

Mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde in Pretoria

MC van Jaarsveld
21171890

Meestersgraad voorgelê vir die *Magister Educationis* in
Onderwysbestuur aan die Potchefstroomkampus van die
Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof PJ Mentz
Medestudieleier: Dr BH Challens

September 2013

DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek graag my opregte dank teenoor die volgende persone:

Prof PJ Mentz vir die professionele manier waarop hy vir my die nodige leiding gedurende hierdie studie gegee het. As onderwyskenner is hy 'n bron van inspirasie. Sy geduld en motivering het nie ongesiens verbygegaan nie.

Doktor BH Challens, as hulp-studieleier vir sy aanmoediging en motivering gedurende hierdie studie. Op sy stil manier het hy 'n waardevolle bydrae gelewer en was altyd baie behulpsaam.

Professor Franci Jordaan vir die taalkundige versorging, kontrolering van die bronnelys en uitleg van die studie.

Die skoolhoofde wat die tyd vir die onderhoude afgestaan het asook die geleentheid vir die waarnemings gebied het.

My kollegas, my twee kinders, Loura en Ewoud en my suster, Vlettie, se ondersteuning en aanmoediging in my studies. Julle bemoedigende woorde was van groot waarde.

Aan my Hemelse Vader sonder wie ek nie hierdie studies kon voltooi nie. Alle eer kom Hom toe.

OPSOMMING

Beginnerskoolhoofde in Suid-Afrika asook internasionaal, vind dit moeilik om sonder die nodige ondersteuning die mas op te kom. Onvoldoende voorbereiding en ondersteuning veroorsaak dat heelwat beginnerskoolhoofde nie die eise en uitdagings wat aan hulle gestel word, kan hanteer nie. Die beginnerskoolhoof moet diversiteit in skole, sosio-ekonomiese verskille, taal en dissipline probleme sowel as departementele aangeleenthede kan hanteer. Te veel leerders in 'n klas, oor-ouderdom leerders wat steeds op skool is en 'n tekort aan hulpbronne is deel van die uitdagings waarvoor die beginnerskoolhoof te staan kom. Hierdie studie fokus op die tipe ondersteuning wat 'n beginnerskoolhoof nodig het, hulle siening rakende mentorskap as ondersteuning en hoe 'n effektiewe mentorskapprogram daaruit behoort te sien. Na aanleiding van die onderhoude het die beginnerskoolhoofde erken dat 'n akademiese kwalifikasie nie genoeg is om hulle te ondersteun nie. Hulle voer ook aan dat die Departement van Onderwys nie voldoende ondersteuning bied nie. 'n Ervare of afgetrede skoolhoof wat deurlopend as mentor kan optree, sal 'n beter ondersteuningsbasis aan hulle kan bied. Die hoofvraag is dus:

Kan mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde dien?

Die navorsing kan as 'n kwalitatiewe metode in die interpretivistiese paradigma geïdentifiseer word. Deur 'n doelgerigte steekproef is tien skoolhoofde van verskillende kultuur- en rasagtergronde as teikengroep geïdentifiseer. Sewe van die skoolhoofde is beginnerskoolhoofde. Die data is by wyse van onderhoude met en waarnemings van die skoolhoofde ingesamel. Die diskoersanalise in hierdie gevallestudie het getoon dat daar areas, naamlik bestuursvaardighede, regsaspekte, menseverhoudings en kommunikasie en departementele instruksies is wat die beginnerskoolhoof moeilik vind om te bestuur. 'n Mentorskapprogram met duidelik riglyne, wat op hierdie areas fokus en wat 'n teoretiese en praktiese komponent bevat is as resultaat van die navorsing ontwikkel.

Sleutelwoorde: beginnerskoolhoofde, voorbereiding, ondersteuning, eise, uitdagings, mentorskap, mentorskapprogram

SUMMARY

Beginner principals in South Africa and internationally are finding it increasingly difficult to cope with the demands set to them. Inadequate preparation and support are the causes that many beginner principals cannot meet the challenges. The beginner school principal has to cope with the diversity in schools, socio-economic differences, language and discipline problems as well as departmental issues. Too many learners in a class, over-aged learners still at school and a lack of resources are part of the challenges of the beginner school principal. This study focused on the type of support beginner principals require, their opinions regarding mentorship as supportive tool, and their views on the characteristics and qualities of an effective mentorship programme. As a result of the interviews, beginner school principals admit that an academic qualification is not enough to support them. Furthermore they also claim that the support from the Department of Basic Education is inadequate. An experienced or even a retired principal as mentor will address the demands and challenges in an on-going nature and will be more suited to support them. Therefore the main question will be:

How will effective mentorship support beginner school principals?

A qualitative research approach within an interpretivistic paradigm was followed during the investigation. By applying purposive sampling, ten principals from different cultural and racial background were identified as participants. Data was collected from principals by means of individual interviews and two observations per principal. The discourse analysis that followed indicated that beginner principals find areas such as management skills, legal issues, human relations, communication and departmental instructions, the most difficult areas to manage. What emerged and came to the fore was a need for a mentor to support them in specific areas. A mentorship programme, that focuses on these areas, with clear guidelines containing theoretical and practical components, was developed as a result of the research.

Key words: beginner school principal, preparation, support, demands, challenges, mentorship, mentorship programme

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGINGS	ii
OPSOMMING	iii
SUMMARY	iv
INHOUDSOPGAWE	v
AFKORTINGS	xiv
LYS VAN FIGURE	xv
LYS VAN TABELLE	xvi

HOOFSTUK 1: INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN DOEL MET DIE NAVORSING

1.1 TITEL	1
1.2 ALGEMENE PROBLEEMSTELLING	1
1.3 OORSIG VAN TOEPASLIKE LITERATUUR	2
1.4 DOEL VAN DIE NAVORSING	6
1.5 PROBLEEMVRAE	7
1.6 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	7
1.6.1 Literatuuroorsig	7
1.6.2 Navorsingsontwerp	7
1.6.3 Seleksie van navorsingsplek en sosiale netwerk	8
1.6.4 Navorser se rol	8
1.6.5 Seleksie van deelnemers, groepe, plekke of geleenthede	8
1.6.6 Data-insamelingstrategieë	9
1.6.6.1 Waarnemings	9
1.6.6.2 Onderhoude	10
1.6.7 Data-analise	10
1.6.8 Etiese aspekte van die navorsing	12
1.7 HOOFSTUKINDELING	12

INHOUDSOPGAWE (VERVOLG)

HOOFSTUK 2: DIE EISE EN UITDAGINGS WAT AAN BEGINNERSKOOLHOOFDE GESTEL WORD

2.1 INLEIDING	13
2.2 LEIERSKAP EN BESTUUR	16
2.2.1 Inleiding	16
2.2.2 Leierskap	17
2.2.2.1 Eienskappe van leierskap	17
2.2.3 Bestuur	19
2.2.3.1 Eienskappe van bestuur	19
2.2.4 Samevatting	20
2.3 AREAS IN 'N SKOOL WAT AANDAG VAN DIE BEGINNERSKOOLHOOF VERG ...	21
2.3.1 Inleiding	21
2.3.2 Administratiewe sake en beplanning	21
2.3.3 Finansiële aangeleenthede	24
2.3.4 Fasiliteite	25
2.4 SAMEVATTING	27
2.5 DIE BEGINNERSKOOLHOOF	27
2.5.1 Inleiding	27
2.5.2 Eienskappe van die beginnerskoolhoof	29
2.5.3 Besondere eise wat aan die beginnerskoolhoof gestel word	31
2.5.3.1 Inleiding	31
2.5.3.2 Besondere eise ten opsigte van die gemeenskap, ouers, skool	32
2.5.3.3 Besondere eise ten opsigte van die personeel	35
2.5.3.4 Besondere eise ten opsigte van die leerder	37
2.5.4 Besondere uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word	39

2.5.4.1 Inleiding	39
2.5.4.2 Besondere uitdagings ten opsigte van personeel	41
2.5.4.3 Besondere uitdagings ten opsigte van leerders	43
2.5.4.4 Besondere uitdagings ten opsigte van afwesighede	44
2.5.4.5 Besondere uitdagings ten opsigte van dissipline	47
2.5.4.6 Besondere uitdagings ten opsigte van taal	48
2.5.4.7 Besondere uitdagings ten opsigte van ouers	50
2.5.4.8 Besondere uitdagings ten opsigte van die gemeenskap	52
2.5.4.9 Besondere uitdagings ten opsigte van die beheerliggaam van 'n skool	54
2.5.4.10 Besondere uitdagings ten opsigte van verandering	55
2.5.4.11 Besondere uitdagings ten opsigte van konflik	56
2.6 SAMEVATTING	58
2.7 GEVOLGTREKKING	60

HOOFTUK 3: MENTORSKAP EN BEGINNERSKOOLHOOFDE

3.1 INLEIDING	61
3.2 MENTOR	62
3.2.1 Inleiding	62
3.2.2 Karaktereienskappe van 'n mentor	62
3.3 PROTÉGÉ	64
3.3.1 Inleiding	64
3.3.2 Karaktereienskappe van 'n protégé	64
3.4 MENTORKEUSE	65
3.4.1 Inleiding	65
3.4.2 Samevatting	66
3.5 MENTORSKAPVERHOUDINGS	66
3.5.1 Inleiding	66
3.5.2 Informele mentorskapverhoudings	67

3.5.3 Formele mentorskapverhoudings	67
3.5.4 Ewekniementorskapverhoudings	68
3.5.5 Ander mentorskapverhoudings	70
3.5.6 Samevatting	70
3.6 MENTORSKAPPROGRAMME	71
3.6.1 Inleiding	71
3.6.2 Tipes mentorskapprogramme	72
3.6.2.1 Inleiding	72
3.6.2.2 Mentorskapprogramme in die algemeen	72
3.6.2.3 Mentorskapprogramme in die onderwys	75
3.6.2.4 Samevatting	76
3.7 MENTORSKAP	76
3.7.1 Inleiding	76
3.7.2 Mentorskap as 'n verhouding	76
3.7.3 Mentorskap en die samelewing	77
3.7.4 Mentorskap en loopbaanontwikkeling	78
3.7.5 Voordele van mentorskap	80
3.7.6 Nadele van mentorskap	81
3.7.7 Samevatting	83
3.8 OPLEIDING VIR BEGINNERSKOOLHOOFDE	83
3.8.1 Inleiding	83
3.8.2 Formele en informele opleiding	85
3.8.3 Ander tipes opleiding	85
3.8.4 Voorbereidingsprogramme	85
3.8.5 Alternatiewe opleidingsprogramme	87
3.8.6 Negatiewe standpunte oor opleidingsprogramme	89
3.8.7 Samevatting	89
3.9 MENTORSKAP EN BEGINNERSKOOLHOOFDE	90
3.9.1 Inleiding	90

3.9.2 Die mentor en die beginnerskoolhoof	93
3.9.3 Mentorskapprogramme en die beginnerskoolhoof	95
3.9.4 Mentorskap en die beginnerskoolhoof	98
3.9.5 Areas waar mentorskap as toerusting vir die beginnerskoolhoof kan dien.....	101
3.10 SAMEVATTING	102
3.11 GEVOLGTREKKING	103

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP

4.1 INLEIDING	105
4.2 DIE KWALITATIEWE NAVORSINGSONTWERP	107
4.2.1 Eienskappe van kwalitatiewe navorsing	109
4.2.2 Gevallestudie	110
4.2.2.1 Voordele van 'n gevallestudie	112
4.2.2.2 Nadele van 'n gevallestudie	112
4.3 MEETINSTRUMENT	113
4.3.1 Doelgerigte steekproef	114
4.3.2 Deelnemers	114
4.3.3 Keuse van navorsingsplek	116
4.4 DATA-INSAMELING	117
4.4.1 Onderhoude	117
4.4.1.1 Semi-gestruktureerde onderhoudvoering	119
4.4.1.2 Riglyne vir onderhoudvoering	120
4.4.1.3 Die voor- en nadele van onderhoude	121
4.4.1.4 Verloop van die onderhoud	122
4.4.1.5 Samestelling van die onderhoudsvrae	122
4.4.2 Waarnemings	123
4.4.2.1 Die voor- en nadele van waarnemings	124
4.4.2.2 Die uitvoer van die waarnemings	125

4.4.3 Data-organisasie	126
4.4.3.1 Kodering van data	126
4.4.3.2 Kategorisering	127
4.4.3.3 Transkribering van data	127
4.4.3.4 Stoor van data	128
4.5 DATA-ANALISE	128
4.5.1 Gesprek data-analise	128
4.5.2 Diskoers data-analise	129
4.6 ETIESE KWESSIE EN ANONIMITEIT	129
4.7 GELOOFWAARDIGHEID EN BETROUBAARHEID	131
4.8 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	132
4.9 SAMEVATTING	132

HOOFSTUK 5: DATA-ANALISE

5.1 INLEIDING	134
5.2 ONTWIKKELING VAN KATEGORIEË	135
5.2.1 Identifisering van kategorieë vir data-analise	135
5.2.2 Skakeling van sleutelbegrippe/konsepte in kategorieë	137
5.3 INTERPRETASIE VAN DATA	137
5.3.1 Inleiding	137
5.3.2 Onderhoude: Bespreking van ondersteuning aan beginnerskoolhoofde	138
5.3.3 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van leierskap en bestuur	141
5.3.4 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van opleiding en kursusse	142
5.3.5 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van kommunikasie	144
5.3.6 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van eise en uitdagings	146
5.3.6.1 Administratiewe sake	146
5.3.6.2 Personeel	148
5.3.6.3 Leerders	149

5.3.6.4 Ouers	150
5.3.6.5 Dissipline	151
5.3.7 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van mentorskap	152
5.3.7.1 Keuse van 'n mentor	152
5.3.7.2 Mentorskap as ondersteuning	154
5.3.8 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van 'n effektiewe mentorskapprogram .	156
5.3.8.1 Samestelling van 'n mentorskapprogram	157
5.3.8.2 Doel van die mentorskapprogram	158
5.3.8.3 Mentorskapprogram en belangrike areas waaraan aandag gegee moet word	159
5.3.9 Waarnemings	163
5.3.9.1 Inleiding	163
5.3.9.2 Skool A	164
5.3.9.3 Skool B	165
5.3.9.4 Skool C	166
5.3.9.5 Skool D	168
5.3.9.6 Skool E	169
5.3.9.7 Skool F	171
5.3.9.8 Skool G	173
5.3.9.9 Skool H	174
5.3.9.10 Skool I	176
5.3.9.11 Skool J	178
5.3.10 Bespreking van tabel 5.2	182
5.4 SAMEVATTING	182

HOOFSTUK 6: OPSOMMING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING	184
6.2 OPSOMMING	184

6.3 BEVINDINGE MET BETREKKING TOT LITERATUUR	185
6.3.1 Vraag 1: Bevindinge met betrekking tot die eise en uitdagings wat aan beginnerskoolhoofde gestel word	185
6.3.2 Vraag 2: Bevindinge met betrekking tot mentorskap en beginnerskoolhoofde	188
6.3.3 vraag 3: Bevindinge met betrekking tot 'n mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde	189
6.4 BEVINDINGE MET BETREKKING TOT DIE EMPIRIESE NAVORSING	190
6.4.1 Bevindinge van navorsingsdoelwit 1 ten opsigte van die eise en uitdagings wat aan beginnerskoolhoofde gestel word	190
6.4.1.1 Administratiewe sake	190
6.4.1.2 Personeelsake	191
6.4.1.3 Leerders	191
6.4.1.4 Ouers	192
6.4.1.5 Dissipline	192
6.4.2 Bevindinge van navorsingsdoelwit 2 ten opsigte van beginnerskoolhoofde se siening rakende mentorskap as vorm van ondersteuning	192
6.4.2.1 Keuse van 'n mentor	193
6.4.2.2 Mentorskap as ondersteuning	193
6.4.3 Bevindinge van navorsingsdoelwit 3 ten opsigte van hoe 'n effektiewe mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde daar moet uitsien	193
6.4.3.1 Samestelling van 'n mentorskapprogram	194
6.4.3.2 Doel van die mentorskapprogram	194
6.4.3.3 Mentorskapprogram en belangrike areas waaraan aandag gegee moet word	194
6.4.4 Bevindinge ten opsigte van die feit of die beginnerskoolhoof baat by 'n mentorskapprogram sal vind.....	195
6.4.4.1 Skoolhoof A	195
6.4.4.2 Skoolhoof B	196
6.4.4.3 Skoolhoof C	196

6.4.4.4 Skoolhoof D	196
6.4.4.5 Skoolhoof E	196
6.4.4.6 Skoolhoof F	197
6.4.4.7 Skoolhoof G	197
6.4.4.8 Skoolhoof H	197
6.4.4.9 Skoolhoof I	197
6.4.4.10 Skoolhoof J	198
6.5 AANBEVELINGS	198
6.5.1 Aanbeveling 1: Ondersteuning aan beginnerskoolhoofde	198
6.5.2 Aanbeveling 2: Opleiding vir beginnerskoolhoofde	199
6.5.3 Aanbeveling 3: Sterker fokus op onderrigleierskap	200
6.5.4 Aanbeveling 4: 'n Effektiewe mentorskapprogram	200
6.5.5 Bespreking van tabelle	212
6.5.6 Leemtes in die studie	213
6.5.7 Verdere navorsing	213
6.6 SLOTOPMERKING	214

AFKORTINGS

ACE	Advanced Certificate in Education
ACT	Australian Principals Centre Department of Education and Training
CPPP	Collaborative Principal Preparation Program
DoE	Department of Education
DSPOMP	Delaware State Personnel Office Mentoring Program
GOS	Gevorderde Onderwyscertifikaat
ELPAP	Educational Leadership Program for Aspiring Principals
FMUV	Faculty of Medicine, University of Verona
FTPP	First-time Principals Programme
IDSO	Institutional Development and Support Officer
MAP	Mentorship for Alcohol Problems
MEC	Member of the Executive Council
NMC	Nursing and Midwives Council
NPMC	National Principals Mentoring Certification Program
NPQH	National Professional Qualification for Headship
NYCLAAP	New York City Leadership Academy Aspiring Principals Program
PHST	Provincial Health System of Trento
SGB	School Governing Body
SQH	Scottish Qualification for Headship
ZOU	Zimbabwe Open University

LYS VAN FIGURE

Figuur 4.1: Verloop van die empiriese ondersoek	107
Figuur 4.2: Verloop van die onderhoud	118
Figuur 5.1: Die data-analise proses	134

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1: Opsomming van keuse van skoolhoofde	116
Tabel 5.1: Sleutelbegrippe/konsepte vir die skep van kategorieë	136
Tabel 5.2: Waarnemings van skoolhoofde	180
Tabel 6.1: Fase 1: (Voor aanstelling)	203
Tabel 6.2: Fase 2: (Begin tot 1 jaar)	206
Tabel 6.3: Fase 3: (Deurlopend)	209

BRONNELYS	215
BYLAAG A	235
BYLAAG B	237
BYLAAG C	239
BYLAAG D	241

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN DOEL MET DIE NAVORSING

1.1 TITEL

Mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde in Pretoria

1.2 ALGEMENE PROBLEEMSTELLING

Volgens die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders is 'n opvoeder enige persoon wat onderwys gee, opvoed of ander persone onderrig of wat professionele terapie by enige skool voorsien (Rossouw & Oosthuizen, 2007:174). Verder moet 'n opvoeder, wie geregistreer is by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders, 'n goeie verhouding met die leerders, ouers, gemeenskap en personeel hê.

Leierskap in die onderwys hou met missie, leiding en inspirasie verband, terwyl bestuur met die ontwerp en uitvoering van planne, voltooiing van take en effektiewe wisselwerking met mense verband hou (Van Deventer & Kruger, 2010:68). Naidu *et al.* (2010:5,6) ondersteun Van Deventer en Kruger se siening oor leierskap. Leierskap is die vermoë om tendense in die onderwys te verstaan en om 'n skool, te midde van verskeie uitdagings, deur 'n visie gebaseer op gemeenskaplike waardes, te lei. Die doel van bestuur is om in alle areas van die skool ondersteuning te bied waarin kwaliteit leer en onderrig kan plaasvind.

Die vinnige veranderinge in die onderwys van Suid-Afrika vra dat skoolhoofde self-ontwikkeling moet ondergaan om die toenemende vereistes te kan hanteer (Naidu *et al.*, 2010:94) soos byvoorbeeld:

- tydsbestuur
- finansiële bestuur
- personeelbestuur.

Zille (2010) meen dat die rede waarom 'n skool 'n leerkrisis beleef, toegeskryf kan word aan swak bestuur, veral tydsbestuur. Verdere redes vir die krisis is te min kontak tussen onderwysers en leerders asook te min onderrigdae. Tydsbestuur, of die gebrek daaraan, is verder een van die belangrikste redes vir die onbereikbaarheid van onderwysuitkomste.

Om die skool se finansies te bestuur is een van die uitdagendste verantwoordelikhede van 'n skoolhoof aangesien sommige skoolhoofde min of geen opleiding daarin ontvang het nie. In sommige gevalle word die voorskrifte vanaf die departement verkeerd geïmplementeer juis as gevolg van die onkundigheid ten opsigte van die bestuur van die finansies van die skool. Die skoolhoof is dikwels verantwoordelik vir die bestuur van die skooluitgawes sonder dat hulle oor die kennis en vaardighede beskik om dit doeltreffend te bestuur (Jordaan, 2009:51,56,59).

Swanepoel (2010) beweer dat 'n skool se grootste bate dinamiese en kundige onderwysers is. 'n Skoolhoof moet vir suiwer kommunikasie sorg en sy/haar personeel koester. Aansluitend hierby speel spangees onder personeellede 'n belangrike motiveringsrol deurdat personeellede mekaar kan ondersteun wanneer hulle probleme ondervind (Wevers & Steyn, 2002:208).

Na aanleiding van die drie punte wat kortliks aangeraak is, ontstaan die vraag onvermydelik of beginnerskoolhoofde, voldoende leiding vir hulle taak ontvang. Is beginnerskoolhoofde toegegerus om die eise en uitdagings wat aan hulle gerig word te kan hanteer en te bestuur? Kan mentorskap van waarde wees om die beginnerskoolhoof van raad te voorsien en leiding te bied?

Teen hierdie agtergrond is 'n oorsig van literatuur ten opsigte van die toerusting van beginnerskoolhoofde, deur middel van mentorskap gedoen om vas te stel of skoolhoofde voldoende voorberei word om onderwysleiers en onderwysbestuurders te wees.

1.3 OORSIG VAN TOEPASLIKE LITERATUUR

Mentorskap is 'n sosiale konsep wat begroot is in die stig van verhoudinge/interaksies tussen individue met die doel om leemtes te identifiseer en reg te stel. Dit veronderstel egter ook 'n tipe gesagsverhouding deurdat die mentor met gesag, ervaring en kennis in die verhouding is.

Sosiale verhoudings tussen mense, sosiale interaksies en vorige ondervindings wat gedeel word, stuur mense in 'n sosiale omgewing. Mentorskap is deur die jare, bewustelik of onbewustelik, toegepas waar mense met mekaar saamwerk en gesindhede, kennis en vaardighede van 'n ervare persoon oorgedra word na 'n onervare persoon deur middel van sosiale interaksie wat dan in 'n verhouding ontwikkel. Hierdie verhouding is 'n intense interaktiewe verhouding tussen 'n senior persoon (mentor) en 'n onervare junior persoon (protégé) met die doelwit voor oë om die protégé in sy/haar werk te ontwikkel asook sy/haar professionele groei waar elke persoon op sy/haar eie manier in 'n sosiale omgewing leer.

Mentorskap strek oor generasies en die tipiese vorm van mentorskap is waar 'n jong persoon (protégé) en 'n toegewyde, ouer persoon (mentor) saamwerk wat dan die protégé se persoonlike mentor vir 'n tydperk word. Die doelwit van hierdie verhouding is om 'n vertroulike en wedersydse verhouding tussen die mentor en die protégé te bewerkstellig waar die mentor die leiding gee. Deur mentorskap gee die mentor die protégé 'n sin vir bevoegheid, verbeter sy/haar selfsisteem en identiteit wat uiteindelik die protégé versterk. Dit beteken dat die mentor, as gesagsfiguur, ondersteuning en bystand bied (Pehkonen *et al.*, 2010:9,10).

'n Mentor kan verder as 'n betroubare adviseur, onderwyser en goeie vriend beskou word. Hy/sy dra sy/haar ervaring en kennis aan 'n beginner oor en motiveer hom/haar ten opsigte van sy/haar werk om die nodige vaardighede en kennis, wat nodig is in sy/haar werksplek is, op te doen. Die mentors tree in 'n sosiale konteks op wat sosiale verhoudings, sosiale status, werk en opvoedkundige geskiedenis insluit. 'n Mentor met sosiale ervaring is in staat om waar te neem en te luister tydens interaksie met die protégé. Dit is moontlik vir die mentor en die protégé om te reflekteer ten opsigte van die kennis en ondervinding wat tydens die interaksie ingewin is en om nuwe inhoud en betekenis te vind wat met die vorige kennis geïntegreer kan word. Die mentor moet in staat wees om die protégé uit te daag sodat die protégé sy/haar evaluering in sy/haar situasies, vanuit verskillende hoeke, kan raaksien en deur mentorskap word die protégé in selfgerigte groei gehelp en ondersteun (Pehkonen *et al.*, 2010:13,15).

Die Griekse mitologie verduidelik mentorskap baie mooi. Die woord 'mentor' het ontstaan uit die Griekse mitologie. Mentor was die seun van Alcumus. Terwyl Odysseus weg met die Trojaanse oorlog was, is sy seun Telemachus onder die sorg van Mentor geplaas. Die term 'mentor' beteken 'n vaderlike onderwyser en het as gevolg van die vaderlike verhouding tussen Mentor en Telemachus ontstaan (Miller, 2008:3). Die betekenis van die woord 'mentor' verwys na 'aanmoedig' wat motiveer, inspireer, onderskraag en ondersteun beteken. Daarbenewens dui die woord 'mentor' ook op 'raad gee' wat beteken om van raad te bedien, adviseer, aanbeveel en aan die hand doen (De Stadler & De Stadler, 2007:638). Teenoor die mentor, wat 'n persoon is wat ondersteun en raad gee, is die protégé wat die ondersteuning nodig het en wat die raad ontvang. Skinner (2006:7) voer aan dat 'n protégé iemand is wat deur 'n mentor gelei word. 'n Protégé is iemand wat in sy/haar loopbaan ondersteuning nodig het en sielkundig bygestaan moet word (Kim, 2010:22).

Die fokus val in die volgende gedeelte op die mentor aangesien hy/sy die beginnerskoolhoof (protégé) op die vooraand van sy/haar loopbaan moet ondersteun. Volgens Young *et al.* (2005:2) moet mentors aan sekere vereistes voldoen:

- hulle moet hulle gevoelens en gedagtes kan deel
- hulle moet hulle foute kan erken en 'n voorbeeld stel
- hulle moet die strikke van mentorverhoudings kan identifiseer en vermy
- hulle moet mentorskap nooit as 'n sleurwerk beskou nie
- hulle moet hulle ondervindings en lewenservaringe deel.

Indien 'n mentor aan hierdie vereistes voldoen, kan dit tot voordeel vir die voorbereiding van beginnerskoolhoofde wees. Dit is verder ook belangrik dat die mentor en protégé doelwitte moet hê asook dat geskikte mentors vir protégés gevind moet word (Blunt & Conolly, 2006:202).

Martin (2009:20) verwys na 'n mentor as van die allergrootste belang, aangesien so 'n persoon die beginnerskoolhoof kan help om sy/haar persoonlike opvattinge en waardes in 'n veilige omgewing op die proef te stel. 'n Idee wat genoeg gewig dra, sal na geluister word. Bloom *et al.* (2003:58,59,60) beweer verder dat opleidingsprogramme alleen nie voldoende is om beginnerskoolhoofde vir hulle taak as skoolhoof voor te berei nie. Hierdie hoofde het hulle oorlewing aan 'n informele verhouding met senior persone wat as mentors optree, veral dié wat vertrou met 'n soortgelyke werk as die van 'n skoolhoof is, te danke. Hulle weet nie wat presies om in hulle hoedanigheid as nuutaangestelde hoofde te verwag nie en hulle kan baat vind by mentorskap van hoofde wat ondervinding het. Skoolhoofde wat aan die begin van hulle loopbaan staan moet mentors hê wat as adviseurs en informante kan dien om hulle in alle aangeleenthede by te staan. Sayce en Lavery (2010:4) wys daarop dat sommige beginnerskoolhoofde die waarde van mentorskap deur vorige hoofde uitlug. Ervare hoofde wat een keer per week die skool kan besoek en probleme help hanteer wat in daardie stadium aandag nodig het, kan van waarde wees. Leerverhoudinge in gestruktureerde mentorskap sal met kreatiewe ontwikkeling en verandering, wanneer beginnerskoolhoofde toenemend met mekaar kommunikeer, help (Hean, 2009:169).

Van Louw en Waghid (2008:209) is van mening dat mentorskap sterk oorweeg behoort te word in die Suid-Afrikaanse onderwys om die bevoegdheid van beginnerskoolhoofde te bevorder. Die tendens om mentorskap as 'n professionele ontwikkelingstrategie vir hierdie hoofde te implementeer, word internasionaal toegepas omdat die veronderstelling is dat meer ervare kollegas die professionele ontwikkeling van die skoolhoof kan fasiliteer. Die kombinasie van teorie en praktyk as doelwit vir die opleiding van skoolhoofde kan waardevol wees. In suksesvolle programme kan beginnerskoolhoofde die geleentheid om vaardighede aan te leer en meer selfvertroue te ontwikkel (Yirci & Kocabas, 2010:2,5).

Daar is wél voorbereidingsprogramme wat onder andere aandag aan leierskap, personeelbestuur, mentorskap en probleemoplossing gee.

Die Wichita State University program, vir die voorbereiding van beginnerskoolhoofde, berei individue op die uitdagings van leierskap in die 21^{ste} eeu voor (Hale & Moorman, 2003:11).

Onder leiding van 'n mentor word onder andere die volgende aangespreek:

- leierskap en skoolfinansies
- interpersoonlike verhoudings en kontrole
- skolewet en personeelbestuur
- diversiteit en sosiale geregtigheid.

Mentors kan die beginnerskoolhoofde op dié gebiede leiding en ondersteuning gee aangesien mentors die praktiese agtergrondkennis van opvoeding het.

Aansluitend hierby het die Australian Principals Centre Departement of Education and Training (ACT) reeds in 2004 'n mentorskapkomponent in die induksieprogram vir beginnerskoolhoofde bygevoeg om hulle in die groei van leierskap by te staan. Die program het gefokus op die vatbaarheid van mentorskap as 'n ondersteuningstrategie in die werksplek. Mentorskap in die program is positief deur beginnerskoolhoofde ervaar, veral as die mentors bekend aan die hoofde was. Die skoolhoofde het deel van 'n groep gevoel en kon kontak met mekaar hou. Die program sou ook nuttig gewees het as dit aangebied is voordat die beginnerskoolhoofde in die pos aangestel is (Dowling & Walkington, 2004:3,5,6). Malone (2001:5) is van mening dat mentorskap nie beperk moet word tot die beginjare van 'n skoolhoof nie, maar dat dit deurlopend moet wees.

Macann (2005:119) ondersteun mentorskapprogramme deur na die effektiwiteit van die First-time Principals Programme (FTPP) wat in Nieu Seeland geïmplementeer is, te verwys. Die program is tot voordeel vir beginnerskoolhoofde aangesien mentors waardevolle idees en probleemoplossings verskaf.

Daar is ook programme wat ander aspekte aanraak, soos die Kent mentorprogram, wat tot voordeel vir beginnerskoolhoofde kan wees. Die program spreek aspekte aan en bied bystand ten opsigte van die volgende:

- 'n gevoel van isolasie te verminder
- vermindering van stres en frustrasie
- selfvertroue en selfbeeld te verbeter
- die geleentheid om op sy/haar nuwe rol te fokus
- professionele groei
- kommunikasie en politieke vaardighede te verbeter

- verbeterde tegniese vaardighede en probleemanalises
- vriendskap (Anon, 2009:8).

Dié mentorprogram en mentors sal dus funksionele leiers vir die gemeenskap skep.

Op ander gebiede is daar wel mentorskapprogramme wat suksesvol is soos die “Mentorship for Alcohol Problems” (MAP-Engage program) wat alkoholverwante probleme hanteer (Tracy *et al.*, 2011:547). Op die gebied van leierskapontwikkeling in die politieke loopbaan is die “Delaware State Personnel Office Mentoring Program” (DSPOMP) reeds sedert 1990 in werking wat as suksesvol beskou word (Reeves, 2010:63).

Hierteenoor beweer Malone (2001:4) dat nie alle mentors suksesvol is in die vermoë om af te rig, te steun en as rolmodel te dien nie. Geslag en ras veroorsaak verdere komplikasies ten opsigte van mentorverhoudings. Mukeredzi *et al.* (2009:340) versterk hierdie standpunt en voeg by dat die Zimbabwe Open University (ZOU) nie veel sukses met hulle mentoropleidingsprogramme behaal het nie aangesien die mentors nie voldoende opleiding vooraf gekry het nie. Hale en Moorman (2003:5,6) voeg by dat onsuksesvolle mentorprogramme te veel klem op teorie lê en dit hou nie verband met die daaglikse vereistes wat aan skoolhoofde gestel word nie.

1.4 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van hierdie navorsing was om vas te stel of mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde kan dien. Aansluitend hierby was die doel om vas te stel watter eise en uitdagings aan die beginnerskoolhoof gestel word en hoe verskillende vorms van mentorskap 'n rol kan speel. Die doel van die navorsing was verder om vas te stel of 'n mentorskapprogram as geskikte toerusting vir beginnerskoolhoofde kan dien en aan watter vereistes die mentor en mentorskapprogram moet voldoen om dit as 'n suksesvolle program vir beginnerskoolhoofde voor te hou. Sodanige mentorskapprogram veronderstel nie noodwendig 'n formele program nie, maar kan ook uit informele mentorskap bestaan. Daar kon nie aanvaar word dat beginnerskoolhoofde wat aan die navorsing deelgeneem het enige vorm van mentorskap gehad het nie. By sodanige beginnerskoolhoofde het die fokus op dit wat hulle as effektiewe vorms van mentorskap beskryf het ten einde hulle beter te kon toerus, geval.

Die navorsing was beskrywend ondersoekend gewees. Ondersoekende studies gebruik 'n oop, buigbare en induktiewe benadering met die doel om nuwe insigte in 'n verskynsel te verkry (Terre Blanche *et al.*, 2008:44). De Vos *et al.* (2009:134) sluit hierby aan dat ondersoekende studies se doelwit is om insig in 'n situasie, verskynsel of persoon te verkry.

Die doelwit van hierdie studie was:

1. om vas te stel watter eise en uitdagings aan die beginnerskoolhoof gestel word
2. om vas te stel wat die beginnerskoolhoof se siening rakende mentorskap as vorm van ondersteuning is
3. om vas te stel hoe 'n mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde saamgestel behoort te word.

1.5 PROBLEEMVRAE

Uit die voorafgaande het die volgende navorsingsvrae die studie gerig:

1. Watter eise en uitdagings word aan die beginnerskoolhoofde gestel?
2. Wat is beginnerskoolhoofde se siening rakende mentorskap as vorm van ondersteuning?
3. Hoe behoort 'n effektiewe mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde daar uit te sien?

1.6 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

1.6.1 Literatuuroorsig

Uitgebreide navorsingsliteratuur is geraadpleeg deur van vakliteratuur, wetenskaplike artikels, EBSCOHOST en die wêreldwye web gebruik te maak.

Die volgende sleutelwoorde (ook die Engelse ekwivalente) is gebruik: eise, uitdagings, leierskap, bestuur, mentor en protégé, mentorskap, mentorskapprogram.

1.6.2 Navorsingsontwerp

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is gevolg. Met 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp kies die navorser 'n navorsingsproses wat die navorsing die beste pas (De Vos *et al.*, 2009:269). Die kwalitatiewe ontwerp laat die navorser toe om die gekose saak in diepte te ondersoek (Terre Blanche *et al.*, 2008:47) en dit is ook om hierdie rede dat die navorser die kwalitatiewe ontwerp gekies het.

Gevalllestudies as metode is gevolg. 'n Kenmerk van gevallestudies is dat daar van verskeie bronne en tegnieke tydens data-insameling gebruik gemaak word (Maree, 2010:76). Die navorsing en beskrywing van die gevallestudie vind plaas deur breedvoerige, in diepte data-insameling wat onderhoude en waarnemings insluit (De Vos *et al.*, 2009:272). Gevallestudies is gewoonlik beskrywend van aard en voorsien kosbare inligting van individue en sekere situasies

(Terre Blanche *et al.*, 2008:461). Volgens Leedy en Ormrod (2005:135) word 'n spesifieke individu, program of gebeurtenis in diepte oor 'n tydperk ondersoek.

1.6.3 Seleksie van navorsingsplek en sosiale netwerk

Die navorsingsplek is op grond van die beskikbaarheid en toeganklikheid geselekteer (Maree, 2010:34). Die gekose navorsingsplek is vooraf bestudeer om moontlike probleme gedurende die ondersoek uit te skakel. Daar is ook nagegaan of die navorser vrylik in die navorsingsplek kon beweeg om sodoende inligting maklik te kon ontvang. Die nodige toestemming is vooraf verkry om die navorsingsplek te betree (De Vos *et al.*, 2009:278).

Onderhoude is met sewe beginnerskoolhoofde en drie ervare skoolhoofde van skole in Pretoria gevoer om data ten opsigte van hulle gevoel oor mentorskap as moontlike ondersteuning in hulle daaglikse taak as hoof van 'n skool in te samel. Die rede waarom ervare skoolhoofde ingesluit is, was om hulle oor die rol wat mentorskap (of die gebrek daaraan) tydens hulle beginjare as skoolhoofde gespeel het, te laat reflekteer. Semi-gestruktureerde onderhoude is gevoer deur voorafopgestelde vrae. Hierdeur het die navorser inligting oor die deelnemers se idees, menings en opinies ingewin (Maree, 2010:87).

1.6.4 Navorser se rol

In hierdie kwalitatiewe ontwerp was die navorser se rol, die rol van subjektiewe navorser omdat die navorser as die navorsingsinstrument tydens die data-insamelingsproses gesien word (Maree, 2010:79).

Volgens McMillan en Schumacher (in Maree & Van der Westhuizen, 2009:37) moet die navorser se rol dié van 'n sensitiewe waarnemer wees wat die verskynsel geloofwaardig sal opteken en addisionele vrae sal vra.

1.6.5 Seleksie van deelnemers, groepe, plekke of geleenthede

Deelnemers wat die meeste inligting omtrent die onderwerp verskaf het, is gekies (Leedy & Ormrod, 2005:145). 'n Duidelike identifikasie en formulering van kriteria vir die keuse van deelnemers is van groot belang (De Vos *et al.*, 2009:329) en daarom is daar deeglik oor die keuse van deelnemers besin. 'n Doelgerigte steekproef is gebruik omdat hierdie metode in spesiale situasies waar die steekproef 'n spesifieke doel voor oë het, gebruik word (Maree, 2010:178).

Sewe beginnerskoolhoofde (1-3 jaar ervaring as skoolhoof) en drie ervare skoolhoofde (meer as drie (3) jaar ervaring as skoolhoof) van skole in Pretoria is geselekteer. Aspekte soos ras en geslag is verreken ten einde 'n verteenwoordigende groep skoolhoofde te betrek. Volgens Terre Blanche *et al.* (2008:139) verwys 'n doelgerigte steekproef na die beskikbaarheid en bereidwilligheid van deelnemers wat tiperend van die populasie is.

1.6.6 Data-insamelingstrategieë

Die doel is om die probleem te verstaan. Data is deur middel van waarnemings en onderhoude ingevorder (Maree, 2010:259).

1.6.6.1 Waarnemings

Die strategieë wat gevolg is ten opsigte van die data-insameling was in die eerste plek deelnemende waarneming. Die navorser was deel van die situasie, maar het hoofsaaklik op die rol van waarnemer in die situasie gefokus en nie betrokke geraak nie (Maree, 2010:84,85). Volgens Maree (2010:83) is waarneming 'n sistematiese proses om die gedragspatrone van die deelnemers, sonder om noodwendig vrae te vrae of te kommunikeer, op te teken. Waarneming word gebruik om die navorser 'n dieper insig en begrip van die verskynsel wat waargeneem word, te verstaan. Terre Blanche *et al.* (2008:307) voeg by dat waarneming gebeur waar dinge gebeur en die navorser word dus nader aan die aksie gebring en word deel van die waarnemingsproses. De Vos *et al.* (2009:276) ondersteun die siening dat waarneming 'n kwalitatiewe navorsingsprosedure is wat die natuurlike en alledaagse opset in 'n spesifieke gemeenskap of situasie bestudeer.

Die navorser het twee personeelinligtingsessies van die tien skoolhoofde bygewoon. Deur 'n personeelinligtingsessie by te woon, het die navorser gepoog om die skoolhoof se bestuur ten opsigte van die personeel en die personeelinligtingsessie waar te neem. Die doel hiermee was om die interaksie tussen die personeel en die skoolhoof waar te neem asook die personeel se optrede tydens die personeelinligtingsessies. Die personeelinligtingsessies is 'n daaglikse geleentheid waar die personeel en skoolhoof vergader om die verloop van die dag te bepaal, sake wat aandag nodig het uit te lig en algemene sake te bespreek. Wat die personeelinligtingsessies aanbetref het die navorser waargeneem hoe die skoolhoof die sessies hanteer het en of die sessies gestruktureerd was. Die doel van die waarneming was om vas te stel of die beginnerskoolhoof mentorskap ten opsigte van die bestuur van personeel en personeelinligtingsessies nodig het.

1.6.6.2 Onderhoude

In die tweede plek is kwalitatiewe, gestruktureerde onderhoude gevoer. Volgens Maree (2010:87) is onderhoudvoering 'n twee-rigting gesprek waar die onderhoudvoerder die deelnemer vrae vra om sodoende data in te samel en om meer oor idees, oortuigings, sieninge, opinies en gedrag van die deelnemer te leer. Terre Blanche *et al.* (2008:297) is van mening dat onderhoudvoering 'n meer natuurlike interaksie met mense is. Dit gee die navorser die geleentheid om die deelnemer meer intiem te leer ken sodat hy/sy kan verstaan hoe die deelnemer voel en dink.

Die onderhoude het bestaan uit gedetailleerde vrae wat reeds opgestel was en aan die hoofde tydens geskeduleerde afsprake verskaf is. Onderhoude is afsonderlik met elke skoolhoof gehou. Tydens die onderhoude is gepoog om vas te stel watter eise en uitdagings aan die beginnerskoolhoofde in areas van die skoolmilieu aan hom/haar gestel word en of daar 'n behoefte aan ondersteuning ten opsigte van die hantering van die eise en uitdagings in hierdie areas nodig is. Die navorser het verder ook probeer vasstel of die beginnerskoolhoofde 'n behoefte aan mentorskap wat hulle kan ondersteun ten opsigte van die eise en uitdagings, in die genoemde areas, wat aan hulle gestel word, het.

Die onderhoude wat met die drie ervare hoofde gehou is, was op behoeftes wat hulle aan mentorskap gehad het tydens hulle beginjare as hoofde en watter aspekte hulle meen op gefokus moet word in die leiding van beginnerskoolhoofde gebaseer. Die inligting wat verkry is, is tydens die onderhoude met beginner- en ervare skoolhoofde vergelyk om vas te stel of mentorskap as ondersteuning vir beginnerskoolhoofde kan dien.

1.6.7 Data analise

Die navorser het van die induktiewe data-analiseproses gebruik gemaak. Volgens Maree (2010:37) kan induktiewe data-analise die navorser help om die werklike potensiaal in die data te identifiseer. Waarnemings word gemaak (deur induktiewe redenering) en dan tot gevolgtrekkings gekom van groter en meer algemene verskynsels (Leedy & Ormrod, 2005:96). Die volgende prosesse is geneem om data te analiseer (De Vos *et al.*, 2009:334,344; Leedy & Ormrod, 2013:141,142).

Organisering:

- Die spesifieke feite aangaande die gevallestudie is in chronologiese volgorde geplaas.

- 'n Inventaris van die data wat die navorser besit, is opgestel.
- Die data is georganiseer (meganies en elektronies) deur van lêers in vouers op die rekenaar gebruik te maak.
- Die data het datums, plekke en name van deelnemers bevat.

Identifisering van patrone:

Die data en die interpretasie daarvan is noukeurig vir onderliggende temas en patrone bestudeer.

Kategorisering:

- Die data is gekategoriseer deur dit in temas en sub-temas te plaas om betekenisvolle groepe te kon vorm.
- Oudio-opnames en notas is apart gekategoriseer.

Enkele data is ondersoek om vas te stel of die data met die data wat reeds in temas geplaas is verband hou.

Kodering:

Kodering is die proses waar die navorser deur die aantekeninge lees, dit in verstaanbare analitiese eenhede verdeel en vervolgens die eenhede verder deur middel van simbole, beskrywende woorde of unieke name uit te lig (Maree, 2010:105). Oop-kodering is gebruik omdat die data in segmente verdeel is en ooreenkomste is geïdentifiseer om in kategorieë of temas te plaas (Leedy & Ormrod, 2013,147).

Triangulasie:

Die betroubaarheid en geloofwaardigheid van die bevindinge is deur middel van triangulasie verkry. Maree (2010:298) beskryf triangulasie as die proses waar veelvoudige persepsies gebruik word om betekenis te verklaar en om die herhaling van waarnemings en interpretasies te verifieer. Triangulasie is om data op verskillende maniere in te samel en sodoende 'n verskeidenheid bronne te gebruik om 'n beter begrip van 'n verskynsel te kry. Triangulasie is gebruik om die kwalitatiewe data te analiseer (Terre Blanche *et al.*, 2008:287).

1.6.8 Etiese aspekte van die navorsing

Die deelnemers aan die navorsing is deeglik van die aard van die navorsing ingelig. Hulle is die keuse gegee om aan die navorsing deel te neem asook om te enige tyd te kon onttrek.

Toestemming van departement en deelnemers

Die nodige toestemming van die hoof van die departement van Onderwys van Gauteng en die tien gekose skoolhoofde is deur die navorser verkry.

Konfidensialiteit en anonimiteit

Enige navorser moet die deelnemer se reg tot privaatheid en anonimiteit respekteer (Leedy & Ormrod, 2005:102). Die navorser sal nie die privaatheid en anonimiteit van die deelnemer skend nie.

Terugvoer

Die terugvoering van die navorsing sal in 'n geskrewe vorm aan alle deelnemers gegee word.

Etiese Komitee

Toestemming om die navorsing te onderneem is van die Noordwes-Universiteit se etiekkomitee verkry.

1.7 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1: Inleiding, probleemstelling en doel met die navorsing.

Hoofstuk 2: Die eise en uitdagings wat aan beginnerskoolhoofde gestel word.

Hoofstuk 3: Mentorskap en beginnerskoolhoofde.

Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp.

Hoofstuk 5: Data-analise.

Hoofstuk 6: Opsomming, bevindinge en aanbevelings.

