondersoek kan onttrek, al het hulle aanvanklik ingestem om deel uit te maak van die ondersoek. Die deelnemers sal ook die versekering gegee word dat enige onttrekking van die projek nie teen hulle gehou sal word nie.

j) Deelnemers sal gevra word of hulle:

- enige vrae het alvorens die onderhoudvoering begin?
- gemaklik is met die navorsing?
- sal toestemming gee dat die onderhoud met gebruik van digitale stemopnemer opgeneem kan word

k) Indien wel,

- versoek om die nodige vrywaringsvorm te voltooi en te teken waarin ook toestemming gegee word om die onderhoud met gebruik van digitale stemopnemer op te neem
- agtergrondvrae in te handig/ of voltooi as nog nie een voltooi het nie

2. TYDENS DIE ONDERHOUDVOERING

a) Is die deelnemer(s) gemaklik?

a) Deelnemers in 'n sirkel (fokusgroep)

b) Steurings bestuur? (fone, lugverkoeling, water ens)

c) Skakel die bandopnemer aan

d) Die navorser bevestig dat deelnemers ingelig is, tevrede is en alle administratiewe take afgehandel is

e) Die navorser begin met die vraagstelling. In die geval van fokusgroeponderhoude sal die navorser vraagstelling begin met die deelnemer aan die navorser se regterkant.

f) Na die afhandeling van die eerste vraag sal daar aan die deelnemer(s) gevra word of hulle enige inligting wil byvoeg.

g) Indien al die deelnemer(s) tevrede is, sal daar aanbeweeg word na die volgende vraag. Dieselfde prosedure sal by elke vraag gevolg word.

h) Na die afhandeling van die laaste vraag sal daar aan die deelnemer(s) gevra word of hulle enige inligting by enige vraag/ vorige aspek wil byvoeg.

3. NA DIE ONDERHOUDVOERING

a) Na die afhandeling van die onderhoud sal die deelnemer(s) weereens bedank word vir hulle deelname,

b) Deelnemers sal weereens verseker word dat alle inligting vertroulik hanteer sal word.

i) Die navorser sal die deelnemer(s) vra of hulle enige vrae het. Indien wel, sal die navorser die nodige navrae beantwoord.

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa, 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Fakulty of Educational Sciences
Tel: 018 299 1766
Fax: 018 299 1755
email: edu-enquiryptch@nwu.ac.za

Dear participant

Please verify if the transcribed document is a true and honest version of the interview regarding the development of a mentoring model as part of the professional development of school leaders. If you are satisfied, please complete and return (via email) this verification form. It is only after your verification of validation that I can start with any data analysis.

If you need any additional information, you are most welcome to enquire in this regard and I will gladly provide you with the requested information.

Sincerely



Yolandé Heymans

(To be completed by the participant)

Validation of transcribed interview.

I, _____ hereby confirm that
(Full name and Surname of participant)

the transcribed document is a true and honest version of the interview regarding the development of a mentoring model as part of the professional development of school leaders.

Signature **or** Name and Surname of participant

"Happiness lies in the joy of achievement and the thrill of creative effort."

Franklin D. Roosevelt