HOOFSTUK 2

DIE EISE EN UITDAGINGS WAT AAN BEGINNERSKOOLOOFSKOPPE GESTEL WORD

2.1 INLEIDING

Elke skool behoort 'n hoof te hê wat as leier bevoeg sal wees om die skool te kan bestuur. In 'n toenemende veranderende onderwysstelsel waar leerlinggetalle toeneem, is daar 'n groter behoefte aan skoolhoofde. Skoolhoofde wissel ook meer as in die verlede, tree uit die onderwys of tree af. Dit veroorsaak dat al hoe meer beginnersskoolhoofde aangestel word. Vervolgens word die konseptuele raamwerk, vir hierdie hoofstuk, saamgestel om die navorsing meer duidelik te maak (Maree & Van der Westhuizen, 2009:17).

Hierdie hoofstuk handel oor die eise en uitdagings wat aan die beginnersskoolhoof gestel word. Die konseptuele raamwerk is op die oorsig van die literatuur, deur skrywers van dwarsoor die wêreld oor universele probleme wat beginnersskoolhoofde ervaar, gebou. Onderwys en die probleme wat daarmee gepaard gaan, is universeel. Hierdie probleme is hoofsaaklik sosio-ekonomiese probleme wat 'n direkte invloed op die onderwys het, onderwysstelsels en kurrikula wat verander en probleme binne die skool wat van dag tot dag opduik. Die literatuurskrywers het ook hulle mening oor hoe die beginnersskoolhoof se profiel daar uitsien en watter rol leierskap en bestuur in die beginnersskoolhoof se loopbaan speel. Die studie is daarop gemik om vas te stel in watter areas van die beginnersskoolhoof se rol as hoof van die skool, daar meer dikwels eise en uitdagings aan hom/haar gestel word. Daar gaan ook gekyk word in hoe 'n mate leierskap en bestuur wel 'n rol kan speel om die beginnersskoolhoof te help om hierdie eise die hoof te bied.

Iemand wat aan die hoof van 'n organisasie of instansie staan is die leier en hierdie persoon beskik soms in 'n mindere of meerdere mate oor sekere leierseienskappe. Hierdie persoon kan ook in 'n mindere of meerder mate oor sekere bestuursvaardighede beskik om die organisasie of instansie te kan bestuur. Dit is egter nie noodwendig die maatstaf waaraan hierdie persoon moet voldoen om die leier of bestuurder van die organisasie of instansie te wees nie. Daar is heelwat faktore wat 'n invloed op die daaglikse bestuur van 'n organisasie of instansie het en hierdie faktore vereis soms onmiddellike aandag. In 'n skoolmilieu is die skoolhoof die leier en bestuurder. Wanneer die skoolhoof die pos reeds lank beklee is hy/sy redelik op krisis wat opduik voorbereid en kan hy/sy dit meer gemaklik hanteer. Die beginnersskoolhoof beskik moontlik oor die leierseienskappe en bestuursvaardighede om 'n skool te bestuur, maar is soms onervare, onvoorbereid, nie opgewasse of het nie die nodige ondersteuning wanneer krisis

opduik nie. Hierdie krisis word ook as eise en uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word, gesien.

In hierdie hoofstuk sal daar dus gefokus word op leierskap en bestuursopleiding en of dit belangrik vir 'n beginnerskoolhoof is om 'n skool suksesvol te bestuur. Daar gaan ook gekyk word na die karaktereienskappe van die beginnerskoolhoof. Verder sal daar ondersoek ingestel word na die eise en uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof in die verskillende areas van die skoolmilieu gestel word. Alhoewel eise en uitdagings aan alle skoolhoofde gestel word, gaan daar in hierdie hoofstuk spesifiek gekyk word na watter besondere eise en uitdagings aan die beginnerskoolhoof gestel word in die areas wat as belangrik in elke skool beskou word.

Daar moet in gedagte gehou word dat die beginnerskoolhoof, as hoof van 'n skool, in 'n voortdurend veranderende onderwysstelsel moet funksioneer. In hierdie verband word daar na die volgende aspekte verwys:

- Onderwys:

Elke mens behoort geletterd en geregtig te wees op onderrig met die vooruitsig om eendag in 'n beroep te staan of om 'n ambag te bekleed. In hierdie verband lê Davidovich *et al.* (2010:1) klem daarop dat onderwys altyd toekomsgerig sal wees en die klem op die voorbereiding van leerders val deur hulle die nodige kennis en vaardighede aan te leer. Burrello *et al.* (2005:53) sluit hierby aan en dui daarop dat opvoeders kennis moet dra van die 'pendulum-swaai' in die onderwys. In die afgelope 30 jaar het skole van 'n konserwatiewe benadering van lees, skryf en rekenkunde na 'n meer 'losser' kurrikulum beweeg en weer terug na die konserwatiewe benadering. Davidovich *et al.* (2010:6) wys verder daarop dat skole dwarsoor die wêreld onder druk is om beter te presteer en die kurrikulum in reaksie op toenemende eise aan te pas. Gemeenskappe moderniseer en transformeer en onderwys word as die fondasie van voortuitgang gesien.

Te midde van voortdurende druk om as skool te presteer, leerders vir die toekoms voor te berei en gedurende verandering aan die kurrikulum, staan die skoolhoof wat die leiding moet neem binne die skoolgemeenskap. Die taak van die beginnerskoolhoof is om op hierdie leiding wat hy/sy in die skoolgemeenskap moet neem, voort te bou.

- Instellings

'n Skool word ook as 'n instelling binne die onderwysstelsel beskou. Burrello *et al.* (2005:32) beweer dat alle organisasies deur hulle instellings beïnvloed word waar goeie en slegte eienskappe ten toon gestel word. Wanneer die dinamiek van die instellings

bestudeer word, kan voorspel word hoe die instelling nou en in die toekoms sal wees. Instellings is 'n geheel wat uit individuele elemente wat mekaar beïnvloed in die verhoudings wat hulle vorm, bestaan. Hiervolgens is daar sleutelemente in 'n instelling:

- die kurrikulumverwagting en materiaal beskikbaar
- onderwysers se onderrigstrategieë
- die leerders se huidige vlak van werkswerrigting
- tyd toegeken vir instruksies.

'n Skool is 'n instelling wat uit die gebou, die personeel en leerders en die skoolhoof, wat aan die hoof van hierdie instelling staan, bestaan. Die beginnerskoolhoof moet sorg dat hierdie instelling so bestuur word dat dit as 'n eenheid tot voordeel van leer en onderrig sal wees (Burrello *et al.*, 2005:32).

- **Bestuur**

Om hierdie instelling(skool) doeltreffend te bestuur moet daar gekyk word na wat bestuur binne die onderwysstelsel beteken. Van der Westhuizen (2005:55) wys tereg daarop dat bestuur take en aksies is wat deur 'n persoon met outoriteit uitgevoer word. As hoof van 'n skool, lê die verantwoordelikheid voor sy/haar deur om die veranderende onderwysstelsel, gemeenskap en leerders na die beste van sy/haar vermoë te bestuur en te sorg dat effektiewe onderwys toegepas word. Dit verg van die beginnerskoolhoof om 'n leier en bestuurder te wees wat in staat moet wees om enige eise en uitdagings wat opduik, doeltreffend te bestuur.

Sukcesvolle skoolbestuur verg beide sterk leierskap- en bestuurvermoëns. Bestuur beteken die verspreiding, kontrolering en koördinering van hulpbronne en die evaluering van die aanwending van die hulpbronne (Marishane & Botha, 2011:43,44,45). Clarke (2007:1,3,4,5) sluit hierby aan en verwys na die suksesvolle bestuur van 'n skool as die inwerking stel van stelsels, beplanning en begrotings opstel, organisering van personeel, kontrolering en probleemoplossing. Bestuur is die bereiking van spesifieke doelwitte en waardes (Bush, 2003:1; Bush & Middlewood, 2005:3).

- **Leierskap**

'n Skool kan alleenlik goed bestuur word as daar 'n leier aan die hoof staan en hierdie leier moet oor sekere eienskappe of vaardighede beskik. Davis *et al.* (2005:8) beweer dat 'n beginnerskoolhoof oor twee besondere eienskappe moet beskik om 'n skool suksesvol te bestuur, naamlik die vermoë om onderwysers te ondersteun en te ontwikkel

om sodoende effektiewe onderwysers te word en die implementering van effektiewe organisatoriese beplanning. Leierskap is uiters belangrik vir effektiewe skoolbestuur en dit is die sleutel wat tot die sukses en verbetering van 'n organisasie kan lei. Die leierskap van die beginnerskoolhoof word in dit wat hy/sy sê en doen oorgedra (Earley & Weindling, 2004:3,6). Leierskap gaan ook oor die motivering van mense (personeel) om doelwitte wat vir die skool en vir hulleself gestel is, te bereik.

Volgens Marishane en Botha (2011:6) gaan leierskap oor die regte mense wat die regte dinge op die regte tyd doen. Skoolhoofde, hetsy gevestigde of beginnerskoolhoofde, is bestuurders, leiers, administratiewe rolspelers en onderwysers en hy/sy moet al hierdie rolle kan vertolk. Skoolleierskap is 'n unieke vorm van leierskap met 'n unieke identiteit. Leierskap is 'n proses waar een persoon ander persone beïnvloed om as 'n groep aktiwiteite en verhoudinge te ontwikkel wat tot voordeel van die organisasie sal strek (Bush & Middlewood, 2005:4). Aansluitend hierby beweer (Clarke, 2007:1,2) dat leierskap verandering bewerkstellig deur visie, strategie, motivering en inspirasie. Die ware leier sal sy werk bevredigend vind en genot daaruit put. 'n Suksesvolle leier sal die leerders bemagtig om doelwitte te bereik, entoesiasme en energie uitstraal om 'n klimaat van vertroue en selfdisipline te skep (Bottery, 2004:12).

Effektiewe leierskap en effektiewe bestuur loop hand aan hand. In die lig van bogenoemde gaan leierskap en bestuur in die besonder bespreek word aangesien die twee aspekte 'n rol by 'n beginnerskoolhoof kan speel om die eise en uitdagings wat hom/haar binne die instelling (die skool) in 'n veranderende onderwysstelsel, te hanteer.

2.2 LEIERSKAP EN BESTUUR

2.2.1 Inleiding

Om die rol wat die beginnerskoolhoof as leier en bestuurder vertolk beter te verstaan, word daar vervolgens na leierskapeienskappe en bestuursvaardighede gekyk. Devries (2008:28) wys daarop dat daar op alle vlakke van die samelewing leiers en bestuurders is. Reeds vanaf die vroegste tye word leiers genoem onder andere Joan of Arc, een van die bekendste leiers op militêre gebied wat gedurende die 14^{de} eeu as lid by die Franse weermag aangesluit het. Haar selfvertroue en deursettingsvermoë het tot gevolg gehad dat soldate haar in absolute lojaliteit gevolg het. Onder haar leierskap is vele veldslae gewen. Sy het oor sekere eienskappe beskik wat van haar 'n uitsonderlike leier gemaak het.

2.2.2 Leierskap

2.2.2.1 Eienskappe van leierskap

Daar is verskeie menings oor wat leierskap beteken, wat dit behels of watter karaktereenskappe aan die woord leierskap toegedig word. Die literatuur wat geraadpleeg is, som die menings van die skrywers soos volg op: 'n leier is "iemand wat mense inspireer, leiding gee" (Odendal & Gouws, 2010:659), die ondersteuning en inspirasie gee om 'n verskil te maak. Leiers moet deursigtige keuses kan maak en 'n hiërargie van waardes skep sodat besluitneming duidelik vir almal in die stelsel is. Leierskap handel oor die visie vir die lewe, die beginsels en die vasberadenheid om dit te volvoer. Dit is ook die passie om die visie in 'n realiteit te omskep. Leierskap word ook as 'n "hoedanigheid en die vermoë om 'n leier te wees" (Odendal & Gouws, 2010:659) gesien en verder bestaan dit uit vier rolle, naamlik dié van entrepreneur, motiveerder, hooffiguur en woordvoerder. (Knobel, 2010:11; Burello *et al.*, 2005:70; Green, 2000:10; Fidler, 2002:32).

Volgens Van Deventer en Kruger (2010:140) word leierskap met woorde soos riskante besluitneming, dinamiek, kreatiwiteit, verandering en visie verbind, maar dat dit ook 'n meer emosionele proses is. Leierskap het 'n invloed op die funksionering van 'n skool. 'n Hoë vlak van leierskap kan 'n verskil in 'n skool se vordering en leeruitskomste maak. Van der Westhuizen (2005:3) stem saam dat die effektiewe funksionering van 'n skool afhang van die professionele bestuur van die beginnarskoolhoof se rol as leier wanneer hy/sy nuut in die pos van skoolhoof aangestel word.

Hoe die skool bestuur word, sal van die leierskapstyl van enige skoolhoof afhang en of hy/sy 'n doelwit of missie vir die skool het. Die tipe leierskapstyl wat deur 'n leier aangeneem word, kan 'n positiewe of negatiewe invloed op die bereiking van die gesamentlike doelwit vir die skool, prestasie, personeelontwikkeling en werksbevreëdiging hê (Van Deventer & Kruger, 2010:142–148). Die beginnarskoolhoof moet dus besluit of hy/sy die "laissez-faire"-, outokratiese, demokratiese of situasie leierskapstyl gaan volg. Ongeag die bestuurstyl sal die suksesvolle leier van 'n skool iemand wees wat onder andere:

- deur deeglike beplanning die gaping tussen waar die skool is, en dit graag wil wees, oorbrug
- realistiese doelwitte stel
- 'n effektiewe besluitnemer wees
- goed organiseer
- goeie kommunikasie bewerkstellig

- op die hoogte van die nuutste verwikkelinge in die onderwys wees
- balans tussen taak- en mensoriëntering handhaaf
- goeie motiveerder vir personeel en leerders wees
- delegeer.

Miracle (2006:93) is van mening dat 'n goeie leier na 'n persoon verwys wat altyd bereid is om nog te leer, oor uitstekende kommunikasievaardighede beskik, sterk in sy/haar oortuigings glo, altyd op die uitkyk vir geleenthede is waar groei kan plaasvind, om kalm te bly terwyl ander rondom hom/haar nie so kalm is nie, 'n goeie luisteraar is, bereid is om nuwe uitdagings te aanvaar, goed te delegeer en 'n goeie rolmodel is. Van der Westhuizen *et al.* (2007:282) stel dit duidelik dat personeel 'n leier verkies wat begrip toon, ondersteunend en regverdig is asook 'n goeie interpersoonlike verhouding tussen personeel, leerders en die ouergemeenskap handhaaf, terwyl hy/sy nog steeds sy/haar werksverpligtinge nakom. Daarbenewens moet 'n goeie leier ook oor tegniese vaardighede en kennis beskik.

Jerabek en Day (2009:21,22) lê klem daarop dat goeie leiers die kompleksiteit van enige stelsel verstaan, maar gewillig is om hulle mening te verander solank die doelwit wat daar gestel is, bereik word. Verder bemagtig goeie leiers ander en verstaan hulle die belangrikheid om ook te kan volg. 'n Goeie leier sal krediet aan behoorlike mentorskap gee as hy/sy sukses behaal en het vertroue in hulle vermoëns maar ook in dié van hulle ondergeskiktes. Hulle sal ook leiding in 'n situasie neem en in gesprek met sy/haar volgelinge tree, maar ook verwag dat hulle hom/haar nie blindelings sal volg nie. 'n Leier wat oor goeie leierseienskappe beskik, is iemand wat 'n positiewe leeromgewing skep en opvoedkundige uitkomst aan 'n diverse gemeenskap bewerkstellig. Verder is 'n effektiewe leier onder andere iemand wat geloof in leerders se vermoëns tot sukses het, gemeenskappe en kulture vorm, wat strategies kan dink en met selfvertroue konflik kan hanteer. 'n Goeie leier wat sukses wil behaal moet iemand wees wat 'n toekomsvisie het, mense verstaan en ontwikkel en wat goeie organisatoriese en bestuursvaardighede ten opsigte van die kurrikulum het. Kortom moet die leier 'n goeie leierskapstyl hê, oor karaktereienskappe beskik wat eie aan hom/haar is, goeie menseverhoudinge hê en 'n persoonlike filosofie en waardes hê (Duignan & Bezzina, 2006:2; Harris & Chapman, 2002:3; Drysdale *et al.*, 2009:698,704).

Hierdie leierseienskappe is van toepassing op alle leiers wat 'n skool bestuur. Raihani (2008:486) is van mening dat suksesvolle leierskap in skole in Indonesië toegeskryf kan word aan die feit dat beginnerskoolhoofde 'n duidelike visie vir die skool het, persoonlike en professionele waardes het maar wat ook ander mense se waardes respekteer, 'n goeie kennis van die kurrikulum en goeie bestuursvaardighede het.

In die lig van bogenoemde is daar heelwat menings oor wat leierskap behels en oor watter leierseienskappe 'n skoolhoof behoort te beskik om 'n suksesvolle beginnerskoolhoof te kan wees. Sommige skrywers is van mening dat die visie en missie wat 'n leier het 'n belangrike rol speel. Ander skrywers voel dat bestuursvaardighede van 'n leier weer belangrik is. Kommunikasie en interpersoonlike verhoudinge van 'n leier teenoor sy kollegas, word ook as baie belangrik beskou. Leierseienskappe is gewoonlik nie alleen voldoende om 'n skool doeltreffend te lei nie, maar bestuursvaardighede word ook as belangrik beskou om 'n skool effektief te bestuur.

2.2.3 Bestuur

2.2.3.1 Eienskappe van bestuur

Aan die hoof van enige instansie is daar 'n persoon wat die instansie na die beste van sy/haar vermoë moet bestuur. So ook is daar 'n beginnerskoolhoof by skole wat die skool moet bestuur. Daar is reeds na die leierseienskappe waarvoor 'n beginnerskoolhoof moontlik kan beskik gekyk, maar dit is nie te sê dat hy/sy die skool kan bestuur nie. Verskeie literatuurskrywers het hulle eie menings oor die betekenis van bestuur.

Die hart van bestuur lê in die vermoë om dinge te laat gebeur met of sonder die nodige beskikbare bronne. Dit is ook om iets in 'n bepaalde rigting te laat gaan, om te lei of om beheer oor iets te hê. Bestuur kan beplanning, organisasie, personeel, hulpbronne, monitering en kontrolering, skakeling en onderhandeling en kommunikasie insluit. Verder kan bestuur ook as 'n interaktiewe, interverwante proses beskou word wat deur onderwysleiers gebruik word om leer en onderrig in skole te bestuur (Green, 2000:16; Odendal & Gouws, 2010:89; Fidler, 2002:32; Van Deventer & Kruger, 2010:65).

Van der Westhuizen (2005:55,39) is van mening dat bestuur 'n sirkel van beplanning, organisasie, leiding, monitering en kontrolering is om 'n sekere doelwit te bereik. Van Deventer en Kruger (2010:68) beweer egter dat bestuur die ontwerp en uitvoer van planne, afhandeling van werk en effektiewe interaksie met mense impliseer. Wanneer daar na die aspekte van bestuur gekyk word, kan daar verskillende areas geïdentifiseer word naamlik, leerlingaangeleenthede, personeelsake, administratiewe sake, finansiële aangeleenthede, fasiliteite en skoolgemeenskapsake (Van Deventer & Kruger, 2010:76). Die bestuurder van 'n skool sal dus verskillende areas moet kan bestuur. Sobehart (2009:80,89) sluit hierby aan dat 'n bestuurder verskillende areas moet kan bestuur, maar dat daar ook van die beginnerskoolhoof verwag word om vol te hou om personeel te lei, leerders te dissiplineer, verhoudings met ouers

te bewerkstellig, fasiliteite te bestuur, die veiligheid van onderwysers en leerders te verseker, begrotings te bestuur, verhoudings met die gemeenskap te bou en op die hoogte van die regsimplikasies van hierdie aktiwiteite te wees. Van der Westhuizen (2005:93,94,131) glo dat die bestuurder van 'n skool verskillende bestuursposisies moet kan vertolk naamlik, dié van hoof van die skool, leier en skakelpersoon. Die beginnerskoolhoof, as bestuurder, sal met sy/haar aanstelling nie alleen outoriteit hê nie, maar hy/sy sal ook verantwoordelik vir resultate, die onderwys en die onderrig van 'n skool wees. Sy/haar outoriteit verleen aan hom/haar toegang tot sekere inligting en daarvolgens kan hy/sy besluite neem.

In lande buite Suid-Afrika word klem op die belangrikheid van effektiewe bestuur in skole en veral die bestuurstyl van beginnerskoolhoofde gelê. Hofman en Hofman (2011:622,624) wys daarop dat die effektiewe bestuur van 'n skool 'n invloed op die leerders in Nederland se leer- en sosiale omgewing het, maar dat verskillende skole se bestuurstyl deur die aantal leerders in die skool, ouers, die omgewing en waar die skool in die gemeenskap geleë is, gelei moet word. 'n Effektiewe bestuurstyl van die beginnerskoolhoof sal 'n beleid volg waar leerders se vordering voortdurend gemonitor word asook die optimale funksionering van die onderwysers. Professionalisme kan as 'n instrument gebruik word om die skool op sosiale- en onderwysvlak as 'n geheel te verbeter. 'n Effektiewe bestuurstyl sal daarop fokus om te motiveer en 'n samehorigheidsgevoel te skep. Hierteenoor beweer Mathis (2010:22,23) dat die Saoedi-Arabiese onderwysstelsel beginnerskoolhoofde as bestuurders oplei en bestuur word as 'n proses wat 'n stelsel vlot laat loop, beskou. In tye van verandering sal transformasie nie suksesvol afgehandel kan word as die bestuurder nie bevoeg is om dit te kan hanteer nie.

Bestuur speel 'n belangrike rol by die beginnerskoolhoof veral ten opsigte van beplanning en organisasie. Die beginnerskoolhoof sal meer as een rol van bestuurder moet kan vertolk en die areas in die skool so bestuur dat 'n skooldag vlot kan verloop.

2.2.4 Samevatting

Daar is verskeie menings oor wat bestuur is. Dit is duidelik dat die beginnerskoolhoof tog oor sekere leierseienskappe en bestuursvaardighede moet beskik om die skool effektief te kan bestuur, maar dat daar ook ander eienskappe is wat belangrik vir die effektiewe bestuur en leiding van 'n skool is. Van der Westhuizen *et al.* (2007:158) is van mening dat die beginnerskoolhoof, afgesien van leierseienskappe en bestuursvaardighede ook oor die volgende eienskappe moet beskik:

- dryfveer – die voorbeeld wat hy/sy ten opsigte van werksetiek stel

- konsiderasie – ordentlike behandeling van onderwysers
- afstand – die afstand wat hy/sy tussen hom/haar en die personeel behou
- produktiewe oriëntasie – die manier waarop hy/sy personeel aanmoedig om harder te werk.

Beginnerskoolhoofde het die grootste invloed op die feit of onderwys deurlopend effektief of nie effektief toegepas word nie, of die moraal hoog of laag is, of die skoolklimaat positief of negatief is, of die personeel tevrede of ontevrede is, of die leerders presteer of misluk, of die ouers saamwerk of nie saamwerk nie en of daar effektiewe leierskap en bestuur is of nie wanneer hy/sy nuut by die skool aangestel word (Bowen, 2011:1).

Die skool bestaan uit verskillende areas waar die skoolhoof bestuursvaardighede en leierseienskappe sal moet inspan om die skool as geheel doeltreffend te bestuur. Alhoewel alle skoolhoofde aan al die areas in die skoolmilieu aandag moet gee, word in die volgende gedeelte drie areas, wat oorkoepelend van die ander areas is, kortliks bespreek omdat die beginnerskoolhoofde nie noodwendig aan die drie areas blootgestel is nie of die nodige ondervinding daarin het om die drie areas te bestuur nie. Die drie areas naamlik, administrasie en beplanning, finansies en fasiliteite verg baie tyd van die hoof. Dit is ook die areas waar eise en uitdagings aan die beginnerskoolhoof gestel word.

2.3 AREAS IN 'N SKOOL WAT AANDAG VAN DIE BEGINNERSKOOLHOOF VERG

2.3.1 Inleiding

Administratiewe sake en beplanning, fasiliteite en finansiële aangeleenthede is areas wat nie altyd duidelik op die voorgrond is nie, maar tog baie aandag van veral die beginnerskoolhoof verg. Indien die beginnerskoolhoof die skool effektief wil bestuur moet hy/sy aandag aan hierdie areas skenk want sonder die nodige fasiliteite kan daar nie behoorlike leer en onderrig plaasvind nie en sonder die nodige finansiële ondersteuning kan die fasiliteite nie in stand gehou word nie. Goeie administrasie en beplanning is noodsaaklik sodat die skooldag vlot kan verloop.

2.3.2 Administratiewe sake en beplanning

Die doeltreffende hantering van administratiewe sake en deeglike beplanning ten opsigte van doelwitte, kort- of langtermyn, is van uiterste belang. Volgens Van der Westhuizen (2005:37,143) kan onderwysadministrasie beskryf word as die struktuur of organisatoriese

raamwerk waarin die onderwysstelsel funksioneer en wat deur spesifieke administratiewe take ondersteun word, terwyl beplanning die basis van alle bestuursaksies vorm. Hoe goed die bestuursaksies uitgevoer word, sal grootliks deur die kwaliteit van die beplanning bepaal word. Administrasie is die bestuur van dinge eerder as mense. In 'n skoolopset gaan dit oor die gladde verloop van 'n skooldag waar elke onderwyser betyds in sy/haar klas sal wees sodra die skooldag begin. Naidu *et al.* (2010:86) ondersteun die feit dat beginnerskoolhoofde 'n struktuur daar moet stel sodat die verskeie administratiewe take van die skool funksioneel bestuur en uitgevoer kan word.

Green (2000:27) beweer dat administrasie, die praktiese manier om leierskap en bestuur in 'n realiteit te omskep, behels. Administrasie sluit die vestiging van roetines, versekering van die vlot verloop van stelsels en die kollekteer, stoor en analise van data in. Beginnerskoolhoofde moet nie alleen teoretiese kennis van administratiewe aangeleenthede hê nie, maar hy/sy word ook verantwoordelik gehou vir die prestasies as administrateur of bestuurder van die organisasie (Fidler, 2002:33; Harris *et al.*, 2004:156).

Wat beplanning aanbetref, is Van Deventer en Kruger (2010:93) van mening dat beplanning die vertrekpunt van die bestuursproses is. Met 'n doelgerigte visie en missie kan daar deeglike beplanning binne die raamwerk van die nasionale, provinsiale en skoolbeleid gedoen word. Die beginnerskoolhoof moet as bestuurder bewus wees van die feit dat die bestuursproses en die beplanningsproses in verhouding met mekaar staan. Beginnerskoolhoofde moet strategies kan dink en deeglike vooruitbeplanning kan doen. Die skoolgemeenskap verwag van die beginnerskoolhoof om leiding te neem en dan as bestuurder op te tree en dit word al hoe meer die grootste funksie van die beginnerskoolhoof. Fidler (2002:13,17,18) wys daarop dat die besluite wat geneem word, die geboue, personeel, mededingende organisasies en kurrikulum insluit, terwyl beplanning ten opsigte van leerlinge, die getal leerlinge, gedrag van die leerlinge, akademiese vordering en diversiteit ook 'n belangrike rol in die besluitnemingsproses speel.

Fidler (2002:10) voer verder aan dat die volgende van die belangrikste aspekte is wat in gedagte gehou moet word wanneer beplanning ter sprake kom:

- langtermynbeplanning
- eksterne omgewing
- innerlike sterkte van 'n organisasie
- kultuur van die organisasie
- verwagtinge van die aandeelhouers
- toekomstige hulpbronne.

Dit is belangrik dat ouers en leerders in gedagte gehou moet word wanneer beplanning ter sprake is. Van Wyk en Lemmer (2009:39,87) stel dit duidelik dat 'n streng maar buigbare roetine 'n gevoel van sekuriteit by kinders skep en dit kan alleen bewerkstellig word as daar deeglik beplan word. Dit is dan ook om hierdie rede dat ouers onder andere 'n deeglike riglyn wil hê oor die huiswerkbeleid aangesien dit 'n groot deel van die leerder se akademiese vordering bepaal. Dus sal 'n skoolbeleid insake huiswerk van waarde vir leerders, ouers en onderwysers wees en daarom behoort 'n huiswerkbeleid 'n deel van die skool se strategiese beplanning te vorm.

In lande buite Suid-Afrika word beplanning ook as uiters belangrik beskou om 'n skool suksesvol te bestuur. In hierdie verband beskou Bell (2002:407-415) beplanning as 'n langtermynvisie om die skool in 'n aanvaarbare rigting te stuur. Die belangrikste doelwit van beplanning is om die omgewing waarin die skool funksioneer te ondersoek, hoe die skool in die toekoms daar gaan uitsien en vervolgens die hulpbronne so aan te wend dat dit die doelwit bereik. Die beginnerskoolhoof is die sentrale persoon in die proses van beplanning. Verder word beplanning in skole in Engeland as 'n vereiste beskou en is deel van die onderwysbeleid waar departemente, areas in die kurrikulum en individue in 'n skool verplig is om hulle beplanning voor te lê. Afgesien hiervan moet die beginnerskoolhoof sy/haar verantwoordelikheid verskuif om meer op die sukses van eksamenuitslae te fokus en dit kan alleenlik deur deeglike beplanning gebeur. Dit is die beginnerskoolhoof se verantwoordelikheid om te lei en te bestuur om sodoende die skool te verbeter deur die prestasies van die leerders te verbeter.

Beplanning in Kenia se skole verwys na 'n doelgerigte poging om skoordienste en aktiwiteite oor 'n spesifieke tydperk te kontroleer. Daarom moet die beginnerskoolhoof en bestuursliggaam seker maak dat die beplanning ook periodiek hersien word (Ngware *et al.*, 2006:351). Alhoewel beplanning en administrasie 'n belangrike rol in die bestuur van 'n skool speel, is samewerking ten opsigte van die beplanning en administrasie net so belangrik. In die verband voel Cheng en Yua (2011:174,175) dat onderwysers en beginnerskoolhoofde in skole in Hong Kong saam aan die administratiewe sake in die skool moet werk om sodoende die skoolaktiwiteite professioneel te ontwikkel. Samewerking lei tot beter kwaliteit besluitneming, die deel van werkslading en toegewydheid deur die personeel.

Die hantering van administratiewe sake en deeglike beplanning is van uiterste belang om 'n skooldag vlot te laat verloop. Dit is egter 'n wye area en die beginnerskoolhoof is afhanklik van die ondersteuning van sy/haar personeel asook die administratiewe personeel om die beplanning en administratiewe sake vlot te laat verloop. Aansluitend hierby is die beplanning

en administrasie van finansies 'n area wat baie aandag verg. Sonder finansies kan 'n skool egter nie funksioneer nie.

2.3.3 Finansiële aangeleenthede

Omdat skole reg oor die wêreld so van mekaar verskil en regerings elkeen self besluit hoe hulle onderwys subsidieer, gaan finansiële aangeleenthede kortliks bespreek word. Dit is belangrik om te onthou dat die beginnerskoolhoof 'n belangrike rol in finansiële aangeleenthede speel. Gesonde finansiële bestuur van 'n skool laat die ouergemeenskap 'n gevoel van positiwiteit teenoor die skool gee aangesien elke leerder skoolgeld moet betaal. Ouers wil weet hoe die skoolgeld wat hulle betaal, bestee word.

Finansiële bestuur is die uitvoer of bestuur van aksies wat met die finansies van die skool verband hou met die hoofdoel om effektiewe onderrig daar te stel. Die doel van 'n finansiële beleid van 'n skool is om riglyne aan die bestuursliggaam, beginnerskoolhoof, skoolbestuurspan en ander personele te verskaf van hoe hulle, hulle gesag en besluite moet gebruik om die skool se finansies te bestuur. Dit is 'n proses waar verseker word dat die bestuursliggaam en skoolbestuurspan fondse beplan, organiseer, delegeer en kontroleer sodat die finansiële doelwit bereik word (Naidu *et al.*, 2010:153,155,164; Bisschoff & Mestry, 2009:3).

Van Deventer en Kruger (2010:243) is van mening dat die bestuur van die finansies van 'n skool een van die belangrikste bestuurstake en verantwoordelikhede van die beginnerskoolhoof is. Nie alleen moet die finansies tot voordeel van die leerders aangewend word nie, maar ouers verwag dat die hulpbronne goed bestuur en onderhou moet word tot voordeel van hulle kinders. Van der Westhuizen (2005:382,383,403) lê klem daarop dat die beginnerskoolhoof in gedagte moet hou dat, sover dit die skoolfinansies aangaan, daar persone is wat op verantwoordelike wyse die finansiële take moet uitvoer en daarom moet hy/sy hulle vermoëns, belangstelling en persoonlikhede in gedagte hou. Die beginnerskoolhoof se taak, ten opsigte van die finansies van die skool, is om terug te rapporteer, leiding te neem en te kontroleer. Hy/sy moet 'n besliste kennis van hoe die finansies van die skool versprei word hê om sodoende die begroting produktief te kan bestuur (Reyes-Gonzales, 2007:3).

Daar is regoor die wêreld 'n afname in die finansiële voorsiening vir onderwys, terwyl onderwys meer kompleks en meer uitdagend word. Davidovich *et al.* (2010:5) beweer dat sosiale skuiwe, nie net in die VSA se onderwysstelsel nie, maar 'n wêreldwye bekommernis is.

Nie alle skole is bevoorreg om 'n gesonde finansiële beleid by hulle skole te hê nie. Koross *et al.* (2009:62) beweer dat die finansiering van skole in Kenia kommer by die regering sowel as die ouergemeenskap wek. Ouers en die gemeenskap is grootliks verantwoordelik vir die finansiële ondersteuning van die skole. Die bydrae deur die ouers is van groot waarde want hulle het insae in die finansiële besluite wat deur die skoolhoof en bestuursspan geneem word. Dit bring mee dat die finansies op so 'n manier spandeer word dat dit tot voordeel van die leerders is aangesien heelwat hulpbronne beskikbaar gestel word. Sungtong (2007:1,132,133) sluit hierby aan dat met die ekonomiese krisis van Julie 1997, het die regering van Thai besluit om die onderwysbegroting te sny wat minder finansiële ondersteuning by skole teweeg gebring het. Dit was vir hulle baie moeilik om die skool met 'n onvoldoende begroting te ontwikkel en dus kon die skool nie die onderwysplan effektief deurvoer nie. Verder kan onderwysers nie professioneel ontwikkel nie en kan hulle skole nie met ander skole wat beter toegerus is, kompeteer nie. Dit het tot gevolg gehad dat al hoe meer leerders die skool verlaat het.

Finansiële aangeleenthede speel 'n groot rol in die effektiewe bestuur van 'n skool. Daarbenewens moet daar deeglik kontrole uitgevoer word oor die finansies van 'n skool. Alhoewel die beginnerskoolhoof aan die hoof van die finansiële bestuur staan, word hy tog deur finansiële komitees en ander komitees wat insae in die finansies van die skool het, ondersteun en gelei. Indien die skool 'n gesonde finansiële beleid het, sal die skool heelwaarskynlik oor goeie fasiliteite beskik, maar dit is nie altyd haalbaar nie. Finansies en fasiliteite loop hand aan hand. Sonder finansies is die kans groot dat daar nie behoorlike fasiliteite sal wees nie.

2.3.4 Fasiliteite

Fasiliteite behels onder andere die skoolgebou, skoolgrond, voertuie, apparatuur en toerusting wat tot die doeltreffende bestuur van 'n skool bydra. Die beskikbaarheid van fasiliteite en toerusting is belangrike elemente om 'n gesonde skoolmilieu te skep waar voldoende leer en onderrig kan plaasvind. Die effektiewe funksionering en bestuur van programme of leerlingaktiwiteite hang van die nodige fasiliteite onder andere spasie, skoolgebou, meubels, apparate en sportfasiliteite af. Aangesien heelwat skole van beskikbare fasiliteite moet gebruik maak moet die beginnerskoolhoof sorg dat hierdie hulpbronne reg bestuur word (Van Deventer & Kruger, 2010:7; Van der Westhuizen, 2005:358).

Reyes-Gonzalez (2007:1) glo dat die fasiliteite van die skoolgebou altyd skoon, veilig en ten alle tye beskikbaar vir personeel, leerders en die gemeenskap moet wees. Dit impliseer dat daar 'n doeltreffende skedule vir die gebruik van die fasiliteite, voldoende toesig en beskikbare personeel opgestel moet word. Uline en Tschannen-Moran (2008:56,57) sluit hierby aan dat

daar 'n verband, in skole in Amerika, tussen die kwaliteit van die skoolgebou en die prestasies van leerders is. Indien die fasiliteite nie voldoende is nie, het die leerders 'n lae moraal, personeel en leerders is minder geneig om aan skoolaktiwiteite deel te neem, die gemeenskap is minder geneig om hulle tot die skool te verbind en dat dit selfs negatiewe leierskap by beginnerskoolhoofde skep. Die ontwerp van die skoolgebou, ouderdom, lugtoevoer en temperatuur in die skoolgebou, genoegsame lig en die akoestiek in die skoolgebou, het 'n invloed op die prestasies, leeruitkomste, gedrag en gesindheid van die leerders.

Earthman en Lemasters (2009:323,324,334) stem saam dat die verantwoordelikheid van 'n gesonde leeromgewing op die skouers van die beginnerskoolhoof rus. Dit is in sy/haar vermoë om die fasiliteite te verander of te verbeter nadat hy/sy by die skool aangestel is. Verder moet die beginnerskoolhoof op die onderhoud van die fasiliteite aandring aangesien personeel heelwat ure per jaar in hulle klasse deurbring, hetsy onderrigure of voorbereidingsure. 'n Positiewe gesindheid heers onder die leerders en personeel indien die fasiliteite voldoende en op standaard is. Goeie of nuwe fasiliteite lok ouers na die skool en die interaksie met die skool veroorsaak dat daar 'n beter sosiale klimaat in die skoolgemeenskap is. Voldoende fasiliteite verhoog ook die moraal van die leerders, terwyl die onderwysers meer gemotiveerd is. Nuwe fasiliteite veroorsaak ook dat leerders dit beter oppas (Fuller *et al.*, 2009:346).

In die algemeen word daar in skole in en buite Suid-Afrika gepoog om 'n positiewe leeromgewing vir die leerders daar te stel. Volgens Leung en Fung (2005:586-590) is die doelwit van fasiliteite in 'n onderwysinstansie om 'n gemaklike leeromgewing vir leerders te skep. Verder het die skoolomgewing 'n psigologiese invloed op die skoolklimaat, bestuur, sosiale verhoudings en leerderbevrediging. Dus het voldoende en goeie fasiliteite 'n invloed op die gedrag van leerders in terme van akademiese prestasie, aandag, dissipline en doelwitbereiking. Sungtong (2007:126,128) voeg verder by dat sommige skole, in veral die landelike gebiede, nie oor die nodige hulpbronne beskik nie wat dit moeilik maak om onderrig te gee. Dit bring mee dat leerders eerder na skole gaan waar daar nuwe en voldoende geriewe is. Skole wat goed toegerus is, oorreed ouers om hulle kinders daarheen te stuur. Die gemeenskap is ook bereid om in daardie skool te belê. Leer kan alleen geskied as die personeel die tyd, hulpbronne en tegnologie tot hulle beskikking het. Hiermee saam gaan die feit dat daar gedurige verbetering ten opsigte van die hulpbronne en tegnologie moet wees. Dit is 'n uitdaging aan die beginnerskoolhoof om te verseker dat die nodige hulpbronne beskikbaar is om die werk te doen en indien die hulpbronne beskikbaar is moet hy/sy op die goeie bestuur van die bronne voortbou (Sackney & Walker, 2006:350).

Fasiliteite speel 'n groot rol ten opsigte van die gesindheid van leerders sowel as onderwysers. Fasiliteite wat voldoende is en goed opgepas word, skep 'n positiewe gesindheid by leerders, personeel en die gemeenskap wat tot beter prestasies lei. Daarom is dit van groot belang dat die beginnerskoolhoof baie aandag aan hierdie area moet gee want dit is waar die leerder en onderwyser die grootste gedeelte van 'n skooldag deurbring.

2.4 SAMEVATTING

Drie areas, naamlik administrasie en beplanning, finansies en fasiliteite speel 'n groot rol in die bestuur van 'n skool. Dit sal waarskynlik baie help as die beginnerskoolhoof oor die nodige leierseienskappe en bestuursvaardighede beskik om hierdie drie areas doeltreffend te bestuur. Naidu *et al.* (2010:193) wys daarop dat, om 'n kultuur van effektiewe leer en onderrig te skep, dit goeie bestuur en leierskap verg. Alhoewel die beginnerskoolhoof wel ondersteuning deur die bestuursliggaam en ander bestuurskomitees het, is daar tog tye wat hy/sy voor eise en uitdagings in hierdie areas kom. Met die nodige vaardighede en ondersteuning sal die beginnerskoolhoof hierdie eise en uitdagings kan hanteer. Daar is egter heelwat ander areas in die skoolmilieu waar die beginnerskoolhoof nie noodwendig die nodige ondersteuning of vaardighede het om die eise en uitdagings wat aan hom/haar in hierdie areas gestel word, te hanteer nie. 'n Reeds gevestigde skoolhoof sal waarskynlik die eise en uitdagings wat aan hom/haar gestel word binne in hierdie areas (in 2.5.3 en 2.5.4) kan hanteer want hy/sy het deur die jare ondervinding opgedoen oor hoe om die eise en uitdagings wat aan hom/haar gestel word, te hanteer. Vir die beginnerskoolhoof sal dit waarskynlik nie so maklik wees nie omdat hy/sy nog onervare en moontlik nie die nodige ondersteuning het nie.

Voordat daar egter aandag aan die eise en uitdagings wat gestel word aan die beginnerskoolhoof gegee kan word, moet daar eers gekyk word wat presies onder die term beginnerskoolhoof verstaan word. Verder gaan daar na die eienskappe van die beginnerskoolhoof gekyk word en watter besondere eise en uitdagings, in die verskillende areas van die skoolmilieu, aan hom/haar gestel word.

2.5 DIE BEGINNERSKOOLOOFT

2.5.1 Inleiding

Knobel (2010:12,13) verduidelik dat 'n skoolhoof iemand is wat verskillende rolle binne die pos van skoolhoof moet vertolk. Hy/sy moet na die leerders in 'n goeie leeromgewing omsien en op die leerders en personeel se positiewe gesindhede fokus. Verder moet hy/sy die kurrikulum

verstaan en op 'n kreatiewe manier bestuur om sodoende leer by leerlinge aan te wakker en ondersteuning aan onderwysers te gee sodat die skool tot 'n effektiewe instansie ontwikkel. Alhoewel hierdie beskrywing van toepassing op 'n skoolhoof is, voldoen die beginnerskoolhoof nie noodwendig aan hierdie beskrywing nie omdat hy/sy moontlik onbewus is van wat dit behels om 'n skoolhoof te wees of nog nie aan al die fasette blootgestel en vertrou daarmee is nie. 'n Beginnerskoolhoof, word vir die doeleindes van dié studie, verwys na iemand wat nuut in die pos van skoolhoof aangestel is en nog nie voorheen 'n skoolhoof was nie.

Daar word van die beginnerskoolhoof verwag dat hy/sy oor die nodige leierseienskappe en bestuursvaardighede moet beskik om die skool van die begin af effektief te kan bestuur, maar dikwels is dit nie die geval nie. Daresh (2006:11,147) beweer dat beginnerskoolhoofde wonder hoe hulle veronderstel is om op te tree, te doen en te weet teenoor die ander hoofde wat reeds gevestig is. Onguko *et al.* (2008:716) argumenteer dat daar in sommige Afrikalande beginnerskoolhoofde aangestel word sonder die nodige voorbereiding, opleiding of ondersteuning. Bush en Oduro (2006:362,370) sluit hierby aan dat die veronderstelling is dat 'n goeie onderwyserverslag die basis van 'n goeie leier kan wees en op grond hiervan word onderwysers as beginnerskoolhoofde aangestel alhoewel hulle geen opleiding ontvang het nie. Hierdie hoofde ontvang geen induksie nie, het feitlik geen toegang tot indiensopleiding nie en ontvang min ondersteuning van die onderwysstelsel. Hierteenoor voer Clark *et al.* (2011:174) aan dat beginnerskoolhoofde in Australië hulle leierskapposisie moes opneem sonder enige opleiding. Hulle leer hulleself terwyl hulle in die pos van beginnerskoolhoof is en moet dikwels op hulle eie inisiatief staatmaak.

Studies wat in Hong Kong gedoen is, het gevind dat die eerste twee jaar van die beginnerskoolhoof 'n periode van groot verandering is. Tydens hierdie periode is die beginnerskoolhoof meer oor sy/haar eie oorlewing bekommerd as oor die behoeftes van die skool. Hulle kom skielik voor die druk van eksterne en interne bronne op 'n daaglikse basis te staan (Cheung & Walker, 2006:390). Sackney en Walker (2006:343,344) sluit hierby aan dat beginnerskoolhoofde nie voorbereid op die pas waarteen 'n skoolhoof se dag beweeg, die tyd wat dit neem om take af te handel, die hoeveelheid take wat deel van sy/haar posisie as hoof maak en die vlak van kommunikasie tussen hom/haar en ouers asook personeellede is nie. Beginnerskoolhoofde ondervind ook dat baie tyd aan gedragsprobleme onder leerders afgestaan word. Daarby aansluitend is hy/sy soms te midde van 'n gemeenskap waar konflik onvermydelik is. Die beginnerskoolhoof kom voor heelwat ander uitdagings te staan soos hulpbronne en fasiliteite wat verminder, vermeerdering van administratiewe werk, toenemende getal leerders wat spesiale onderwys benodig en die eise wat die aandeelhouders aan hom/haar stel ten opsigte van besluitneming.

Alhoewel beginnerskoolhoofde soms oor leierseienskappe en bestuurvaardighede beskik, is hulle nie behoorlik opgelei en voorbereid op die pos van skoolhoof nie. Aansluitend kry hulle dikwels nie die nodige ondersteuning nie. Die beginnerskoolhoof ervaar verandering in hom/haarself sowel as sy/haar omgewing. Skielike werkslading waarop hulle nie voorbereid is nie, tyd wat te min is om alles te hanteer, ouers, personeel en leerders wat druk op hom/haar plaas maak dat hulle onseker is en weet hulle nie hoe om eise en uitdagings te hanteer nie. Die vraag word gevra of die beginnerskoolhoof dan oor spesifieke eienskappe beskik wat hom/haar as beginnerskoolhoof onderskei?

2.5.2 Eienskappe van die beginnerskoolhoof

Die eienskappe van 'n beginnerskoolhoof verskil van dié van 'n reeds gevestigde skoolhoof. Volgens Odendal en Gouws (2010:74,417) is 'n beginner "iemand wat nog leer om iets te doen" terwyl 'n skoolhoof iemand is wat gesag oor ander mense uitoefen en word ook as 'n leier beskou. 'n Beginnerskoolhoof is iemand wat reeds oor die kwaliteite van 'n leier beskik, maar wat nog leer om in 'n bestuursposisie te staan. Dit is nie so maklik om 'n skool te bestuur as die beginnerskoolhoof nog leer hoe om die skool te bestuur nie en sal hy/sy dus van die besluite wat geneem word, heroorweeg. Cowie en Crawford (2008:679) meen dat die beginnerskoolhoof se behoeftes aansienlik binne die eerste paar jaar van sy hoofskap verander en hy/sy as mens verander in 'n baie kort tydperk. Hierdie veranderinge wat die beginnerskoolhoof ondergaan kan ook as fases beskryf word soos deur Cheung en Walker (2006:391) aangedui:

- fase 0: voorbereiding tot hoofskap
- fase 1: intrede en ontmoeting (eerste maande)
- fase 2: neem van leisels (drie tot 12 maande)
- fase 3: hervorming (tweede jaar)
- fase 4: verfyning (drie tot vier jaar)
- fase 5: konsolidasie (vyf tot sewe jaar)
- fase 6: plato (agt jaar en langer)

Fase 1 word as die kritieke fase vir die beginnerskoolhoof beskou waar hy deel van die situasie, mense, probleme en skoolkultuur word. In fase 2 stel die beginnerskoolhoof gewoonlik veranderinge in belang van die skool bekend. Tydens dié stadium gee die personeel gewoonlik hulle samewerking. Fase 3 is gewoonlik die fase waar groot veranderinge plaasvind en waar die beginnerskoolhoof en die personeel mekaar se sterk- en swakpunte leer ken en sodoende 'n meer realistiese verwagting van mekaar het. Na mate die veranderinge vrugte afwerp kan die beginnerskoolhoof die personeel nader vir insette oor voorgenome veranderinge.

Berry (2004:1,2) is ook van mening dat die beginnerskoolhoof deur fases gaan. In die eerste fase doen hy/sy ervaring op, maar eksperimenteer terselfdertyd waarin te min tyd spandeer word om sin van wat hy/sy ervaar te maak. Die tweede fase is die refleksietydperk waarin hy/sy meer sin van die skoolmilieu maak en waarin daar na die eerste fase teruggekyk word. In die derde fase is die hervorming van die twee fases waarin daar tot aksie oorgegaan word met aktiewe eksperimente en konkrete waarneming.

Hill (2009:3) voer aan dat beginnerskoolhoofde 'n verskeidenheid van verantwoordelikhede het wat skielik op hom/haar geplaas word wanneer hy/sy as beginnerskoolhoof aangestel word. Hierdie verantwoordelikhede sluit onder andere die skep van 'n visie en missie in, die aanduiding van die rigting waarin die kurrikulum moet beweeg en geïmplementeer moet word, die skep van 'n gesonde, positiewe klimaat, koestering van die verhouding tussen die skool en gemeenskap en die effektiewe bestuur van die skool se finansies. Die beginnerskoolhoof is nie noodwendig onkundig om hierdie verantwoordelikhede te hanteer nie, maar dikwels ontbreek die selfvertroue en ervaring by die beginnerskoolhoof om hierdie verantwoordelikhede uit te voer en eksperimenteer hulle dan om te sien hoe hierdie verantwoordelikhede hanteer kan word.

Hierteenoor is Stevenson (2008:1) van mening dat daar van die beginnerskoolhoof verwag word om foutloos deur die dag te gaan in hulle rol as nuwe skoolhoof, maar dat hulle onvoorbereid voel om die taak van skoolhoof oor te neem. Die beginnerskoolhoof is onseker oor hoe om as bestuurders, leiers, spesiale onderwyskundiges, skakelpersoon tussen die gemeenskap en skool op te tree en probleemoplosser te wees. Hulle is onkundig op die gebied van leerlinggetalle wat toe- of afneem, skoolveiligheid, dwelmmisbruik en selfdood. Beginnerskoolhoofde voel dikwels geïsoleerd, kan nie die werkslading, toenemende verantwoordelikhede en gebrek aan tegnologiese vaardighede hanteer nie. Die uiteinde is dat die beginnerskoolhoofde spanning tussen die verwagtinge, emosies en psigologiese toestand teenoor die organisatoriese skoolmilieu ondervind (Cheung & Walker, 2006:406).

Tog glo Walker en Qian (2006:300) dat 'n positiewe eienskap van die beginnerskoolhoofde die feit is dat hulle die geleentheid raaksien om 'n loopbaan in die onderwys te ontwikkel, hulle persoonlike visie te implementeer en om die skool te ontwikkel en te verbeter. Hulle sien hulle rol as die van leier, dienaar, argitek, sosiale argitek, iemand wat moreel ondersteun en verhoudingskepper (Sackney & Walker, 2006:348). Die eienskappe van 'n beginnerskoolhoof is nie noodwendig eienskappe wat 'n mens kan definieer nie, maar dit is eienskappe wat in die rol wat hy/sy as skoolhoof vertolk gevind word. Hierdie eienskappe wissel van

verantwoordelikhede wat hy/sy veronderstel is om te aanvaar tot onsekerheid oor wat presies van hom/haar verwag word.

Die beginnerskoolhoof is iemand wat nog leer om die skool te bestuur en sy/haar tydperk van beginnerskoolhoof bestaan hoofsaaklik uit drie fases waarin hy/sy waarneem, reflekteer en veranderinge aanbring. Daar word ook van die beginnerskoolhoof verwag om van die begin af die leiding te neem en sy/haar bestuursvaardighede toe te pas. Verder word daar van hom/haar verwag om aan al die areas in die skoolmilieu aandag te skenk ongeag of hy/sy die nodige opleiding, voorbereiding of ondersteuning het. Schumaker en Sommers (2001:40,41) is van mening dat beginnerskoolhoofde met die tyd kundiges word, maar hulle kan nooit op alle gebiede kundiges wees nie. Hulle sal eers werklik professionele groei ervaar wanneer hulle lees, deelneem aan opleiding, neerskryf wat mense doen en met medekollegas praat oor dit wat hulle leer.

Tydens hierdie leerproses van die beginnerskoolhoof word daar verskeie eise aan hom/haar gestel en die gemeenskap, ouers en leerders verwag dat hy/sy aan hierdie eise sal voldoen. In skole buite Suid-Afrika word beginnerskoolhoofde voor groot uitdagings geplaas. Beginnerskoolhoofde word in skole in Afrikalande aangestel wat nie voldoende toegerus is nie en wat oor personeel beskik wat nie behoorlik opgelei is nie. Boonop word beginnerskoolhoofde op grond van hulle vorige onderwyservaring aangestel en nie noodwendig volgens hulle leierseienskappe nie. Daarbenewens word hulle aan demografiese, ekonomiese, hulpbrontekorte, geweld, gesondheidsprobleme en kulturele uitdagings blootgestel. Ongekwalfiseerde beginnerskoolhoofde word in skole in Amerika aangestel wat aan eise en uitdagings blootgestel word. Beginnerskoolhoofde is geneig om nie lank as skoolhoof op te tree nie en dan moet daar weer 'n nuwe beginnerskoolhoof aangestel word (Bush & Oduro, 2006:359,360; Baker, 2009:6). In Suid-Afrika word die beginnerskoolhoof ook voor heelwat eise en uitdagings geplaas.

2.5.3 Besondere eise wat aan die beginnerskoolhoof gestel word

2.5.3.1 Inleiding

Daar is heelwat faktore wat 'n rol in die uitvoer van pligte van die beginnerskoolhoof speel. Baker (2009:4) beweer dat beginnerskoolhoofde in Amerika dit moeilik vind om, afgesien van die daaglikse eise en uitdagings wat aan hulle gestel word, sy/haar daaglikse pligte, begroting, eise wat deur die aandeelhouers gestel word en werksoorlading te hanteer. In hierdie verband stel Hill (2009:4) dit duidelik dat wanneer besluite geneem word, opdragte beplan en uitgevoer

word, probleme opgelos word en openhartige gesprekke gevoer word, dit op die skouers van die beginnerskoolhoof rus of die leeromgewing 'n omgewing van 'n ware onderwysgemeenskap is. Nelson *et al.* (2008:696) beweer dat 'n beginnerskoolhoof voor twee definitiewe faktore te staan kom, naamlik onvoorbereidheid ten opsigte van die tegniese aspekte van skoolleierskap en probleme met verhoudings. Van die ander faktore is onvoldoende kennis en vaardighede in areas soos onderwysreg, begrotings en kurrikulumsake. As gevolg hiervan spandeer die beginnerskoolhoof sy tyd onoordeelkundig.

Omdat die beginnerskoolhoof nie noodwendig opleiding, voorbereiding of ondersteuning gekry het voordat hy/sy as skoolhoof aangestel is nie, word daar besondere eise aan hom/haar gestel waarmee hy/sy nie vertrouwd is nie of nie die nodige kennis of vaardighede het om dit te hanteer nie. Wanneer daar gepraat word van eise wat aan die beginnerskoolhoof gestel word, moet daar eers gelet word op wat die begrip werklik beteken. Volgens Odendal en Gouws (2010:208) beteken eise “voorwaardes waaraan voldoen moet word” en die “versoek wat as 'n gebod kom van iemand wat die mag of reg het om op uitvoering daarvan aan te dring”. Dus kan daar sekere eise deur die skoolgemeenskap, ouers, skool, personeel of leerders aan die beginnerskoolhoof gestel word. Van der Westhuizen *et al.* (2007:262) wys daarop dat dit belangrik is dat die beginnerskoolhoof deur die gemeenskap, onderwysers en leerders aanvaar word en om dit te bewerkstellig sal hy/sy aan hulle eise moet voldoen.

Alhoewel daar heelwat eise aan die beginnerskoolhoof gestel word, gaan daar vervolgens in die besonder na die eise wat die gemeenskap, ouers, skool, personeel en leerders aan die beginnerskoolhoof stel, gekyk word.

2.5.3.2 Besondere eise ten opsigte van die gemeenskap, ouers, skool

Dikwels word die beginnerskoolhoof aan besondere eise blootgestel wat deur die skool, ouers en gemeenskap aan hom/haar gestel word veral omdat hy/sy nuut is en nie noodwendig die gemeenskap en ouers ken nie. Volgens Goldring *et al.* (2008:332) is skole komplekse organisasies waar eise en soms kompeterende eise en verantwoordelikhede die aandag van die beginnerskoolhoof vereis. Fidler (2002:29) sluit hierby aan dat wanneer dit by die keuse van 'n skool kom, die reputasie van die skool 'n groot rol speel en dat eksamenuitslae, dissipline en die gedrag en voorkoms van leerlinge 'n voorvereiste is. In vandag se lewe is veiligheid 'n hoë prioriteit en die gemeenskap vereis dat daar na die veiligheid van die leerders omgesien moet word. Decker en Decker (2003:220) lê klem daarop dat 'n veilige en ordelike skoolomgewing noodsaaklik is om 'n hoë standaard van onderwys te handhaaf. Dit sal verseker dat leerders hulle volle potensiaal bereik. Dit is dus duidelik dat die skool se prestasie,

veiligheid en effektiewe onderrig van die eise is wat heel eerste aan die beginnerskoolhoof gestel word. Dit is gewoonlik die ouers wat hierdie eise aan die beginnerskoolhoof stel en daarop aandring dat daar aandag aan gegee word.

Ouers is geneig om heelwat eise aan die beginnerskoolhoof te stel wat hom/haar soms in 'n moeilike posisie plaas. Van Wyk en Lemmer (2009:12) wys daarop dat dit vir ouers belangrik is om hulle kinders in die regte skool te plaas. Volgens hulle verwag ouers van 'n skool:

- die beste onderrig
- gereelde, betroubare, toeganklike inligting
- inligting ten opsigte van hulle kinders se vordering, prestasies, probleme
- ouers wil ernstig opgeneem word en na geluister word
- wil vinnig ingelig word as daar probleme met hulle kinders ondervind word.

Green (2000:183,184) sluit hierby aan dat, om die ouers te oortuig om hulle kinders na 'n spesifieke skool te stuur, veral wanneer daar 'n beginnerskoolhoof is, die beginnerskoolhoof moet sorg dat die regte inligting die ouers bereik aangesien ouers wyer toegang tot die skool deur middel van webbladsye, media en dit wat die leerders oorvertel het. Dit is dus baie belangrik dat die beginnerskoolhoof na die ouers moet luister, aandag gee aan hulle bekommernisse en hulle altyd ingelig hou veral ten opsigte van die doelwitte wat die beginnerskoolhoof vir die skool wil bereik. Inligting in verband met beleid en praktyk moet verskaf word en daar moet aan die ouers en leerders se behoeftes binne die onderwysstelsel voldoen word (Wright & Stegelin, 2003:51, 66; Davidovich *et al.*, 2010:12).

Omdat die leerders van 'n skool uit die ouergemeenskap kom kan die skool- en ouergemeenskap as een van die belangrikste areas waarmee die beginnerskoolhoof te doen het, beskou word. Naidu *et al.* (2010:129,131,132,138) wys tereg daarop dat 'n skoolgemeenskap na al die persone in 'n spesifieke geografiese ligging, wat belange by die skool het, verwys terwyl die ouergemeenskap na die individue en gesinne wat leerders in die skool het, verwys. Die ouergemeenskap is in vennootskap met die skool waaruit die bestuurder (die skoolhoof) en personeellede bestaan. Daarom word die eis aan die beginnerskoolhoof gestel om hierdie verhouding reg te bestuur en die ouergemeenskap toe te laat om deel te neem wanneer hulle vaardighede benodig word. Die beginnerskoolhoof moet die ouers betrokke maak, maar moet hulle welkom en waarderend behandel.

Tydens die oorgangstydperk na demokrasie in Suid-Afrika, is beginnerskoolhoofde in 'n moeilike posisie geplaas omdat hulle moes verantwoording doen aan hulle werkgewer sowel as aan die gemeenskap tot watter mate hulle onderwys in hulle skole effektief bestuur. Baie

beginnerskoolhoofde word voor die eis van transformasie, onder baie moeilik omstandighede, gestel. Heelwat skole word ook as disfunksionele skole beskou en gevolglik word die vraag gevra of beginnerskoolhoofde die nodige vaardighede, kennis en leierseienskappe het om die skool effektief te bestuur. Beginnerskoolhoofde moet die doelwitte van transformasie verstaan sodat hulle dit reg kan bestuur (Naidu *et al.*, 2010:2,3).

Cowie en Crawford (2007:130,131) sluit hierby aan dat bekommernisse oor onderpresterende skole in 'n kompeterende wêreldwye omgewing, onderwysstandaarde onder druk geplaas het. In die laaste twee dekades moes beginnerskoolhoofde aanvaar dat daar toenemend van hulle verwag word en hulle 'n openbare aanspreeklikheid het om presterend te bestuur veral as hulle nuutaangestel is en die skool goed presteer het. Aansluitend hierby is Naidu *et al.* (2010:139) van mening dat die beginnerskoolhoof die gemeenskap reg moet bestuur. Hy moet bereidwillig wees om die besighede en industrie (asook gelowige- en liefdadigheidsinstansies) geleentheid te gee om skoolaktiwiteite te ondersteun aangesien die besighede op hulle beurt weer finansiële ondersteuning bied, beurse daar stel en werksgeleenthede skep. Tog wys Van Deventer en Kruger (2010:265) daarop dat die gemeenskap se rol en grense in skoolbestuur duidelik gestel moet word en die twee partye moet mekaar verstaan sodat die deelname tot voordeel van beide die skool en die gemeenskap kan wees, veral as die beginnerskoolhoof nie die gemeenskap ken nie.

Volgens Van der Westhuizen (2005:438,442) is die skep van 'n goeie interpersoonlike en inter-gemeenskapsverhouding een van die belangrike bestuurstake van die beginnerskoolhoof. Hy/sy moet betrokke in gemeenskapsaktiwiteite wees. Met sy/haar deelname kan hy/sy die sterk- en swakpunte van sy/haar skool vasstel. Die beginnerskoolhoof moet met die verskillende groepe en organisasie se leiers in gesprek tree om sodoende 'n goeie skoolgemeenskapsverhouding aan te moedig. Die verbintenis met ouers wie bekommernisse en klagtes het, is nie net alleen belangrik vir die onderrig van die leerling nie, maar dit is ook 'n goeie terugvoering tussen die skool en die gemeenskap. Wanneer die beginnerskoolhoof die klagtes positief hanteer, bou dit vertroue en word areas geïdentifiseer waar ontwikkeling aandag moet kry.

'n Gesonde verhouding tussen die skool, ouers en gemeenskap en die beginnerskoolhoof is belangrik aangesien die ouers, skool en gemeenskap aangewese op mekaar is om die skool 'n presterende, funksionele skool vir die toekomstige arbeidsmarkte maak. Deur goeie kommunikasie kan eise wat in hierdie area aan die beginnerskoolhoof gestel word, doeltreffend bestuur word. Nie alleen stel die gemeenskap eise aan die beginnerskoolhoof nie, maar die personeel stel ook sekere eise aan die beginnerskoolhoof.

2.5.3.3 Besondere eise ten opsigte van die personeel

Een van die belangrikste aspekte van 'n skool, wat altyd waardevol sal wees, is die personeel. In sommige gevalle is die personeel 'n reeds gevestigde personeel en die beginnerskoolhoof 'n nuweling. In ander gevalle was die beginnerskoolhoof eers deel van die personeel wat as beginnerskoolhoof aangestel is wat sy/haar rol verander. Nietemin moet die optrede teenoor die personeel van die oomblik wat hy/sy aangestel is, iets wees wat die beginnerskoolhoof in gedagte moet hou. In hierdie verband beweer Nieman *et al.* (2010:2,3,6,7) dat beginnerskoolhoofde beleefd moet optree, omgee, gereeld kommunikeer en konstant erkenning en belonings gee. Deur duidelike riglyne vas te lê en standaarde te stel, gee dit aan die personeellede vertroue in die hoof (Green, 2000:92,138). Deur sy/haar optrede kan die beginnerskoolhoof 'n positiewe skoolklimaat skep (Hofman & Hofman, 2011:624).

Vir die personeel is dit baie belangrik hoe die beginnerskoolhoof hulle behandel. Dit stel sekere eise aan die beginnerskoolhoof want personeellede verskil van mekaar en party is meer sensitief as ander. Dit is egter uiters belangrik dat alle personeellede met respek behandel moet word en hy/sy moet hulle waardeer, oud of jonk. Dit is ook baie belangrik dat die beginnerskoolhoof die jonger personeel sal ondersteun, veral met die oog op langtermyndienslewering, aangesien hulle 'n opvoedkundige diens aan die kinders, ouers en die gemeenskap lewer. Dit is belangrik dat hulle nie as vanselfsprekend aanvaar word nie en om dit vol te hou, is moeilik aangesien dit maande kan duur om die verhouding weer op te bou as dit eers skade gelei het. Nie alleen word van die beginnerskoolhoof vereis om die personeel met respek te behandel sodat hulle die nodige vertroue in hom/haar sal hê nie, dit word ook van die beginnerskoolhoof vereis dat hy/sy die personeel op 'n emosionele en intellektuele vlak moet hanteer. Sonder 'n personeel kan daar nie onderrig plaasvind nie en die beginnerskoolhoof moet verskillende persoonlikhede in ag neem wanneer sy/haar leierseienskappe en bestuursvaardighede openbaar.

In die verband is Daresh (2006:10) van mening dat beginnerskoolhoofde dikwels weet wat hulle moet doen, maar nie weet hoe om die opdragte aan personeel oor te dra nie. Green (2000:137) beveel aan dat die volgende nagekom word om elke personeellid spesiaal te laat voel:

- toon respek
- ag elke personeellid na waarde
- prys en beloon wanneer nodig
- berispe en dissiplineer wanneer nodig
- skenk volle aandag aan elkeen

- neem kennis van die fynste detail van elke personeellid en onthou dit wanneer dit nodig is
- gee personeellede spasie sodat hulle, hulle werk kan doen sonder onnodige inmenging
- verwyder die gevoel van mislukking
- moenie te veel van elkeen verwag nie.

Aansluitend hierby voel Nieman *et al.* (2010:2,3,6,7) dat daar van die beginnerskoolhoof verwag word om die personeel se belange op die hart te dra. Deur die personeel se belange eerste te stel, sal die beginnerskoolhoof 'n vertrouensverhouding tussen hom/haar en die personeel skep. Schumaker en Sommers (2001:23) is van mening dat vertroue en betroubaarheid absoluut noodsaaklik is as die beginnerskoolhoof 'n effektiewe skoolhoof wil wees. Green (2000:134) wys egter daarop dat wanneer die beginnerskoolhoof 'n personeellid se vertroue skaad, die herstelproses baie lank sal neem voordat die personeellid die hoof weer sal vertrou.

Van Deventer en Kruger (2010:16) voer aan dat 'n beginnerskoolhoof sy personeel positief kan bestuur deur as beskermmer vir hulle op te tree, hulle te ondersteun in onder meer leerlingdissipline en hulle aan te moedig om te ontwikkel. Bowen (2011:1,9) sluit hierby aan dat deur die personeel te ondersteun, motiveer, deel te laat neem en te evalueer maak dat die skool effektief funksioneer. Die beginnerskoolhoof en personeel moet betrokke by kurrikulumsake, onderrig en assessering wees. So vind hy/sy idees, insigte en kundigheid in daardie areas van die werk wat die skool sal verbeter. Wanneer die beginnerskoolhoof na die onderwyser luister, hom/haar aanmoedig om 'n mening te lig en sy/haar persepsies te verifieer, kan hy/sy professionele besluit maak wat die onderwyser insluit. Moeketsi (2004:25) ondersteun die feit dat beginnerskoolhoofde alleenlik op die bestuursplan van die skool kan fokus as hy/sy die ondersteuning van sy/haar personeel het. Hy/sy moet toesien dat die personeel deelneem anders sal die personeel 'n gebrek aan werksbevreëdiging hê en nie betrokke by die bestuursplan wees nie. Deur sy/haar leierskap moet hy/sy die personeel tot hulle volle potensiaal aanspoor sodat hulle, hulle omgewing positief ervaar. Sodoende sal die beginnerskoolhoof die ondersteuning en lojaliteit ontvang.

Dit is vir elke personeellid belangrik hoe die beginnerskoolhoofde hom/haar sien of van hom/haar as mens dink. Nieman *et al.* (2010:2,3,6,7) is van mening dat onderwysers hulleself deur die oë van die beginnerskoolhoof sien. Tog beweer Davidovich *et al.* (2010:107) dat die verwagting dat die beginnerskoolhoof opdrag gee en in beheer is, nog steeds 'n diepgewortelde denkwysie is. Naidu *et al.* (2010:95) voer aan dat namate die druk op skole toeneem om te presteer, die beginnerskoolhoof voor die uitdaging staan om goedgekwalifiseerde en ervare personeel aan te stel en te behou. Om dit te vermag moet die beginnerskoolhoof 'n strategie

daar stel om personeellede te ontwikkel, te ondersteun, die onderwysprofessie aanloklik te maak om sodoende die personeellede te behou. Dikwels word daar van die beginnerskoolhoof, veral by 'n skool waar verandering plaasvind, verwag om pligte te herverdeel, te kontroleer en te assesser wat tot onenigheid kan lei (Kwan, 2009:199). Dit is dus belangrik dat die beginnerskoolhoof 'n goeie verhouding met die personeel moet bou.

Afgesien van die skoolhoof-onderwyserverhouding speel die verhouding tussen kollegas 'n uiters belangrike rol in die leer en onderrig van leerders aangesien personeellede so nou met mekaar saamwerk. Dit is van belang dat die beginnerskoolhoof hierdie verhoudings met omsigtigheid moet bestuur (Naidu *et al.*, 2010:95,114-118). Daarteenoor het die verhouding tussen onderwysers en ouers 'n definitiewe impak om die prestasies van leerders asook die betrokkenheid van ouers by die skool positief te beïnvloed. Daarom moet die verhouding tussen die hoof, onderwyser en ouer reg bestuur word. Van Deventer en Kruger (2010:10) sluit hierby aan dat dit die beginnerskoolhoof en personeel se verantwoordelikheid is om ouerbetrokkenheid te bestuur deur effektiewe kommunikasie en 'n uitnodigende skoolklimaat te skep. Nieman *et al.* (2010:2,3,6,7) is van mening dat onderwysers 'n sekere verwagting van hulle beginnerskoolhoof se leierskap het wat 'n duidelike invloed op die gesindheid van die personeel het. Met die groot getal onderwysers wat die onderwys verlaat moet die beginnerskoolhoof 'n effektiewe en ordelike omgewing skep waar positiewe houdings gekweek kan word wat die skool tot sukses sal lei.

Personeelsake is nie altyd maklik nie want daar word heelwat eise aan die skoolhoof as mens, leier en bestuurder gestel. Dit is soms moeilik vir die beginnerskoolhoof om die personeel se vertroue te wen, veral as hy/sy by 'n vorige skoolhoof oorgeneem het of as hy/sy nou as die nuwe skoolhoof nie meer 'n personeellid is nie. Dit is egter belangrik dat personeelsake op die hart gedra moet word want 'n gesonde personeelkorps sal positiwiteit na die leerders uitstraal wat weer na die ouers en die gemeenskap sal oorspoel. Alhoewel die personeel heelwat eise aan die beginnerskoolhoof stel en sekere vereistes van die beginnerskoolhoof verwag, is die leerders in 'n skool 'n faktor wat baie eise aan die beginnerskoolhoof stel.

2.5.3.4 Besondere eise ten opsigte van die leerder

Leerders vorm 'n integrale deel van 'n skool. Dit is dus baie belangrik dat die leerders van 'n skool gekoester moet word want die leerders van die skool is die spil waarom alles draai. Leerders word onderrig om die toekoms met die nodige kennis, vaardighede en gesindhede in te gaan. Om die kind se komplekse behoeftes te verstaan moet die huislike agtergrond waaruit die kind kom, verstaan word.

Die beginnerskoolhoof moet bewus wees van die verskillende agtergronde waaruit die kinders kom en dat gesinne van mekaar verskil, hulle kultuur verskil en stresvlakke wissel by gesinne (Wright & Stegelin, 2003:70). Daarom voel Vilakazi (2008:135) sterk daaroor dat dit die plig van die beginnerskoolhoof is om in die beste belang van die leerders op te tree, om die belange van die leerders te ontwikkel en te motiveer, om die onderwysers te ontwikkel en te motiveer sodat hulle die leerders aanmoedig om te leer. Van Wyk en Lemmer (2009:8,18) is van mening dat geweld, huishoudelike geweld, werkende moeders, egskeidings en saamgestelde gesinne, ekonomiese onsekerheid en ondervoeding 'n groot rol in die optrede van die kind speel. Leerlinge wat aan armoede, geweld en misdaad blootgestel is se geleenthede is beperk.

Die Suid-Afrikaanse ouergemeenskap moet teen die agtergrond van kulturele diversiteit en uiteenlopende ekonomiese agtergronde gesien word. Dit is belangrik om te onthou dat daar 'n diversiteit in kulture is. Dit beteken dat om gesinne binne-in 'n kultuurgroep te verstaan, verskeie faktore soos hoë misdaadstatistieke, swak sosio-ekonomiese omstandighede, hoë werkloosheidsyfers, egskeidingsyfers, gesinsgeweld, tienerswangerskappe en Vigs in ag geneem moet word. Die eis wat aan die beginnerskoolhoof gestel word, is om hierdie aspekte te identifiseer en dit in ag te neem wanneer leerders hanteer word (Olsen & Fuller, 2003:8; Van Wyk & Lemmer, 2009:34).

Afgesien van die feit dat leerders uit verskillende agtergronde met verskillende omstandighede kom moet leer en onderrig nog steeds die grondslag vir die leerders se toekoms wees. Om leerlingsake te hanteer is veeleisend en dit verg baie tyd en energie van die beginnerskoolhoof om leerders in 'n skoolmilieu te laat onderrig wat tot voordeel van hulle akademiese vordering sal strek.

Soos reeds in 2.5.3.1 vermeld, is eise wat deur iemand gestel word 'n meer definitiewe voorwaarde waaraan voldoen moet word. Hierdie eise word hoofsaaklik deur die skool, ouergemeenskap, personeel en leerders aan die beginnerskoolhoof gestel. Dikwels is die eise nie direk nie, maar indirek wat meer daarop gerig is om partye in die skoolmilieu gelukkig te hou. Nie alleen word daar eise aan die beginnerskoolhoof gestel nie, maar daar word dikwels uitdagings aan hom/haar gestel wat soms op baie kort kennisgewing aandag aan geskenk moet word.

2.5.4 Besondere uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word

2.5.4.1 Inleiding

Uitdaging het nie dieselfde betekenis as eise nie. Waar eise meer 'n versoek is waaraan voldoen moet word, is uitdagings 'n "handeling van uit te daag" (Odendal & Gouws, 2010:1217). "Dit is 'n uitdaging om die nuwe skool op te bou". Heelwat uitdagings word aan 'n beginnerskoolhoof op 'n daaglikse basis gestel. Verskeie skrywers het egter verskillende menings oor watter uitdagings aan beginnerskoolhoofde gestel word. Goldring *et al.* (2008:332,333) beweer onder andere dat die beginnerskoolhoofde voor twee uitdagings te staan kom, naamlik:

- tydsbesteding aan die verskillende areas in die skool
- watter area voorrang gaan geniet ten opsigte van die tydsbesteding daaraan.

Aansluitend hierby wys Baker (2009:6) daarop dat die beginnerskoolhoof veral aan uitdagings soos administratiewe werkslading wat daaglik meer word, oorweldigende gemeenskapseise, politieke druk en onvoldoende vergoeding blootgestel word. Hiermee saam gaan die feit dat die beginnerskoolhoof die rol van bestuurder, leier en agent moet vertolk. Vier algemene faktore wat soms as uitdagings aan die beginnerskoolhoof gestel word, is tyd, tegnologie, insidente en diversiteit.

Tyd

Omdat 'n skooldag, kwartaal en jaar om tyd draai, is dit sekerlik een van die belangrikste uitdagings wat doeltreffend bestuur moet word. Die meeste van die beginnerskoolhoof se tyd word aan 'n verskeidenheid van vergaderings binne en buite skoolverband spandeer. Baie van die beginnerskoolhoof se tyd word aan kleiner maar tog belangrike sake en soms ingewikkelde take en aktiwiteite afgestaan. Cowie en Crawford (2008:680) meen dat hierdie 'n uitdaging is, want dit verg die beginnerskoolhoof se aandag en daarom moet hy/sy in staat wees om tyd te kan bestuur en sake te prioriseer na gelang van belangrikheid.

Tegnologie

Tegnologie speel 'n baie belangrike rol in die hedendaagse skole. Volgens Crow (2006:315) is die beskikbaarheid van tegnologie vir die beginnerskoolhoofde in minderbevoorregte skole 'n baie groot uitdaging. Sonder die nodige tegnologie is dit moeilik om 'n skool effektief te bestuur en om die digitale gaping te oorbrug is 'n groot uitdaging vir die beginnerskoolhoof.

Insidente

Om insidente en gewigtige sake doeltreffend te bestuur moet die beginnerskoolhoof oor intellektuele en interpersoonlike vaardighede beskik, veral omdat hy/sy moontlik nog nie voorheen te doen gehad het met sake wat hy/sy moes hanteer het nie. Cowie en Crawford (2008:681) voer aan dat daar 'n verskeidenheid insidente en gewigtige sake bestaan wat uitdagend vir die beginnerskoolhoof kan wees, naamlik:

- hantering van ouerbekommernisse oor afknouery in die gemeenskap
- ondersteuning van enkel-ouers met huislike probleme (onder andere egskeiding, alkoholmisbruik, geweld, vandalisme en diefstal)
- hantering van personeellede wat emosioneel ontsteld is oor die evaluering van hulle werk deur onderwysowerhede
- ouers wat nie hulle kinders by sekere onderwysers geplaas wil hê nie
- voorbereiding vir eksterne inspeksies
- personeelafwesighede
- klagtes deur ouers oor personeellede
- hantering van onproduktiewe personeellede
- die daarstel van 'n ondersteuningsplan vir leerders met spesiale behoeftes.

Diversiteit

Nie net in Suid-Afrika is daar na 1994 se nuwe onderwysstelsel heelwat skole wat te doen gekry het met diversiteit in die skole nie, maar dit is ook 'n tendens in lande buite Suid-Afrika soos byvoorbeeld veral in die VSA. Crow (2006:315) wys daarop dat die aantal gekleurde leerders besig is om vinnig die getal blanke leerders verby te steek. Dit gaan gepaard met taalprobleme, armoede en mobiliteit ten opsigte van toegang tot skole. Dit verg van onderwysers en beginnerskoolhoofde wat in 'n homogene omgewing met leerders van dieselfde ras, etnisiteit, taal en sosio-ekonomiese status gesosialiseer het dat hierdie demografiese veranderinge met sensitiwiteit en kennis van leerverskille hanteer moet word. Hierdie uitdaging impliseer ook dat daar aandag aan die sosiale, sielkundige en gesondheidsorg gegee moet word. Afgesien van gekompliseerde kennis, tegnologiese en demografiese veranderinge, word beginnerskoolhoofde in die VSA ook blootgestel aan die vergrootglas waardeur die gemeenskap skole en beginnerskoolhoofde dophou. Indien die beginnerskoolhoof in sy/haar hoedanigheid as bestuurder van die skool faal kan dit 'n verleentheid vir die gemeenskap wees en in sommige gevalle kan onderwysers hulle werk verloor.

Volgens Sparks (2002:65) word daar van die beginnerskoolhoof verwag om 'n leeromgewing, met 'n duidelike toekomsvisie, in die gemeenskap te skep, ongeag kleur, ras of geloof. Daar word ook van hulle verwag om die kurrikulum en assessering te ken en terselfdertyd ook in

staat wees om af te rig, te leer en ontwikkeling van leierskap aan te moedig. Dus moet hulle op 'n sekere akademiese standaard wees en oor opvoedkundige tegnieke beskik.

Tyd, tegnologie, insidente en diversiteit stel sekere uitdagings aan die beginnerskoolhoof wat hy/sy met omsigtigheid moet hanteer. Daar is egter heelwat ander uitdagings, wat op 'n meer gereelde basis aan die beginnerskoolhoof gestel word. Literatuur wat geraadpleeg is rondom die uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word, sluit faktore binne en buite Suid-Afrikaanse grense in.

2.5.4.2 Besondere uitdagings ten opsigte van personeel

'n Skool kan slegs funksioneer as daar leerders en 'n personeel is om die nodige onderrig te gee. Omdat die personeel uit verskillende mense met verskillende persoonlikhede bestaan, staan die beginnerskoolhoof voor die uitdaging om hierdie personeel sensitief, oordeelkundig, maar tog ferm te hanteer. Dit is juis die personeel wat die beginnerskoolhoof deur 'n vergrootglas dophou. Busher (2006:70) wys daarop dat om met mense te werk, hetsy dit die personeel of die beginnerskoolhoof is, is dit nodig om die aksies van mense in 'n sekere situasie te verstaan om suksesvol saam met hulle te werk. In 'n personeelkorps waar personeellede min of meer dieselfde opleiding en verantwoordelikhede het, verskil hulle egter ten opsigte van oortuigings, waardes, gesindhede en gewoontes.

Daarbenewens glo Ingle *et al.* (2011:580) dat elke personeellid wat nuut aangestel word deeglik oorweeg moet word deur die beginnerskoolhoof, want nuutaangestelde personeellede het 'n definitiewe invloed op die leerders en die huidige personeel. Die beginnerskoolhoof moet ook die karaktertrekke en vermoëns van die huidige personeel in aanmerking neem wanneer 'n nuwe personeellid aangestel word omdat die personeel uit die aard van die saak nou gaan saamwerk. Gesindhede en gevoelens van personeellede speel 'n groot rol. Crawford (2009:75) beweer dat gevoelens van haat en angste tot leed aandoen en ontwrigting kan lei en dit kan die werksomgewing heeltemal verander. Hierby sluit 'n lae moraal aan wat deur veranderings veroorsaak word. Die werksomgewing vir die onderwyser moet 'n omgewing word waar hulle, hulleself moet laat geld. Die daarstel van 'n risiko-vrye omgewing vir sommige beginnerskoolhoofde moet 'n ideaal word. Alleenlik dan kan onderwysers wat wil leer en die praktyk wil verbeter, ondersteun word (McHugh, 2002:56; Burrello *et al.*, 2005:6).

Reyes-Gonzales (2007:2,3) glo dat die beginnerskoolhoof die onderwysers moet aanmoedig om kwaliteit onderrig te lewer, want as 'n leerder onderpresteer word die onderwyser vir die swak prestasie blameer wat weer op die beginnerskoolhoof se bevoegdheid reflekteer.

Sommige personeellede is nie bereid om werkswinkels by te woon of om hulleself verder te bekwaam nie. Gewoonlik is dit die onderwysers wat wel die opleiding nodig het wat nie bereid is om hierdie geleenthede aan te gryp nie. Dit is die beginnerskoolhoof se verantwoordelikheid om hierdie personeellede aan te spreek of om hulle aan te moedig om hulle beter te bekwaam.

Om personeelsake te hanteer is kompleks en uitdagend veral as personeellede laks is of nie verandering kan aanvaar nie. Sommige personeellede in skole, werk nie hard soos die res van die personeel nie. Sommiges wil nie hulle styl van klasgee verander nie, maar wil op die manier waaraan hulle gewoond is, voortgaan. Die beginnerskoolhoof moet in gedagte hou dat die personeel verandering verwag sodra hy/sy as skoolhoof begin. Hoe die personeel die beginnerskoolhoof sien, is baie belangrik want sommige sal probeer om hulle veronderstellings op die beginnerskoolhoof af te dwing. Dit is dus belangrik dat die beginnerskoolhoof sy/haar eie kultuur ontwikkel anders sal die personeel dit vir hom/haar doen. Personeel is geneig om die omgewing te wil beheer en sal nie geredelik verandering aanvaar nie. Personeel plaas druk op die beginnerskoolhoof om standpunt ten opsigte van verantwoordelikheid, waardes en verwagtinge in te neem. Verder verwag die personeel dat die beginnerskoolhoof die skool so sal bestuur dat 'n dag sonder haakplekke sal verloop en dat die skoolhoof as buffer tussen hulle en die ouers moet optree. Die beginnerskoolhoof moet negatiewe kommentaar en besware te wagte wees wanneer hy/sy personeel gaan hanteer veral as hy/sy veranderinge gaan aanbring of 'n nuwe bestuurstyl gaan handhaaf (Cui, 2010:149; Sackney & Walker, 2006:345).

Dit is dus belangrik vir die beginnerskoolhoof om die vertroue van die personeel te wen om sodoende spanwerk aan te moedig. Volgens Nelson *et al.* (2008:698) kom beginnerskoolhoofde voor die uitdaging te staan om personeel so ver te kry om deel van die span te wees, veral wanneer hy/sy nuut aangestel is. Verder beveel Sparks (2002:67,68) aan dat onderwysers aangemoedig moet word om op 'n hoër vlak skool te hou. Deur klasbesoek te doen, leer en onderrigmetodes te bespreek en gereelde vergaderings te hou moedig die beginnerskoolhoof professionaliteit aan. Hy/sy moet hulle ook gereeld emosioneel en moreel ondersteun en sigbaar wees, aktief luister, aanmoedig en duidelike verwagtinge ten opsigte van hulle professionaliteit in die gemeenskap skep. Personeel wat hulle eerste pos in die platteland aanvaar moet daarop gewys word dat hulle professioneel en as rolmodel in die gemeenskap moet optree. Die gemeenskap verwag van die personeel om in die platteland aan te pas en deel van die gemeenskap te wees. Dit is die taak van die beginnerskoolhoof om professionaliteit onder die personeel aan te moedig (Clark, 2006:14).

Personeel moet ten alle tye professioneel optree al verskil hulle persoonlikhede. Die beginnerskoolhoof moet die verskillende persoonlikhede identifiseer en sorg dat daar 'n

ontspanne atmosfeer tussen personeellede is en hulle positief motiveer om 'n volle skooldag ten volle te benut. Omdat mense se persoonlikhede verskil is dit nie altyd maklik om hulle gelukkig te hou nie en sonder die nodige ondersteuning, kennis en gesindheid kan dit baie moeilik vir die beginnerskoolhoof raak as sy/haar personeel ongelukkig is. Daarbenewens moet die beginnerskoolhoof onthou dat die personeel met leerders werk en as die personeel ongelukkig is, sal die leerders ongelukkig wees.

2.5.4.3 Besondere uitdagings ten opsigte van leerders

Omdat leerders uit verskillende agtergronde kom en verskillende karaktereienskappe en persoonlikhede het, is die uitdagings rondom hulle behoeftes soveel moeiliker. Die jeug moet baie uitdagings in die moderne wêreld soos onder andere dwelmmisbruik, afbrekende seksuele gedrag en verkeerde eetgewoontes hanteer. Terselfdertyd moet leerders leer om objektief te wees, die vaardigheid aanleer om krities te dink, op leeruitkomste te fokus en in staat wees om intellektuele en fisiese stamina te ontwikkel.

Leerders wil graag onderwysers hê wat hulle sal leer sodat hulle goeie resultate kan lewer. Mogonediwa (2008:56) lê klem daarop dat swak leierskap en 'n gebrek aan bestuursvaardighede in onderpresterende skole 'n negatiewe invloed op leerders in landelike skole het. Die gevolg is dat goeie leerders en onderwysers nie na daardie skole wil gaan nie. Die beginnerskoolhoof speel 'n belangrike rol om te verseker dat beide onderwysers en leerders deurlopend hulle beste lewer. Lethoko *et al.* (2001:313) sluit hierby aan dat in sommige gevalle die beginnerskoolhoof voor die uitdaging van personeel wat laks is en sodoende die leerders benadeel, te staan kom. Studies het getoon dat in sommige gevalle leerders kla dat onderwysers, veral na die Junievakansie, nie meer onderrig gee nie, maar slegs vraestelle gee om uit te werk, terwyl hulle tyd en aandag aan hulle persoonlike sake spandeer. Leerders blameer onderwysers vir hulle laksheid. In ander gevalle is onderwysers se klasse nie georganiseer nie, is daar nie 'n konstante onderrig nie en leerders se huiswerk word nie nagegaan nie. Leerders is nie gemotiveer nie as gevolg van die afwesighede van onderwysers. Leerders dring al hoe meer daarop aan dat onderwysers aangespreek word indien hulle nie doeltreffende onderrig gee nie. Daar moet behoorlike onderrig aan leerders gegee word. As daar nie uitmuntende onderrig by 'n skool gegee word nie, is daar 'n geneigdheid dat minder leerders by daardie skole inskryf. Dit is die taak van die beginnerskoolhoof om hierdie sake van die begin af aan te spreek (Mosea, 2006:88,96,97; Cui, 2010:150,152).

Die beginnerskoolhoof se uitdaging ten opsigte van die leerders is om hulle te verseker dat hulle die beste onderrig kry sodat hulle goed voorbereid vir die toekoms is, hulle aan te moedig om positief en gemotiveerd te bly en om 'n verskil in die skool te maak. Baker (2009:7) beweer dat leerderprestasies die verantwoordelikheid van die skoolhoof is. Beginnerskoolhoofde wat aan die hoof van onderpresterende skole staan moet dus self 'n beter stelsel daarstel om resultate te verbeter. Dit lei daartoe dat beginnerskoolhoofde onderwys in die klaskamer en leer by leerders moet verbeter. Bowen (2011:9) sluit hierby aan dat wanneer daar 'n verhouding van ondersteuning en wedersydse respek tussen die beginnerskoolhoof en personeel is, die leerders beter sal presteer. Aansluitend hierby wys Nelson *et al.* (2008:698) daarop dat beginnerskoolhoofde voor die uitdaging van wangedrag by leerders te staan kom. Dit is dus belangrik om 'n gedragskode te hê wat die gevolge van oortredings duidelik stel asook ander algemene sake aanspreek.

Dikwels ervaar die beginnerskoolhoof dat die leerders nie die gedragskode nakom nie. Dit bring mee dat leerders slordig skool toe kom, swak gedrag in klaskamers en veral teenoor onderwyseresse openbaar, in klasse lawaai, laatkom en onwettig afwesig is (Wolhuter, 2005:117; Mogonediwa, 2008:82).

Omdat leerders so verskillend is, is daar heelwat uitdagings, wat nie noodwendig met mekaar verband hou nie, waarvoor die beginnerskoolhoof op 'n daaglikse basis te staan kom. Hierdie uitdagings wissel van onderprestasie, persoonlike probleme tot ontevredenheid oor onderwysers. Dit is nog steeds die taak van die beginnerskoolhoof om aan al hierdie uitdagings aandag te gee. Aansluitend hierby is afwesighede van leerders en personeel 'n groot probleem vir die beginnerskoolhoof.

2.5.4.4 Besondere uitdagings ten opsigte van afwesighede

Een van die uitdagings waarvoor die beginnerskoolhoof te staan kom, is die kwessie van afwesigheid van beide die onderwysers en leerders. Nie alleen moet daar toesig gereël word vir die personeellid wat afwesig is nie, maar moet 'n geskikte plaasvervanger ook gekry en aangestel word indien die personeellid vir 'n lang tyd afwesig gaan wees. Gedurende die tydperk wat die geskikte persoon gesoek word, verloor die leerders werk en die beginnerskoolhoof moet 'n plan in werking hê hoe die werk ingehaal gaan word. Dit geld ook vir die leerders wat afwesig is. Effektiewe onderrig kan nie geskied as die personeel of leerders nie in die klas is nie. Verskeie literatuurskrywers voer oorsake vir afwesighede aan. Volgens Van der Westhuizen (2005:331,332) kan sekere faktore afwesighede by personeel beïnvloed, naamlik:

- frustrasie as gevolg van die beginnerskoolhoof se onbevoegde of teenstrydige leierskapstyl
- uitputting as gevolg van 'n harde, stresvolle dag
- uitbranding as gevolg van uitputting.

Rothman *et al.* (2008:412,416,417,451) beweer dat uitputting die gevolg van te groot werkslading is. Die verhouding tussen werksverpligtinge en hulpbronne aan die een kant en swak gesondheid aan die ander kant veroorsaak dikwels uitbranding. Uitbranding kom voor onder ouer personeellede (40–49 jaar ouderdomsgroep) as gevolg van oorlading en meer verantwoordelikheid wat op hulle skouers geplaas word. Mosea (2006:85) sluit hierby aan dat 'n groot aantal onderwysers gefrustreerd is, aan stres lei, belangstelling in hulle werk verloor het of 'n negatiewe gevoel oor hulle werk het en depressie ervaar wat aanleiding tot uitbranding kan gee.

Siekte

Khedama (2005:8,85) lê klem daarop dat die afwesighede van personeellede 'n groot uitdaging vir beginnerskoolhoofde is aangesien hulle nie beheer oor die doktersbriewe wat ingehandig word vir die aantal dae wat hulle afwesig is, het nie. Van die redes is ooreising as gevolg van te groot klasse, stres, frustrasie, depressie en 'n gebrek aan motivering. Myburgh en Poggenpoel (2004:261-264) beweer weer dat transformasie in die onderwysstelsel onderwysers ten opsigte van hulle rol en hulle eie identiteit verwar. As gevolg hiervan ondervind personeellede stresverwante probleme. Dit veroorsaak wanverhoudings tussen onderwysers en leerders, onderwysers en hulle kollegas en onderwysers en hulle gesinne. Dit lei tot ontydige en onnodige afwesighede by personeel.

VIGS

Volgens Hepburn (2001:93) speel VIGS 'n groot rol in die afwesigheid van personeellede. Die siekte verg dat die personeellid lang tye afwesig is. Sodra hulle terugkom ondervind hulle 'n groot mate van stres en is getraumatiseerd. Klaswerk en huiswerk is gewoonlik dan laaste op hul prioriteitslys. Mosea (2006:86) sluit hierby aan dat onderwysers se afwesighede aan siektes soos VIGS en verwante siektes en afwesighede as gevolg van familieverpligtinge toegeskryf kan word. Die onderwysers is vir lang tydperke afwesig en die beginnerskoolhoof moet 'n geskikte plaasvervanger kry wat soms moeilik is om te vind. Skoolhoofde kan en mag nie VIGS-inligting verskaf nie, veral omdat sommige personeellede en leerders nie hulle status openbaar nie (Kutame & Mulaudzi, 2010:95).

Onderprestasie

Onderprestasies van leerders en personeellede is van die grootste uitdagings waarvoor 'n beginnerskoolhoof te staan kom. Hierdie oorsaak word gewoonlik aan die lae vlak van motivering by onderwysers toegeskryf. Onderprestasie hou soms ook verband met die afwesighede van beide leerders sowel as personeellede. Onderwysers in onderpresterende skole is geneig om afwesig te wees en nie vir klasse op te daag nie en gevolglik kan hulle nie deur die sillabus kom nie (Mogonediwa, 2008:29,73,78,82; Moeketsi, 2004:71). Verder kan swak leerderprestasie aan te min ervaring van onderwysers, lae kwalifikasies, nie voldoende hulpbronne en swak sosio-ekonomiese agtergronde toegeskryf word. Skole wat onderpresteer gebruik nie onderrigtyd effektief nie wat 'n negatiewe invloed op die prestasies van die leerders het.

Ander verwante oorsake

As gevolg van die gedurige verandering in die onderwys, voel onderwysers onseker, verkry 'n gevoel van weerstand wat tot frustrasie en verveeldheid lei en die onderwysers is geneig om op te gee (Khumalo, 2005:91). Aansluitende hierby glo Ones *et al.* (2003:19-20) dat ouderdom, geslag en onderrig 'n groot rol in die afwesighede van personeellede speel. Ouer personeellede is afwesig omdat hulle nie die werk kan volhou nie. In sommige gevalle is mans en vrouens nie geneë daarmee dat 'n vrou die hoof van die skool is nie en bly gevolglik van die skool af weg. 'n Nuwe skoolhoof, wat nie die geslag is wat personeellede verkies nie, veroorsaak dat personeellede van die skool af wegbly omdat hulle nie meer kans sien om onder die nuwe skoolhoof te werk nie. Tydens afwesighede van personeellede moet aflos-personeel beskikbaar wees. Schumaker en Sommers (2001:154) wys daarop dat, nie alleen is aflos-personeel nie altyd beskikbaar nie, maar in sommige gevalle neem die leerders hulle nie ernstig op nie. Die uitdaging waarvoor die beginnerskoolhoof ten opsigte van afwesighede te staan kom, is om personeellede in die plek van die afwesige personeellede aan te stel, toesig te reël indien die personeellid slegs 'n dag afwesig is en ouers gerus te stel indien hulle bekommerd is oor werk wat nie gedoen kan word nie.

Die beginnerskoolhoof kom op 'n daaglikse basis voor die uitdaging van personeellede wat afwesig is te staan. Ouers word ongeduldig wanneer 'n personeellid afwesig is en voel dat dit die beginnerskoolhoof se plig is dat leer en onderrig daaglik moet voortgaan. Die uitdaging van afwesighede is nie maklik om te hanteer nie. Wanneer 'n personeellid afwesig is en daar nie voldoende toesig is nie, kan dit tot dissiplinêre probleme lei.

2.5.4.5 Besondere uitdagings ten opsigte van dissipline

Heel dikwels hoor mens dat dissipline beteken nie om te straf nie, maar om iemand te leer. Leerders hou daarvan om grense te hê en met die nodige geduld en konsekwentheid kan effektiewe dissipline toegepas word.

Dissiplinêre probleme onder leerders is universeel. Volgens Mentz en Wolhuter (2003:409,410) ken ouers en leerders hulle regte en beginnerskoolhoofde sukkel met dissiplineprobleme. Die handhawing van dissipline raak al hoe moeiliker as gevolg van onder andere kinderrwette en lyfstraf wat afgestel is. Dit is 'n uitdaging vir beginnerskoolhoofde want onderwysers word met minagting behandel en hulle raak moedeloos. Onderwysers en leerders is nie gemotiveerd om hulle pligte uit te voer nie. Die toepassing van dissipline van leerlinge raak al hoe moeiliker aangesien niemand meer die mag het om leerlinge lyfstraf toe te dien nie. Die dissiplinêre probleme wat 'n uitdaging vir die beginnerskoolhoof is wissel van wangedrag, geweld, dwelms en vandalisme (Badenhorst *et al.*, 2007:305; Lethoko *et al.*, 2001:313).

Ikoya (2009:49,51) ondersteun die feit dat dit alombekend in onderwyskringe is dat as dissipline nie toegepas gaan word nie, dit heeltemal onbeheerbaar kan raak. Die praktyke wat plaasvind wissel van roof, verkragting, okkulte bedrywighede en oneerlikheid in eksamens. Die gedrag van leerders is van fundamentele waarde vir suksesvolle leer en daarom moet beginnerskoolhoofde en onderwysers ongedissiplineerde optredes nie duld nie. Daarom moet die skool 'n definitiewe beleid vir die ontwikkeling en implementering van skoolreëls en regulasie hê waaraan die leerders hulleself moet verbind. Die reëls en regulasies moet ook duidelik aan die leerders oorgedra word. Mukuria (2002:42-52) stel dit duidelik dat 'n gebrek aan dissipline lei tot die feit dat onderwysers nie kan onderrig gee nie en leerders vervolgens nie kan leer nie. Dit veroorsaak dat 'n groot aantal leerders die skole verlaat, hoë afwesigheidsyfer en dat 'n voortdurende verwisseling van onderwysers plaasvind. Die redes wat aangevoer word, is onder andere te veel leerders in die skool, skole met swak toestande, geen hulpbronne en geen tegnologie nie. Dit is 'n groot probleem vir die beginnerskoolhoof en hy/sy sal 'n dissiplinêre program, saam met die leerders, ouers en onderwysers, in werking moet stel om sodoende 'n veilige skoolmilieu te skep.

Hierteenoor glo Ugboko en Adediwura (2012:42,43) dat as daar nie toesig is nie, daar 'n gebrek aan kommunikasie is wat tot ongedissiplineerdheid lei. Dit sal tot gevolg hê dat leerders nie respek vir onderwysers, die beginnerskoolhoof of medeskoliere het nie. Die akademiese vordering sal daaronder ly en ander wanpraktyke soos laatkommery, afwesighede, praterij in die klasse en die ontwrigting van onderrig sal plaasvind. Dissipline is die vermoë van leerders

om gesag te respekteer, skoolreëls en regulasies te gehoorsaam en alleenlik dan sal die skooldag vlot verloop. Dissipline kan gemeet word aan die leerders se selfdissipline en selfbeheersing en dit spoor leerders aan om ander leerders se regte te respekteer, samewerking, verantwoordelike en onafhanklike leer te bewerkstellig. Sodra leerders dit kan doen sal hulle die hele skool se dissiplinestelsel respekteer.

Costello (2009:1,2) beweer dat beginnerskoolhoofde glo dat slegs een uit elke drie personeellede klaskamerbeheer kan uitoefen. Die beginnerskoolhoof het daaglikse te doen met wangedrag van leerders en dissiplineverwante sake. Beginnerskoolhoofde moet dus hierdie probleem hanteer deur klasontwrigting te ontmoedig, meer akademiese tyd aan te moedig, 'n veilige leeromgewing te skep en personeel in dissiplinêre aangeleenthede te ondersteun.

Dit is 'n uitdagende taak om 'n skool sonder enige dissiplinêre voorvalle te bestuur. Om dissipline by 'n skool te handhaaf is vir die beginnerskoolhoof 'n groot uitdaging. Dit word van hom verwag om 'n dissiplinebeleid daar te stel wat as riglyn vir die personeel sowel as die leerders kan dien. Dikwels hou dissiplinêre probleme met die kwessie van taal verband.

2.5.4.6 Besondere uitdagings ten opsigte van taal

Wêreldwyd is daar uitdagings rondom die taalkwessie in skole. Dit is nie altyd moontlik om onderwys in die moedertaal te gee nie en om hierdie kwessie op 'n sensitiewe dog ferm manier te hanteer, is 'n groot uitdaging veral by beginnerskoolhoofde. Tonkin (2003:1,2,4,11) beweer dat taal die manier is waarop individue of groepe met mekaar kommunikeer. Dit is 'n spesifieke manier van praat en 'n vorm van verbale interaksie. Taal laat mens toe om jou persoonlikheid uit te druk en inligting van ander persoonlikhede te bekom. Die meeste mense in die wêreld is tweetalig en gebruik meer as een taal in hulle daaglikse lewe. Die onderwysstelsel vereis dat 'n leerling moet kan lees en skryf. Die onderwysstelsel aanvaar gesproke taal as huistaal, maar geskrewe taal as skooltaal. Dus sal die skool die taalbeleid bepaal.

In enige skool is die taalbeleid baie belangrik en veral in skole wat uit 'n diversiteit van leerders en onderwysers bestaan. Sonder die nodige taalbeleid in plek, sal kommunikasie nie na wense geskied nie. Wright en Stegeline (2003:94,97,119) is van mening dat taal 'n kragtige bron van kommunikasie onder verskillende kulture is. Die drang om deur taal te kommunikeer word by alle kulture ervaar. Kinders bring woorde eie aan hulle huistaal skool toe. Daarom is dit van waarde as 'n bespreking begin word met 'n taal wat eie aan die huisgesin en gemeenskap is. Verder word beweer dat multi-kulturele onderwys nie uniek is nie. Dit stel leerders aan ander kulture bloot en help hulle om gemaklik met ander kulture te meng asook om hulle te respekteer

ongegras, kleur, geslag of godsdiens omdat dit 'n ryke erfenis tot die gemeenskap bring. Wright en Stegeline (2003:6-14,23) voer verder aan dat kommunikasie in 'n voorkeurtaal uiters belangrik is wanneer 'n opdrag uitgevoer moet word hetsy akademiese of algemene opdrag. Kommunikasie tussen die huis en die skool moet dus sterk en gesond wees. Die manier van kommunikasie moet effektief wees sodat die persone wat die opdrag moet uitvoer dit duidelik verstaan. Met goeie kommunikasie sal vertroue gebou word. Van Wyk en Lemmer (2009:26) voeg by dat goeie kommunikasie gereelde oueraande behoort in te sluit en deur van 'n tolk gebruik te maak sal duidelikheid gegee word ten opsigte van besluite wat geneem word. Na die 1994 verkiesing in Suid-Afrika het die beginnerskoolhoof voor die uitdaging van dubbelmedium skole te staan gekom. Wolhuter (2005:120) wys in hierdie verband daarop dat sommige leerders nie Engels magtig is nie en het dus nie genoegsame vaardighede het om in die taal te kommunikeer nie.

Die taalkwessie word wêreldwyd aangespreek. Sungtong (2007:11) wys daarop dat in Suid-Thailand die landstaal Thai is omdat die Thai-Buddiste die politieke party van die dag is alhoewel 80% van die bevolking Yawi as taal praat. Hierdie is 'n groot probleem vir beginnerskoolhoofde aangesien daar heelwat onenigheid as gevolg van die taalkwessie ontstaan. Medina (2008:1,2,3) sluit hierby aan en wys daarop dat skole in Amerika 'n verskeidenheid van etniese, kulturele en taalagtergronde reflekteer. Die diversiteit in skole in die VSA het dramaties toegeneem en dit plaas beginnerskoolhoofde voor uitdagings wat hulle kundigheid in 'n ander area van die skoolmilieu op die proef stel. Die taalbeleid speel 'n definitiewe rol in die akademiese sukses van die leerders en sonder die nodige taal- en kultuurbeleid sal die beginnerskoolhoof rekenskap van die akademiese vordering van die leerders moet gee.

Taal speel ook 'n groot rol ten opsigte van ouerbetrokkenheid by die skool. Peterson (2007:883) voer aan dat taal steeds een van die groot oorsake is waarom ouers nie betrokke by die skool is nie. Omdat die skole in Kanada se taalbeleid van hulle eie taalgebruik verskil het hulle 'n gebrek aan selfvertroue om te kommunikeer. Verder is hulle nie vertrouwd met die taal wat in die kurrikulum en onderwysdoelwitte omskryf word nie.

Omdat taal so belangrik vir kommunikasie is en kommunikasie so belangrik vir akademiese vordering is, is die taalkwessie 'n belangrike faktor waaraan aandag gegee moet word. In sommige gevalle kan die leerders en ouers hulle nie uitdruk ten opsigte van probleme wat hulle ondervind, juis as gevolg van die taalkwessie nie. Die beginnerskoolhoof staan voor hierdie uitdaging om die ouers na die beste van sy/haar vermoë in hulle taal met 'n probleem te help.

2.5.4.7 Besondere uitdagings ten opsigte van ouers

Ouers dra dikwels tot die probleme en uitdagings waarmee die beginnerskoolhoof te doen kry by aangesien hulle dikwels hoër owerhede aanhits om sekere waardes, kennis en vaardighede te aanvaar of te verwerp (Crow, 2006:319). Min of geen samewerking tussen die beginnerskoolhoof en die ouers kan die skool negatief beïnvloed.

Wolhuter (2005:121-122) sluit hierby aan dat die beginnerskoolhoof dikwels nie voldoende ondersteuning van ouers af kry nie, ten spyte van pogings om hulle te betrek. Hulle woon nie skoolaktiwiteite en oueraande by nie, dra nie tot fondsinsamelingsprojekte by nie, teken nie afwesigheidsbriewe of huiswerk nie en sien nie toe dat hulle kinders betyds by die skool opdaag nie. Verder daag hulle nie vir afsprake rakende hulle kinders op nie. Hierdie probleem word dikwels aan gebrek aan kommunikasie tussen die beginnerskoolhoof en die ouers toegeskryf. 'n Verdere probleem, volgens Decker en Decker (2003:82) is die verskillende tale en kulture. Ouers vir wie die skool se taal hulle tweede taal is, vind dit moeilik om te kommunikeer. Kommunikasie tussen ouers en personeel word bemoeilik en bring dus teweeg dat ouers nie aan skoolaktiwiteite wil deelneem nie. Lethoko *et al.* (2001:313) beweer verder dat beginnerskoolhoofde te veel bestuursverpligtinge in 'n skool het en dus nie genoeg tyd aan kommunikasie met ouers spandeer nie. Gereelde kontak met ouers sal beteken dat daar gebruik gemaak moet word van telefoonoproepe, die beantwoording van e-posse, gereelde vergaderings deur die jaar, ope-uitnodiging en informele ontmoetings, interaksie met ouerorganisasie, die stuur van kennisgewings en nuusbriewe, bywoon van akademiese, atletiek en ander byeenkomste. Die ouergemeenskap verwag van die beginnerskoolhoof om aandag aan hulle behoeftes te gee (Reyes-Gonzales, 2007:2).

Ouers het dikwels 'n wanpersepsie van personeel en die beginnerskoolhoof moet hierdie persepsie probeer regstel. Volgens Van Wyk en Lemmer (2009:17,18) is ouers van mening dat onderwysers op hulle neersien, onwelkom laat voel en dat ouers net deur die skool geken word as daar fondse benodig word. Burrello *et al.* (2005:13, 19) is weer van mening dat baie ouers nie na die skool wil kom nie as gevolg van hulle kinders se swak prestasies. Hulle is bang dat hulle in die verleentheid gebring sal word. Aansluitend hierby glo Decker en Decker (2003:79) dat daar drie redes is waarom ouers nie betrokke by die skool wil raak nie, naamlik die onderwyser se houding, die manier waarop administrasie gedoen word en die besluitnemingsproses.

Ouers speel 'n belangrike rol in die skooldag van hulle kinders. Hulle stuur hulle kinders na 'n spesifieke skool om te verseker dat hulle kinders eendag 'n goeie werk sal hê. Daarom is dit vir

die beginnerskoolhoof 'n groot uitdaging om ouers tevrede te hou. Nie alleen word beginnerskoolhoofde in Suid-Afrika voor hierdie uitdaging geplaas nie, maar regoor die wêreld is dit seker een van die grootste uitdagings waarvoor die beginnerskoolhoof te staan kom. Sungtong (2007:137,140,141) beweer dat ouers in Thai hoë verwagtinge van die skooladministrasie en bestuur het. Verder plaas hulle hoë verwagtinge vir die akademiese vordering van hulle kinders. Hulle wil sien dat hulle kinders goed presteer en dat hulle geletterd raak met die vooruitsig dat hulle universiteit toe kan gaan en 'n werk na skool kan kry. Die beginnerskoolhoof staan voor die uitdaging om aan die ouers dit duidelik te maak en te verduidelik dat hoe die leerprogram daarin uitsien. Verder plaas ouers druk op die beginnerskoolhoof want hulle wil sien dat hy/sy daadwerklik optree wanneer dit kom by effektiewe administrasie en bestuur. Hulle wil effektiewe, meningsvolle en 'n goeie aanduiding van wat administrasie aanbetref, ervaar. Verder verwag hulle 'n plan wat in werking gestel is om die skool te ontwikkel (Sungtong, 2007:140).

Robinson en Le Fevre (2011:228,229,249) sluit hierby aan dat studies wat in New Zeeland gedoen is, bewys het dat dit belangrik is dat daar goeie interaksie tussen die beginnerskoolhoof en ouers moet wees omdat dit vertroue wen wanneer daar klagtes rakende onderwysers en leerders is. Wanneer beginnerskoolhoofde op klagtes van die ouers se kant op 'n positiewe manier reageer, sal dit tot voordeel van die skool wees ten opsigte van verdere klagtes. Verder is dit belangrik dat die beginnerskoolhoof moet onthou dat wanneer 'n ouer 'n klagte teen personeel indien die personeel, ouer en leerder se kant gestel moet word en dat dit met integriteit en respek hanteer moet word. Sodoende sal al drie die partye se vertroue in die beginnerskoolhoof se oordeelsvermoë behoue bly. Die beginnerskoolhoofde moet die ouers aktief by die skool betrokke kry. Nie alleen presteer leerders beter wanneer die ouergemeenskap aktief betrokke is nie, daar is ook 'n beter balans tussen die belange van die onderwyser en die ouers. Verder moet die beginnerskoolhoof onthou dat wanneer daar 'n klag, konflik of grief vanaf die ouers se kant is, hy/sy die saak op so 'n wyse moet hanteer dat dit nie verhoudings skaad nie. Beginnerskoolhoofde is geneig om hulle skool en eie reputasie teen skade wat aan die skool gedoen kan word wanneer ouers klagtes het en van die klagtes verder na 'n hoër gesag as die van die hoofgeneem word, te beskerm.

Peterson (2007:882,883) voel dat beginnerskoolhoofde ouers moet oortuig om meer betrokke by die skool te raak aangesien leerders beter presteer as ouers meer betrokke is. Ouers van leerders met 'n laer sosio-ekonomiese inkomste is geneig om minder betrokke by die skool te wees. Sommige ouers het 'n sielkundige weerstand teen skole as gevolg van hulle ongelukkige skooldae, misverstande, negatiewe persepsies en in sommige gevalle, intimidasie. Die beginnerskoolhoof moet ouers die teendeel bewys. Vannapond Suttichujit (2008:35) sluit hierby

aan dat beginnerskoolhoof voor die uitdaging te staan kom dat wanneer leerders 'n leerprobleem het, ouers dit nie kan aanvaar nie en dikwels die skool blameer. Dit gebeur veral wanneer die leerprobleem eers later in die leerder se skoolloopbaan geïdentifiseer word. Die uitdaging is dat die beginnerskoolhoof die rol van emosionele en akademiese berader moet vertolk en die ouers op 'n sensitiewe manier moet benader.

Ouers speel 'n belangrike rol in die skool. Hulle dring aan op goeie onderrig, kommunikasie en insae in die skoolbestuur. Wanneer die ouers tevrede met 'n skool is, sal die gemeenskap tevrede met die skool wees. Die beginnerskoolhoof staan dus voor 'n groot uitdaging om die ouergemeenskap tevrede te stel en hulle te verseker dat sy/haar skool die beste keuse vir die ouers se kinders is. Hierdie uitdaging wat aan die beginnerskoolhoof gestel word, kan bepaal of hy/sy die ondersteuning van die gemeenskap gaan hê veral met die oog op moontlike hulpbronverskaffing, finansiële bydrae en ondersteuning in die algemeen.

2.5.4.8 Besondere uitdagings ten opsigte van die gemeenskap

'n Beginnerskoolhoof word onder die vergrootglas van die gemeenskap geplaas want hy/sy is 'n integrale deel van die leerders wat uit die gemeenskap kom en wat opgelei en onderrig moet word sodat hulle later weer 'n rol in die gemeenskap kan speel. In 'n gemeenskap wat uit skole, families, buurte, besighede, godsdienstige organisasies, dienste en gesondheidsdienste bestaan, word onderwys, volgens Green (2000:93), as een van die belangrikste prioriteite beskou. Decker en Decker (2003:107-109) sluit hierby aan dat die beginnerskoolhoof in die beste posisie is om met die gemeenskap te werk. Sy/haar bereidwilligheid en vermoë om saam met die gemeenskap te werk, is belangrik as sukses behaal wil word. Hy/sy moet weet hoe om met die gemeenskap te onderhandel deur hulpmiddels te bekom, maar ook terselfdertyd hulle so hanteer dat hulle nie onnodig in die schoolsake sal inmeng nie. Vilakazi (2008:153) stem saam dat beginnerskoolhoofde 'n uiters belangrike posisie in die gemeenskap beklee. Hulle moet as buffers tussen die opvoeders en ander belanghebbendes buite die skool optree.

Dit is van groot belang dat die beginnerskoolhoof 'n goeie verhouding met die gemeenskap sal hê. 'n Beginnerskoolhoof wat nou met die gemeenskap verbind is, verstaan die gemeenskap se belangstelling in die skool se akademie, doelwitte en hoe die skool die hulpbronne benut. Volgens Fidler (2002:41) is dit dus belangrik dat die beginnerskoolhoof 'n goeie reputasie van die skool sal handhaaf, finansiële en ander ondersteuning probeer verkry en probleemhantering kan bestuur. Die skool en die gemeenskap het 'n invloed op mekaar. Indien 'n skool sukses wil behaal moet die gemeenskap in besluitnemings geken word. Dit is uiters belangrik dat daar 'n goeie verhouding met die gemeenskap gebou moet word aangesien hulle 'n groot mate tot die

begroting van die skool bydra. Die beginnerskoolhoof moet weet dat deur dienste aan die gemeenskap te lewer, daar 'n goeie vertrouensverhouding opgebou kan word. So byvoorbeeld kan die geriewe van die skool deur die gemeenskap gebruik word (Decker & Decker, 2003:9,27; Green, 2000:185).

Nelson *et al.* (2008:697) wys op die belangrikheid van 'n positiewe verhouding met die skoolgemeenskap. Daar moet 'n balans tussen die skool en die gemeenskap ten opsigte van die waardes, oortuigings en doelwitte wees wat veroorsaak dat 'n unieke skoolkultuur geskep word. Dit is soms vir die beginnerskoolhoof moeilik om die vertroue van die gemeenskap en veral die besigheidsektor te wen. Crow (2006:320) wys tereg daarop dat die besigheidsektor 'n belangrike rol in die beginnerskoolhoof se leerproses speel aangesien hy/sy verantwoordelik is om toekomstige werkslui op te lei deur die bronne wat die besigheidsektor aan hom/haar toevertrou het. Dus is dit baie belangrik dat die beginnerskoolhoof die uitdaging wat aan hom/haar gestel word om positief deur die gemeenskap en besigheidsektor aanvaar te word, sal aanvaar aangesien dit tot groot voordeel van die skool kan wees.

Die gemeenskap hou die beginnerskoolhoof baie fyn dop veral in gevalle waar die vorige hoof vir baie jare die skoolhoof was. Sackney en Walker (2006:345,348) wys daarop dat die gemeenskap reageer wanneer die beginnerskoolhoof van die vorige skoolhoof se bestuurstyl afwyk. Om as beginnerskoolhoof 'n gemeenskap van leer te bou, is 'n veeleisende verantwoordelikheid. Hy/sy moet 'n kultuur van interafhanklikheid, gemeenskaplike verpligtinge, toegewydheid en 'n liefde vir leer by die gemeenskap kweek. Starr en White (2008:9) beveel aan dat die beginnerskoolhoofde betrokke by die gemeenskap ten opsigte van omgewingbewaringsprojekte raak. Deur skooltake so aan te pas dat die leerders bewus is van die omgewing waarin hulle skoolgaan, kan daar 'n verhouding tussen die gemeenskap, skool en omgewing ontstaan.

Daar word van die beginnerskoolhoof verwag om professionele verhoudings met die gemeenskap te bou om te verseker dat daar leer en vordering plaasvind. Daarom is dit belangrik dat die beginnerskoolhoof in die profiel van die gemeenskap pas. Sahid (2004:149,152) sluit hierby aan dat die beginnerskoolhoofde die skoolgemeenskap en die gemeenskap as geheel by elke area wat tot voordeel van die skool en die gemeenskap kan wees, betrek. Algemene werkers van 'n skool maak ook deel van die gemeenskap uit en het die reg om deel van die besluitnemingsproses in die skool te wees. Demokratiese besluite ten opsigte van die skoolprogram, skoolaktiwiteite en skoolbeleid gee die gemeenskap egter die geleentheid om ook 'n bydrae te lewer om effektiewe onderrig en leer te bevorder.

Ojo en Olaniyan (2008:175) is van mening dat die beginnerskoolhoof die gemeenskap moet leer ken en 'n aktiewe rol in die groei en ontwikkeling van die gemeenskap speel. Die beginnerskoolhoof moet ook die personeel aanmoedig om deel van gemeenskapsprojekte en aktiwiteite te wees en om interessante plekke in die gemeenskap te besoek. Verder moet hy/sy in gereelde kontak met buite-instansies, industrieë en onderwysliggame bly. Die beginnerskoolhoof moet in totaliteit by die gemeenskap betrokke wees. Terselfdertyd moet hy/sy die gemeenskap aanmoedig om deel van die skool te wees.

Die gemeenskap speel 'n belangrike rol by die beginnerskoolhoof. Hulle wil deel van besluitnemings wees en 'n bydra tot die skool lewer sodat daar effektiewe leer en onderrig kan plaasvind en wil die sekerheid hê dat die skool in die leerders belê met die oog op toekomstige arbeidslui in die gemeenskap. Dus is dit 'n uitdaging om die gemeenskap positief by die skool te betrek en positief teenoor die beginnerskoolhoof te maak. Die beheerliggaam speel 'n belangrike rol in die skoolmilieu en die lede word uit die gemeenskap gekies. Daar is egter ook uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof ten opsigte van die beheerliggaam gerig word.

2.5.4.9 Besondere uitdagings ten opsigte van die beheerliggaam van 'n skool

Die beheerliggaam van 'n skool speel 'n belangrike rol in die bestuur van die skool en die beginnerskoolhoof moet uit die aard van die saak nou met die beheerliggaam saamwerk. Dit bring mee dat die beginnerskoolhoof heelwat meer vergaderings, komitees en werksgroepe moet bywoon omdat hy/sy hierop dien. Verder moet die beginnerskoolhoof die beheerliggaam gedurig oor vergaderings inlig. Daarbenewens moet die beginnerskoolhoof soms sukkel om genoeg en bevoegde lede te kry om op die beheerliggaam te dien (Earley & Weindling, 2004:47,124). Hy/sy is nou nie meer alleen in beheer van besluite wat geneem moet word ten opsigte van aangeleenthede wat sy/haar skool aangaan nie, maar die beheerliggaam moet nou in alle besluite geken word (Marishane & Botha, 2011:11).

Wat die hantering van finansies aanbetref beweer Mestry (2004:127) dat die beheerliggaam en die hoof soms nie saamwerk nie. Daarbenewens is die beheerliggaam nie opgelei om die finansies te hanteer nie. Ndou (2012:5) voeg by dat die beheerliggaam nie in isolasie moet funksioneer nie maar as 'n span saam met die skoolhoof, kring, distrik, provinsiaal en nasionaal moet werk. Die skoolhoof moet die lede van die beheerliggaam oplei om hierdie spanwerk doeltreffend uit te voer. Hierteenoor beweer Bagarette (2011:227) dat skoolhoofde bedreig voel deur die mag wat beheerliggame ten opsigte van die bestuur van die skool het.

Wanneer 'n beginnerskoolhoof in die gemeenskap aangestel word moet hy/sy 'n goeie verhouding met die beheerliggaam hê, veral as hy/sy planne het om veranderinge aan en in die skool aan te bring. Verandering in 'n skool raak die beginnerskoolhoof self, maar ook die personeel, leerders, ouers en gemeenskap.

2.5.4.10 Besondere uitdagings ten opsigte van verandering

Wanneer 'n beginnerskoolhoof aangestel word, gaan dit gewoonlik met veranderinge gepaard. Sommige beginnerskoolhoofde sal eers vir 'n tydperk die skoolopset waarneem en later veranderinge aanbring en ander beginnerskoolhoofde sal dadelik met veranderinge in die verskillende areas van die skoolmilieu begin. Volgens Davidovich *et al.* (2010:104) gaan verandering oor herorganisasie en transformasie en dit kan soms onaangenaamheid veroorsaak en heel dikwels moet die hele skoolmilieu 'n paradigmaskuif maak. Schumaker en Sommers (2001:2,15) wys daarop dat baie onderwysers en lede van die gemeenskap bewus is van die feit dat wanneer 'n nuwe skoolhoof aangestel word, daar veranderinge sal kom. Hulle weet wat hulle wil hê en hoop dat hulle dit sal kry. Die beginnerskoolhoof moet besprekings, wat die aanbied en aanvaarding van idees, debattering en verfyning van konsepte insluit, aanmoedig voordat besluite geneem word. Dit sal die proses van besluitneming vergemaklik wat die veranderinge meer aanvaarbaar maak. Te dikwels trap die beginnerskoolhoof in die strik, om al die besluite ten opsigte van die aspekte wat hy/sy wil verander, outokraties te neem.

Van Deventer en Kruger (2010:44,45) beskou die beginnerskoolhoof as 'n integrale deel van verandering en daar word van hom/haar verwag om te inisieer, te fasiliteer en verandering te implementeer. Die beginnerskoolhoof as bestuurder wat verandering goed sal kan bestuur moet kennis, vaardighede, persoonlike gesindheid en waardes hê. Hierdie vaardigheid om gevestigde aspekte te verander sodat die gemeenskap, personeel en leerlinge dit sal aanvaar, ontbreek dikwels by die beginnerskoolhoof, omdat hy/sy nie die ervaring, opleiding of ondersteuning vooraf gekry het nie, en dit kan tot konflik lei. Baker (2009:9) sluit hierby aan dat die beginnerskoolhoof intellektueel en sielkundig voorbereid op veranderinge moet wees. Veranderinge verg nie net administratiewe en bestuursvaardighede nie, maar vaardighede om hierdie veranderinge reg te hanteer omdat daar in sommige gevalle menslike hulpbronne betrokke is.

Vir beginnerskoolhoofde buite Suid-Afrika, bly verandering 'n moeilike proses. Politieke en ekonomiese verandering in Suid-Asië het 'n groot invloed op die onderwys (Hallinger, 2004:61,68). Dit veroorsaak dat die skoolmilieu ook verander en in sulke tye moet die beginnerskoolhoof sensitief optree. Politieke en ekonomiese verandering kan veral op

bestuursvlak groot veranderinge teweeg bring deurdat van die beginnerskoolhoof verwag kan word om opdragte van hoër gesag uit te voer waar hy/sy voorheen die besluite alleen geneem het (Hallinger, 2004:61-68). Çaliskan en Tabancali (2009:112,113) sluit hierby aan deur te wys dat die rol van die beginnerskoolhoof verander het gedurende die hersiening van die kurrikulum. Hulle voer aan dat die beginnerskoolhoof 'n deeglike kennis van die nuwe kurrikulum moet hê om sodoende die onderwysers met die implementering van 'n nuwe kurrikulum te lei. Dit is dus belangrik dat die beginnerskoolhoof oor 'n deeglike kennis en vaardigheid moet beskik om 'n nuwe kurrikulum in die praktyk te kan hanteer, om die nodige fisiese fasiliteite daar te stel, personeel aan te moedig om die nuwe kurrikulum saam aan te pak en gereelde vergaderings te hou om die vordering van die implementering te bespreek.

Elke beginnerskoolhoof doen veranderinge op sy/haar eie manier, maar wanneer dit by kurrikulumverandering kom moet die beginnerskoolhoof deeglik voorbereid wees. Veranderinge binne die skool self soos dag-, week-, kwartaal- en jaarbeplanning kan die beginnerskoolhoof in oorleg met die personeel verander om sodoende die uitdaging daaraan verbonde, makliker te maak. Die mens is geneig om in 'n roetine te leef en verkies soms 'n stelsel wat werk. In 'n skool is die personeel en die leerders ook soms geneig om aan die bekende vas te klou. Beginnerskoolhoofde wil soms hulle eie stempel afdruk en besluit dus om gevestigde stelsels, tradisies en gewoontes te verander. Dit kan dikwels tot konflik tussen die beginnerskoolhoof en die personeel, leerders, ouers en gemeenskap lei. Konflik hou nie net verband met verandering nie, maar kan ook op ander terreine wees. Die beginnerskoolhoof word voor hierdie uitdaging geplaas om konflik so te hanteer dat alle partye tevrede met die uitkoms sal wees.

2.5.4.11 Besondere uitdagings ten opsigte van konflik

Daar is verskeie redes waarom die beginnerskoolhoof te doen kry met konflik. In 'n wêreld waar magsposisies nagejaag word, armoede aan die orde van die dag is en werkloosheid 'n universele probleem is, is konflik onafwendbaar. Te midde van hierdie probleme moet die beginnerskoolhoof konflik effektief kan bestuur of oplos.

Naidu *et al.* (2010:122) definieer konflik as 'n vyandige en afbrekende geskil tussen twee of meer individue of groepe. Konflik is 'n eerlike verskil van opinies waar 'n keuse gemaak moet word en kan tog van waarde wees omdat alle moontlikhede in toekomstige beplanning oorweeg moet word. Decker en Decker (2003:221) voel weer dat konflik ontstaan uit verskille ten opsigte van ras, geslag, klas en fisiese en intellektuele vermoëns. In ander gevalle word beginnerskoolhoofde met besluite wat in konflik met hulle persoonlike waardes en etiese

beginsels staan, gekonfronteer (Daresh, 2006:12). Fidler (2002:58) sluit hierby aan en gee 'n paar bronne wat konflik veroorsaak, naamlik:

- verskillende visies ten opsigte van 'n situasie
- onderlinge kompetisie
- onsekerheid oor die rol wat personeel speel
- verskillende interpersoonlike style (die manier hoe hulle werk)
- eksterne stresfaktore (byvoorbeeld 'n derde party wat 'n invloed op die personeel se besluit kan hê).

Om spanning en moontlike konflik in skoolgemeenskappe te kan hanteer, moet die beginnerskoolhoof luister na wat die leerders, personeel, ouers en beheerliggaam te sê het. Hy/sy moet hulle belange en behoeftes raaksien en hulle toelaat om deelnemend te wees ten opsigte van kurrikulum en organisatoriese aangeleenthede. Beginnerskoolhoofde spandeer baie tyd daaraan om minder belangrike oortredinge op te los en dit word toegeskryf aan die feit dat hulle nie die nodige vaardighede het om konflik te hanteer nie (Busher, 2006:94; Moeketsi, 2004:62).

Omdat die beginnerskoolhoof nog nie die gemeenskap, personeel en leerlinge so goed ken nie, sal hy/sy heel dikwels voor die uitdaging kom om konflik sensitief te bestuur en voorbereid daarop te wees. Van Deventer en Kruger (2010:33-35) beweer dat konflik deel van ons daaglikse bestaan is en kan wissel van klein uitvalle tot volskaalse gevegte. Konflikbestuur is die oplossing van konflik en die beginnerskoolhoof kan dit op drie maniere oplos, naamlik vreedsame oplossing, skikking en probleemoplossing. Siccone (2012:84) voer aan dat wanneer probleemoplossing ter sprake kom 'n logiese volgorde gevolg moet word, naamlik dat die probleem geïdentifiseer moet word, alternatiewe oplossings daar probeer stel, besluit watter oplossing die beste sal wees en implementeer en ontwikkel 'n plan om die probleem op te los. Daar rus 'n groot onus op die skouers van die beginnerskoolhoof om 'n goeie vennootskap tussen hom/haar en die gemeenskap te bou sodat probleme vinnig uitgestryk kan word. Probleme lê in 'n situasie en daarom moet daar nie net na probleemoplossing gekyk word nie, maar ook na hoe probleme in die toekoms vermy kan word (Middelwood & Parker, 2009:115).

Dit is baie belangrik dat die beginnerskoolhoof sy/haar verhouding met die gemeenskap, leerders en veral die personeel moet bou. Om verhoudinge te bou, is van fundamentele belang omdat dit die kultuur, etos en klimaat van 'n skool bepaal. Daar sal altyd personeellede wees wat nie deel van die span wil wees nie, wangedrag openbaar of wat onbevoeg voel. Wanneer dit by die punt kom dat personeel gedissiplineer moet word, moet die regte prosedures gevolg word (Naidu *et al.*, 2010:123,125; Green, 2000:142).

Die beginnerskoolhoof weet dikwels nie hoe om konfliktsituasie te ontloot nie omdat hy/sy nog nie in die posisie was om dit te hanteer nie of omdat hy/sy nie die nodige leiding gekry het om konflik te hanteer of op te los nie. In hierdie verband beweer Van der Westhuizen (2005:315) dat die beginnerskoolhoof as leier moet besef dat geen persoon alleen 'n konfliktsituasie kan ontloot nie. Om konflik te vermy kan die leier die volgende doen:

- praat openlik en persoonlik met die betrokke persoon
- bly in kontak met individue of groepe wie se menings radikaal verskil
- inisieer projekte om interdepartementele probleme op te los
- vergewis hom/haar van al die partye se menings
- vermy onnodige belonings.

Van der Westhuizen (2005:325,326) wys verder daarop dat 'n skoolhoof wat konflik wil oplos, die nodige vaardighede moet aanleer deur kennis, selfbeheersing en gereelde oefening in effektiewe konflikoplossing toe te pas. Hy/sy moet sy/haar mening duidelik, kalm en eerlik lug. Verder is daar verskeie maniere waarop die beginnerskoolhoof konflik kan bestuur, naamlik:

- deur kommunikasie
- hanteer konflik dadelik
- bespreek die probleem met die persoon self
- neem al die standpunte in ag
- behou 'n sin vir humor.

Deur konsekwent op te tree, kan die beginnerskoolhoof 'n vertrouensverhouding tussen hom, die personeel en leerders skep. Op die manier kan konflik op 'n regverdigde manier tot voordeel van al die partye hanteer word.

Daar is verskillende redes vir konflik en dit is belangrik om dit reg te hanteer. Beginnerskoolhoofde is dikwels blootgestel wanneer dit by konflikhantering kom aangesien hy/sy gou daarvan beskuldig kan word dat hy/sy kant kies veral wanneer dit by rasse-aangeleenthede, verspreiding van finansies en vergoeding kom. Omdat konflikhantering 'n groot uitdaging vir die beginnerskoolhoof is, is dit nodig dat hy/sy die regte leiding en ondersteuning van die personeel, ouers en gemeenskap moet kry.

2.6 SAMEVATTING

Daar kan van die standpunt uitgegaan word dat die eise en uitdagings wat aan 'n beginnerskoolhoof gestel word ook van toepassing op gevestigde skoolhoofde is, maar daar moet in gedagte gehou word dat die beginnerskoolhoof iemand is wat nog leer om iets te doen

en nog eksperimenteer (cf. 2.5.2). Daarom sal die eise en uitdagings wat aan hom/haar gestel word moontlik onbekend wees en dat hy/sy nog nie die nodige kundigheid en vaardigheid het om die eise en uitdagings met selfvertroue te kan hanteer nie. As individu moet hy/sy teen meer as een persoon en soms teen die hele gemeenskap opgewasse wees. In sulke tye voel die beginnerskoolhoofde professioneel geïsoleerd en alleen, terwyl hulle eise en uitdagings, soos die tradisies, praktyke en bestuurstyl van die vorige skoolhoof, hantering van meervoudige take, bestuur van tyd en prioriteit, bestuur van die skoolbegroting, hantering van onproduktiewe personeellede, implementering van nuwe regeringsinisiatiewe en die bestuur van die skoolterrein, moet hanteer (Cowie & Crawford, 2008:686). Crawford (2009:5) sluit hierby aan dat die sukses of mislukking van 'n skool sal afhang van hoe die beginnerskoolhoof die skool gaan bestuur. Dit veroorsaak dat die beginnerskoolhoof voel asof dit alleenlik sy/haar verantwoordelikheid is om die skool suksesvol te bestuur. Schumaker en Sommers (2001:141) stem saam dat dit 'n probleem is dat beginnerskoolhoofde soms baie alleen as gevolg van hulle posisie is. Hulle weet nie meer of hulle die kollegas kan vertrou wanneer privaatgesprekke gevoer word nie. Moorosi (2007:515,517) maak verder die stelling dat vroulike beginnerskoolhoofde se eggenotes hulle nie ondersteun nie en dat hulle nog steeds verwag dat die vrou haar volle huislike pligte moet nakom. Dit laat die vrou skuldig voel omdat sy op beide gebiede goed wil presteer.

Schumaker en Sommers (2001:142) stel voor dat daar 'n ondersteuningstelsel of persoon moet wees wat die beginnerskoolhoof kan bystaan, maar dat dit aan sekere vereistes moet voldoen:

- die persone moet betroubaar wees; wanneer aan hulle gesê word om geen inligting oor te dra nie moet hulle dit nakom
- hulle moet geredelik beskikbaar wees – maklik om in die hande te kry en gewillig wees om te luister
- hulle moet tyd hê
- hulle moet hulle met dieselfde situasie waarin die hoof verkeer kan vereenselwig en hom kan ondersteun.

So 'n tipe ondersteuningsbasis kan byvoorbeeld die hoof se vrou wees, 'n persoonlik vriend of ander skoolhoofde in die omgewing, die adjunkhoof, die sekretaresse of selfs 'n personeellid. Die probleem is egter dat dié tipe ondersteuning nie altyd beskikbaar is nie en dat die meeste van die persone huiwerig is om betrokke te raak.

Crow (2006:312) wys daarop dat dit eers heelwat later is dat die beginnerskoolhoofde gewoonlik sin maak van hulle rol as skoolhoof deurdat die onderwysers, leerders, ouers en ander bestuurders informele terugvoer oor sy/haar optrede as skoolhoof gee.

2.7 GEVOLGTREKKING

Die literatuuroorsig wys duidelik dat die beginnerskoolhoof nie 'n maklike taak het wanneer hy/sy as hoof van die skool aangestel word nie. Daar word van hom/haar verwag om as leier op te tree, met of sonder die nodige leierseienskappe (2.2.2). Die beginnerskoolhoof moet ook as bestuurder optree ongeag of hy/sy oor die nodige bestuurvaardighede beskik (2.2.3). Afgesien hiervan, word daar van hom/haar verwag om alle terreine of areas van die skool te bestuur sodat dit tot voordeel van die personeel, leerders, ouers en gemeenskap kan wees. Hy/sy moet terreine soos die administrasie en beplanning, finansies en fasiliteite, in samewerking met komitees, kan bestuur (2.3). Verder word daar definitiewe eise aan hom/haar gestel en soms is dit eise waarmee hy/sy nie noodwendig saamstem nie (2.5.3). Daar word soms onvoorsiene uitdagings aan hom/haar gerig wat hy/sy onmiddellik moet hanteer of uitdagings wat hy/sy in 'n baie kort tydjie moet hanteer. Om die personeel, leerders, ouers en gemeenskap tevrede te hou, moet hy/sy toegerus, opgelei en bekwaam wees om enige situasie of krisis te bestuur of op te los (2.5.4). Dit is dus duidelik dat die beginnerskoolhoof nie net 'n skoolhoof is nie, hy/sy moet ook leier, bestuurder, probleemoplosser en konflikthanteerder wees en dit is slegs 'n paar rolle wat hy/sy moet vertolk.

Die vraag wat egter nou ontstaan is of die beginnerskoolhoof opgewasse vir al hierdie rolle is wat hy/sy moet vertolk? Verder word die vraag gevra of hy/sy die eise en uitdagings wat aan hom/haar gestel word werklik alleen kan hanteer? Daar word verder gespekuleer of die beginnerskoolhoof dalk een of ander hulpmiddel of toerusting nodig het om hom/haar in sy/haar rol as beginnerskoolhoof te ondersteun.

In die volgende hoofstuk gaan daar gekyk word in watter mate die beginnerskoolhoof ondersteun kan word. Daar gaan gekyk word of opleiding 'n rol in die ondersteuningsproses kan speel en of mentorskap dalk as moontlike toerusting kan dien.

HOOFSTUK 3

MENTORSKAP EN BEGINNERSKOOLOOFTOE

3.1 INLEIDING

Soos reeds in Hoofstuk 1 vermeld (cf.1.3) is mentorskap 'n sosiale verhouding tussen 'n meer ervare persoon (mentor) en 'n onervare persoon (protégé) waar die mentor die protégé deur sy/haar gesag, ervaring en kennis oordra. Hierdie verhouding staan ook as mentorskap bekend waar die doelwit is om die protégé in sy/haar werk te ontwikkel asook sy/haar professionele groei waar elke persoon op sy/haar eie manier in 'n sosiale omgewing leer. Vaardighede en bevoegdhede word deur 'n vertrouensverhouding deur die mentor, wat die leemtes vooraf identifiseer en dan die nodige leiding gee, oorgedra. Die mentor word as 'n adviseur, onderwyser en vriend beskou.

In Hoofstuk 2 is daar gekyk na die besondere eise en uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word. Leierseienskappe en bestuursvaardighede is ook bespreek om vas te stel of dit tot voordeel van beginnerskoolhoofde kan strek om aan die eise en uitdagings wat aan hom/haar gestel word te voldoen. Uit die literatuur kon vasgestel word dat die beginnerskoolhoof besluite op sy/haar eie moet neem en in die meeste gevalle het hy/sy nie die nodige leiding of ondersteuning nie. Hierdie besluite wat hy/sy moet neem rakende die eise en uitdagings wat aan hom/haar gestel word, strek oor 'n wye area. Daarbenewens speel die personeel, leerders, ouers en gemeenskap 'n groot rol in hoe hy/sy die eise en uitdagings hanteer.

Omdat die beginnerskoolhoof dikwels aangestel word omdat hy/sy 'n goeie onderwyser was of moontlik oor goeie leierseienskappe en bestuursvaardighede beskik, is daar 'n leemte ten opsigte van die nodige leiding en/of ondersteuning deur 'n ervare persoon of program, iemand wat al voorheen te doen gekry het met eise en uitdagings wat aan hom/haar gestel is en wat uit ervaring nodige aanbevelings kan doen. Hierdie persoon of program kan die beginnerskoolhoofde moontlik help om die eise en uitdagings wat aan hom/haar gestel word op so 'n manier te hanteer dat dit al die partye in al die areas van die skool tevrede sal stel. Verder moet hierdie persoon of program oor sekere eienskappe beskik en moet as toerusting vir die beginnerskoolhoof kan dien. Hierdie persoon of program kan vir hierdie studiedoeleindes vervat word in die woord mentorskap.

In hierdie hoofstuk gaan daar gekyk word of mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde kan dien. Daar gaan gekyk word na die konsepte mentor, protégé, mentorskapverhoudings en

mentorskapprogramme en hoe hierdie verskillende konsepte, vervat in mentorskap, 'n rol in die beginnerskoolhoof se lewe kan speel en as toerusting vir die beginnerskoolhoofde in die verskillende areas van die skoolmilieu kan dien.

Wanneer daar van mentorskap gepraat word, word daar na mentors, protégés, mentorskapverhoudings en mentorskapprogramme verwys. Hierdie konsepte is in mekaar geweef sodat dit saam as mentorskap vir hierdie studiedoeleindes gedefinieer kan word. Omdat die beginnerskoolhoof meeste van die eise en uitdagings alleen moet hanteer, kan 'n mentor moontlik van groot hulp wees.

3.2 MENTOR

3.2.1 Inleiding

Soos reeds vermeld, het die woord 'mentor' uit die Griekse mitologie ontstaan (cf. 1.3). Mentor was die seun van Alcumus. Terwyl Odysseus weg met die Trojaanse oorlog was, is sy seun Telemachus onder die sorg van Mentor geplaas. Die term 'mentor' beteken 'n vaderlike onderwyser en het ontstaan as gevolg van die vaderlike verhouding tussen Mentor en Telemachus (Miller, 2008:3). Die woord 'mentor' verwys na 'aanmoedig' wat motiveer, inspireer, onderskraag en ondersteun beteken. Daarbenewens dui die woord 'mentor' ook op 'raad gee' wat beteken om van raad te bedien, adviseer, aanbeveel en aan die hand doen asook dat 'n mentor 'n ervare leidsman en gids is (De Stadler & De Stadler, 2007:638; Odendal & Gouws, 2010:711).

Feitlik enige persoon kan 'n mentor hê. Brian en Beckett (2010:21,22) beweer dat om 'n mentor te hê, reeds so vroeg as in 'n mens se kinderjare begin. Ouers en onderwysers het dikwels die rol van mentor op 'n natuurlike manier vertolk. Volgens Whitfield en Edwards (2011:425) lei 'n mentor die protégé tot hoër hoogtes. Wedersydse vertroue is baie belangrik. Die protégé moet die mentor vertrou as hy/sy vir hom/haar advies en leiding ten opsigte van probleemoplossing gee. Deur vertroue kan die mentor duidelike doelwitte vir sukses en effektiewe kommunikasie stel en 'n fondasie lê van hoe toekomstige uitdagings aangepak gaan word. Om 'n mentor te wees, moet die persoon oor sekere karaktereienskappe beskik.

3.2.2 Karaktereienskappe van 'n mentor

Dit is belangrik dat daar na die karaktereienskappe van die mentor gekyk moet word voordat daar 'n keuse ten opsigte van 'n mentor gemaak word. Botsende karaktereienskappe ten

opsigte van die mentor en die protégé kan tot nadeel in 'n mentorverhouding strek. Marshall en Gordon (2010:363) glo dat interpersoonlike vaardighede, toeganklikheid, selfvertroue in hulle vermoë, goeie kommunikasievaardighede, professionaliteit, georganiseerdheid, entoesiasme, vriendelikheid, goeie sin vir humor, geduldigheid en iemand wat verstaan, positiewe karaktereienskappe eie aan 'n goeie mentor is. Carey en Weissman (2010:1374) stem saam dat die ideale mentor geloofwaardig, betroubaar, onselfsugtig en opreg moet wees. Aansluitend daarby moet die mentor oor die kwaliteite beskik wat die protégé graag sal wil navolg. Verder bied 'n mentor geleenthede en lig uitdagings uit wat die protégé nie noodwendig sou raaksien nie.

Anderson (2011:49,51) is van mening dat die karaktereienskappe van 'n effektiewe mentor beskikbaarheid, bestendigheid, eerlikheid, professionaliteit en betroubaarheid insluit. Daarbenewens moet 'n mentor goeie kommunikasie kan handhaaf en vindingryk kan optree. Verder moet mentors 'n buigbare benadering tot leer hê en hy/sy moet tussen 'n individu se leerstyl en behoeftes kan onderskei. Mentors het 'n opvoedkundige verantwoordelikheid om tydens die leerproses aan te moedig en te ondersteun. Aansluitend hierby beweer Venter (2008:73) dat mentors leiers moet wees wat ervare in die onderrigproses is, oor 'n positiewe uitkyk op die lewe moet beskik, bekwaam en betrokke moet wees. 'n Mentor moet ook 'n doeltreffende kommunikeerder wees en bereidwillig wees om hulpbronne te deel. Die rol van die mentor is dié van adviseur, kommunikeerder, konsultant, leier, rolmodel, beskermer en ontwikkelaar van bestuursvaardighede (Van der Westhuizen *et al.*, 2007:267). Stolberg (2011:3) is van mening dat die kwaliteite wat by 'n goeie mentor gevind sal word dié van toegewydheid, aanmoedigend, respek, gewilligheid en mededeelsaamheid is.

'n Suksesvolle mentor moet as senior kollega homself/haarself nie eerste stel nie, na persoonlike en professionele probleme luister en verstaan, vir die protégés probleem-oplossingvaardighede aanleer, sessies opvolg en alternatiewe besluitneming toepas, streng vertroulikheid handhaaf, lojaal wees en die protégé krediet vir sy/haar sukses gee. Positiewe karaktereienskappe van 'n goeie mentor word dikwels aan sy/haar professionele ervaring, sy/haar geskiedenis van sukses gemeet, maar nie ten koste van sy/haar eie geluk nie, sy/haar goeie professionele reputasie, genoegsame tyd wat hy/sy aan die protégé spandeer en sy/haar gewilligheid om as mentor op te tree. 'n Mentor kan as 'n invloedryke, hoë rang individu, met gevorderde ondervinding en kennis, wat ondersteuning bied beskou word (Robertson, 2009:1940; Altman, 2005:2477; Lentz, 2007:33).

'n Mentor kan slegs tot sy/haar reg kom as hy/sy 'n protégé het vir wie hy/sy as mentor kan optree. 'n Protégé word as 'n onervare, onkundige persoon beskou wat by 'n meer ervare,

kundige persoon leer en dus sal die beginnerskoolhoof ook as 'n protégé beskou kan word aangesien hy/sy moontlik nog nie so ervare en kundig is nie (Kim, 2010:1).

3.3 PROTÉGÉ

3.3.1 Inleiding

Daar is beperkte literatuur oor die betekenis van 'n protégé en in die meeste gevalle word daar na die protégé verwys as iemand wat nog besig is om van 'n ervare persoon te leer. Dus kan 'n protégé 'n kind, jongmens of volwassene wees. Vir die studie se doeleindes sal na die beginnerskoolhoof as die protégé verwys word.

Enige persoon wat nuut by 'n organisasie, instansie of skool begin word as 'n protégé beskou. Hierdie persoon het nie noodwendig die kennis en vaardighede nie en daarom het hy/sy dikwels iemand nodig om vir hom/haar die nodige leiding en ondersteuning te bied. In die verband beweer Kim (2010:22) dat 'n protégé iemand is wat in sy/haar loopbaan ondersteuning nodig het en sielkundig bygestaan moet word. Die protégé moet ook ondersteun word om:

- 'n sukses van sy/haar loopbaan te maak
- 'n positiewe gesindheid teenoor sy/haar loopbaan te kweek
- werksbevreëdiging te ervaar
- goeie motivering vir sy/haar loopbaan te ontwikkel
- kennis om kreatiwiteit te verhoog
- probleme op te los
- besluitneming en leierskapvaardighede te ontwikkel.

Dit wil dus voorkom asof die protégé heelwat ondersteuning en leiding nodig het om 'n sukses van sy/haar loopbaan te maak. Afgesien van bogenoemde, beskik 'n protégé ook oor sekere karaktereienskappe.

3.3.2 Karaktereienskappe van 'n protégé

Omdat daar na die beginnerskoolhoof as die protégé verwys gaan word, word die karaktertrekke van die protégé op 'n volwasse persoon met 'n loopbaanvooruitsig gegrond. In die verband beweer Lentz (2007:12,14) dat 'n protégé iemand is wat doelgerigte leer en bekwaamheid nastreef. Hy/sy wil nuwighede verstaan en sal hard werk om sodoende sy/haar bevoegdhede te ontwikkel. Hulle sien ook uitdagings as 'n geleentheid om te leer en benader 'n uitdaging doelgerig. Whitfield en Edwards (2011:427) sluit hierby aan dat 'n suksesvolle protégé

'n persoon is wat anders dink, nuwighede as 'n oorkombare uitdaging eerder as 'n hindernis tot sukses beskou. Hy/sy sien mislukking as 'n geleentheid tot sukses deur weer te probeer.

Volgens Remy (2009:19) is 'n protégé 'n individu wat beskerm of opgelei word of wie se loopbaan deur 'n ervare persoon of 'n persoon met invloed, voorberei word. Skinner (2006:7) glo weer dat 'n protégé iemand is wat deur 'n mentor gelei word.

'n Protégé is 'n persoon wat graag wil leer, ontwikkel, groei en sukses wil behaal. Die protégé het dus iemand nodig by wie hy/sy kan leer. 'n Mentor kan moontlik die protégé leer omdat die mentor as iemand wat ouer en meer ervaring het, beskou word. Om die regte mentor te kies is baie belangrik omdat die mentor die protégé moet leer en ondersteun.

3.4 MENTORKEUSE

3.4.1 Inleiding

Die keuse van 'n mentor is baie belangrik omdat die mentor en die protégé nou met mekaar gaan saamwerk. Volgens Roark (2010:54) is daar belangrike punte wat 'n persoon in ag moet neem wanneer dit by die keuse van 'n mentor kom. Die protégé moet die vrymoedigheid neem om self 'n mentor te soek. Bekende en beroemde persone moet nie uitgesluit word in die keuse van 'n mentor nie. Mentors moet die protégés die geleentheid gun om waarde in die mentorverhouding in te bring en met 'n besliste doelwit die verhouding ingaan. Die hoofdoel van 'n mentor is om ondersteuning aan die protégé te verleen en hulle te help om hulle toekomstige aksies te identifiseer (Lester *et al.*, 2011:413).

Whitfield en Edwards (2011:430) beweer dat 'n mentor twee definitiewe funksies verrig, naamlik die bereiking van die doelwit wat vir die akademie, loopbaan en verhouding gestel word en die sielkundige ondersteuning ten opsigte van die professionele balans en persoonlike aanvraag. Deur hierdie doelwitte te bereik sal die protégé krisisse en korttermynmislukkings kan hanteer en dit as deel van die langtermynsuksesse beskou. Om hierdie redes glo Boyle *et al.* (2010:117) dat wanneer 'n mentor gekies word die mentor en protégé by mekaar moet pas ten opsigte van loopbane, geografiese ligging, huishoudelike situasies en die geslag en ouderdom van beide partye. Daar hoef nie noodwendig net na een mentor as keuse gekyk te word nie. In 'n ewigdurende veranderende omgewing waar nuwe kennis 'n rol speel, is dit voor die handliggend dat verskeie mentors goeie leiding op loopbaan- en psigologiese gebied kan bied. Die verskeidenheid van mentors kan die verskeidenheid van werknemers se verwagtinge, waardes en werksgewoontes oorbrug. Hoe groter die diversiteit van die werksplek word, hoe

nodiger is dit om 'n diverse mentornetwerk te hê wat die uitdagings kan ondersteun (De Janasz *et al.*, 2003:80,81,84).

Mentors is veronderstel om 'n vertrouensverhouding met die protégé te hê, maar die protégé kan tog deur die mentor se gesindheid beïnvloed word, veral as dit tot voordeel van die maatskappy kan strek. Tog kan die mentor 'n invloed op die protégé se waarneming van ander persone en die blootstelling aan ander persone se menings in hierdie sosiale leer hê. Dit is belangrik dat die mentor sal insien dat individue hulle eie styl van leer het (Herrbach *et al.*, 2011:1556; Anderson, 2011:50).

3.4.2 Samevatting

'n Mentor en protégé beskik elkeen oor karaktereienskappe eie aan hulself. Aan die een kant beskik die mentor oor die eienskappe om iemand te leer en te ondersteun en aan die anderkant wil die protégé meer by die ervare mentor leer sodat hy/sy 'n sukses van sy/haar loopbaan kan maak. Omdat karaktereienskappe so uniek is, is dit belangrik om dit in gedagte te hou by die keuse van 'n mentor want die mentor en protégé gaan baie tyd saam spandeer. Wanneer daar 'n keuse ten opsigte van die mentor gemaak is en die mentor en protégé kom ooreen om saam te werk, kan mens dit as 'n mentorskapverhouding beskou. Die literatuuroorsig het getoon dat daar verskillende mentorskapverhoudings is.

3.5 MENTORSKAPVERHOUDINGS

3.5.1 Inleiding

Wanneer die protégé 'n mentor kies, is hulle in 'n mentorskapverhouding. Elkeen het hulle eie, unieke karaktereienskappe, waardes, gesindhede en idees. In die verband is Lentz (2007:5,29) van mening dat 'n mentorskapverhouding dikwels die mees intense ontwikkelende verhouding is wat 'n persoon kan hê. Tydens die mentorskapverhouding word die protégé heelwat geleer wat onder andere insluit om situasies te hanteer, verantwoordelikheid te aanvaar en om bevoegdhede aan te leer. Daar is verskillende tipes mentorskapverhoudings, naamlik informele, formele en ewekniementorskapverhoudings. Daar is egter ook ander mentorskapverhoudings wat later bespreek sal word. Mentorskapverhoudings verskil van mekaar en het elk hulle eie unieke kenmerke.

3.5.2 Informele mentorskapverhoudings

Informele leer vind gewoonlik by die huis en die werksplek plaas waar mense deur kommunikasie van mekaar leer om sodoende nuwe kennis op te doen. Dikwels gebeur hierdie leer onbewustelik omdat dit deur spontane interaksie plaasvind. In die werksplek kan informele mentorskap gebeur wanneer 'n senior 'n juniorwerker in perspektief deur die oë van 'n senior werker sien (Wight, 2011:98).

Hu (2008:728) kategoriseer mentorskapverhoudings ten opsigte van hulle formaliteit. In formele mentorskap sal organisasies byvoorbeeld 'n mentor en protégé by mekaar plaas of anders sal spesifieke regulasies en aktiwiteite, wat gewoonlik met formele mentorskapprogramme geassosieer word, voorsien word, terwyl informele mentorskapverhoudings gewoonlik spontaan ontwikkel. Mezias en Scadura (2005:522,523) sluit hierby aan dat hierdie spontaniteit in die informele mentorskap verder op grond van wedersydse bevoegdheid, vertroue en gemaklikheid met mekaar ontwikkel. Die verhouding is gewoonlik 'n langtermynverhouding met 'n langtermyn doelwit voor oë. Die mentor sal ook soms die belange van die protégé bo dié van die organisasie plaas. Protégés sosialiseer meer in 'n organisasie en het 'n hoër werksbevreëdiging.

Kim (2010:25) beweer dat informele mentorskapverhoudings op wedersydse aantrekking en vertroue teenoor mekaar gebou word en dat hierdie mentorskapverhouding meer voordelig is. O'Neill (2005:441) sluit hierby aan dat tydens 'n informele mentorskapverhouding twee persone geïnteresseerd is om 'n verhouding te begin. Óf die mentor óf die protégé besluit om hierdie verhouding te vestig. Gewoonlik trek die protégé die mentor se aandag op grond van sy/haar uitstaande werkprestasie of deur wedersydse belange. Aan die anderkant kan die protégé 'n ervare persoon nader om vrae rakende die werk te beantwoord.

Informele mentorskapverhoudings ontstaan spontaan en is gewoonlik tussen 'n junior en 'n senior werker. Daar is ook 'n gemaklikheid tussen die twee partye en hierdie verhoudings is gewoonlik 'n langtermynverhouding. Hierteenoor verskil formele mentorskapverhoudings.

3.5.3 Formele mentorskapverhoudings

Om tussen informele en formele mentorskapverhoudings te kan onderskei, beweer Chao (2009:315) dat formele en informele mentorskapverhoudings op vier vlakke verskil, naamlik intensiteit, deursigtigheid, fokus en tydsduur. Die intensiteit van informele mentorskapverhoudings is baie groter as dié by formele mentorskapverhoudings aangesien

beide partye gemotiveerd in die verhouding is en omdat die verhouding nie grense het nie. Die mentor in 'n informele verhouding is soms geneig om die protégé te beskerm nie alleen by die werksmilieu nie, maar ook in sy/haar lewe en soms nie met die organisasie as eerste prioriteit nie. In die lig hiervan kan 'n duidelik kontras tussen 'n informele en formele mentorskapverhouding opgemerk word. Met formele mentorskap word mentors gewerf en ontstaan nie so spontaan soos in 'n informele mentorskapverhouding nie. Met ander woorde, die mentor is nie noodwendig die keuse van die protégé nie en dikwels het die protégé die mentor nog nooit van tevore gesien nie.

Om meer duidelikheid oor wat formele mentorskapverhoudings is te kry, word na Whitfield en Edwards (2011:432) gekyk waar die outeurs beweer dat formele mentorskapverhoudings oor ses primêre faktore beskik waaruit die verhouding sal bestaan :

- program vir doelwitte
- verkiesing van deelnemers
- geskikte mentors vir geskikte protégés sodat hulle sal pas
- opleiding
- riglyne vir gereelde ontmoetings
- stel van doelwitte en die kontroliering van doelwitte.

Aansluitend hierby is Kim (2010:25) van mening dat formele mentorskapverhoudings gewoonlik deur die organisasie beheer word deur die mentor en die protégé vooraf te pas, gestruktureerde riglyne oor hoe die mentor en protégé mekaar moet ontmoet neer te lê, voorstelle van onderwerpe waaroor gepraat moet word vooraf te gee, doelwitte vir die protégé te stel, opleidingsessies vir beide die mentor en protégé ter voorbereiding van die mentorskapverhouding te gee en die duur van die mentorskapverhouding vas te lê. Hieruit vloei positiewe uitkomst soos werknemers wat minder van werk wissel, verbeterde dienslewering, beter sosialisering en groter werksbevreeding.

Formele mentorskapverhoudings is meer gestruktureerd, duur oor 'n korter tydperk en soms ken die mentor en protégé mekaar nie noodwendig nie. 'n Verdere voorbeeld van 'n mentorskapverhouding is die van die ewekniementorskapverhoudings wat van die informele en formele mentorskapverhouding verskil.

3.5.4 Ewekniementorskapverhoudings

Ewekniementorskapverhoudings word op die beginsel van wedersydse ervarings geskoei en vind groot byval in gemeenskappe waar vrouens en anderskleuriges keuses ten opsigte van

mentors moet maak (Zellers *et al.*, 2008:565). Ewekniementorskapverhoudings kan ook tussen studente ontstaan en ervare studente kan die nuwe studente help of studente in dieselfde studierigting kan mekaar help. Dit kan 'n kombinasie van fasilitering, organisering, afrigting, ondersteuning en probleemoplossing insluit (Boyle *et al.*, 2010:116; Smith, 2007:50). Nie alleen kan die nodige algemene ondersteuning gebied word nie, maar sielkundige ondersteuning speel ook dikwels 'n rol in die ewekniementorskapverhouding. Mezas en Scadura (2005: 523) is van mening dat mentors meer sielkundige ondersteuning, persoonlike terugvoer en inligting in 'n ewekniementorskap gee. Dit sal veroorsaak dat verhoudings beter in 'n milieu funksioneer waar die party in sy/haar daaglikse uitvoering van pligte staan. Ewekniementorskap is van groot waarde waar dit by stresshantering en onsekerheid van die protégé waar die mentor die nodige sielkundige ondersteuning bied kom.

Bryant en Terborg (2008:11,13) sluit hierby aan dat ewekniementorskapverhoudings sielkundige bystand bied, soos om te gesels, te luister en meelewing ten opsigte van bekommernisse te betoon asook loopbaanondersteuning bied soos bystand ten opsigte van fisiese bronne, tydsbesteding, raad of kennis. Dit kan van groot waarde wees wanneer daar na 'n nuwe werk verander word veral ten opsigte van die uitruil van persoonlike ondervindings en interaksies met personeel. Die sosiale optrede in ewekniementors is verbind met werkverwante kennis ten opsigte van:

- definiëring van die ewekniementorskapverhouding
- bestuur van kommunikasie tussen mentor en protégé
- keuse en fokus op sleutelinligting wat gedeel kan word
- onderrig in verskillende style van opleiding
- assessering ten opsigte van die konsepte van opleiding
- terugvoer van optrede en bereiking van doelwitte
- ontwikkeling van 'n duidelike aksieplan vir die mentorskap.

Carey en Weissman (2010:1374) is van mening dat in 'n ewekniementorskapverhouding beide die persone gewers en ontvangers is, terwyl hulle albei baat vind in die mentorskapproses waar vaardighede ontwikkel word.

Nie alleen is daar informele, formele en ewekniementorskapverhoudings nie, daar is ook ander mentorskapverhoudings wat as positief beskryf word byvoorbeeld onder andere die mosaïekmentorskapverhouding.

3.5.5 Ander mentorskapverhoudings

Waar informele, formele en ewekniementorskapverhoudings hoofsaaklik uit twee mense bestaan, naamlik die mentor en die protégé, bestaan mosaïekmentorskap uit 'n protégé en meer as een mentor. Carey en Weissman (2010:1376) beskryf mosaïekmentorskap as 'n span van mentors wat elkeen 'n rol in die protégé se professionele ontwikkeling speel. Een mentor mag byvoorbeeld met die loopbaanbeplanning help, terwyl 'n ander een leierskap ontwikkel. Mosaïekmentorskapverhouding vind al hoe meer byval. Met hierdie mentorskapverhouding kan die protégé 'n diversiteit van mentors vir die nodige ondersteuning op verskeie vlakke kies (Zellers *et al.*, 2008:563).

'n Protégé kan dus meer as een mentor binne en buite 'n organisasie hê. Protégés het 'n mentor wat op die leeraktiwiteite, leerervaringe en leerdoelwitte fokus en 'n ander mentor wat op loopbaanadvies fokus. Hierdie model is in Nederland toegepas waar 'n mentor aangewys word vir 'n protégé en waar gereelde ontmoetings plaasvind. 'n Webgebaseerde portefeulje word gebruik om hierdie ontmoetings te bewerkstellig (Driessen *et al.*, 2011:439). Stamm en Buddeberg-Fischer (2011:489) beweer dat 'n soortgelyke mentorskapverhouding soos die van die mosaïekmentorskapverhouding die nuwe benadering van 'n ontwikkelde netwerk is. Met hierdie mentorskapverhouding kan die protégé ondersteuning by verskillende mense wat as mentors optree kry.

3.5.6 Samevatting

Opsommend kan gesê word dat 'n mentor 'n ervare persoon is wat sy kundigheid, kennis en vaardighede na 'n protégé wat 'n minder ervare persoon is oordra. Mentors en protégés beskik oor sekere karaktereienskappe wat hulle as mentors en protégés identifiseer. Die keuse van 'n mentor is baie belangrik juis omdat die mentor en protégé se karaktereienskappe moontlik kan verskil en hulle dalk botsende karaktereienskappe kan hê. Wanneer die protégé sy/haar keuse ten opsigte van die mentor gemaak het en hulle in 'n verhouding is waar kundigheid oorgedra word en die protégé uit die kundigheid leer, staan hierdie verhouding as 'n mentorskapverhouding bekend. Mentorskapverhoudings verskil van mekaar in die sin dat daar informele mentorskapverhoudings is waar die verhouding meeste van die tyd spontaan ontwikkel het, formele mentorskapverhoudings waar daar 'n mentor aan 'n protégé toegesê word, ewekniementorskapverhoudings waar 'n mentor en protégé moontlik dieselfde ervaring het en waar hulle mekaar ondersteun en die mosaïek- en netwerkmentorskapverhoudings waar meer as een persoon as mentor vir die protégé kan optree.

Dit is belangrik om te onthou dat die mentor en die protégé in 'n mentorskapverhouding is en dat die verhouding oor 'n tydperk strek. Daar is egter sekere fases waardeur hierdie mentorskapverhouding gaan. In die verband wys Skinner (2006:22) op fases waardeur 'n suksesvolle mentorskapverhouding gaan:

fase een – voorbereiding waar die mentor die verhouding met die protégé begin

fase twee – die mentor en protégé tree in gesprek en onderhandel oor die riglyne in die verhouding

fase drie – mentorskap begin en die protégé werk nou met die mentor saam om die nuwe uitdagings te aanvaar

fase vier – die doelwitte word bereik en daar word besluit of die verhouding moet aangaan of daar weer onderhandel moet word vir 'n verdere verhouding.

Soos reeds vermeld bestaan mentorskap uit die mentor, protégé, mentorskapverhouding en mentorskapprogramme. Mentorskapprogramme verskil van mekaar en word deur verskillende instansies of organisasies gebruik.

3.6 MENTORSKAPPROGRAMME

3.6.1 Inleiding

'n Mentorskapprogram is daarop gemik om die mentor en protégé saam aan die program te laat deelneem om sodoende 'n basis te kry waarvolgens die protégé ondersteun en onderrig word. In die verband voer Jocelyn *et al.* (2010:322) aan dat mentorskapprogramme 'n duidelik struktuur moet hê, die benadering van mentors moet gedefinieer wees, doelwitte moet gestel wees en evaluering duidelik gestipuleer wees. 'n Mentorskapprogram moet effektief bestuur word en die partye moet op 'n gereelde basis ontmoet om die program tot voordeel van albei te maak. Om tyd vir ontmoetings te maak is die eerste prioriteit. 'n Mentorskapprogram wat die eindpunt stel, maar nie 'n duidelik koers het nie, is van die begin af gedoem. Daarom is die daarstel van 'n formele program, as deel van 'n professionele ontwikkelingsplan, uiters belangrik vir die sukses van die mentorskapproses binne die mentorskapprogram (Hall, 2008:451).

Lester *et al.* (2011:424) sluit hierby aan dat 'n suksesvolle formele mentorskapprogram bestuursondersteuning vereis, dat die mentor en protégé goed by mekaar sal pas, opleiding of oriëntasie van mentors moet geskied, duidelike riglyne van die rol van die mentor en die protégé en standarde gestel word vir die tydsduur van die sessies. Chao (2009:315) ondersteun die bewering dat van die belangrikste karaktereienskappe van 'n effektiewe mentorskapprogram bedagsame bymekaarpas van mentor en protégé behels,

mentorskapverbintenis belangrik is, die verstaan van die program se doelwit, kwaliteit opleiding en die protégé se tevredenheid met die mentor, belangrik is. Aansluitend hierby glo Marshall en Gordon (2010:363) dat wedersydse vertroue van kardinale belang vir 'n positiewe, doeltreffende mentorskapproses is om sodoende effektiewe leer in 'n mentorskapprogram te bewerkstellig. Lester *et al.* (2011:415) stem saam dat die sukses van 'n mentorskapprogram van die vertrouensverhouding tussen die mentor en die protégé afhang. Wanneer daar 'n vertrouensverhouding tussen die mentor en die protégé is, sal kennis, raad en terugvoer suksesvol oorgedra word wat die protégé se ontwikkeling sal vorm. Rao (2011:24) voel weer dat natuurlikheid, gemaklikheid en voordele uit 'n mentorskapprogram vloei.

Nie alleen speel die mentor 'n baie belangrike rol in 'n mentorskapprogram nie, maar die rol van die protégé is ewe belangrik. Daarom glo Zannini *et al.* (2011:1801,1802) dat 'n fundamentele komponent van 'n suksesvolle mentorskapprogram die opinies van die protégés is. Opinies, vraelyste en onderhoude dui aan of die doelwitte in die mentorskapprogram bereik is en gee 'n aanduiding of die program voortgesit moet word. Mentors stem saam dat die uitruil van idees en kennis, stimulasie, uitdagings, professionele ontwikkeling, interpersoonlike vaardighede wat verbeter en groei die belangrikste uitkomst is wat in 'n mentorskapprogram bereik word.

Daar is verskillende tipes mentorskapprogramme wat op verskeie terreine in die samelewing gebruik word om nuutaangestelde persone in instansies te ondersteun.

3.6.2 Tipes mentorskapprogramme

3.6.2.1 Inleiding

Mentorskapprogramme is reeds op heelwat terreine op die proef gestel. Sommige programme het goeie resultate tot gevolg gehad. Die volgende literatuuroorsig verwys na mentorskapprogramme in die algemeen asook mentorskapprogramme in die onderwys.

3.6.2.2 Mentorskapprogramme in die algemeen

Werkomstandighede verander gedurig asook die vaardighede wat daarmee gepaard gaan. Vaardighede wat 'n eeu gelede as belangrik beskou is, is nie meer vandag belangrik nie, maar met die vooruitgang in tegnologie en op ander gebiede word andersoortige vaardighede benodig. Organisasies het die waarde van mentorskapprogramme ingesien en al meer organisasies en instansies maak van mentorskapprogramme gebruik om hulle werknemers beter voor te berei ten opsigte van kennis en vaardighede.

Alhoewel daar min literatuur oor mentorskapprogramme in Suid-Afrika beskikbaar is, beweer Pinho *et al.* (2005:20) dat mentorskapprogramme in Suid-Afrika tog tot voordeel kan wees om jong werkende mense te ontwikkel om sodoende kennis, vaardighede en goeie verhoudings in die werksmilieu op te bou. Formele en informele mentorskapprogramme word veral in organisasies van stapel gestuur. Hattingh *et al.* (2005:45) sluit hierby aan dat formele en informele mentorskapprogramme wat in organisasies in Suid-Afrika geïmplementeer is, hoofsaaklik daarop gemik is om jong, potensiële leiers op te lei en te ontwikkel, sosialisering te bewerkstellig, loopbaanontwikkeling te bevorder en ondersteuning te bied.

Wanneer daar na lande buite Suid-Afrika gekyk word, is daar 'n groter verskeidenheid van mentorskapprogramme. So byvoorbeeld is daar in die VSA 'n mentorskapprogram vir die hantering van alkoholverwante probleme, wat bekend staan as die "Mentorship for Alcohol Problems" (MAP-Engage program) (Tracy *et al.*, 2011:547). Hierdie program bied ondersteuning deurdat die mentor die protégé tydens sy/haar rehabilitasietydperk hom/haar gereed maak om weer in die gemeenskap te funksioneer. Nie alleen is daar hierdie tipe programme wat ondersteuning bied nie, daar is ook ander mentorskapprogramme wat met gesondheid verband hou.

Reeds so vroeg as in die jare negentig is mentorskapprogramme aan verskeie professionele gesondheidsgroepe bekendgestel en onlangs ook aan verpleging. Zannini *et al.* (2011:1801,1802) wys daarop dat dit belangrik is om te onthou dat mentorskapprogramme kan verskil na gelang van die gehoor, die beskikbare bronne en die deelnemers se agtergrond. Volgens die "Nursing and Midwives Council" (NMC) se program behoort mentorskapprogramme ten minste 10 dae te wees en dit moet akademiese sowel as praktiese sessies insluit. So kan deelnemers aan mentorskapprogramme kennis van verskeie leer- en onderrigbenaderings en leerstyle in die kliniese milieu opdoen. Engeland bied hierdie program in die mediese veld aan wat verpleegsters vir 'n tydperk van 10 dae voorberei. Na die voltooiing van hierdie program word die verpleegsters as mentors geregistreer en in 'n databasis geplaas. Om as mentors op te tree is hulle verplig om opknappingskursusse by te woon. Om as volwaardige mentors op te tree moet hulle as mentor vir twee studente in 'n tydperk van drie jaar optree (Anderson, 2011:48).

Afgesien van die feit dat mentorskapprogramme 'n groot rol in verpleging speel, speel dit ook 'n belangrike rol in dié van mediese dokters. Carey en Weissman (2010:1373) beweer dat 'n mentorskapprogram as uiters belangrik in die akademiese sukses en loopbaanvoortgang vir dokters beskou word. Mentors verskaf leiding in die praktyk, programontwikkeling, leierskap, besigheidsbestuur, konflikthantering en spanbou. Aansluitend hierby bied Italië

mentorskapprogramme aan wat 'n multi-professionele meestergraadkursus in hulle mentorskapprogramme insluit. Die “Faculty of Medicine, University of Verona”(FMUV) program en “Provincial Health System of Trento” (PHST) program dek onderwerpe soos verhouding tussen mentor en protégé, kommunikasievaardighede, volwasse leer, praktiese ondervinding in hospitaalsale, metodes om vaardighede in 'n laboratorium te ontwikkel, rolspel, simulاسie, leer uit ondervinding, portefeuljes, groepbesprekings en terugvoer (Zannini *et al.*, 2011:1803). Verder sluit dit lesings, groepsessies, waarnemings, praktiese ondervinding in die werksplek en selfstudie in. Aan die einde van die mentorskapprogram moet die deelnemers 'n kort bespreking in die vorm van 'n tesis lewer oor enige van die onderwerpe in die kursus. Aan die einde van die tweede kursus moet deelnemers 'n vraelys rakende leeruitkomste, evaluاسie van die onderwyser en groepsessies voltooi. Die derde fase van die kursus sluit af met 'n geskrewe terugblik van die mentorskapprogram (Zannini *et al.*, 2011:1803). Barry en Fallat (2011:1433-1434) voer aan dat vroulike mediese studente gevind het dat 'n mentorskapprogram 'n persoonlike invloed op hulle het en dat die implementering van die program op 'n gereelde basis hulle baie kan help. Hulle het ook aangedui dat hulle definitief 'n mentor in hulle spesialiteitsrigting sal verwelkom. Jokelainen *et al.* (2011:510) stem saam dat mentorskapprogramme verpleegsters in Finland en Brittanje sal ondersteun en leergeleenthede sal skep sowel as hulle bevoegdhede en professionaliteit sal ontwikkel.

Mentorskapprogramme is egter nie tot die mediese rigting beperk nie, maar is ook van groot waarde in die mynbedryf. Volgens Gravelle (2011:34) ondervind die mynbedryf in Kanada probleme met 'n tekort aan werkers, persone met vaardighede, om mynwese vir vrouens aantreklik te maak, die behoud van personeel in 'n kompeterende mynwesebedryf en onproduktiwiteit as gevolg van mense wat die mynwese verlaat. 'n Mentorskapprogram kan slegs tot voordeel in die mynwese wees. Teen 'n lae koste kan persone weer na die mynbedryf terugkeer. 'n Mentor kan die werker die selfvertroue gee om nuwe idees voor te stel, risiko's ten opsigte van innoverende idees te neem en kan hulleself aan nuwe besigheidsmoontlikhede in mynwese blootstel. Daarbenewens kan mentors as 'n klankbord vir nuwe idees en kreatiewe probleemoplossings dien wat weer tot die behoud van personeel sal lei.

'n Ander vlak van die samelewing waar mentorskapprogramme 'n groot rol speel is dié van besighede en organisasies. Mezas en Scadura (2005:522) is van mening dat formele of informele mentorskapprogramme hoofsaaklik hier gebruik word. In formele mentorskapprogramme in 'n organisasie word mentors en protégés saam op grond van vaardighede en versoenbaarheid geplaas. Die partye ontmoet mekaar op geskeduleerde tye en dit is gewoonlik 'n korttermynverhouding. Reeves (2010:63) sluit hierby aan dat formele mentorskapprogramme op vyf areas sukses kan behaal naamlik, suksesvolle beplanning,

afanking van personeel, beter verteenwoordiging van vrouens en minderhede in bestuursposisies, verhoging van moraal en produktiwiteit en fasilitering van die oordra van kennis. Mentorskapprogramme wat verband hou met leierskapontwikkeling in die politieke loopbaan word reeds vir 'n geruime tyd in die VSA en Kanada gebruik. Die "Delaware State Personnel Office Mentoring Program" (DSPOMP) program is reeds sedert 1990 in werking met positiewe resultate.

3.6.2.3 Mentorskapprogramme in onderwys

Wat die onderwys betref is gevind dat formele mentorskapprogramme ontwerp is om organisatoriese behoeftes te vervul, terwyl mentorskap eintlik oor die leerbehoefte van die protégé gaan om sy professionele doelwit te bereik. Opleiding, opleidingsprogramme, mentorskapprogramme kan tot voordeel vir die beginnerskoolhoof wees. Die belangrikste rol in 'n mentorskapprogram is dié van die mentor.

Mentorskapprogramme word wél in ander lande in die onderwys gebruik, terwyl die beskikbaarheid van mentorskapprogramme in Suid-Afrika 'n probleem is. Chao (2009:314,315) is van mening dat mentorskapprogramme in die algemeen by die meeste universiteite en werksplekke gevind word en dan veral formele mentorskapprogramme. Organisasies wat formele mentorskapprogramme gebruik weet presies wie, wanneer en hoe gementor word. Formele mentorskapprogramme het 'n begindatum en 'n einddatum, gewoonlik oor 'n tydperk van 'n jaar, terwyl informele mentorskapprogramme nie aan tydsduur gebind is nie. Dit kan dikwels oor jare duur waar mentors en protégés kontak verbreek en dan weer later met die mentorskapprogram aangaan. Brian en Beckett (2010:21,22) sluit hierby aan dat formele mentorskapprogramme tot groot voordeel ten opsigte van die uitspel van verpligtinge wat deur beide die mentor en die protégé nagekom moet word, kan wees.

Volgens Poel *et al.* (2006:503,511) sluit mentorskapprogramme in lande soos Mexiko onder andere kurrikulum, opvoedkundige sielkunde, onderwysbestuur en spesiale onderwys in wat tot groot voordeel van die onderwys kan wees. Die doel van die mentorskapprogram is om onderwysers te ondersteun, leerontwikkeling te bevorder en 'n gemeenskap van opvoeders deur opleiding en mentorskap te bou. Die program sluit werkswinkels, kort kursusse en konferensies in. Die sukses van hierdie program sluit die ondersteuning van mekaar, 'n gedeelde visie van loopbaansukses en die skep van 'n veilige omgewing vir persoonlike en professionele groei, in. Hall (2008:450) wys daarop dat die "National Principals Mentoring Certification Program" (NPMC) mentorskapprogram in die VSA 'n jaarlange opleidingsgeleentheid aan beginnerskoolhoofde insluit om hulle meesters op hulle gebied te maak. Die program sluit 'n

drie dae instituutopleiding in en nege maande internskap vir mentorskap en behels in diepte mentorskap, maandelikse gesprekke en professionele opleeswerk.

3.6.2.4 Samevatting

Daar is 'n verskeidenheid beroepe, soos die mediese beroep, organisasies en die mynbedryf wat voordeel uit mentorskapprogramme trek. Die programme bied genoegsame ondersteuning en skep 'n werksbevrediging by werkers. Wat die onderwys betref is daar minder mentorskapprogramme beskikbaar en veral in Suid-Afrika is daar 'n probleem ten op sigte van beskikbaarheid van mentorskapprogramme vir beginnerskoolhoofde.

In die voorafgedeelte is daar in besonder gekyk na die mentor (cf. 3.2), die protégé (cf. 3.3), mentorkeuse (cf. 3.4) en mentorskapverhoudings (cf. 3.5) en mentorskapprogramme (cf. 3.6). Soos reeds gemeld is hierdie konsepte vir hierdie studiedoeleindes saam gegroepeer in mentorskap. Vervolgens gaan daar gekyk word na wat mentorskap beteken en in watter mate dit kan bydra om die beginnerskoolhoof se taak as skoolhoof te vergemaklik.

3.7 MENTORSKAP

3.7.1 Inleiding

Daar is heelwat literatuurstudies oor die konsep 'mentorskap' gedoen en tog kan daar geen vaste definisie van die konsep gegee word nie. Stevenson (2008:35) vind dit moeilik om mentorskap te definieer aangesien daar 'n mentor, protégé en mentorverhouding binne die konsep van mentorskap is. Smith (2007:10) voel weer dat mentorskap verskillende vorms kan aanneem maar dit sal elke keer dieselfde vaardighede as doelwit hê, naamlik om selfvertroue en bevoegdheid te skep. Heelwat ander skrywers lig hulle mening oor wat mentorskap beteken, watter rol dit in die samelewing en loopbaanontwikkeling speel sowel as die voor- en nadele verbonde aan mentorskap.

3.7.2 Mentorskap as 'n verhouding

Riley (2009:236) definieer mentorskap as 'n verhouding tussen twee mense en 'n proses-georiënteerde fasilitering. Twee tipes mentorskap word onderskei, naamlik natuurlike mentorskap wat 'n verhouding tussen persone is waar die een persoon professioneel en persoonlik wil groei en die hulp en ondersteuning van 'n ervare persoon vra. Beplande mentorskap, aan die anderkant, is mentorskap deur gestruktureerde programme waar mentors

en volgelinge versigtig gekies word (DoE, 2008:20). Zannini *et al.* (2011:1801) sluit hierby aan dat mentorskap beskryf kan word as 'n meer persoonlike langtermynverhouding waar beide die mentor en die protégé tot leer en onderrig verbind is. 'n Struktuur van wysheid, omgee en vertroue tussen beide partye word geskep. Riley (2009:245) is van mening dat in mentorskap die protégé die strategie aanleer om meer te luister en minder te praat, veral by vergaderings.

Die Departement van Onderwys (2008:19) voeg by dat mentorskap 'n verhouding tussen een of twee persone aan die een kant of 'n groep persone aan die anderkant is met die doelwit voor oë om kennis en vaardighede oor te dra. Dit beteken ook dat:

- mentorskap vertroue en respek deel deur middel van vriendskap
- mentorskap ook ondersteuning bied wanneer verandering plaasvind
- mentors gewoonlik ouer met meer ervaring in hulle professie sowel as hulle lewe is.

Soos reeds vermeld beskryf Whitfield en Edwards (2011:423,425) die term protégé as 'n persoon wat raad en leiding van 'n meer ervare persoon ontvang en dat suksesvolle mentors gewoonlik ouer, kundiger en meer ervare persone in 'n spesifieke veld is. Mentors is meestal op 'n vlak van ondervinding wat hulle in staat stel om die nodige leiding en ondersteuning aan protégés ten opsigte van hulle gedrag, keuses, denke, gesindheid en emosies te gee. Mentorskap is dus die bewustelike bevordering van 'n verhouding tussen 'n mentor en protégé. Anderson (2011:50) sluit hierby aan dat die finale stap van mentorskap die oomblik is waar die student verantwoordelikheid aanvaar en onafhanklikheid bereik is.

'n Mentorskapverhouding is dus belangrik om die nodige kennis effektief oor te dra. Mentorskap speel 'n groot rol in die samelewing onder andere in die mediese veld, loopbaanontwikkeling, verkoopsweese en organisasies.

3.7.3 Mentorskap en die samelewing

Die afgelope twintig jaar het die belangstelling in mentorskap gegroei en word mentorskap op alle vlakke van die samelewing aangetref byvoorbeeld in die mediese veld, loopbaanontwikkeling, verkoopsweese en organisasies. Stamm en Buddeberg-Fischer (2011:489) wys tereg daarop dat mentorskap vandag as 'n sleutel tot die sukses en werksbevrediging in die mediese beroep beskou word. Driessen *et al.* (2011:438) sluit hierby aan dat mentorskap van kardinale belang in die mediese beroep is. Mentorskap in verpleging word as 'n positiewe strategie beskou wat verpleegsters in die stelsel inbring, hulle in die praktyk ondersteun en kwaliteit produktiwiteit en vakkundigheid bewerkstellig soos byvoorbeeld die sleutelrol wat mentorskap vir verpleegsters in Finland en Brittanje speel. Mentorskap kan ook 'n

aantrekkingskrag wees wat verpleegsters sal aanmoedig om die professie te volg (Wallen *et al.*, 2010:2768; Jokelainen *et al.*, 2011:516).

O'Neill (2005:439) is weer van mening dat mentorskap as baie belangrik in hedendaagse organisasies geag word. Organisasies ondergaan groot veranderinge in 'n kompeterende omgewing en word onder groter druk geplaas om leiers te ontwikkel. In die nuwe millennium is demografiese veranderinge, afskaling, samesmelting, toenemende kompetisie en die snelveranderende tegnologie onafwendbaar en kan mentorskap van groot waarde wees om hierdie veranderinge te kan hanteer, veral in onder andere loopbaanontwikkeling.

3.7.4 Mentorskap en loopbaanontwikkeling

Volgens Whitfield en Edwards (2011:422) is mentorskap uiters belangrik vir loopbaanontwikkeling. Tradisioneel word mentorskap as die verhouding tussen 'n minder ervare persoon, die protégé en die meer ervare persoon, die mentor waar die mentor die protégé se professionele en persoonlike groei ondersteun, gedefinieer. In die verband beweer Stamm en Buddeberg-Fischer (2011:489) dat loopbaanondersteuning deur die mentor blootstelling, sigbaarheid, borgskap en beskerming insluit en waar sielkundige mentorskapondersteuning soos berading, vriendskap, aanvaarding en rolspeling 'n belangrike rol speel. Driessen *et al.* (2011:438) voer aan dat mentorskap as 'n belangrike onderrigaktiwiteit gesien moet word. Vasgestelde tyd vir afsprake moet in plek wees om sodoende effektiewe mentorskap te verseker, opleiding in vaardighede moet aan die mentors verskaf word en protégés moet leiding in die keuse van geskikte mentors ontvang.

Om die waarde van mentorskap in loopbaanontwikkeling beter te verstaan voer O'Neill (2005:442) aan dat daar spesifieke loopbaan- en sielkunde mentorskapfunksies in verskeie studies oor mentorskap geïdentifiseer kan word. Hierdie funksies sluit in blootstelling en deursigtigheid, afrigting, borgskap, beskerming en uitdagende opdragte. Blootstelling en deursigtigheid behels die skep van geleenthede om die persoon se bevoegdheid, vaardighede en spesifieke talente raak te sien en te waardeer. Afrigting behels die deel van idees, terugvoer en die voorstel van strategieë vir beter werksverrigting, terwyl borgskap ondersteuning en erkenning insluit. Beskerming verminder die betrokkenheid by omstrede situasies en onnodige risiko's. Sielkundige funksies verhoog die protégé se selfbeeld, selfvertroue en effektiwiteit en sluit verder berading in, wat die luister na vrese, bespreking van persoonlike en professionele probleme, raad, empatie en omgee sowel as vriendskap insluit.

Aansluitend hierby is Malmgren *et al.* (2010:622) van mening dat beide protégés en mentors in die besigheidsmark baat vind in 'n mentorskapverhouding. Protégés ontvang loopbaanafrigting en sosiale ondersteuning en het gevolglik 'n hoër werksverrigting, hoër salaris en ontvang bevordering baie vinniger. Verder het individue wat mentors gehad het meer werksbevreeding en is meer toegewyd in hulle werk. Zellers *et al.* (2008:558) stem saam dat 'n protégé in 'n mentorskapverhouding 'n hoër loopbaanbevreeding het, die kanse op sukses verhoog en dat daar 'n beter kans tot bevordering vir hulle is wat 'n hoër inkomste beteken sowel as die moontlikheid van leierskapontwikkeling. As bewys hiervan voer Brashear *et al.* (2006:7) aan dat verkoopspersone, wat mentors in 'n organisasie gehad het, 'n hoër vlak van werksverrigting gehad het en 'n lae behoefte om die organisasie te verlaat. Dié wat ewekniementors in 'n organisasie gehad het, het 'n lae behoefte gehad om die organisasie te verlaat, maar ook 'n lae vlak van werksverrigting gehad. Verkoopspersone wat 'n mentor buite 'n organisasie gehad het, het 'n hoër vlak van werksverrigting gehad sowel as 'n hoër behoefte om die organisasie te verlaat. Dié wat geen mentors gehad het nie het 'n lae vlak van werksverrigting gehad en 'n hoër behoefte om die organisasie te verlaat. Mentors binne 'n organisasie is tot voordeel vir 'n verkoopsorganisasie. Onlangse studies het getoon dat die protégé voordeel kan trek uit mentorskap ten opsigte van loopbaanvooruitsigte en sukses sowel as werksbevreeding (O'Neill, 2005:439).

Nie alleen dra mentorskap tot beter werkslewing en bevreeding by nie, dit dra ook tot die ondersteuning van die protégé in sy/haar loopbaan by. In die verband is De Janasz *et al.* (2003:78) van mening dat protégés ondersteuning ontvang wat hulle eie identiteit openbaar sodat hulle die rol verstaan wat hulle beklee en sodoende meer bevoeg raak. Stolberg (2011:3) beklemtoon dat die voordeel van 'n mentor is dat werksbevreeding kan vermeerder en stres kan verminder veral as 'n protégé 'n mentor het wat hom/haar ondersteun. Driessen *et al.* (2011:438) sluit hierby aan dat 'n besige loopbaan en ewe besige privaatlewe tot uitbranding en stres kan lei. 'n Mentor kan 'n belangrike rol speel om hierdie probleme te voorkom en mentorskap is belangrik omdat dit tot voordeel van beide die organisasie en die partye kan wees.

Mentorskap speel 'n baie belangrike rol in loopbaanontwikkeling op verskeie gebiede soos in die mediese rigting, arbeidsmark en organisasies. Mentorskap kan dus tot voordeel van enige organisasie strek. Na aanleiding van bogenoemde kan daar dus aanvaar word dat daar voordele verbonde is aan mentorskap.

3.7.5 Voordele van mentorskap

Of mentorskap op skoolvlak, universiteitsvlak, in die besigheidswêreld of in die onderwys is, die minder ervare persoon sal altyd iets uit die verhouding leer, hetsy of dit positiewe of negatiewe aspekte is. Leigh (2011:111) glo dat mentorskap 'n diens is wat aan 'n besigheid gelewer word waar mentors se idees geneem word en aangepas word om sodoende vaardighede en leierskap tot voordeel van die besigheid te ontwikkel. In verdere studies wat gedoen is, is aangetoon dat om 'n mentor te hê of in 'n mentorskapverhouding te wees tot voordeel in verskeie werksmilieu kan wees. Aangesien die mentor as die meer ervare persoon in die verhouding beskou word, sal sy/haar kennis en insig tot voordeel van die minder ervare protégé wees. Kim (2010:30) sluit hierby aan dat effektiewe mentorskap in kwaliteit en kwantiteit gereflekteer kan word. Hoe meer funksies die mentor aan die protégé verrig, hoe meer voordelig is dit vir die protégé in die verhouding. Dus, hoe meer ervaring, berading en besprekings die mentor deel, hoe meer voordeel sal die protégé uit die verhouding trek. Wat kwaliteit betref is die sleutel tot 'n effektiewe mentorskapverhouding, leer. Die doel van die mentorskapverhouding is dus dat die protégé by die mentor sal leer.

Smith (2009:9,11) voer aan dat mentorskap die geleentheid bied om iemand in verband met idees en probleme te raadpleeg en om die uitdagings te bespreek. Tydens mentorskap is 'n mentor onmiddellik beskikbaar om met 'n probleem te help, individuele aandag te gee en 'n verhouding te skep waar die protégé nie veroordeel of beoordeel word ten opsigte van sy/haar onkundigheid nie. Hieruit vloei dit dat mentorskap vir die protégé die gevoel van selfvertroue gee en bevoeg laat voel om sake te hanteer, om dit wat hulle in die mentorskapprogram geleer het in die skoolpraktyk toe te pas, kommunikasievaardighede ontwikkel en die gevoel gee dat hulle êrens behoort (Stevenson, 2008:74; Remy, 2009:11).

Formele mentorskap sal die omskrywing van die rol van die beginnerskoolhoof beter verwoord, organisatoriese aangeleenthede duideliker maak, sosialisering bewerkstellig en die gevoel van isolasie weggeneem. Dit bring mee dat daar 'n groter werksbevreëdiging is, erkenning aan kollegas gegee word, lewenslange leer toegepas word, blootstelling aan nuwe idees gegee word, effektiewe kommunikasie plaasvind, samewerking tussen kollegas toeneem, teorie in die praktyk toegepas word, die kuns aangeleer word om in die nuwe skoolmilieu te funksioneer, isolasie verminder word, hoër motivering intree en 'n ondersteuningsnetwerk geskep word (Stevenson, 2008:43; Remy, 2009:11).

Daar is heelwat voordele verbonde aan mentorskap veral vir persone wat aan die begin van 'n nuwe loopbaan staan. Die teendeel is egter ook waar en dit is dat in sommige gevalle mentorskap nadelig kan wees.

3.7.6 Nadele van mentorskap

'n Verskeidenheid van oorsake word gegee waarom mentorskap misluk of waarom die mentor in sy/haar verhouding met die protégé faal. Van die redes wat gegee word waarom 'n mentor en protégé nie oor die weg kom nie sluit in persoonlikheidsverskille, konflik en voortdurende kompetisie. Aansluitend hierby beweer Carey en Weissman (2010:1376,1377) dat misverstande ten opsigte van rolspeling en grense of doelwitte wat gestel is, 'n algemene probleem is. Tradisionele mentorskapverhoudings het sekere areas wat potensiële probleme kan wees:

- mentors mag dalk in eie belang optree wat die belange van die protégé ondermyn
- mentorskapverhoudings kan dalk afhanklikheid kweek wat die leerproses verminder
- sommige mentors “kloon” protégés wat nie vir die dinkproses en vaardigheid wat vir die leierskap in konteks bevorderlik is nie (Brody *et al.*, 2010:613).

Nadele verbonde aan mentorskap word hoofsaaklik aan die tipe mentorskapverhouding, die keuse van 'n mentor en tyd toegeskryf. Ten opsigte van die mentorskapverhouding is Moberg (2008:841) van mening dat formele mentorskap 'n potensiële nadeel kan wees aangesien daar in sommige gevalle nie 'n keuse aan 'n persoon gegee word om as 'n mentor op te tree nie en dat hy/sy dan wél as mentor vir 'n protégé moet optree. Zellers *et al.* (2008:565, 560) sluit hierby aan dat in 'n formele mentorskap die protégé dikwels aan 'n senior kollega toegeken word of dat die mentor uit 'n groep mentors gekies word. Omdat die protégé dus soms nie 'n keuse ten opsigte van die mentor het nie kan dit moontlik 'n probleem wees. Wanneer dit by die keuse van 'n mentor kom, speel ras 'n besliste rol en kan dit tot nadeel van 'n suksesvolle mentorskapverhouding wees aangesien heelwat blanke mentors nog 'n negatiewe persepsie oor kleur het en dus nie met volle oorgawe in die verhouding ingaan nie. Daarteenoor kan anderskleuriges die mentor wantrou of ongemaklik oor onderwerpe rakende rasaangeleenthede voel. Aansluitend hierby speel geslag ook 'n rol. Volgens Linehan en Scullion (2008:33) berus die keuse van 'n mentor by die protégé, maar dit kan soms probleme veroorsaak aangesien manlike mentors meestal manlike protégés verkies om 'n professionele en persoonlike verhouding in die mentorskapverhouding mee aan te knoop. Tog word vrouens as beter protégés gesien.

Negatiwiteit ten opsigte van mentorskap word dikwels aan die mentor en protégé se optrede, karaktereienskappe en verhouding toegeskryf. In hierdie verband beweer Moberg en Velasquez (2004:97) dat persoonlikheidsprobleme as redes aangevoer kan word waarom mentorskap nadelig kan wees. Soms sluit die waardes, werkstyl en persoonlikhede van die protégé en mentor nie by mekaar aan nie. As gevolg hiervan kan die mentor die protégé afskeep en in besluitnemings uitsluit. Verder kan die mentor aggressie openbaar, misleidend optree en politieke uitlatings maak. Sommige mentors het ook 'n negatiewe houding of ernstige persoonlike probleme. Anderson (2011:50) wys daarop dat protégés aanvoer dat mentors oneffektief is op grond van hulle onvriendelikheid, onbereikbaarheid, onbetroubaarheid, onvoorspelbaarheid en intimidasie. Aansluitend hierby beweer Kim (2010:25) dat daar negatiewe ervaring ten opsigte van mentorskap is – dit sluit in onvoldoende motivering vanaf die mentor, te min ondersteuning aan die protégé en onvoldoende sielkundige ondersteuning. In die mentor se geval is die hoe, waar en wanneer om die ervaring met die protégé te deel een van die grootste probleme wat tot die gebrek aan 'n verhouding wat beide die mentor en protégé kan bou en aan mekaar verbind, lei. In die geval van die protégé kan hy/sy verward wees oor die onduidelike of onrealistiese verwagtinge en verantwoordelikhede wat van hom/haar verwag word. Dit lei tot swak interaksie met mekaar, onwilligheid om te leer, gebrek aan motivering en swak werkslewering.

Hierteenoor word die blaam op die protégé geplaas wanneer mentorskap misluk. Moberg en Velasquez (2004:97) beweer dat protégés soms oneerlik is, die waarheid verdraai, nie opreg is nie en dominerend is. Wanneer 'n mentor en protégé se verhouding swak is, sal die leerproses gestrem word. Die redes wat aangevoer word, is onder meer dat verantwoordelikhede ontduik word, jaloesie en verskille ten opsigte van die vertrouensverhouding tussen die partye 'n rol speel. Negatiewe mentorskap ervarings wat soms duidelik uitstaan is dat 'n mentor en protégé nie by mekaar pas nie, gedragsprobleme by beide die mentor en protégé en mentors wat nie ervare genoeg is nie (Hall, 2008:451; Kim, 2010:25).

'n Enkele ander faktor wat tot nadeel van suksesvolle mentorskap strek is die kwessie van tyd. In hierdie verband voer Driessen *et al.* (2011:438) aan dat onvoldoende tyd wat tydens die mentorskapverhouding spandeer word 'n groot invloed op die sukses van mentorskap het. Daar word te min tyd tussen die mentor en protégé spandeer om 'n goeie mentorskapverhouding op te bou. Die delegering van take wat nie van toepassing is op die protégé nie, 'n negatiewe verwysing na sy/haar werk as mentor of sy/haar student, onvoldoende kennis ten opsigte van die mentorskapprogram, swak leermetodes en verbreking van beloftes is ook nadelige punte wat ten opsigte van mentorskap uitgewys is (Anderson, 2011:49).

3.7.7 Samevatting

Dit is belangrik dat die mentor die protégé as 'n individu behandel, 'n leeromgewing skep, die protégé se leerbehoefte raaksien, leerdoelwitte vir hom/haar daar stel en terugvoer gee. Daar moet 'n balans tussen die praktyk en die opvoedkundige werk gehandhaaf word. Verder word daar van die mentor verwag om effektiewe leierskapsvaardighede te demonstreer wanneer hulle as rolmodel optree en 'n professionele verhouding met die protégé handhaaf. Die mentor se belangstelling in die leerproses van die protégé sal bepaal of die mentorskap effektief is of nie (Anderson, 2011:49,52).

Die keuse van die mentor is dus belangrik om botsende beginsels of idees uit te skakel. Alhoewel mentorskap voordelig is, kan een van die grootste struikelblokke vir effektiewe mentorskap die gebrek aan kwaliteit tyd wees. Dit is dus belangrik dat daar genoeg tyd ingeruim word sodat daar gepraat, idees gedeel kan word, vrae gevra kan word en die professionele groei van beide mentor en protégé kan plaasvind (Hall, 2008:451).

Teen die agtergrond van die bespreking rondom mentors, protégés, mentorskapverhoudings, mentorskap en mentorskapprogramme en die waarde rondom dit moet daar eers vasgestel word watter tipe opleiding beginnerskoolhoofde ontvang, watter tipe opleidings- en voorbereidingsprogramme aan beginnerskoolhoofde gebied word en wat die gevoel van die beginnerskoolhoofde is ten opsigte van die opleidingsprogramme en voorbereiding wat hulle ontvang. Verder moet vasgestel word of die opleiding of voorbereiding wat die beginnerskoolhoofde ontvang voldoende ondersteuning vir die eise en uitdagings is wat aan hulle gestel word.

3.8 OPLEIDING VIR BEGINNERSKOOLOOFDE

3.8.1 Inleiding

Enige instansie verwag dat sy werknemers een of ander vorm van opleiding moet hê alvorens hy/sy in diens geneem kan word. Dit geld ook vir die onderwys, veral ten opsigte van bestuur en leierskap. Mestry en Grobler (2003:126) is van mening dat Suid-Afrikaanse skole baie veranderings ondergaan en dat beginnerskoolhoofde onder groot druk in hierdie transformasie werk. Van die skoolhoofde het nie die nodige vaardighede, kennis en gesindheid om die skole tydens verandering effektief te bestuur nie. Die Departement van Onderwys bied opleidingsprogramme vir beginnerskoolhoofde aan, maar die resultate is nie noemenswaardig nie. Skoolhoofde van sekondêre skole ervaar al meer bestuursprobleme en die veranderinge in

die onderwys en die bevordering van onervare onderwysers tot skoolhoofde bemoeilik die situasie. Die uitdagings wat beginnerskoolhoofde ten opsigte van leierskap en bestuur ervaar, verg dat beginnerskoolhoofde uitgebreide opleiding moet kry om die nodige vaardighede te bekom. Die ideaal sou wees as die Departement van Onderwys opleiding aan beginnerskoolhoofde in alle fasette van bestuur verskaf. Hierdie tipe opleiding sal die vaardighede ontwikkel sodat die skool maksimaal bestuur kan word. Verder moet beginnerskoolhoofde ook aangemoedig word om skoolbestuurskursusse by universiteite te doen (Masitsa *et al.*, 2004:245,246; Moloi, 2007:473).

Tradisioneel is skoolhoofde op grond van vorige ondervinding, onderhoude, inspeksieverslae, getuigskrifte en onderwysprestasies in 'n skoolvak, aangestel en volgens Van der Westhuizen (2005:4) was bestuursvaardighede nie 'n belangrike kriteria vir die aanstel van 'n skoolhoof nie. 'n Onderwyskwalifikasie in onderwysbestuur beteken nie noodwendig dat die beginnerskoolhoof bestuursvaardighede het nie, dit is eerder 'n kwessie van bestuurskennis wat hy/sy het. Dit word al duideliker dat dit belangrik is dat wanneer 'n beginnerskoolhoof aangestel word hy/sy 'n professionele akademiese bestuurskwalifikasie moet hê. Om die beginnerskoolhoof dus ten opsigte van leierskap en bestuur te ondersteun, stel Masitsa (2005:195,196,217) voor dat skoolhoofde in die volgende aspekte opleiding moet kry:

- finansiële bestuur vir die bestuur van fondse
- personeeëvaluering om die swak en sterk punte van die personeel te herken
- verandering sodat personeellede dit kan verstaan en aanvaar
- wetlike aspekte wat die skool raak
- om stres te hanteer
- motivering om sodoende personeellede en leerlinge te motiveer
- konflik en probleemoplossing
- administratiewe of tegniese vaardighede.

Die Departement van Onderwys moet verseker dat beginnerskoolhoofde in bestuur en administrasie opgelei word want dit sal hulle in staat stel om 'n leerkultuur by die leerders te kweek wat weer die prestasies van die leerders sal verbeter.

Volgens Horng *et al.* (2010:499) word alle skoolhoofde se aksies in kategorieë verdeel, naamlik administrasie, bestuur, dag-tot-dag-instruksies, skoolprogram, interne verhoudings en eksterne verhoudings. Die grootste gedeelte van die dag word aan administratiewe aangeleenthede en bestuur spandeer. Mestry en Grobler (2003:127,131) beweer dat dit belangrik is om eers vas te stel watter bekwaamhede 'n beginnerskoolhoof moet hê om die skool effektief te bestuur voordat hy/sy opgelei word. Verder moet die beginnerskoolhoof bekwaam wees om die skool effektief te bestuur ten opsigte van die volgende kategorieë:

- die bestuur van die kurrikulum
- die bestuur van organisatoriese instellings
- die bestuur van finansiële en fisiese hulpmiddels
- die bestuur van onderwysers.

Opleiding is dus 'n moontlike toerustingsmeganisme om die beginnerskoolhoof voor te berei om die verskillende areas in die skool effektief te bestuur. Daar is egter verskillende tipes opleidings wat 'n beginnerskoolhoof kan ontvang.

3.8.2 Formele en informele opleiding

Daar word tussen formele en informele opleiding onderskei. In die verband beweer Mentz *et al.* (2010:164,166) dat skoolhoofde in Kanada formele voorbereiding ten opsigte van hoofskap ontvang, terwyl Suid-Afrikaanse skoolhoofde informele voorbereiding ontvang. Sommige manlike skoolhoofde in Suid-Afrika het ondervinding deur sy voorgangers en persone in hoër posvaske opgedoen en in 'n mindere mate deur die Onderwysdepartement. Beide Kanadese en Suid-Afrikaanse skoolhoofde beskou formele opleiding en programme as bruikbaar, maar nie voldoende nie.

3.8.3 Ander tipes opleiding

Afgesien van formele en informele opleiding is daar alternatiewe opleiding. In die verband voer Mestry en Grobler (2003:143-144) aan dat die matrysmodel om beginnerskoolhoofde op te lei en te ontwikkel, sodat hulle die skool effektief kan bestuur, 'n goeie program is. Hierdie program kan in vier stappe opgedeel word, naamlik:

- stap een: maak 'n lys van take en uitdagings
- stap twee: groepeer die bekwaamhede wat benodig word
- stap drie: identifiseer sterk en swak punte
- stap vier: beplan opleiding en ontwikkelingsprogramme.

Hierdie model word as opleiding gebruik, maar is nie noodwendig voorbereiding vir die beginnerskoolhoof nie. In sommige gevalle kan voorbereidingsprogramme beginnerskoolhoofde op hulle taak as leier en bestuurder van 'n skool voorberei.

3.8.4 Voorbereidingsprogramme

Voorbereidingsprogramme kan in 'n mate help om die beginnerskoolhoof vir sy/haar rol as skoolhoof voor te berei. Searby (2010:19) beweer dat opvoedkundige leierskap voorbereidingsprogramme die geleentheid kan bied om 'n verskil in die leer en ontwikkeling van

beginnerskoolhoofde te maak. Hess en Kelly (2007:23) voel egter dat betekenisvolle voorbereidingsprogramme vir beginnerskoolhoofde se inhoud op die uitdagings wat die huidige skoolomgewing stel moet fokus.

Vorbereidingsprogramme word volgens Cowie en Crawford (2008:677,678) reeds in Engeland en Skotland aangebied wat 'n nasionale voorbereidingsprogram vir beginnerskoolhoofde is. Die "National Professional Qualification for Headship" (NPQH) in Engeland en die "Scottish Qualification for Headship"(SQH) in Skotland bied albei aanlynonderrig, ondersteunde selfstudie en een-tot-een geleenthede. Hierdie programme word deurloop terwyl die beginnerskoolhoof sy/haar skool bestuur en daar word verder van die beginnerskoolhoofde verwag om 'n portefeulje in te handig. Die NPQH neem ongeveer ses tot 15 maande om te voltooi, terwyl die SQH ongeveer twee jaar neem om te voltooi. Dit wil voorkom asof deelname aan 'n voorbereidingsprogram vir beginnerskoolhoofde tog voordelig ten opsigte van hulle gesindheid en vaardighede is, maar daar moet in gedagte gehou word dat elke skool sy eie unieke waardes en norms het en daar word van die beginnerskoolhoof verwag om daardie waardes en norms aan te neem. Beginnerskoolhoofde wat die SQH deurgeloopt het, het getuig dat die program wel waarde het aangesien werklike probleme in die skoolopset nageboots is in die programme (Cowie & Crawford, 2008:677,678). Dus kon hulle hulself op soortgelyke scenario's voorberei.

Mentz *et al.* (2010:167) sluit hierby aan dat opleiding voor aanstellingsprogramme voordelig kan wees as daar op die ontwikkeling van die beginnerskoolhoof se leierskap- en bestuursvaardighede klem gelê word veral in die konteks waar dit benodig word. Die voorbereidingsprogramme moet in die eerste plek waarde-georiënteerd wees en die voorbereiding moet meer op vaardighede om met mense te werk eerder as organisatoriese kennis gefokus wees. Daar moet ook 'n balans tussen informele in-skoolopleiding en formele opleiding wees. Laastens moet daar spesiale opleiding in konflikthantering wees. Mohn en Machell (2005:123,124) voeg by dat die voorbereidingsprogram vir beginnerskoolhoofde "Collaborative Principal Preparation Program"(CPPP), wat in Missouri ontwikkel is, veral klem lê op die areas wat aandag nodig het vir kwaliteit leierskap. Hierdie program sluit onder andere die grondslag van onderwysadministrasie, elementêre en sekondêre administrasie, skoolwette, skoolfinansies, personeeladministrasie, kurrikulumontwikkeling en assessering in.

Afgesien van bogenoemde programme is daar heelwat ander alternatiewe opleidingsprogramme vir die beginnerskoolhoofde en hierdie programme is hoofsaaklik in lande buite Suid-Afrika ontwikkel.

3.8.5 Alternatiewe opleidingsprogramme

In vergelyking met oorsese lande, het Suid-Afrika nie 'n verskeidenheid van opleidingsprogramme nie. Een van die bekendste programme wat beginnerskoolhoofde vir opleiding gebruik is die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS) of die Engelse ekwivalent, Advanced Certificate in Education (ACE).

Volgens Heystek (2007:500,502,503) bly opleiding 'n belangrike saak. Nie alle skoolhoofde is gebore leiers nie en kan nie gedwing word om leiers te wees om hulle skole tot hoër hoogtes te neem deur hulle eie vermoëns en motivering nie. Die Nasionale Departement van Onderwys (DoE) het 'n nuwe Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS/ACE) geïnisieer wat aan die vereistes van die regering se nasionale standaarde voldoen. Dit is 'n aanduiding dat die Suid-Afrikaanse regering die mag en kontrole oor leierskapopleiding vir skoolhoofde beheer. Verder is dit ook 'n positiewe aanduiding dat die regering kwaliteit onderwys wil verbeter. Aansluitend hierby beweer Mestry en Singh (2007:484-486) dat die GOS/ACE se module ten opsigte van finansiële bestuur van groot hulp vir skoolhoofde is. Die module van Onderwys en Leer het die beginnerskoolhoofde gehelp om 'n positiewe kultuur van onderwys en leer te skep. Die beginnerskoolhoofde het ook aangedui dat die besprekings met kollegas van groot nut was. Dit het hulle gehelp om probleme uit 'n ander oogpunt te sien. Hulle het hulle ervarings, uitdagings, probleme, frustrasies, opinies en perspektiewe gedeel.

Hierteenoor het lande buite Suid-Afrika 'n verskeidenheid van opleidingsprogramme vir beginnerskoolhoofde. In die VSA berei leierskapprogramme beginnerskoolhoofde voor en ondersteun hulle veral vir die stedelike openbare skole. Die "New York City Leadership Academy Aspiring Principals"-program (NYCLAAP) is 'n program wat voornemende beginnerskoolhoofde deel laat wees van 'n ses weke opleiding in skoolprojekte wat die milieu waarin beginnerskoolhoofde beweeg, naboots (Olson, 2007:6,7). Daarna kry hulle 'n tien weke opleidingstydperk, onder die wakende oog van 'n skoolhoof met ondervinding, in leierskapposities. Die kurrikulum is op die ervarings van skoolhoofde in New York gebaseer wat die beginnerskoolhoofde die nodige kennis en vaardighede leer om hulle skole effektief te bestuur. 'n Leierskapakademie van New York bied die beginnerskoolhoofde die geleentheid tot individuele leergeleenthede gedurende hulle eerste vier jaar as skoolhoof. Dit wissel van afrigting en werkswinkels in hulle eie omgewing en geleentheid om saam met hulle medeskoolhoofde te werk. In Engeland word beginnerskoolhoofde 'n geldbedrag aangebied wat hulle in die eerste drie jaar van hulle hoofskap kan gebruik om hulle in enige vorm van leeraktiwiteite te bekwaam. Aansluitend hierby voer Ballet *et al.* (2000:3,4,8,9) aan dat Nederland 'n intensiewe opleidingskursus oor twee jaar aanbied, naamlik "Magistrum". Die doel

van hierdie program is om die beginnerskoolhoofde opleiding te gee sodat hulle professionele bestuurders van hulle skole kan word. Die program is 'n kombinasie van teoretiese en praktiese selfstudie, formele lesse en seminare, opleidingsaktiwiteite en studie-afrigting. Die beginnerskoolhoofde wat hierdie program volg vind veral baat ten opsigte van professionele ontwikkeling, motivering, beter kennis van die hoof se taakomsikring, selfbeeldontwikkeling en toekomsverwagting.

Wat tegnologiese opleiding betref help 'n tegnologiese instituut in Chicago beginnerskoolhoofde om die nodige opleiding in tegnologie te kry waar hulle kwartaalliks kontaksessies het en in klein groepe verdeel is om huiswerk te voltooi. Daar is ook geleentheid vir persoonlike kontak asook aanlynontmoetings. Heelwat beginnerskoolhoofde het volgens Fletcher (2009:2) baat gevind by hierdie instituut ten opsigte van hulle tegnologiese vaardighede. Nie alleen word die beginnerskoolhoof in tegnologie opgelei nie, maar ook op ander gebiede. Volgens Robelen (2008:4) bied 'n openbare skool in Oakland, 'n tweejaar-opleidingsprogram aan waar beginnerskoolhoofde administratiewe krediete verdien asook 'n meestersgraad kan behaal. Die naweekkursus wat aangebied word, dek onder andere onderwerpe soos skoolfinansies, fasiliteite, regeringsaangeleenthede, werksverhoudinge en skoolwette.

Crow (2006:312) voeg by dat in die geval van die beginnerskoolhoofde in die VSA kursusse rakende wette, professionele sosialisering, finansies, leierskap en organisatoriese teorie ingesluit word. Aansluitend daarby behels die voorbereidingsprogram van die universiteit praktiese opleiding in die vorm van internskap. Die internskap plaas studente in een of meer opvoedkundige instansies sodat die beginnerskoolhoof praktiese ondervinding kan opdoen. Opleiding vir beginnerskoolhoofde het dekades lank uit kursusse bestaan wat opleiding in skoolfinansies, wette en opvoedkundige teorie gegee het. Hierdie kursusse is gedoen terwyl hulle nog onderwysers was. In teenstelling hiermee bied die nuwe opleidingsprogramme 'n kurrikulum wat op praktyk, die rol wat die beginnerskoolhoof in vooruitgang en prestasies van leerlinge speel, bemeestering van doeltreffendheid en waar deelnemers tot deelname in oplossings van probleme deur gevallestudies verbind word, skoolgebaseerde projekte en nabootsings, fokus (Olson, 2007:1,4).

Daar is 'n verskeidenheid opleidingsprogramme en opleiding in veral lande buite Suid-Afrika. Alhoewel sommige opleidingsprogramme volgens Brody *et al.* (2010:611) die beginnerskoolhoof vir die uitdagings om leer en onderrig vir alle leerlinge in soms moeilike omstandighede te verbeter voorberei, daar heelwat ander negatiewe punte ten opsigte van opleidingsprogramme gelig word.

3.8.6 Negatiewe standpunte oor opleidingsprogramme

Verskeie skrywers lig hulle mening ten opsigte van opleidingsprogramme en in baie gevalle is hulle dit eens dat opleidingsprogramme nie noodwendig as positief beskou kan word nie. In die verband beweer Hess en Kelly (2007:10,22) dat opleidingsprogramme meer as 'n kwart van die tyd aan tegniese kennis spandeer, ongeveer 15 persent word aan bestuur van resultate en die bestuur van personeel spandeer en die oorblywende tyd word aan ander gebiede spandeer. Hess en Kelly (2007:23) bevraagteken dit of voorbereidingsprogramme vir beginnerskoolhoofde voldoende is ten opsigte van die uitdagings en geleenthede in 'n aanspreeklikheids-era. Beginnerskoolhoofde ontvang beperkte opleiding in die hantering van data, navorsing, tegnologie en die aanstel en ontslag van personeel sowel as die sistematiese evaluering van personeel. Daarbenewens word daar min aandag aan produktiwiteit, aanspreeklikheid, of om met die ouergemeenskap te werk, gegee. Dit laat die onervare beginnerskoolhoof onvoorbereid vir verantwoordelikhede wat tot swak bestuur, swak besluitneming of die misbruik van aanspreeklikheid lei. Bloom *et al.* (2003:1) sluit hierby aan dat voor-opleidingsprogramme in byvoorbeeld Kalifornië onvoldoende voorbereiding vir beginnerskoolhoofde bied. Fletcher (2009:1,2) stem saam dat daar min kursusse is wat beginnerskoolhoofde ten opsigte van byvoorbeeld tegnologie help. Wanneer beginnerskoolhoofde nie die nodige kennis van tegnologie het nie, sal hulle nie die impak verstaan wat dit in die klaskamers kan beteken nie.

Opleidingsprogramme, wat deur die universiteit van Washington nagevors is, het onvoldoende lesingaanbiedinge, maar voldoende waarneming, projek en taakgerigte leermoontlikhede asook geleentheid vir besprekings. Die grootste probleem ten opsigte van universiteite se opleidingsprogramme is die feit dat daar klem op administrasie gelê word, terwyl geen ontwikkeling van vaardighede wat in die praktyk toegepas kan word aangeleer word nie (Robelen, 2008:3; Havard *et al.*, 2010:463). Hierteenoor beweer Cheung en Walker (2006:393) dat beginnerskoolhoofde negatief oor die voorbereidingsprogram voel wat deur die regering van Hong Kong voorsien is. Volgens die beginnerskoolhoofde was die tyd en kwaliteit van die program nie na wense nie. Die gebrek aan langtermyn en ontwikkelingsprogramme vir beginnerskoolhoofde maak dit moeilik vir beginnerskoolhoofde om probleme soos werkslading van onderwysers en onopgeleide personeel te hanteer.

3.8.7 Samevatting

Opleiding en opleidingsprogramme is redelik dwarsoor die wêreld beskikbaar. Hierdie programme verskil van mekaar en is in sommige gevalle voldoende en in ander gevalle nie voldoende om die beginnerskoolhoof vir sy rol as skoolhoof voor te berei nie. Redes word

toegeskryf aan die feit dat die programme hoofsaaklik op teorie fokus en nie die praktyk in ag neem nie. Die programme is ook eenmalig en bied nie verdere ondersteuning aan die beginnerskoolhoof nie. Dus kan aangeneem word dat opleiding en opleidingsprogramme nie as voldoende toerusting vir beginnerskoolhoofde kan dien nie. Daar moet dus na alternatiewe toerusting gekyk word wat as ondersteuning vir die beginnerskoolhoof kan dien. 'n Moontlikheid van so 'n toerusting is mentorskap.

3.9 MENTORSKAP EN BEGINNERSKOOLOHOOFDE

3.9.1 Inleiding

In die voorafgedeelte is daar breedvoerig verwys na wat 'n mentor (cf.3.2) en mentorkeuses (cf. 3.4) is en watter invloed dit op die protégé kan hê. Mentorskapverhoudings (cf. 3.5) is ondersoek en daar is veral aandag aan formele en informele mentorskapverhoudings gegee. Mentorskapprogramme (cf. 3.6) is bespreek en mentorskap (cf. 3.7) is ondersoek sowel as die voor- en nadele daaraan verbonde. Opleiding (cf. 3.8) is bespreek om vas te stel of dit alleen as toerusting vir beginnerskoolhoofde kan dien. Die verskillende tipes opleiding, naamlik formele en informele opleiding (cf. 3.8.2) is van nader beskou. Voorbereidingsprogramme (cf. 3.8.4) is ondersoek en van die programme is bespreek asook die negatiewe standpunte ten opsigte van voorbereidingsprogramme.

Hoofstuk 2 gee 'n bespreking oor die beginnerskoolhoof (cf. 2.5). Daar word na die eienskappe van die beginnerskoolhoof (cf. 2.5.2) verwys asook die fases wat die beginnerskoolhoof deurgaen. Daar word verder na die besondere eise (2.5.3) verwys wat aan die beginnerskoolhoof gestel word asook die besondere uitdagings (cf. 2.5.4) wat aan die beginnerskoolhoof gestel word.

In die volgende gedeelte word daar 'n kort oorsig gegee oor wat 'n beginnerskoolhoof is, watter sleutelrol hy/sy in die skool speel, watter invloed isolasie op hom/haar het, watter rol vaardighede by die beginnerskoolhoof speel en watter ondersteuning die beginnerskoolhoof nodig het. Mentorskap en mentorskapprogramme spesifiek vir die beginnerskoolhoof word vervolgens bespreek asook die areas waar mentorskap as toerusting vir die beginnerskoolhoof kan dien.

Wat onderskei 'n beginnerskoolhoof van 'n gevestigde skoolhoof? In die algemeen word dit aanvaar dat 'n beginnerskoolhoof as iemand beskou word wat nuut in die pos aangestel is en wat nie langer as vier jaar die pos van skoolhoof bekleed nie (Skinner, 2006:5). Met die

aanstelling van die beginnerskoolhoof word hy/sy onder die vergrootglas van die gemeenskap geplaas. Omdat daar soms verwag word dat die beginnerskoolhoof veranderinge gaan aanbring, het die gemeenskap soms onrealistiese verwagtinge van hom/haar. Daarbenewens word die beginnerskoolhoof aan demografiese verskille, armoede, hoë risiko leerders en taalkwessies blootgestel wat hy/sy heel dikwels voorheen nie moes hanteer nie en dikwels nie oor die nodige selfvertroue beskik om dit te bestuur nie. Hierdie verwagtinge en blootstelling kan tot stres by die beginnerskoolhoof lei (Woolsey, 2010:12,15). Daarom voel Remy (2009:9,10) dat die beginnerskoolhoofde se eerste jaar deurslaggewend vir sy/haar loopbaan is. In hierdie jaar moet hy/sy homself/haarself touwys maak, kontakte opbou en toepas wat hy/sy in die daaglikse situasie geleer het. Verder moet hy/sy leer om tyd reg te bestuur, om sy/haar energie reg aan te wend en die isolasie van kollegas te verwerk.

Isolasie

Smith (2009:11) voer aan dat die beginnerskoolhoof die enigste persoon in die rol van skoolhoof is en dat geen ander personeellid dieselfde probleme en uitdagings het met wie hy/sy die probleme en uitdagings kan bespreek nie. Beginnerskoolhoofde moet in isolasie in hulle daaglikse roetine gekompliseerde probleme in 'n beperkte tyd met gedurige onderbrekings oplos. Dikwels is die beginnerskoolhoof nie bewus van die isolasie wat sou volg wanneer hy/sy as beginnerskoolhoof aangestel sou word nie en is dit moeilik om by hierdie isolasie aan te pas aangesien hulle gewoon was aan die rol van personeellid. Bodger (2011:4,27) stem saam dat die beginnerskoolhoof 'n fase betree waar hulle met probleme, roetines en verhoudings in hulle nuwe posisie as hoof te doen kry en hierdie fase word gewoonlik deur isolasie, stres en uitdagings wat die beginnerskoolhoof persoonlik raak, gekenmerk. Hy/sy moet dikwels uiters moeilike, komplekse en veeleiseinde verantwoordelikhede sonder min of geen ondersteuning aanvaar.

Omdat die beginnerskoolhoof dikwels onvoldoende ondersteuning kry maak hy/sy dikwels foute wat langtermyn gevolge het. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die beginnerskoolhoof se loopbaan uitdagend en vol frustrasies is. Daarbenewens twyfel die beginnerskoolhoof dikwels in homself/haarself omdat hy/sy dikwels alleen die mas moet opkom en nie oor die nodige vaardighede beskik nie (Barton, 2009:145).

Onvoldoende vaardighede

Skinner (2006:19) is van mening dat daar vaardighede is waaraan die beginnerskoolhoof blootgestel word, naamlik delegering, tydsbestuur, die vermoë om die groter prentjie raak te sien en om met 'n verskeidenheid van persoonlikhede te kan werk. Die beginnerskoolhoof moet hierdie vaardighede aanleer, aanpas en bemeester. Die beginnerskoolhoof se probleem verder

is om die verskeidenheid van leierskapvorme te identifiseer en vervolgens toe te pas sonder mentors, afrigters of iemand wat hulle kan oplei (Bodger, 2011:20). Aansluitend hierby voel Remy (2009:29) dat die beginnerskoolhoof verdere areas moet bemeester, naamlik die bemeestering van tegniese aspekte, sosialisering en om sy/haar rol as beginnerskoolhoof te verstaan.

Werkomstandighede

Die beginnerskoolhoof word aan die feit dat hy/sy dikwels 'n groot hoeveelheid take in 'n nuwe omgewing so gou as moontlik wil afhandel gekenmerk. Hy/sy besluit op watter areas hy/sy gaan fokus en dit bepaal die aksies wat hy/sy gaan neem om die skool se uitdagings en doelwitte aan te spreek. Die beginnerskoolhoof ervaar spanning omdat hy/sy dikwels nie weet of die fokus op die regte keuse val nie want watter keuse hy/sy ook al maak, die resultate sal bepaal of hy/sy suksesvol is of nie (Burkhauser *et al.*, 2012:2).

Beginnerskoolhoof versus vorige skoolhoof

Die beginnerskoolhoof ervaar dikwels probleme met die hantering van tradisie, praktyke en bestuurstyle van die vorige skoolhoof, veral as daar verandering ter sprake is en as die personeel gewoonnd geraak het aan die werkkultuur en roetine. Die gemeenskap is geneig om die beginnerskoolhoof met die vorige skoolhoof te vergelyk. As beginnerskoolhoof moet hy/sy die rol by die vorige skoolhoof oorneem en sukkel vervolgens gewoonlik ook om die nuwe titel wat aan hom/haar toegedig word te aanvaar, veral omdat hy/sy gewoonlik 'n afstand tussen hom/haar en die personeel moet hou (Spillane & Lee, 2013:2,5,6).

Die beginnerskoolhoof is iemand wat in isolasie met sy/haar onsekerheid moet saamleef. Daar word gewoonlik hoë verwagtinge by die gemeenskap ten opsigte van die beginnerskoolhoof gekoester. Hy/sy moet die sleutel tot 'n suksesvolle skool wees, op alle terreine uitblink en 'n definitiewe indruk maak. Met die nodige ondersteuning kan die beginnerskoolhoof se taak makliker word. 'n Mentor kan die beginnerskoolhoof moontlik ondersteun. In die verband glo Anderson (2011:49) dat volwassenes, wat as protégés optree, die beste leer wanneer teorie met praktyk gekombineer word in 'n atmosfeer van wedersydse respek en vertroue waar die mentor die nodige ondersteuning en leiding gee. Dit is noodsaaklik dat mentors die intellektuele, fisiese en gesindheidsprosesse, wat betrokke is by volwasse leer, verstaan sodat hy/sy die nodige ondersteuning en evaluering kan toepas. Dus sal die beginnerskoolhoof hierby kan baat vir die nodige ondersteuning in sy/haar beginjare as skoolhoof.

3.9.2 Die mentor en die beginnerskoolhoof

Wanneer daar na die beginnerskoolhoof binne die raamwerk van mentorskap verwys word, word hy/sy as 'n protégé beskou. Volgens Searby (2010:8,9) verwys protégé na die pakket van kennis, vaardighede en gesindhede wat hom/haar sal help om die meeste uit 'n mentorskapverhouding te kry. Die kennis vir effektiewe protégéskap vir beginnerskoolhoofde sluit die kennis van die onderrigproses en skoolleierskap in. Verder sluit hierdie kennis die kennis van basiese mentorskap en tipes mentorskap asook die potensiële voordeel van mentorskap in. Die vermoë om terugvoer te soek en daaroor na te dink is noodsaaklike vaardighede vir effektiewe protégéskap. Protégés moet afgerig word om die selfvertroue te kry om 'n wyser en meer ervare mentor te soek. Hierteenoor glo Riley (2009:237) dat mentors geleer moet word om somtyds moeilike gesprekke met protégés te hanteer. Daarom sal die keuse van 'n mentor afhang of hy/sy die vaardighede het om met gemak moeilike situasies kan ontloot. Duncan en Stock (2010:305-306) is van mening dat mentors wat die skoolhoofde in hulle vertroue kan neem, veral iemand wat buite die gemeenskap staan, met die probleemoplossings kan help.

Mentor se rol

'n Mentor is iemand wat 'n persoon help om iets te leer wat hulle nie normaalweg sou leer nie. Mentors het die verantwoordelikheid om kennis te deel en te luister. Die mentor het die taak om die verhouding te skep waar daar na die behoeftes van die protégé omgesien word. Die mentor moet deernis hê, die behoeftes van die protégé kan verstaan en gewillig wees om inligting te deel (Remy, 2009:8; Skinner, 2006:20). Volgens Bodger (2011:12) kan mentors die beginnerskoolhoof help deur hulle isolasie te verminder en 'n skakel tussen akademiese teorie en probleme wat in die werklikheid opduik te voorsien. Mentors help ook die beginnerskoolhoof om te sosialiseer en die nuwe rol as skoolhoof en wat rondom hom/haar gebeur te verstaan.

Ondersteuning

Crow (2006:312) wys daarop dat die beginnerskoolhoof in die VSA onmiddellik die volle verantwoordelikheid van die pligte van 'n skoolhoof aanvaar sodra hy/sy as beginnerskoolhoof aangestel word, maar hy/sy het soms nie die nodige opleiding en ondersteuning nie. Searby (2010:6) sluit hierby aan dat hoogsgekwalfiseerde skoolleiers nie gebore word nie en dat enige vorm van opleiding hulle ook nie ten volle kan toerus om suksesvolle leierskap toe te pas nie. Dikwels faal die beginnerskoolhoof as leier deur sekere flaters te begaan soos om nie sy/haar foute te erken nie, gebrek aan interpersoonlike vaardighede, openheid ten opsigte van nuwe of ander idees, betroubaarheid en inisiatief te hê. Soms word beginnerskoolhoofde wat nie bevoeg is om die rol van hoof te volvoer nie aangestel. Daarom glo Venter (2008:73) dat die

verhouding tussen 'n beginnerskoolhoof en 'n mentor die sleutel tot sukses is. Sodoende sal die beginnerskoolhoof die vrymoedigheid hê om die mentor se afrigtingsvaardighede te gebruik. Die protégés (beginnerskoolhoof) kan soms sake, wat etiese implikasies tot gevolg kan hê, na die mentor bring en hier het die mentor die geleentheid om morele ondersteuning te bied. Die moeilike sake wat die beginnerskoolhoof dikwels moet konfronteer kan vergemaklik word deur die ondersteuning wat die mentors aan hulle gee. Sodoende kan hulle hierdie take met selfvertroue hanteer (Moberg, 2008:835; Riley, 2009:245). Lentz (2007:5,6) voel verder dat die nut van 'n mentor is om die protégé te beskerm. Indien verkeerde besluite geneem word, kan die mentor die blaam op homself/haarself neem om sodoende die reputasie van die protégé te beskerm. Verder kan 'n mentor uitdagende opdragte aan die protégé gee om sodoende groei en ontwikkeling te bevorder wat belangrik is om 'n sukses van 'n loopbaan te maak. Aansluitend daarby ondersteun die mentor die protégé sielkundig deur op die bevoegdheid en identiteit van die protégé te fokus. Die mentor kan ook 'n rolmodel vir die protégé ten opsigte van gedrag, waardes en gesindheid wees.

Ervare mentors

Volgens Crow (2006:320) is die gebruik van veterane as mentors algemene praktyk in die VSA. Die veteraan mentor dra sy/haar kennis na die beginnerskoolhoof oor. Die verskeidenheid opgeleide mentors wat ervaring aan 'n diversiteit van protégés in 'n diverse omgewing oordra, kan tot groot voordeel vir die beginnerskoolhoof wees. Hall (2008:452) voer aan dat die suksesvolle mentors verstaan dat dit nie hulle taak is om die beginnerskoolhoof se skool te bestuur nie, maar om die beginnerskoolhoof in sy/haar leerproses te ondersteun.

Beginnerskoolhoof se rol

Die beginnerskoolhoof moet homself/haarself vir mentorskapsessies voorberei. Onder andere moet die beginnerskoolhoof 'n plan hê en sy/haar doelwitte vir sy/haar toekomstige loopbaan aan die mentor uitspel. Hy/sy moet aan die mentor wys hoe die mentorskapverhouding tot voordeel van beide partye kan wees. 'n Verdere belangrike punt is dat die beginnerskoolhoof 'n goeie eerste-indruk moet skep deur middel van verbale en nieverbale kommunikasie. Hy/sy moet passievol, positiewe kommunikasie met die mentor hê deur aan hom/haar te verduidelik wat die mentor vir hom/haar kan beteken (Searby, 2010:17).

Beginnerskoolhoof se gevoel teenoor die mentor

'n Mentor kan moontlik die beginnerskoolhoof bystaan, maar volgens Searby (2010:15) is die beginnerskoolhoof dikwels bang om na 'n potensiële mentor uit te reik. Hulle voel kwesbaar en blootgestel omdat hulle hul tekortkominge moet blootlê. Hulle voel onbekwaam en is bang dat die mentor hulle as swak en oningelig sal beskou of dat hulle nie ernstig opgeneem sal word

nie. Hulle is ook bang vir verwerping deur die mentor deurdadig dat die mentor nie hulle as protégé sal aanvaar nie. Verder is hulle bang dat daar nie genoeg tyd sal wees vir 'n mentor-protégé-verhouding nie.

'n Mentor kan tot voordeel van 'n beginnerskoolhoof wees. 'n Mentor kan hom/haar ondersteun en die nodige leiding gee. Dit is ook duidelik dat mentors as vertrouelinge vir die beginnerskoolhoof kan optree, veral omdat hy/sy aan die begin van die rol as skoolhoof nog nie die personeel en gemeenskap ken nie. Mentorskapprogramme kan ook moontlik as ondersteuning en leiding vir die beginnerskoolhoof dien.

3.9.3 Mentorskapprogramme en die beginnerskoolhoof

Verskeie literatuurskrywers het hulle mening oor hoe 'n mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde moet lyk, gelig. Venter (2008:116-117) glo dat goeie mentorskap- en afrigtingsprogramme aan die volgende vereistes moet voldoen:

- mentorskap- en afrigtingsprogramme moet op kurrikulumleierskap fokus
- beginnerskoolhoofde moet verplig word om 'n kurrikulumondersteuningsprogram te gebruik
- afgetrede skoolhoofde moet as mentors gebruik word
- ervare skoolhoofde moet as mentors gebruik word
- die ondersteuningsprogram moet uit mentorskap en afrigting bestaan
- die mentor moet deur die beginnerskoolhoofde gekies word
- mentors moet opleiding ontvang
- mentors moet gekeur word
- die mentorskapprogram in kurrikulumleierskap moet as intreevlak kwalifikasie vir skoolhoofskap dien.

Kim (2010:30) sluit hierby aan dat die mentorskapprogram spesifieke doelwitte moet insluit, riglyne ten opsigte van die tye vir die ontmoeting tussen die mentor en die protégé daargestel moet word en die wyse waarop mentors en protégé aan mekaar toegesê word, moet deeglik oor besin word. Havard *et al.* (2010:460) stem saam dat programme wat ontwerp is om beginnerskoolhoofde te ontwikkel, 'n praktiese komponent moet hê wat by die teoretiese inhoud sal aansluit.

Mentorskapprogram en ondersteuning

Beide mentor en protégé vind baat by mentorskapprogramme. Naidu *et al.* (2010:99) beweer dat mentorskap werkgedrewe ondersteuning aan beginnerskoolhoofde kan bied. Voortdurende organisatoriese, tegniese en interpersoonlike ondersteuning teenoor die deelnemers aan die

mentorskapprogram is noodsaaklik vir die suksesvolle implementering van so 'n program. Die mentorskapprogram bevorder die beginnerskoolhoof se professionele ontwikkeling gedurende die induksiefase van sy/haar loopbaan. Gereelde kontakssessies is uiters noodsaaklik. Die mentor moet ook gereelde terugvoer aan die skoolhoof ten opsigte van hoe hulle take uitvoer en hoe om die skoolhoofpos effektief in besit te neem, verskaf (Van der Westhuizen *et al.*, 2007:267). Aansluitend daarby voel Ehrich (1994:11,12) sterk dat mentorskapprogramme vir vrouens wat van voorneme is om beginnerskoolhoofde in Australië te word, geïmplementeer word aangesien nie genoeg vrouens die posisie van skoolhoof beklee nie asook die feit dat daar net vir mans voorsiening gemaak word om 'n mentorskapprogram te voltooi.

Die waarde van 'n mentorskapprogram

Woolsey (2010:49) beweer dat die waarde van 'n mentorskapprogram daarin lê dat die program refleksie op die beginnerskoolhoof se vorige ervarings gee en dat die beginnerskoolhoof daaruit kan leer, kennis en vaardighede vir die eise in hulle komplekse rol as skoolhoof kan byvoeg. Stevenson (2008:92) sluit hierby aan dat 'n formele mentorskapprogram van groot waarde ten opsigte van die begroting wat opgestel moet word, personeelsake en organisasie en beplanning asook die instandhouding van die skoolgebou kan wees. Bodger (2011:28) voer verder aan dat die belangrikste doelwit van 'n mentorskapprogram is om die beginnerskoolhoof vinnig deur die fase van isolasie, verwardheid en worsteling te help wat gewoonlik in die begin van sy/haar loopbaan as nuwe skoolhoof ervaar word. Hoe vinniger die beginnerskoolhoof in die fase beweeg waar hy/sy sterker gevoel van stabiliteit en kontrole ervaar, hoe vinniger sal hy/sy 'n effektiewe onderwysleier wees.

Anzul (2008:33) steun die waarde van 'n mentorskapprogram deur na die voordele van 'n mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde te verwys. Mentorskapprogramme voorsien praktiese insig in die werk van die beginnerskoolhoof, ontwikkel selfvertroue ten opsigte van hulle vermoëns, bevorder vaardighede in hulle professionele rol as beginnerskoolhoof en bied toegang tot 'n wyer netwerk van ervare skoolhoofde. Skinner (2006:20) lê klem daarop dat beginnerskoolhoofde baat gevind het by formele mentorskapprogramme. Mentorskapprogramme het hulle gedurende hulle eerste jare as beginnerskoolhoof asook dwarsdeur hulle loopbaan gehelp. Die mentorskapprogram het die gevoel van isolasie by die beginnerskoolhoof laat verminder, selfvertroue verbeter, die geleentheid gebied om oor hulle nuwe rol as beginnerskoolhoof na te dink, die tempo waarteen hulle geleer het te bespoedig, stres en frustrasie te verminder en hulle persoonlike, kommunikasie en politieke vaardighede te verbeter.

Belangrike faktore vir 'n mentorskapprogram

Om bogenoemde redes voel Anzul (2008:25) dat belangrike faktore in 'n mentorskapprogram onder andere die volgende insluit:

- geleentheid om individuele keuses ten opsigte van mentors oor verskeie grense te maak
- genoegsame tyd om 'n verhouding te ontwikkel (2 tot 5 jaar)
- regulasies en prosedures wat toelaat om doelwitte en aktiwiteite te onderhandel
- akkommodasie van diversiteit en unieke manier waarop mentors en protégés kan dink en werk
- ontwikkeling van verhoudings ten opsigte van dialoog
- privaatheid en konfidensialiteit ten opsigte van persoonlike sake en probleme.

Indien die mentorskapprogram oor hierdie faktore beskik, behoort dit goeie ondersteuning aan die beginnerskoolhoof te bied.

Stevenson (2008:45,47) beweer dat die voordele van 'n mentorskapprogram onder andere die ondersteuning van iemand is as jy die persoon nodig het, dit gee aan beginnerskoolhoofde die selfvertroue om die leiding te neem en tot die besef te kom dat hulle daartoe in staat is, die skep die geleentheid om mense te ontmoet en met hulle hul probleme te deel asook om sake rondom hulle rol as beginnerskoolhoofde te bespreek. 'n Verdere voordeel van mentorskap sluit die ondersteuning aan die beginnerskoolhoof in wat tot gevolg het dat hy/sy minder geïsoleerd in die oorgang van die vorige pos na dié van beginnerskoolhoof voel en om die proses te vergemaklik. Die beginnerskoolhoof ontwikkel meer selfvertroue om professioneel bevoeg te wees om die rol van skoolhoof te kan volstaan, die teorie en praktyk bymekaar uit te bring en kommunikasievaardighede te verbeter. Verder stel mentorskap die beginnerskoolhoof bloot aan kunsies wat hulle by die mentors aanleer om daaglikse probleme vinnig op te los. Mentorskap verskaf ook die gevoel dat die beginnerskoolhoof in die situasie as hoof hoort en beskerm die beginnerskoolhoof teen moontlike gevaarsituasies waarin hy/sy kan beland.

Mentorskapprogramme kan 'n positiewe rol in die loopbaan van die beginnerskoolhoof speel. Baie beginnerskoolhoofde word aangestel sonder dat hulle weet waarvoor hulle hul inlaat. In die verband wys Stevenson (2008:4) daarop dat beginnerskoolhoofde nie behoorlik voorberei vir die uitdagings is wat hulle moet hanteer nie. Informele verhoudings, formele mentorskapprogramme en ander ondersteuningsnetwerke kan moontlik van hulp wees. Remy (2009:13) is dit eens dat 'n mentorskapprogram 'n netwerk van ondersteuning skep wat baie van die stres van die beginnerskoolhoof kan wegneem. Hierteenoor voel Searby (2010:7,14) sterk daaroor dat beginnerskoolhoofde hulle sterk- en swakpunte moet herken en aanpassings moet maak om dit te verbeter. Deur mentorskapprogramme kan hy/sy tot sy/haar volle potensiaal ontwikkel wat tot voordeel van homself/haarself en die skool is.

Daar is in die voorafgenoemde gedeeltes na die beginnerskoolhoof, die rol wat 'n mentor in die beginnerskoolhoof se loopbaan kan speel asook in watter mate 'n mentorskapprogram die beginnerskoolhoof die nodige ondersteuning kan bied, verwys. Hierdie punte is afsonderlik bespreek, terwyl mentorskap al hierdie komponente vervat. Daar gaan dus vervolgens gelet word op hoe mentorskap moontlik as toerusting vir die beginnerskoolhoofkan dien.

3.9.4 Mentorskap en die beginnerskoolhoof

Verskeie literatuurskrywers is van mening dat mentorskap tot voordeel van die beginnerskoolhoof kan strek. Dit is egter belangrik oor watter tydperk mentorskap moet strek en wanneer mentorskap geïmplementeer moet word. In die verband voel Barton (2009:150) dat mentorskap tyd neem om suksesvol te wees. 'n Mentor moet ten minste twee (2) jaar aan 'n beginnerskoolhoof spandeer en moet op grond van ondervinding gekies word. Van der Westhuizen *et al.* (2007:262) sluit hierby aan dat mentorskap in die beginjare van die beginnerskoolhoof se aanstelling geïmplementeer moet word aangesien dit 'n addisionele strategie vir die ontwikkeling van die beginnerskoolhoofbied. Mentorskap is noodsaaklik vir die oorgang vanaf die klaskamer na hoofskap. Volgens Mentz *et al.* (2010:165) heg skoolhoofde waarde aan mentorskap veral gedurende die tydperk waar hulle adjunk-hoofde was sowel as toe hulle skoolhoofde geword het en steeds mentorskap deur medeskoolhoofde ontvang het.

Teorie en praktyk

Mentorskap vir die beginnerskoolhoof by die werksplek is van uiterste belang om die teorie en die realiteit van komplekse, werklike leierskap te oorbrug. Dit hou ook voordele vir beide mentors en protégés in deurdat beide van mekaar kan leer deur nuwe, vars idees uit te ruil (Searby, 2010:18,19). Woolsey (2010:27) wys juis daarop dat die voordeel van 'n mentor is dat hy/sy selfvertroue by die beginnerskoolhoof laat toeneem. Verder het die mentor die vermoë om teorie in die praktyk te bewerkstellig, verbeterde kommunikasievaardighede te laat aanleer en 'n beter begrip van sy/haar rol as beginnerskoolhoof skep en die gevoel van dat hy/sy êrens behoort, aanmoedig.

Groei en ontwikkeling

Tydens mentorskap vind daar groei plaas deur die ontwikkeling van leierskapvaardighede en 'n meer gebalanseerde lewenswyse (Searby, 2010:7). Riley (2009:235,244) sluit hierby aan dat mentorskap 'n belangrike komponent in die ontwikkeling van beginnerskoolhoofde is en die funksionering van die beginnerskoolhoof binne die onderwysstelsel affekteer. Reeves (2010:63) is van mening dat beginnerskoolhoofde die vaardighede van liggaamstaal en om aktiewe luisteraars te wees by mentors kan aanleer. Hierdie vaardighede kan in die praktyk

waar hulle as leiers optree, toegepas word. Duncan en Stock (2010:305,306) stem saam dat mentorskap belangrik vir alle beginnerskoolhoofde is. Mentorskap en afrigting loop hand aan hand deur selfvertroue en vaardighede op 'n professionele vlak te ontwikkel.

Tipe mentorskap

Searby (2010:6) voer aan dat beginnerskoolhoofde waarskynlik 'n mentorskapprogram wil betree. Sommige sal meer ervare skoolhoofde in 'n formele mentorskap verkies, terwyl ander 'n meer informele mentorskap verkies waar die mentor iemand in die distrik is wat hulle bewonder. Duncan en Stock (2010:305,306) voer aan dat formele mentorskap 'n voordeel is, maar dat informele mentorskap sosiale netwerke bied wat die waardevolle geleentheid skep om probleme te deel en op te los.

Waarde van mentorskap

Volgens Stevenson (2008:4) lig baie beginnerskoolhoofde die waarde van mentors uit wat as wyse en betroubare raadgewers en afrigters en onderwysers, 'n groot rol in hulle sosialisering gespeel het en wat tot voordeel van hulle persoonlike en professionele lewe was. Dit lei verder daartoe dat die beginnerskoolhoof meer selfvertroue ontwikkel. Mentorskap is ook van groot waarde op ander terreine van die beginnerskoolhoof se professionele loopbaan. Naidu *et al.* (2010:97) wys daarop dat die eise wat aan die onderwysprofessie gestel word beklemtoon die noodsaaklikheid van mentorskap en afrigting vir beginnerskoolhoofde. Barton (2009:46) stem saam dat mentorskap tot voordeel is wanneer dit sake soos wrywing, gevoel van kwesbaarheid en onsekerheid, gebrek aan ondervinding, gebrek aan professionele ondersteuning, hulp en bystand ten opsigte van onderwys en bystand ten opsigte van leerderdisipline, aanspreek. Aansluitend hierby beweer Anzul (2008:33) dat mentorskap belangrike probleme aanspreek waarmee die beginnerskoolhoof te doen kry, naamlik politieke eise en toenemende effektiwiteit en produktiwiteit, die voorsiening van onderwys in 'n diverse milieu, volhouding van fokus op moraliteit en etiese praktyke en die handhawing van 'n balans tussen individuele regte en sosiale eise.

Mentorskap as toerusting

Afgesien van die feit dat mentorskap as toerusting kan dien wanneer dit by sake kom wat aangespreek word, kan mentorskap ook op ander gebiede as toerusting dien. Skinner (2006:3) glo dat mentorskap as toerusting kan dien vir beginnerskoolhoofde om hulle vermoëns teen 'n vinniger tempo te ontwikkel om die multi-faset loopbaan sonder stres te kan hanteer. Daarbenewens voel Remy (2009:36) dat mentorskap die geleentheid daar stel om aan nuwe idees en kreatiwiteit blootgestel te word, deursigtigheid met veral sleutelpersone te ervaar, beskerming teen situasies wat skade kan berokken, geleentheid vir uitdagings en riskante

aktiwiteite en opbou van selfvertroue en bevoegdheid. Dit is om hierdie rede dat Remy (2009:18) van mening is dat mentorskap 'n proses is waar individue voortdurend ondersteuning en leiding ontvang sodat die individue 'n sinvolle bydra tot die stelsel kan lewer.

Skinner (2006:17,18) beweer dat sommige beginnerskoolhoofde wel 'n internskap deurloop, maar dat internskap as 'n swak komponent vir die ontwikkeling van leierskap beskou word omdat dit nie deurlopend in die loopbaan van die beginnerskoolhoof is nie. Dit is om hierdie rede dat mentorskap as goeie toerusting en strategie beskou word om beginnerskoolhoofde deurlopend te ondersteun en te onderrig. Searby (2010:5) sluit hierby aan dat beginnerskoolhoofde nie maklik die mas opkom nadat hulle 'n voorbereidingsprogram vir beginnerskoolhoofde gevolg het nie en moet daarom deurlopend mentorskap en professionele ontwikkeling ondergaan om die uitdagings wat aan hulle as beginnerskoolhoofde gestel word te kan hanteer. Mentorskap kan dus moontlik die nodige ondersteuning bied. Barton (2009:53) wys juis daarop dat mentorskap uit fases bestaan, naamlik voorbereiding, onderhandelings, hulp en slot. Tydens die voorbereidingsfase word die protégé oor wat mentorskap behels ingelig. Tydens die onderhandelingsfase besluit die mentor en die protégé oor die moontlike doelwitte en die mentorskapproses. Die hulpfase impliseer ondersteuning ten opsigte van uitdagings waar die protégé gehelp word om te groei. In die laaste fase evalueer en gee die mentor en protégé erkenning aan suksesse wat behaal is en word die mentorskapproses voltooi.

Mentorskap kan definitief tot voordeel vir die beginnerskoolhoof strek. Skinner (2006:6,19,22) definieer mentorskap as 'n verhouding waarin 'n ervare persoon leiding en ondersteuning aan 'n minder ervare persoon verleen. Dit is ook 'n aksie waar 'n ander gehelp word om te leer. Dit is egter belangrik dat mentorskap suksesvol moet wees en die sukses van mentorskap hang af van die eerste ontmoeting tussen die mentor en die protégé. Die stemming waarin hierdie ontmoeting plaasvind sal bepaal hoe die verhouding verder sal verloop. Die vlak van respek bepaal dikwels die sukses van die mentorskapverhouding. Barton (2009:49) lê klem daarop dat die primêre funksie van mentorskap is om ondersteuning en uitdagings ten opsigte van groei te verskaf en om 'n visie vir die protégé te help skep. Wat groei betref sluit dit aktiewe luister in, om struktuur te verskaf, om positiewe verwagtings uit te druk en as voorspraker en met empatie op te tree.

Volgens Barton (2009:45) trek mentorskap die laaste 35 jaar reeds aandag. Dit kan van groot waarde wees om sake soos die tekort aan personeel, kompetisie op die werksfront, kultuur en rasdiversiteit, deelnemende bestuur en organisatoriese verbetering te hanteer. Na aanleiding van hierdie stelling gaan daar gekyk word in watter areas mentorskap van groot waarde vir die beginnerskoolhoof kan wees.

3.9.5 Areas waar mentorskap as toerusting vir die beginnerskoolhoof kan dien

Daar is sekere areas waar die beginnerskoolhoof meer ondersteuning nodig het as ander areas. In die eerste plek glo Stevenson (2008:3) dat die beginnerskoolhoofde 'n emosionele sprong vanaf 'n onderwyser in 'n klaskamer met leerders tot 'n beginnerskoolhoof maak wat nou nie meer as kollega tot kollega kan funksioneer nie, maar nou in die pos staan waar hy/sy aan die hoof van die skool is. Die beginnerskoolhoofde het veilig in die klaskamer gevoel waar hulle in beheer was en moet nou 'n posisie beklee waar hulle geïsoleerd, oorweldig en onbevoeg vir die werk voel.

Mentorskap as toerusting vir verandering

Barton (2009:40,41) is van mening dat beginnerskoolhoofde dikwels ondersteuning nodig het tydens verandering. Die beginnerskoolhoofde beskik nie altyd oor die vaardighede om aan te pas by die veranderende omgewing van die nuwe skool nie. Groot hoeveelhede inligting moet in 'n kort tydperk waarin die verandering plaasvind verwerk word te midde van personeel wat teenstand bied. Verder moet hy/sy homself/haarself teenoor ander mense bewys alhoewel hy/sy geïsoleerd is. As beginnerskoolhoof sal hy/sy waagmoed ten opsigte van verandering openbaar en dit is in hierdie area waar hy/sy heelwat ondersteuning nodig sal hê. Lentz (2007:6) beweer juis dat die nut van mentorskap is dat dit 'n omgewing van ondersteuning skep waar die protégé veilig voel om risiko's te neem en te eksperimenteer. Dit skep ook 'n omgewing waar die protégé gemaklik voel om openlik oor sy/haar persoonlik bekommernisse en vrese te praat waartydens die mentor dan luister, terugvoer gee en raad aanbied na aanleiding van sy/haar eie ondervinding. 'n Protégé is tipies aan die vooraand van sy/haar loopbaan en het hoë loopbaanverwagtinge (O'Neill, 2005:441). Beginnerskoolhoofde het verwagtinge, maar het die nodige ondersteuning in die vorm van mentorskap nodig.

Mentorskap as toerusting ten opsigte van verantwoordelikheid

Stevenson (2008:32,67) is van mening dat beginnerskoolhoofde twyfel oor wie hulle is en hoe hulle hul outoriteit doeltreffend moet gebruik. Hulle kom tot die besef oor hoe min beheer hulle oor verantwoordelikhede ten opsigte van personeel, programme en hulpbronne wat jongmense se lewens kan beïnvloed het. Hulle besef dat hulle verantwoordelik vir alles op die skoolterrein is en daar word van hulle verwag om alles te herstel sodat effektiewe leer kan plaasvind. Dit plaas geweldige druk op die beginnerskoolhoof. Beginnerskoolhoofde ondervind gewoonlik probleme met personeel ten opsigte van die hantering van konflik, laatkommery, personeel wat nie die kurrikulum volg nie en klagtes ten opsigte van die personeel vanaf ouers. Hierteenoor beweer Barton (2009:40,41) dat mentorskap ondersteuning vir die beginnerskoolhoofde ten

opsigte leerders se assessering, evaluering ten opsigte van swak en goeie punte, die inlynstelling van die kurrikulum en die ontwikkeling van ondersteunende onderwysers kan bied.

Mentorskap as toerusting ten opsigte van bestuur

Mentorskap kan van groot nut in die administratiewe en tegnologiese area wees. Stevenson (2008:2,28,43) beweer dat die beginnerskoolhoof probleme ondervind om die tegniese en bestuurstake te balanseer. Die beginnerskoolhoof ervaar frustrasie want hulle het nie die nodige kennis ten opsigte van tegnologiese en bestuursvaardighede nie. Verder ondervind die beginnerskoolhoof verdere probleme met beleid en prosedures wat gevolg moet word, finansiële aangeleenthede, personeelsake, leerder en dissiplinesake en tydsbestuur.

Mentorskap as toerusting ten opsigte van vaardighede

Barton (2009:39,40) beweer dat daar van die beginnerskoolhoof verwag word om verskeie professionele vaardighede in 'n baie kort tydperk te bemeester. Hierdie vaardighede sluit onder andere in om administratiewe werk te prioritiseer, leierskap te vestig, interpersoonlike vaardighede te ontwikkel, verhoudings voort te sit, kontak met leerders te maak, kommunikasie te ontwikkel, leerderdissipline te handhaaf en nog steeds 'n sin vir humor onder spanning te behou. Beginnerskoolhoofde sukkel met die gevoel van geïsoleerdheid, tydsbestuur, leerderprobleme en uitdagings wat met politiese opofferings geassosieer word en wat weer met bestuursliggaamrade en unies verband hou (Stevenson, 2008:3).

3.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar hoofsaaklik na die moontlikheid van opleiding en mentorskap wat as toerusting vir die beginnerskoolhoof kan dien gekyk. Daar is spesifiek gekyk na wat 'n mentor is en na die karaktereenskappe van die mentor (cf. 3.2). Die protégé en die karaktereenskappe van die protégé is beskryf (cf. 3.3). Daar is ook in hierdie hoofstuk na mentorskapkeuse (cf. 3.4), mentorskapverhouding (cf. 3.5) en mentorskapprogramme (cf. 3.6) verwys. Mentorskap as sulks is beskryf, wat dit behels en waar dit oral toegepas kan word (cf. 3.7). Opleiding is van nader beskou en hoe dit moontlik vir die beginnerskoolhoof van nut kan wees, asook watter tipe opleidingsprogramme en opleiding beskikbaar is. Daar is ook gekyk na die negatiewe standpunte ten opsigte van opleidingsprogramme (cf. 3.8). Mentorskap en beginnerskoolhoofde is bespreek (cf. 3.9). Hierdie gedeelte het op die beginnerskoolhoof as sulks gefokus en in watter mate 'n mentor, mentorskap en mentorskapprogramme moontlik voordeel vir die beginnerskoolhoof kan inhou. In hierdie hoofstuk kon daar afgelei word dat die beginnerskoolhoof definitief ondersteuning nodig in sy/haar beginjare as skoolhoof het. Daar kon ook afgelei word dat die beginnerskoolhoof iemand nodig het om hom/haar in die

verskillende areas van die skoolmilieu towys te maak. Die literatuur wat geraadpleeg is, het gewys op die moontlikhede van ondersteuning wat daar in lande buite Suid-Afrika is, maar ook dat daar 'n definitiewe leemte ten opsigte van ondersteuning vir beginnerskoolhoofde in Suid-Afrika is.

3.11 GEVOLGTREKKING

In teenstelling met Suid-Afrika het die VSA 'n verskeidenheid uitstekende voorbereidingsprogramme wat 'n groot invloed op die ontwikkeling van skoolleiers het, wat hulle uitdaag om leer en onderrig te verbeter. Volgens Brody *et al.* (2010:611,618) is die "Educational Leadership Program for Aspiring Principals" (ELPAP) 'n program wat daarop gefokus is om beginnerskoolhoofde te help om die bevoegdheid en selfvertroue te ontwikkel en om effektiewe skoolleiers te word wat bevoeg is om hulle skole te lei na uitnemende leer en onderrig. Die ELPAP-program lê klem daarop dat suksesvolle beginnerskoolhoofde vier belangrike gedragspatrone moet openbaar, naamlik die:

- onderrigleier wat hoë verwagtinge vir leerlingprestasie aanmoedig en dit na daaglikse praktyk herlei
- organisatoriese leier wat verhoudings bou en sodoende 'n gemeenskap van leer aanmoedig
- publieke leier wat verhoudings met ander skole, ouers en die gemeenskap bou
- gefundeerde leierskap wat op 'n gereelde basis ondersoek instel na die prestasie van die organisasie.

Aan die einde van die voltooiing van die program moet die skoolleier in staat wees om sy/haar eie leierskapstyl te reflekteer. Remy (2009:8) stem saam dat mentorskapprogramme van waarde is want leiers werk met leiers saam om verskeie kwessie op te los. In teenstelling hiermee voer Mentz *et al.* (2010:157) aan dat Kanadese en Suid-Afrikaanse beginnerskoolhoofde saamstem dat hulle nie voldoende in vaardighede voorberei word nie en dat hulle informele mentorskap as voorbereiding as skoolhoofde sou verkies.

Crow (2006:312) voer aan dat sommige beginnerskoolhoofde in die VSA eers assistent-skoolhoofde is voordat hulle as volwaardige skoolhoofde aangestel word. Dit gee die beginnerskoolhoof die geleentheid om eers ondervinding op te doen voordat hy/sy die volle verantwoordelikheid van skoolhoof aanvaar. Daar word baie eise en uitdagings aan die beginnerskoolhoof gestel en die meeste van die tyd het hulle nie die nodige opleiding, vaardighede en kennis om hierdie probleme die hoof te bied nie. Opleidingsprogramme en mentorskap kan 'n geleentheid vir die beginnerskoolhoof skep om die nodige ondersteuning in

besluitneming en bestuur te kry en om leiding te neem. Daar word wel in lande buite Suid-Afrika aandag aan beginnerskoolhoofde ten opsigte van hulle opleiding en voorbereiding gegee.

Die kwessie van mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde in Suid-Afrika kan dus van nader beskou word. Van der Westhuizen *et al.* (2007:263,264) is van mening dat die waarde van 'n mentorstelsel daarin lê dat dit langdurig in werking kan wees deur byvoorbeeld die voorafgaande diensopleiding, gedurende induksie en langdurige indiensopleiding. Die sukses van mentorskap lê daarin dat die mentor en die protégé vry moet voel om mekaar aan te moedig en innerlike gevoelens en probleme te deel. Stevenson (2008:36) sluit hierby aan dat daar verskeie informele mentorskapverhoudings, formele mentorskapprogramme, voorbereiding mentorskapprogramme en indiensopleiding mentorskapprogramme is wat die behoeftes van die beginnerskoolhoofde kan aanspreek. Aansluitend hierby is die keuse van 'n mentor baie belangrik. Woolsey (2010:36-38) wys daarop dat die keuse van 'n mentor uiters belangrik vir die sukses van 'n mentorskapprogram is. Mentors kan buite die distrik gekies word, maar die mentors binne die distrik kan die beginnerskoolhoof beter van inligting voorsien in sake die kultuur binne 'n gemeenskap. Die mentor moet 'n veilige en betroubare omgewing vir die beginnerskoolhoof skep en 'n verhouding bewerkstellig waar hy/sy hom/haar tot die verhouding verbind.

Daar is beperkte literatuur oor opleiding en in die besonder mentorskapprogramme in Suid-Afrikaanse onderwys. Daar is dus 'n groot leemte ten opsigte van die nodige voorbereiding en ondersteuning vir beginnerskoolhoofde in Suid-Afrika. Mentorskap kan as moontlike toerusting dien om beginnerskoolhoofde in Suid-Afrika toe te rus om die skool beter te bestuur en om 'n beter leier van sy/haar skool te wees. Mentorskap kan ook help om die beginnerskoolhoof te ondersteun ten opsigte van die eise en uitdagings wat aan hom/haar gestel word.

In die hoofstuk 4 is die empiriese studie gedoen om vas te stel of mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde kan dien. Daar is deur middel van onderhoude en waarnemings vasgestel watter eise en uitdagings aan die beginnerskoolhoof gestel word. Verder is daar gepoog om vas te stel wat die beginnerskoolhoof se siening rakende mentorskap as vorm van ondersteuning is. Die navorser het ook probeer vasstel wat die beginnerskoolhoof se mening ten opsigte van 'n mentorskapprogram is en hoe 'n effektiewe mentorskapprogram daar behoort uit te sien.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGONTWERP

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is daar hoofsaaklik na die eise en uitdagings wat aan beginnerskoolhoofde gestel word asook die rol wat leierskap (cf. 2.2.2) en bestuur (cf. 2.2.3) by die beginnerskoolhoof speel verwys. Daar is verskeie menings oor wat bestuur is en dat 'n beginnerskoolhoof oor sekere leierseienskappe en bestuursvaardighede moet beskik om 'n skool suksesvol te kan bestuur en omdat die skool uit verskillende areas bestaan, sal die beginnerskoolhoof hierdie eienskappe en vaardighede moet inspan om die skool se administrasie en beplanning, die finansies asook die skool se fasiliteite doeltreffend te kan bestuur. Hierbenewens is daar daaglikse eise en uitdagings, soos personeelsake, leerdersake, ouers en algemene sake, wat aan die beginnerskoolhoof gestel word en met die nodige ondersteuning en vaardighede sal hy/sy die eise en uitdagings kan hanteer (cf. 2.3).

Hoofstuk 2 verwys ook na 'n beginnerskoolhoof as iemand wat nog leer om iets te doen. Hy/sy beskik oor die kwaliteite om 'n leier te wees, maar moet nog leer om in 'n bestuursposisie te staan. Die beginnerskoolhoof gaan ook deur verskillende fases wat hom/haar geleidelik versterk om 'n suksesvolle skoolhoof te wees (cf. 2.5). Omdat die beginnerskoolhoof ook heelwat verantwoordelikhede het, het hy/sy ook ondersteuning nodig wat hom/haar kan help om die eise en uitdagings wat aan hom/haar gestel word te kan hanteer (cf. 2.5.3, 2.5.4). Hierdie ondersteuning ontbreek soms en die moontlikheid van 'n mentorskapprogram word gevolglik in hoofstuk 3 bespreek.

In hoofstuk 3 is daar gekyk of mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde kan dien. Daar is gekyk na wat 'n mentor is (cf. 3.2) asook wie as 'n protégé bestempel kan word (cf. 3.3) waaronder 'n beginnerskoolhoof val. Verder is mentorkeuses (cf. 3.4) ondersoek om vas te stel watter rol dit in mentorskap beteken. Mentorskapverhoudings (cf. 3.5) is vervolgens bespreek en daar is onder andere verwys na informele en formele mentorskapverhouding. Mentorskapprogramme (cf. 3.6) is ondersoek om vas te stel watter mentorskapprogramme beskikbaar vir beginnerskoolhoofde is asook watter alternatiewe mentorskapprogramme in die samelewing gebruik word. Mentorskap (cf. 3.7), wat 'n kombinasie van mentors, protégé, mentorskapverhoudings en mentorskapprogramme is, is ondersoek en daar is veral gekyk wat dit beteken, waar dit gebruik word en die voor- en nadele daaraan verbonde. Vervolgens is opleiding as toerusting ondersoek (cf. 3.8). Voorbereidingsprogramme (cf. 3.8.4) en

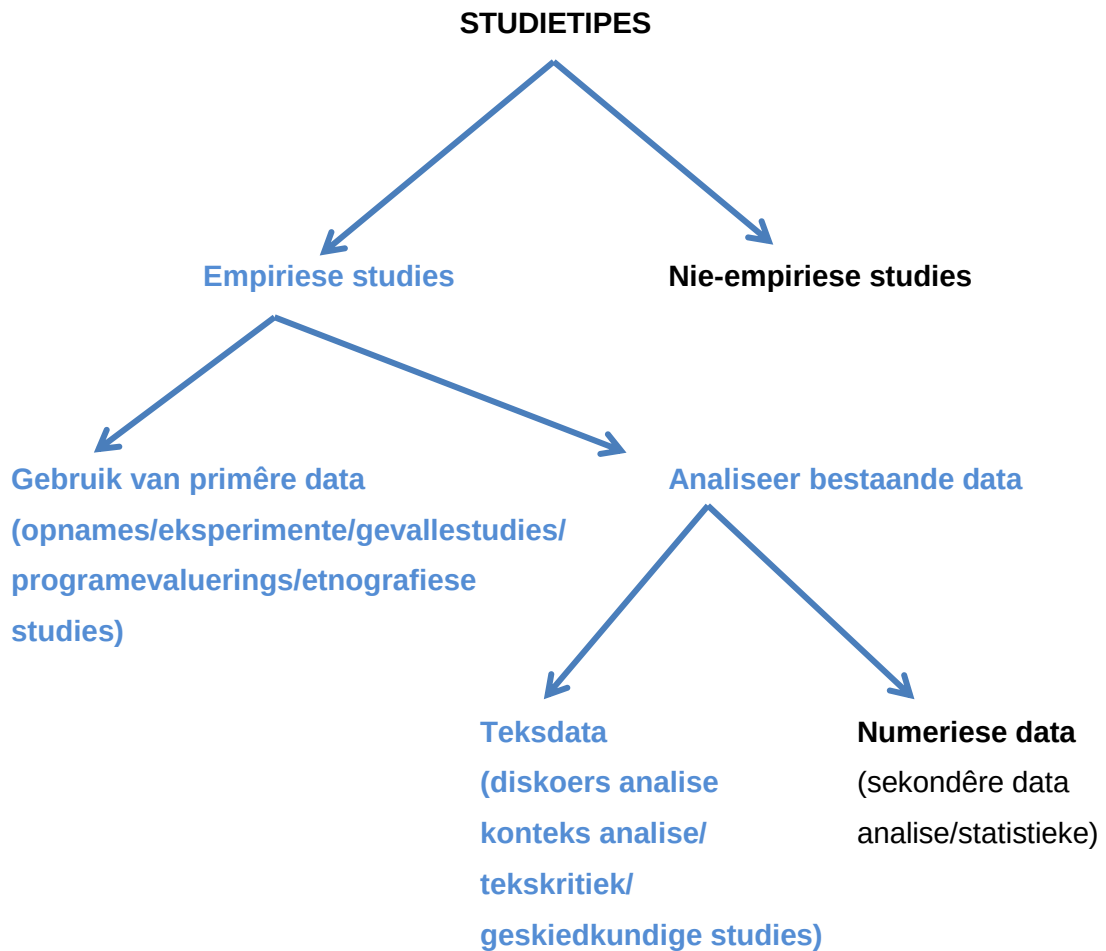
opleidingsprogramme (cf. 3.8.5) is teenoor mekaar opgeweeg en die voor- en nadele is bespreek. Die hoofstuk is met 'n oorsig van mentorskap en beginnerskoolhoofde (cf. 3.9) afgesluit.

In hoofstuk 2 en 3 is daar deurlopend in die literatuurstudie gemeld dat beginnerskoolhoofde nie die nodige ondersteuning in hulle voorbereiding tot hoofskap ontvang nie en dikwels ook nie na hulle aanstelling as beginnerskoolhoof nie. Die opleiding, opleidingsprogramme en voorbereidingsprogramme dien ook nie as genoegsame ondersteuning vir die eise en uitdagings wat aan hulle gestel word nie.

In die hoofstuk 4 is die empiriese studie gedoen om vas te stel watter ondersteuning die beginnerskoolhoof ontvang het. Die studie het ook ondersoek ingestel na die opleiding wat die beginnerskoolhoof ontvang het, wat die beginnerskoolhoof se gevoel teenoor mentorskap was en of 'n mentorskapprogram, wat hulle in die verskillende areas wat hulle as uitdaging ervaar kan ondersteun het en wat as 'n voordeel beskou kon word indien so 'n program vir beginnerskoolhoofde geïmplementeer sou word.

Hoofstuk 4 handel oor die keuse van die navorsingsontwerp, naamlik die kwalitatiewe navorsingsontwerp (cf. 4.2). 'n Gevallestudie as metode is beskryf en waarom dit die beste keuse vir hierdie navorsingsontwerp was. Die voor- en nadele van 'n gevallestudie is ook bespreek. Die meetinstrument (cf. 4.3) is bespreek en 'n beskrywing van die deelnemers en die onderhoudsplek is gegee. Tydens die bespreking van die data-insameling (cf. 4.4) is die onderhoude se doel, formaat en voordeel bespreek sowel as die waarnemings se formaat en die uitvoer daarvan. Die data-organisering is ook volledig bespreek. In 4.5 is die data-analise bespreek, 4.6 het die etiese kwessie en anonimiteit aangeraak en in 4.7 is die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die data bespreek. Die beperkinge van die ondersoek (cf. 4.8) is bespreek en die samevatting (cf. 4.9) het die hoofstuk afgesluit.

Aan die hand van Figuur 4.1 het die navorser primêre data in hierdie empiriese ondersoek gebruik aangesien die navorser die data self ingesamel het deur van 'n gevallestudie waarin onderhoude en waarnemings toegepas is, gebruik te maak. Dit het verseker dat die navorser 'n mate van kontrole oor die data gehad het (Babbie & Mouton, 2001:76).



Figuur 4.1: Verloop van die empiriese ondersoek
(in: Babbie & Mouton, 2001:78)

4.2 DIE KWALITATIEWE NAVORSINGSONTWERP

Die wêreld of realiteit is nie 'n enkele, vaste, meetbare verskynsel soos wat kwantitatiewe navorsing dit aanvaar nie. Kwalitatiewe navorsing is daarop gemik om die individu se interaksie met sy/haar omgewing te interpreteer deur vas te stel in hoe 'n mate 'n individu sin maak van die wêreld waarin hy/sy leef. 'n Basiese kwalitatiewe studie is daarop gemik om die verskynsel ter sprake te ontdek en te verstaan en hoe mense betrokke is en wat hulle mening ten opsigte van die verskynsel is. Om hierdie inligting te kry maak die navorser van onderhoude, waarnemings gebruik of deur dokumente te raadpleeg. Patrone of temas word geïdentifiseer en 'n ryk, beskrywing van die bevindinge word voorgehou (Merriam, 2002:3,4,6). Babbie en Mouton (2001:270) versterk hierdie stelling deur te verwys na 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp as 'n wyer metodologiese benadering omdat dit 'n versameling van metodes en tegnieke is wat sekere beginsels en logika deel. Dit is om hierdie rede dat kwalitatiewe studies hoofsaaklik waarnemings, semi-gestruktureerde onderhoude en persoonlike dokumente as metode van

data-insameling gebruik. Denzin en Lincoln (2000:3,5) sluit hierby aan dat die gebruik van verskillende metodes 'n diepgaande studie van die verskynsel kan maak om sodoende sin uit die verskynsel te maak of om die verskynsel te interpreteer sodat mense dit beter sal verstaan.

Corbin en Strauss (2008:13) het weer 'n ander siening ten opsigte van kwalitatiewe navorsing. Die navorser het 'n natuurlike nuuskierigheid wat hom/haar daartoe lei om verskynsels te bestudeer wat hom/haar interesseer waartoe hulle andersins nooit toegang sou gehad het nie. Dit is om hierdie rede dat Roulston (2010:81) aanvoer dat die keuse van 'n navorsingsontwerp afhang van wie en wat die fokus van die studie gaan vorm. Dit sluit die potensiële keuse van deelnemers ook in. Cresswell (2009:18) sluit hierby aan dat sekere tipes navorsingsprobleme vir sekere tipes benaderings vra. As daar nog nie veel navorsing oor 'n sekere verskynsel gedoen is nie sal die kwalitatiewe benadering die aangewese benadering wees.

Die kwalitatiewe navorser wil graag die aksies van deelnemers waarneem terwyl dit gebeur sonder enige ingryping of inmenging. Die navorser plaas ook doelbewus homself/haarself in die skoene van die deelnemers wat waargeneem word sodat die aksies, optredes, praktyke en rituele beter verstaan en in perspektief gesien kan word. Die doelwit is om hierdie aksies in 'n natuurlike konteks te beskryf. Dit is eers wanneer die gebeure teen die agtergrond van die hele konteks gesien en betekenis daaraan gegee word dat die gebeure verstaan word (Babbie & Mouton, 2001:271,272). Flick *et al.* (2004:3) stem saam dat kwalitatiewe navorsing die wêreld van binne na buite beskryf soos wat die deelnemers dit sien. Flick (2009:90) beweer verder dat in 'n kwalitatiewe navorsingontwerp die navorsingsproses in 'n liniêre volgorde van konsepte, metodologiese en empiriese stappe geplaas kan word. Elke stap kan vervolgens afsonderlik hanteer word. Aansluitend hierby beweer Maree (2010:259) dat die kwalitatiewe navorser inligting van persone inwin wat in 'n situasie is waar die daaglikse roetine elke dag min of meer dieselfde is. Hierdie inligting word deur middel van menings, wat deur die deelnemers gelig word, ingewin.

'n Kwalitatiewe perspektief veronderstel dat kennis deur kommunikasie en interaksie van individue verkry word deur na die konteks waarin die individue funksioneer te kyk en daardeur betekenis daaraan te heg. Kortliks beteken dit dat kwalitatiewe navorsing die deelnemers se interpretasies van hulle ondervindings bestudeer. Die doelwit dus van 'n kwalitatiewe studie is om in diepte te verstaan wat die beskouing van die deelnemers is ten opsigte van 'n verskynsel (Vanderstoep & Johnston 2009:166,167). Creswell (2009:4) voer verder aan dat kwalitatiewe navorsing daarop gemik is om 'n universele probleem, wat deur mense ervaar word, te verstaan. Die kwalitatiewe navorsingsproses bestaan uit vrae wat rondom die probleem, data wat

ingesamel word, data-analise en die interpretasie van die data gevra word sodat 'n verslag geskryf kan word.

Die literatuuroorsig skep 'n duidelike beeld van wat 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp is. Daar is egter seker eienskappe waaroor 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp beskik.

4.2.1 Eienskappe van kwalitatiewe navorsing

Om te verstaan waarom die navorser 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gekies het, is dit nodig om na die eienskappe van kwalitatiewe navorsing te kyk. Cresswell (2009:175) is van mening dat kwalitatiewe navorsing oor die volgende eienskappe beskik naamlik dat die kwalitatiewe navorser se doelwit is om data te versamel waar die deelnemers 'n gemeenskaplike probleem ondervind. Dit beteken dat daar met die deelnemers gepraat word om te kyk hoe hulle in sekere situasies in konteks optree. Die kwalitatiewe navorser versamel die data self deur optredes en gedrag waar te neem en om onderhoude met deelnemers te voer. Hy/sy maak van meer as een metode gebruik om data in te samel. Dus sal die bestudering van dokumente, onderhoude en waarnemings gebruik word eerder as om slegs een bron te gebruik. Die kwalitatiewe navorser bou patrone, kategorieë en temas deur die data so te organiseer dat dit eenhede van inligting vorm. Hierdie induktiewe proses beteken dat daar deurentyd tussen die temas en die databasis beweeg word totdat die navorser 'n omvattende stel van temas gevestig het. Gedurende die kwalitatiewe navorsingsproses fokus die navorser daarop om die probleem wat die deelnemers ondervind te leer en te begryp. Die oorspronklike navorsingsplan kan nie vooraf bepaal word nie en die fases in die navorsingsproses kan verander of verskuif namate die navorser die veld inbeweeg om die data in te samel. Die kwalitatiewe navorser interpreteer wat hy/sy sien, hoor en verstaan. Hy/sy probeer om meer insig van 'n ingewikkelde prentjie, wat bestudeer word, te kry. Dit impliseer dat verskillende perspektiewe in ag geneem moet word en die identifisering van verskillende faktore in 'n situasie om die groter prentjie van dit wat bestudeer word te kan kry.

Merriam (2002:5) se mening ten opsigte van die karaktereienskappe van kwalitatiewe navorsing word in vier eienskappe verdeel. Kwalitatiewe navorsing is 'n poging om die deelnemer en sy/haar interaksies in konteks met sy/haar situasie te plaas sodat betekenis daaraan gegee kan word. Tweedens word die navorser as die primêre instrument, wat die data insamel en analiseer, beskou. Derdens samel die navorser data in om sodoende 'n teorie te bou. Laastens maak die navorser van woorde en beelde gebruik om die bevindinge te beskryf in plaas van om dit in syfers weer te gee wat tipies van 'n kwantitatiewe studie is.

Flick *et al.* (2004:3) voeg verdere karaktereienskappe van kwalitatiewe navorsing by en sluit goed by Cresswell aan. Flick gee die volgende karaktereienskappe naamlik dat kwalitatiewe navorsing gebruik 'n breë spektrum van metodes met verskillende benadering wat deur die navorsingsvraag gelei word. Kwalitatiewe navorsing konsentreer op alledaagse gebeure en/of die kennis van die deelnemers wie bestudeer word. Data word ingesamel in 'n natuurlike konteks en die data word geanaliseer in die konteks waarin die ondersoek gedoen is soos byvoorbeeld 'n onderhoud. In die proses word daar aandag aan die diversiteit van perspektiewe, soos deur die deelnemers weergegee, geskenk. Kwalitatiewe navorsing konsentreer op komplekse verhoudings eerder as 'n "oorsaak-en-gevolg" verhouding.

Babbie en Mouton (2001:270-272) sluit die eienskappe van kwalitatiewe navorsing af deur te verwys na die navorsingsontwerp waar die navorsing in 'n natuurlike ligging met deelnemers uitgevoer word. Die fokus word op die proses geplaas eerder as die uitkoms terwyl die deelnemers se mening ondersoek word. Die primêre doel is 'n in diepte, ryk beskrywing van die deelnemers se aktiwiteite om betekenis daaraan te heg terwyl die hoofdoelwit is om die sosiale aksies in konteks te verstaan. Tydens die hele navorsingsproses word die kwalitatiewe navorser as die hoofinstrument gesien.

Aan die hand van bogenoemde inligting het die navorser 'n gevallestudie gebruik aangesien die deelnemers in hulle natuurlike omgewing bestudeer is.

4.2.2 Gevallestudie

'n Gevallestudie begin by die keuse van 'n "geval". Die keuse is doelgerig en kan 'n persoon, navorsingsplek, program, proses, gemeenskap of 'n stelsel wees. Die geval mag uniek of tipies wees, verteenwoordigend van 'n algemene praktyk of selfs nooit voorheen ondersoek gewees het nie. Die keuse hang af van wat uit die studie geleer wil word en die bydrae wat dit tot kennis mag hê om teorieë uit te brei of om praktyke te verbeter. 'n Gevallestudie fokus op 'n enkele eenheid of enkele geval, maar daar moet in gedagte gehou word dat veralgemening ook 'n belangrike plek inneem (Merriam, 2002:179).

Volgens Creswell (2009:13) is 'n gevallestudie 'n navorsingstrategie waar die navorser 'n program, gebeurtenis, proses of een of meer individue in diepte bestudeer. 'n Gevallestudie is aan tyd en aktiwiteite gebonde en die navorser maak van 'n verskeidenheid van data-insamelingstrategieë oor 'n tydperk gebruik. 'n Gevallestudie se doelwit is om 'n verskynsel wat bestudeer word te beskryf en die probleem ter sake in die verskynsel te verduidelik. Persone, individue, instansies of aktiwiteite word as onderwerp in diepte geanaliseer en beskryf (Maree,

2010:75; Flick, 2009:134; De Vos *et al.*, 2009:272). 'n Gevallestudie is 'n intensiewe beskrywing en analise van 'n verskynsel of sosiale eenheid. Die eenheid wat geanaliseer word karakteriseer 'n gevallestudie en nie die onderwerp van die ondersoek nie. Dit is juis hierdie karaktereienskap wat 'n gevallestudie van die ander tipes kwalitatiewe navorsingsmetodes soos byvoorbeeld etnografie onderskei (Merriam, 2002:8).

Zainal (2007:1,2) beweer dat die rol van gevallestudies, as navorsingmetode, al meer 'n prominente rol in veral sake met betrekking tot onderwys speel. Met 'n gevallestudie kan die navorser die gedrag van die deelnemer meer in perspektief sien in plaas van die statistiese resultate van die kwantitatiewe navorsingmodel. Omdat 'n gevallestudie met 'n beperkte aantal deelnemers werk, kan die navorser die probleem wat aangespreek word in die fynste besonderheid ontdek, ondersoek en beskryf. 'n Gevallestudie is 'n in diepte studie van 'n verskynsel waar die navorser poog om dieselfde verskynsel in 'n groter geheel duideliker te verklaar. Verder moet 'n onderwerp, wat intensief bestudeer word, by 'n groter onderwerp deur middel van 'n sleutelwoord kan aansluit om as 'n gevallestudie bestempel te word. Die primêre doeltreffendheid van 'n gevallestudie lê daarin opgesluit dat dit 'n in diepte analise is waar data ryk, gedetailleerd en volledig verduidelik word (Gerring, 2004:341,348).

'n Verdere beskrywing van 'n gevallestudie word deur Neale *et al.* (2006:3,4,7) gegee waarin beweer word dat 'n gevallestudie 'n storie is oor iets wat uniek, spesiaal of interessant is en dit kan oor individue, organisasies, prosesse ens., gaan. 'n Gevallestudie kan 'n suksesverhaal beskryf of die aandag op spesifieke uitdagings rig. Dit is van waarde wanneer data in konteks geplaas kan word om 'n meer volledige prentjie van wat werklik in byvoorbeeld 'n program gebeur en waarom dit gebeur, te gee. 'n Gevallestudie maak staat op meer as een bron van inligting om 'n geheelbeeld te skep en daarom is dit tipies dat byvoorbeeld onderhoude en waarnemings plaasvind. 'n Gevallestudie is 'n intensiewe bestudering van 'n enkele eenheid. Hierdie eenheid wat bestudeer word kan 'n individuele persoon wees. Die interaksie van die eenheid is 'n belangrike deel van die ondersoek. Die eenheid wat in 'n gevallestudie bestudeer word, is glad nie geïsoleerd van die milieu waarin die interaksie plaasvind nie. Dit is ook nie van die faktore wat die interaksie kan beïnvloed losstaande nie. Daarom, om 'n gevallestudie te verstaan en te interpreteer, beskryf die navorser die konteks in detail asook die milieu en die interaksies wat plaasvind. Dit is om hierdie rede dat meer as een metode van data-insameling gebruik word soos byvoorbeeld onderhoude, waarnemings en die bestudering van dokumente na gelang van die navorsingsvraag (Babbie & Mouton, 2001:281,282).

Flick *et al.* (2004:165,147) is van mening dat die doelwit van 'n gevallestudie is om 'n presiese beskrywing of rekonstruksie van die geval weer te gee. Persone, gemeenskappe, organisasies

en instansies kan byvoorbeeld in 'n gevallestudie beskryf word. Dit is waarom die keuse van die deelnemers in 'n gevallestudie so belangrik is. Die navorser sal gewoonlik kyk na iets wat spesiaal is om te bestudeer en daarvolgens sy/haar deelnemers kies. Aansluitend hierby moet die navorser kyk hoe toeganklik die gebeure, aktiwiteite en die deelnemers is wat in die gevallestudie bestudeer word. Denzin en Lincoln (2000:437,447,448) sluit hierby aan en beskou 'n gevallestudie as 'n studie waarin insig probeer verkry word in 'n spesifieke kwessie. Daarom word persoonlike menings en omstandighede intens gedeel. Die doel van 'n gevallestudie is nie om die wêreld te verteenwoordig nie, maar om die geval te verteenwoordig. Die doel van 'n gevallestudie is om die karaktereenskappe van 'n spesifieke stelsel te verstaan en om die prosesse binne hierdie stelsel te beskryf (Vanderstoep & Johnston, 2009:209). Aansluitend hierby beweer Henning (2004:41) dat 'n gevallestudie op 'n verskynsel fokus. Die data moet toepaslik op die geval wees en die proses moet belangriker as die uitkomst wees. Die konteks is die geval en die interaksie tussen die konteks en die aksies is gewoonlik die eenheid van analise.

4.2.2.1 Voordele van 'n gevallestudie

Die navorser het op 'n gevallestudie besluit omdat daar heelwat voordele daaraan verbonde is. Zainal (2007:5) beweer dat een van die voordele van 'n gevallestudie is dat die data binne-in die konteks van die situasie verkry word. 'n Gevallestudie maak ook van meer as een benadering gebruik om data in te samel. Verder kan 'n gevallestudie nie alleen help om die data in die werklike milieu te ontdek nie, maar kan dit ook die kompleksiteit van die werklike milieu verduidelik. Die voordeel van 'n gevallestudie is dat die navorser een enkele eenheid wat uniek, eksperimenteel of uiters suksesvol is kan kies en daarvan 'n in dieptestudie maak en meer gedetailleerde inligting gee as wat 'n opname gee (Merriam, 2002:8). 'n Gevallestudies laat die navorser toe om data-insameling deur verskillende metodes te verkry soos byvoorbeeld onderhoude, dokumentasie en waarnemings om 'n volledige data-analise weer te gee (Neale *et al.*, 2006:3). Die rol van die navorser in 'n gevallestudie, is nie spesifiek gedefinieerd soos in ander kwalitatiewe metodes nie en daarom is die navorser se mening en perspektief oorheersend bo dié van die deelnemer (Vanderstoep & Johnston, 2009:209).

4.2.2.2 Nadele van 'n gevallestudie

Daar is egter ook nadele aan 'n gevallestudie verbonde. Zainal (2007:5) beweer dat 'n gevallestudies soms dubbelsinnige bewyse of bevooroordeelde menings lewer om die rigting van die bevindinge en gevolgtrekkings te beïnvloed. 'n Gevallestudies se bevindinge kan soms nie wetenskaplik gefundeer wees nie aangesien die steekproef moontlik te klein kan wees.

Gevallestudies neem soms te lank aangesien heelwat dokumentasie gebruik word, veral in die geval van 'n etnografiese studie. Neale *et al.* (2006:3,4) stem saam dat 'n gevallestudie tydwendend kan wees. Die finale dokument kan soms te lank wees omdat dit in 'n verhalende vorm geskryf word. Aansluitend hierby is gevallestudies soms nie wetenskaplik gefundeer nie omdat die navorser nie sistematies te werk gegaan het toe die data ingesamel is nie of was in sy/haar bevindinge bevooroordeeld. 'n Verdere nadeel is dat die bevindinge in 'n gevallestudie soms nie deurgaans dieselfde is as in ander studies nie aangesien die bewyse nie verteenwoordigend van die populasie is nie as gevolg van 'n te klein steekproef.

4.3 MEETINSTRUMENT

'n Navorsingstudie begin gewoonlik omdat 'n navorser se nuuskierigheid deur "iets" geprikkel word en hierdie "iets" hou gewoonlik met werk, familie, gemeenskap of somtyds met die navorser self verband. Vir elke studie is daar navorsingsplekke wat besoek kan word, mense wat ondervra kan word, dokumente wat gelees en geanaliseer kan word. Om 'n doeltreffende streekproef te bewerkstellig moet die navorser besluit watter navorsingsplek, mense en dokumente as steekproef gebruik moet word (Merriam, 2002:11,12). Soos reeds vroeër ook in die hoofstuk gemeld is gaan 'n gevallestudie oor 'n eenheid in 'n natuurlike omgewing en om die interaksie en probleme van die eenheid te bestudeer. Dit is verder belangrik dat daar deeglik oor die keuse van die deelnemers besin moet word en die navorsingsvraag moet hierdie keuse lei. De Vos *et al.* (2009:328) beweer dat die aantal deelnemers deur dit wat die navorser graag wil weet, die doel van die ondersoek, wat op die spel is, wat bruikbaar en geloofwaardig sal wees en wat met die beskikbare bronne gedoen kan word, bepaal word. In 'n gevallestudie sal die steekproef die omstandighede van die studie duidelik vasstel.

Babbie en Mouton (2001:166,173,175,287) sluit hierby aan dat die steekproef deeglik oordink moet word totdat die navorser 'n kleiner en meer gefokusde aantal deelnemers of potensiële deelnemers het. Die navorser moet bepaal hoeveel tyd hy/sy tot sy/haar beskikking het om aan die navorsing te spandeer, wat die finansiële implikasies sal wees om die navorsing te dek en of die navorser die navorsing alleen gaan aanpak. Na aanleiding van hierdie stellings is die steekproef bepaal. Die navorser se keuse van deelnemers sal dus van sy/haar kennis van die populasie, die elemente waarmee die navorser in die natuurlike omgewing te doen sal kry en die doel van die navorsing afhang. Die navorser moet die steekproef duidelik omskryf veral as dit by die spesifisering van 'n populasie kom wat sal impliseer dat dit die burgerskap, wonings en tydverwysing insluit. Aansluitend hierby moet geslag, ouderdom, werkstatus, ensovoorts gemeld word. 'n Gegewe populasie word met ander woorde in terme van hulle individuele eienskappe ten opsigte van 'n gegewe veranderlike omskryf.

Flick *et al.* (2004:3,167) is van mening dat daar twee maniere is om 'n steekproef te bepaal. 'n Steekproef kan bepaal word voordat die ondersoek begin word. In hierdie geval sal daar eers gekyk word na die spesifieke eienskappe van die deelnemers en of hulle aan 'n sekere kriteria voldoen. In die tweede geval kan die steekproef uitgebrei en bygevoeg word namate die navorser meer kennis oor die navorsing opdoen. Aansluitend hierby is ander kriteria ook belangrik wanneer dit by die keuse van 'n steekproef kom. Die eienskappe van die deelnemers moet in aanmerking geneem word en of die deelnemers oor die nodige kennis en ervaring beskik wat die navorser vir die navorsing nodig het. Dit is ook belangrik om vas te stel of die deelnemers terugvoering sal kan lewer, of hulle taalvaardig is, genoeg tyd tot hulle beskikking vir onderhoude het en of hulle gewillig is om deel van die ondersoek te wees.

Na aanleiding van die literatuuroorsig het die navorser die steekproef verder verfyn deur van 'n doelgerigte steekproef gebruik te maak.

4.3.1 Doelgerigte steekproef

Met 'n doelgerigte steekproef word 'n spesifieke ondersoek gekies om kenmerke of prosesse, wat interessant in die spesifieke ondersoek is, te illustreer. Dit is belangrik dat die navorser deeglik oor die populasie moet besin en die steekproef vervolgens dienooreenkomstig te kies (De Vos *et al.*, 2009:328). Hierteenoor kan 'n variasie van gevalle veroorsaak dat alle moontlike situasies in ag geneem is en 'n doelgerigte steekproef sal dus die aangewese steekproef wees (Seale *et al.*, 2004:448). Verder is 'n doelgerigte steekproef op 'n spesifieke eienskap gebaseer wat by verskillende mense ooreenkom, maar wat nie noodwendig van dieselfde samelewing is nie (Vanderstoep & Johnston, 2009:187). Henning (2004:1) voer verder aan dat tydens 'n doelgerigte steekproef deelnemers gekies word wat aan sekere kriteria voldoen. Hierdie kriteria kan deur die navorser se kennis van die onderwerp bepaal word asook deur die teorie wat gedurende die navorsing ontwikkel is. Die deelnemers wat die pad van die navorsing die beste saam met die navorser sal stap, sal gekies word.

Omdat die navorser in 'n gevallestudie geïnteresseerd is om die betekenis van 'n verskynsel vas te stel, sal die navorser 'n doelgerigte steekproef kies en sal die navorser van kriteria gebruik maak om vas te stel wie, waar en wat ondersoek moet word (Merriam, 2002:11,12).

4.3.2 Deelnemers

Vanderstoep en Johnston (2009:187) beweer dat kwalitatiewe navorsers graag die gedrag van die deelnemers onder spesifieke toestande wil verstaan. Flick (2009:115) is van mening dat die

keuse van deelnemers 'n weldeurdagte keuse moet wees. Die spesiale situasie waarin die deelnemers hulle bevind en die doel van die navorsing was die kriteria waarna gekyk is toe die deelnemers vir hierdie navorsingsdoeleindes gekies is (Maree, 2010:178).

Vir hierdie studiedoeleindes is tien skoolhoofde, verbonde aan skole in Pretoria, gekies. Die keuse is gedoen omdat Pretoria 'n groter verskeidenheid van beginnerskoolhoofde en gevestigde skoolhoofde bied. Pretoria bied ook 'n groot diversiteit ten opsigte van skoolhoofde aan aangesien die gebied oor 'n wye area strek. Corbin en Strauss (2008:149) stel dit dat deur diversiteit die navorser verseker kan wees van 'n doeltreffende keuse van deelnemers vir die steekproef. Hierdeur kan diepte en variasie in die navorsing bereik word om 'n beter betekenis van die probleem te verkry. Volgens Flick (2009:125) is sodanige keuse vir 'n gevallestudie gepas aangesien die deelnemers 'n algemene probleem verteenwoordig. Deur hierdie keuse kan die navorser konsepte ontdek wat toepaslik tot die probleem is en kan die konsepte in diepte nagevors word (Corbin & Strauss, 2008:145).

Na aanleiding hiervan is geslag, nasionaliteit en taal in aanmerking geneem ten opsigte van die keuse van skoolhoofde. Ouderdom is nie as oorweging geneem nie, maar dit is wel aangeteken.

Die samestelling van die skoolhoofde was soos volg:

Tabel 4.1: Opsomming van keuse van skoolhoofde

Skoolhoof	Nasionaliteit	Geslag	Skool	Ervaring
A	Blank	Manlik	Sekondêr	3 jaar
B	Blank	Manlik	Sekondêr	3 jaar
C	Blank	Manlik	Sekondêr	3 jaar
D	Blank	Manlik	Sekondêr	16 jaar 1½ jaar (nuwe skool)
E	Bruin	Manlik	Sekondêr	3 jaar
F	Indiër	Manlik	Sekondêr	1 jaar
G	Swart	Vroulik	Primêr	2 maande
H	Swart	Manlik	Sekondêr	2 maande
I	Swart	Vroulik	Sekondêr	16 jaar
J	Swart	Vroulik	Sekondêr	12 jaar

Die skole was verspreid oor Pretoria suid, wes, noord en oos en so ver as Soshanguve en Hammanskraal. Die keuse was hoofsaaklik op die feit dat die skoolhoofde beginnersskoolhoofde is gebaseer, maar daar was ook skoolhoofde gewees wat reeds geruime tyd hoofde is.

Die rede waarom drie ervare skoolhoofde ingesluit is in die studie, was sodat hulle kon reflekteer op wat hulle behoeftes was toe hulle beginnersskoolhoofde was. Alhoewel hulle dus meer ervare is, moes hulle hulself na hulle beginjare verplaas. Sodoende was 'n perspektief op 'n vroeër tyd met ander uitdagings ook gekry, wat waardevolle data vir die studie verskaf het.

4.3.3 Keuse van navorsingsplek

Die keuse van die navorsingsplek was by skole in die Pretoria-omgewing gewees. Daar was gepoog om skole as steekproef te identifiseer waarvan die getal leerders gewissel het. Wat die ras betref was skole geïdentifiseer met gemengde nasionaliteite- blanke, swart, bruin en Indiërs leerders is dus ingesluit. Daar is ook na die geslag van die leerders gekyk en skole waarvan die geslag goed verspreid was, naamlik ongeveer die helfte manlik en die helfte vroulike leerders is geïdentifiseer. Wat die sosio-ekonomiese agtergrond van die skole betref was daar

gepoog om skole te identifiseer wat ten opsigte van verspreiding gewissel het. Skole waarvan die taal van slegs Afrikaans tot dubbelmedium wissel, is geïdentifiseer.

Wat die plek waar die onderhoud gevoer is en die waarnemings gedoen is betref, het die navorser eers telefonies met die skoolhoofde in verbinding getree om vas te stel waar die skoolhoofde die onderhoud wou voer en waar die waarnemings gedoen moes word.

4.4 DATA-INSAMELING

Volgens Cresswell (2009:178) is die idee van kwalitatiewe navorsing om deelnemers en die navorsingsplek doelgerig te kies sodat dit die navorser sal help om die probleem wat ondersoek word en die navorsingsvraag beter te verstaan. Dit is belangrik om vas te stel waar die navorsing gaan plaasvind, met wie 'n onderhoud gevoer gaan word en wie waargeneem gaan word, die gebeure wat tydens die onderhoud en waarnemings plaasvind en hoe die deelnemers tydens die onderhoud en waarnemings optree.

Tydens die data-insameling was daar spesifiek na die sterkpunte en swakpunte van die insamelingstrategieë gekyk. Om die rede is deeglike aantekeninge tydens die data-insamelingsprosedures gemaak. Die navorser het gepoog om nie van eie interpretasie gebruik te maak nie. Om die geloofwaardigheid van die data-insameling te staaf was gepoog om die graad van geloofwaardigheid te waarborg deurdat die navorser nie tydens die navorsingsproses ingemeng het nie (Flick, 2008:387,388).

Die navorser het van twee data-insamelingsmetodes gebruik gemaak, naamlik onderhoud en waarnemings.

4.4.1 Onderhoude

Na aanleiding van die literatuuroorsig het die navorser besluit om onderhoud as metode van data-insameling vir hierdie studiedoeleindes te gebruik. Roulston (2010:10-13) is van mening dat die term 'onderhoud' na verskillende maniere van praat verwys. Wat hierdie vorms van praat in gemeen het, is dat die partye antwoorde op vrae gee wat aan hulle gevra word. Die onderhoudvoerder vra 'n vraag na aanleiding van 'n onderwerp en die deelnemer verskaf die antwoord in sy eie woorde. Somtyds word die deelnemer deur sy/haar eie woorde gelei om die volgende vraag te beantwoord om sodoende 'n verdere beskrywing van die onderwerp onder bespreking te gee. Dit is dus ook belangrik om in gedagte te hou dat die vraag so gevra word

dat die deelnemer in staat sal wees om te reageer. Om die onderhoudsproses duideliker te maak, is die onderstaande figuur van toepassing.



Figuur 4.2: Verloop van die onderhoud
(in: Roulston, 2010:14)

Maree (2010:87) voeg by dat 'n onderhoud 'n twee-rigting gesprek is waartydens die onderhoudvoerder die deelnemer vrae vra om inligting oor die idees, menings, opinies en gedrag van die deelnemer te verkry. Mason (2002:62,74,75) wys weer daarop dat die onderhoud vloeibaar en buigbaar moet wees om ruimte vir ander onderwerpe te laat wat moontlik mag opduik. Die vrae wat gevra word moet sinvolle en betekenisvolle vrae wees. Dit moet met die deelnemers se omstandighede verband hou en moet sensitief hanteer word. Die navorser moet aandagtig luister na wat die deelnemers sê en probeer om 'n goeie balans te handhaaf tussen om te luister en om te praat. Dit is ook belangrik dat die navorser na liggaamstaal, gebare en gesigsuitdrukkings kyk om deelnemers se gesindheid en gemoed te monitor.

Om 'n onderhoud te voer, is 'n natuurlike vorm van interaksie met mense. Dit gee die geleentheid om mense meer intiem te leer ken en sodoende kan die navorser werklik verstaan hoe die deelnemer dink en voel (Terre Blanche *et al.*, 2008:297). Babbie en Mouton (2001:289,290) sluit hierby aan dat onderhoude 'n interaksie tussen die onderhoudvoerder en die deelnemer is waartydens die onderhoudvoerder 'n algemene plan vir die ondervraging het, maar nie noodwendig spesifieke vrae wat in 'n spesifieke volgorde moet wees nie. Die onderhoudvoerder begin die gesprek in 'n algemene rigting en sit vervolgens die gesprek voort deur spesifieke onderwerpe wat deur die deelnemer uitgelig word en waaroor die deelnemer die meeste van die tyd oor moet praat. Dit is die onderhoudvoerder se taak om inligting van die deelnemer te verkry, maar terselfdertyd moet die onderhoudvoerder daarteen waak om nie leidende vrae te vra om 'n toepaslike antwoord te kry nie. Die onderhoudvoerder moet ten doel hê om die deelnemer interessant te laat voorkom deur dit te laat blyk asof die onderhoudvoerder nie die situasie verstaan nie en sodoende die deelnemer aan te moedig om 'n beter begrip van die situasie te skets. De Vos *et al.* (2009:287,293) voeg by dat alle onderhoude interaktiewe gebeure is waar die onderhoudvoerder betekenis vir die situasie en die deelnemers se aandeel in die situasie moet vind. Die kwaliteit van die onderhoudvoering hang af van die vaardighede van die onderhoudvoerder. Die doel van 'n onderhoud is om die deelnemers se persepsies, opinies, feite en hulle reaksies neer te skryf sodat 'n moontlike oplossing vir 'n probleem wat moontlik deur al die deelnemers ervaar word gevind kan word.

Rapley (*in* Seale *et al.*, 2004:16) beweer dat onderhoude sosiale interaksies is waar die deelnemer meer oor sy/haar verlede of toekomstige aksies, ondervindinge, gevoelens en gedagtes met die onderhoudvoerder deel. Om 'n onderhoud suksesvol te laat verloop moet die plek waar die onderhoud gevoer word, voorberei wees. Daarna kan die onderhoud met 'n gemaklike, informele gesprek begin sodat die deelnemer sy/haar idees, opinies, gevoelens en persoonlike ervarings kan deel (Henning, 2004:58,75).

In onderhoude word daar van gestruktureerde, semi-gestruktureerde en nie-gestruktureerde onderhoudvoering as metode van data-insameling gebruik gemaak.

4.4.1.1 Semi-gestruktureerde onderhoudvoering

Die navorser het semi-gestruktureerde onderhoude vir data-insameling gebruik. Terre Blanche *et al.* (2008:298) beskou semi-gestruktureerde onderhoude as 'n gewilde manier van onderhoudvoering omdat die navorser vooraf 'n skedule en lys of sleutelonderwerpe en soms sub-onderwerpe kan opstel. De Vos *et al.* (2009:296,297) sluit hierby aan dat semi-gestruktureerde onderhoude baie meer buigsaam vir beide die onderhoudvoerder en die

deelnemer is deurdat die deelnemer hom/haar vrylik kan uitdruk. Die onderhoudvoerder is in staat om interessante inligting wat die deelnemer met die onderhoudvoerder deel op te volg om sodoende die gesprek vloeiend te maak en die onderhoudvoerder kry 'n geheelbeeld van die inligting. Alhoewel die onderhoudvoerder voorafopgestelde vrae het, wat op sekere inligting wat die deelnemer aan die onderhoudvoerder moet gee gefokus is, kan hy/sy hom/haar tog deur die inligting wat die deelnemer gee laat lei. Sodoende kry die onderhoudvoerder 'n gedetailleerde beskrywing van die deelnemer se oortuigings, persepsies of betekenis van 'n spesifieke onderwerp.

Semi-gestruktureerde onderhoude is 'n mengsel van gestruktureerde en nie-gestruktureerde onderhoudvoering. Gewoonlik word spesifieke inligting van die deelnemers verwag en daarom sal daar 'n gestruktureerde vorm van onderhoudvoering plaasvind. Die grootste gedeelte van 'n semi-gestruktureerde onderhoudvoering sal uit 'n lys van vrae of kwessies wat ontdek moet word bestaan, maar in hierdie geval word die presiese bewoording van die vrae of die volgorde van die vrae nie voorafopgestel nie (Merriam, 2002:13).

4.4.1.2 Riglyne vir onderhoudvoering

Om seker te maak dat die onderhoudvoering suksesvol afloop, is dit nodig dat daar na die riglyne vir onderhoudvoering gekyk moet word. Cresswell (2009:181) is van mening dat onderhoude by wyse van individuele onderhoude, telefoniese onderhoude of fokusgroeponderhoude gehou kan word. Die doelwit is om opinies van deelnemers te kry en daarom is die vrae meestal oop vrae. Dit is egter belangrik om 'n onderhoud deeglik te beplan en daarom is daar sekere riglyne wat van belang is wanneer 'n onderhoud gevoer word. Babbie en Mouton (2001:290) stel dit duidelik dat die doel van die onderhoud en die temas wat ondersoek gaan word, uiteengesit moet word. Die proses van onderhoudvoering moet uiteengesit word en die etiese aspekte moet in aanmerking geneem word. Daarna moet die onderhoud plaasvind, die data moet getranskribeer, geanaliseer en geverifieer word. Laastens word die verslag geskryf. Roulston (2010:180) ondersteun die feit dat die onderhoud deeglik voorberei moet word. Daar moet aandag aan die navorsingsontwerp en die vrae se formulering gegee word. Die onderhoudvoerder moet 'n goeie, maar kritiese luisteraar wees. Terre Blanche *et al.* (2008:298) voeg by dat die onderhoudvoerder moet verseker dat privaatheid tydens die onderhoudvoering gerespekteer word en dat geen onderbrekings, stoornisse of lawaai 'n invloed op die onderhoud sal hê nie. Dit is ook belangrik dat die onderhoudvoerder sal vra wanneer hy/sy nie die deelnemer verstaan nie, maar ook sal opvolg wat die deelnemer sê. Aansluitend hierby beveel De Vos *et al.* (2009:288) aan dat die deelnemer 90% van die praatwerk moet

doen, die onderhoudvoerder kort en kragtige vrae vra en dat sensitiewe en kontroversiële vrae liefs vermy moet word.

Roulston (2010:97,99) gee 'n waardevolle samevatting van die verloop van 'n onderhoud deur te verwys na die feit dat die navorser hom/haar deeglik moet vergewis van die prosedure wat gevolg moet word wanneer die onderhoud in 'n sosiale konteks uitgevoer gaan word. Die nodige toestemming moet vooraf verkry word. Die onderhoud moet so geskeduleer word dat dit beide die onderhoudvoerder en die deelnemer pas. Dit is ook soms nodig dat die onderhoudvoerder die deelnemers vooraf moet leer ken voordat die onderhoud plaasvind. Tydens die onderhoud moet die ligging van so 'n aard wees dat oudio-opnames gemaak kan word. Die navorser moet ook gedurende die onderhoud van oomblik tot oomblik beweeg sodat die data in diepte en gedetailleerde data sal wees wat die verskynsel wat ondersoek word, die beste sal beskryf en sodoende die navorsingsvraag sal beantwoord.

Henning (2004:75) stel voor dat die navorser die navorsingsonderwerp en doelwit mooi aan die deelnemer sal verduidelik. Die navorser mag ook voorafopgestelde vrae aan die deelnemer gee sodat die deelnemer homself/haarself vir die onderhoud kan voorberei. Die onderhoudvoering kan informeel begin waarna daar oorgegaan kan word na die vrae wat beplan is en die beantwoording deur die deelnemer. As dit nodig is, kan 'n kort opsomming gegee word waaroor reeds gepraat is sodat die volgende vrae daaruit kan vloei. Die navorser kan ook die deelnemer vra om sekere konsepte aan hom/haar te verduidelik indien die navorser onseker daaroor is. Dit sal verseker dat die data duidelik verstaanbaar is wanneer die transkribering begin.

Die rede waarom die navorser onderhoude as data-insamelingsmetode gebruik het, is duidelik uit die vooraf genoemde gedeeltes geïllustreer. Daar is ook voordele aan onderhoudvoering as insamelingsmetode verbonde.

4.4.1.3 Die voor- en nadele van onderhoude

Volgens Maree (2010:87) is die voordeel van onderhoude dat die navorser die wêreld deur die oë van die deelnemer kan sien. Hierdeur kan die navorser meer te wete kom oor die idees, menings en opinies van die deelnemers en dit kan as 'n waardevolle bron van inligting dien. Indien die deelnemers die navorser vertrou kan die navorser inligting bekom wat hy/sy nie in normale omstandighede sou kon bekom nie. Volgens Vanderstoep en Johnston (2009:166,167) is die voordeel van 'n onderhoud die feit dat die navorser kan besluit of hy/sy 'n informele onderhoud wil gebruik – met ander woorde waar geen voorafopgestelde vrae benodig

word nie en vrae slegs gevra word na aanleiding van wat die deelnemer meedeel. Met 'n gestruktureerde onderhoud kan die navorser 'n stel voorafopgestelde vrae vir die deelnemer vra. Tydens die begeleide onderhoudvoering vra die onderhoudvoerder vrae in breë trekke en laat hom/haar deur die deelnemer se mededeling lei. Die navorser het dus 'n keuse van hoe hy/sy die onderhoud wil voer na gelang van die gevallestudie wat hy/sy gekies het.

Literatuurskrywers is van mening dat daar ook nadele verbonde aan onderhoudvoering is in die sin dat dit die betroubaarheid daarvan in twyfel getrek kan word en bevooroordeelning nie uitgesluit kan word nie. Afgesien daarvan is onderhoude tydrowend aangesien deelnemers soms van die punt mag afdwaal of te moeg is om met die onderhoud aan te gaan (Robson, 2011:281) McMillan (2010:205) wys daarop dat onderhoude die potensiaal het dat navorsers subjektief kan wees, anonimiteit 'n probleem kan wees en voeg by dat die proses duur kan wees .

4.4.1.4. Verloop van die onderhoud

Die navorser het die deelnemer geskakel om vas te stel waar dit vir hom/haar gerieflik sou wees wanneer die onderhoud gevoer kan word. Die navorser het ook probeer verseker dat die navorsingsplek geskik vir beide navorser en deelnemer was sodat die deelnemer op sy/haar gemak kon wees tydens die onderhoud en die navorser die data suksesvol kon kry. Die navorser het 'n oudio-opnemer gebruik sodat data nie verlore sou raak nie.

Die navorser het ongeveer een uur aan elke onderhoud afgestaan. Die deelnemers is eers op hulle gemak gestel deur 'n informele gesprek. Daarna het die navorser vir die deelnemer 'n oorsig gee waaroor die navorsing gaan. Die navorser het die deelnemer ook gerusstel oor die etiese kwessie en dat die deelnemer enige tyd mag onttrek as hy/sy ongemaklik sou voel of nie met die onderhoud wou voortgaan nie. Gedurende die onderhoud het die navorser so min as moontlik, maar tog krities geluister en die deelnemer aangemoedig om inligting te gee sonder om die deelnemer te dwing.

4.4.1.5 Samestelling van die onderhoudsvrae

Rapley (*in* Seale *et al.*, 2004:17,18) voer aan dat die opstelling van die onderhoudsvrae gewoonlik deur die navorser se instink oor areas wat gedek moet word gelei word wanneer dit by die opstel van die vrae kom. Die navorser moet ook daarop voorbedag wees dat die vrae mag verander na gelang van hoe die onderhoud verloop.

Met hierdie stelling in gedagte het die navorser die vrae opgestel. Die vrae was in drie afdelings verdeel, naamlik 1) persoonlike inligting ten opsigte van die skoolhoof se loopbaan, 2) leierskap, bestuur en uitdagings, 3) opleiding en mentorskap.

In Afdeling A het die vrae hoofsaaklik oor die skool se samestelling, die pad wat die skoolhoof geloop het en waarom hy/sy besluit het om 'n skoolhoof te word, gehandel. Daar was reeds in hierdie afdeling vrae gevra oor wie as mentor vir die beginnerskoolhoof opgetree het en of hy/sy mentorskap ontvang het. Die navorser het die deelnemer aangemoedig om die persoon te beskryf en watter rol hy/sy in die beginjare van die skoolhoof gespeel het en wat hulle as mentors beskou het. Afdeling B se vrae het oor leierskap en bestuur gehandel en watter rol dit by die skoolhoof speel. Vrae oor uitdagings was ook in hierdie afdeling gevra. In hierdie afdeling was daar weer vrae gevra wat op mentorskap gerig was en veral dan watter ondersteuning mentorskap vir die eise en uitdagings wat die beginnerskoolhoof ervaar kon bied. Afdeling C se vrae het oor die opleiding, ondersteuning en voorbereiding wat die skoolhoof gehad het gehandel. Vrae oor mentors en mentorskap was ook gevra. In hierdie afdeling is daar veral klem gelê op vrae wat gehandel het oor wie die beginnerskoolhoof as mentor sou wou hê, hoe 'n mentorskapprogram moontlik daaruit moes sien en watter areas in die bestuur van 'n skool so 'n mentorskapprogram aandag aan moes gee.

4.4.2 Waarnemings

Die tweede metode van data-insamel wat deur die navorser gebruik is, was waarnemings. Verskeie literatuurskrywers het hulle menings oor waarnemings. Merriam (2002:13) voer aan dat data wat deur middel van waarneming ingesamel is, 'n eerstehandse weergawe van die verskynsel wat bestudeer word verteenwoordig en waarnemings kan selfs gedoen word deur van video-konferensies gebruik te maak.

Cresswell (2009:181) stel dit dat die navorser tydens waarnemings aantekeninge maak oor die gedrag en aktiwiteite van individue binne die navorsingsplek. Hierdie waarnemings kan gestruktureerd of semi-gestruktureerd wees. Die rol van die navorser kan die van deelnemer of nie-deelnemer wees. Babbie en Mouton (2001:293,295) sluit hierby aan dat die navorser 'n totale buitestander kan wees en die deelnemers se aksies waarneem. Die navorser skryf dan aantekeninge in verskillende fases neer. In die eerste fase sal die navorser soms slegs woorde en frases neerskryf soos wat die deelnemers praat sodat die navorser in voeling met dit wat gebeur kan bly. Daarna sal die navorser die woorde en frases in sinne wat meer detail bevat omskryf.

Maree (2010:84,85) is van mening dat waarneming 'n belangrike data-insamelingstegniek is omdat 'n beter insig in die deelnemer se optrede waargeneem kan word. Flick (2009:222,297) wys egter daarop dat die gedrag en interaksies moet voortgaan sonder dat die aanwesigheid van die navorser 'n invloed daarop sal hê. As die gebeurtenis tot voordeel van die navorsing kan bydra, sal die navorser begin om notas te neem deur neer te skryf wat gebeur, wat gesê word en wat gedoen word en deur wie (Corbin & Strauss, 2008:30). Creswell (2009:182) voel dat dit belangrik is dat notas deur die waarnemer vir data-ontleding geneem word. De Vos *et al.* (2009:298) sluit hierby aan dat die navorser tydens waarneming dit wat hy/sy hoor, sien, ervaar en oordink in 'n volgorde van gebeurlikheid plaas deur van notas gebruik te maak.

Flick (2009:282) stel dit dat die verskillende vorms van waarneming die praktyke, interaksies en gebeure wat plaasvind binne 'n spesifieke verband probeer vasstel. Corbin en Strauss (2008:29,30) sluit hierby aan dat tydens waarnemings die navorser in die situasie geplaas word waar die aksie plaasvind en kan hy/sy vasstel of die deelnemer in realiteit doen wat hy/sy sê en of hy/sy iets anders doen. Die waarneming begin deurdat die navorser slegs die navorsingsplek, mense en aktiwiteite fyn dophou. Daarna poog die waarnemer om die navorsingsplek, mense en aktiwiteite so noukeurig as moontlik te beskryf. Die navorser probeer om die aktiwiteite van die individue te verstaan. Deurgaans neem die navorser notas af waarvan hy/sy later 'n ryk beskrywing sal gee (Vanderstoep & Johnston, 2009:166,167).

Die rede waarom die navorser van waarnemings as metode gebruik gemaak het, was om meer te wete te kom ten opsigte van die wyse waarop die skoolhoof die personeel en personeelinligtingssessies bestuur om sodoende vas te stel of mentorskap as hulp vir die beginnerskoolhoof kon dien.

4.4.2.1 Die voor- en nadele van waarnemings

Om vas te stel of waarnemings wel as metode vir data-insameling kon dien het die navorser na die voor- en nadele van waarnemings gekyk. Babbie en Mouton (2001:295,297) voel dat die voordeel van waarnemings daarin lê dat dit die waarnemer forseer om vertrouwd met die eenheid wat waargeneem word te raak. Deur waarnemings kan aspekte raakgesien word wat voorheen dalk oor die hoof gesien kon word. Aansluitend hierby vertel die aksies van mense baie meer as die gesproke woord. Waarnemings is minder opdringerig en dit gee die navorser die geleentheid om die deelnemers van 'n afstand af, fyn dop te hou.

Ten opsigte van die nadele stel Babbie en Mouton (2001:297) dit dat verskillende situasies vereis dat die rol van die navorser aanpasbaar moet wees en omdat daar nie duidelike riglyne is

nie moet die navorser op sy eie instink staatmaak. Die navorser moet hom/haar deur die metodologie en die etiese oorweging laat lei. As gevolg hiervan kan die navorser se rol tydens die waarnemings beperk word. Vanderstoep en Johnston (2009:239) voer aan dat veldnotas ideaal vir waarnemings is omdat dit meer betroubaar as toerusting is en deelnemers is meer geneig om openlik teenoor die navorser te wees as hy/sy nie afgeneem of opgeneem word nie. Veldnotas gee ook die geleentheid vir refleksie, interpretasie en analise.

4.4.2.2 Die uitvoer van die waarnemings

Na deeglike oorweging het die navorser besluit om as nie-deelnemende party die waarnemings op 'n afstand te doen sodat geen invloed op die deelnemers uitgeoefen sou word nie. De Vos *et al.* (2009:281) glo dat tydens die waarnemingsproses dit wat gesê en gehoor word, opgeneem moet word en dat notas sistematies geneem moet word. Die navorser se sintuie word in die waarneming geïntegreer om 'n beter beeld van die deelnemer te kan vorm (Flick, 2009:222,223). Om hierdie redes het die navorser 'n kontrolelys gehad waartydens sekere optredes van die skoolhoof, tydens die personeelinligtingsessies, afgemerkt is. Hierdie kontrolelys het die volgende ingesluit:

- stiptelikheid van die hoof
- geskeduleerde personeelinligtingsessies
- personeelinligtingsessie georganiseer of nie
- sake bespreek tydens personeelinligtingsessie
- aanspreek van personeel wat laat kom
- gebruik van 'n dagboek
- notules wat geneem word tydens personeelinligtingsessie
- hoof se hantering van die personeelinligtingsessie
- interaksie tussen skoolhoof en personeel.

Die navorser het tydens die waarneming die kontrolelys afgemerkt en aantekeninge gemaak. Met die opvolgwaarneming het die navorser vasgestel of daar afgewyk is van die eerste personeelinligtingsessie en die kontrolelys is weer afgemerkt. Daar was ook weer aantekeninge gemaak. Tydens die waarneming het die navorser geen vrae gevra nie, maar slegs die deelnemers dopgehou. Na afloop van die waarnemings het die navorser 'n opsomming van die kontrolelys gemaak deur van 'n tabel gebruik te maak waarin elke skool se inligting weergegee is. Wat die aantekeninge betref, het die navorser elke skool se waarneming van die personeelinligtingsessie afsonderlik beskryf. Die navorser het kernwoorde en frases gebruik wat as opskrifte gedien het. Onder elke kernwoord of frase is 'n meer gedetailleerde beskrywing

gegee van wat tydens die waarneming gesien is en aangeteken is. Aan die einde is 'n volledige opsomming van elke waarneming gemaak.

Die navorser het van waarnemings gebruik gemaak om vas te stel hoe die skoolhoof tydens die personeelinligtingsessie opgetree het. Daarna het die navorser 'n onderhoud met die skoolhoof gevoer en 'n tweede personeelinligtingsessie is waargeneem om vas te stel of die optrede van die skoolhoof verskil het tydens die twee sessies. Die doel van die onderhoude en waarnemings was om vas te stel of die beginnersskoolhoof leiding nodig het ten opsigte van:

- beplanning van personeelinligtingsessies
- hantering van personeelinligtingsessies
- hantering van personeel
- hantering van algemene sake.

Hierdeur het die navorser probeer vasstel of mentorskap moontlik as ondersteuning vir die beginnersskoolhoof kan dien.

Nadat die onderhoude en waarnemings afgehandel is, het die navorser die data georganiseer, gekodeer, gekategoriseer en getranskribeer.

4.4.3 Data-organisasie

Die data is georganiseer deur die eers kernwoorde en daarna die rekenaar te gebruik. Maree (2010:104) beveel aan dat data ten opsigte van aantekeninge, waarnemingsdata en onderhoudsdata georganiseer word en om dit duidelik ten opsigte van karaktereienskappe van waar, hoe en wanneer dit ingesamel is te merk. Verder moet daar van vouers, lêers of houters gebruik gemaak word om die data te stoor. Die data moet duidelik in die vouers en lêers geëtiketteer word om weer maklik op te spoor. Dit is om hierdie rede dat Merriam (2009:174) aanvoer dat daar 'n sinvolle stelsel van die organisasie van die data in plek moet wees. Die navorser moet presies weet wat sy/haar data ten opsigte van onderhoude, notas en dokumente behels. Om 'n sinvolle data-analisering te doen voel Marshall en Rossman (2011:210) dat dit uiters belangrik is dat die navorser tyd aan die organisering van data afstaan sodat data maklik hanteerbaar is.

4.4.3.1 Kodering van data

Nadat die data ingesamel en georganiseer is, moet die data gekodeer word. Volgens Maree (2010:105) is kodering die proses waar die navorser deur die aantekeninge lees, dit in verstaanbare analitiese eenhede verdeel en dan die eenhede verder deur middel van simbole,

beskrywende woorde of unieke name uitlig. De Vos *et al.* (2009:341) sluit hierby aan dat tydens oop-kodering die data in kleiner deeltjies opgebreek word, van nader beskou word, vergelyk word ten opsigte van ooreenkomste of verskille en vrae gevra word ten opsigte van die probleem soos in die data gereflekteer. Oop-kodering, as vorm van kodering, kan op verskillende maniere toegepas word (Flick, 2009:309). Reëls, sinne of paragrawe kan een vir een gekodeer word. Die hoofdoel is egter om die data in verstaanbare dele te verdeel en dit vervolgens in kategorieë te plaas. Woorde, letters, nommers, frases, kleur of 'n kombinasie daarvan kan gebruik word sodat elke stukkies data geanaliseer en weer saamgevoeg kan word om betekenis aan die data-insameling te gee (Merriam, 2009:173). Marshall en Rossman (2011:212,213) stem saam dat kodering die afkorting van woorde, kleurtoekenning of nommers kan wees. Data word in groepe geplaas om 'n patroon te vorm.

4.4.3.2 Kategorisering

Die data is gekategoriseer deur dit in temas en sub-temas te plaas om betekenisvolle groepe te vorm. Oudio-opnames en notas is apart gekategoriseer. De Vos *et al.* (2009:338) stel dit dat kategorisering konsekwent moet wees, maar dat daar tog 'n duidelike onderskeid tussen die data getref moet word. Merriam (2009:177,178,181) verduidelik dat kategorisering die verdeling van data in kleiner stukkies data is, om die stukkies in kategorieë te plaas en weer die stukkies, wat aan sekere kriteria behoort, by mekaar te plaas om sinvolle data te bewerkstellig. Kategorieë is konseptuele elemente wat individuele voorbeelde saambind. Hierdie kategorieë kan ook temas of patrone wees.

4.4.3.3 Transkribering van data

Omdat daar van waarnemings en onderhoude gebruik gemaak word, speel lyftaal, handgebare en gesigsuitdrukkinge ook 'n belangrike rol om die data beter te interpreteer. Deur middel van transkribering kan hierdie nieverbale data beter betekenis aan die data gee. Dit is om hierdie rede dat Maree (2010:104) van mening is dat data wat deur middel van elektroniese of digitale media ingesamel is getranskribeer moet word en hier moet nieverbale wenke/aanwysings ook bygevoeg word omdat 'n stilte moontlik verleentheid, emosionele toestand of net 'n tyd aandui waar die persoon gedink het. 'n Gelag of handgebaar kan ook betekenis aan gesproke woorde gee.

4.4.3.4 Stoor van data

Na die afhandeling van die organisering van die data, is die data in vouers geplaas en op die rekenaar gestoor. Maree (2010:105) beveel aan dat data op verskillende plekke gestoor word en dat harde kopieë ook gemaak word. Die data sal by die Universiteit van Noordwes (Potchefstroom Kampus) vir 'n tydperk van tien jaar gestoor word.

4.5 DATA-ANALISE

Maree (2010:100) stel kwalitatiewe data-ontleding voor as 'n opsomming van wat gesien en gehoor is tydens die navorsing en om dit in woorde, frases, temas en patrone weer te gee. Creswell (2009:183) sluit hierby aan dat data-ontleding die proses is waar sinvolle betekenis aan die data gegee word. Die proses behels die voorbereiding van die data vir ontleding, die uitvoer van verskillende analyses, om dieper in die verstaan van die data te delf, aanbieding van die data en om die data te interpreteer om 'n duidelike betekenis van die data te kry. Merriam (2009:175,176) voer aan dat data-ontleding konsolidering, vermindering en interpretering van dit is wat die deelnemers gesê het, wat die navorser gesien en gelees het en 'n proses van betekenis aan die data gee. Dit kan temas of kategorieë wees en kan begin by die identifisering van segmente.

Omdat die data deur middel van waarnemings en onderhoude, waar daar ook van 'n oudio-opnemer gebruik gemaak is, ingesamel is, is daar twee metodes gebruik om die data te analiseer.

4.5.1 Gesprek data-analise

Die navorser het besluit om van 'n oudio-opnemer gebruik te maak sodat maksimale data verkry word en om vas te stel of daar patrone tydens die onderhoude gevorm is. Dit is ook noodsaaklik om die chronologie van die onderhoud te evalueer. Volgens Maree (2010:102) is gesprek data-analise gedetailleerde inspeksie van notas wat gemaak is van oudio-opnames wat tydens interaksie plaasgevind het en maak dit staat op die patrone, strukture en taal tydens die gesprek wat in geskrewe vorm oorgedra is. Flick (2009:335) glo dat wanneer gesprek data-analise gedoen word vasgestel moet word hoe die gesprek begin en geëindig en watter orde gevolg is. Vanderstoep en Johnston (2009:166,167) sluit hierby aan dat gespreksanalise die interpretasie van 'n gesprek is. Die woorde, nieverbale kommunikasie en gedrag word geanaliseer om te ontdek hoe die gesprek gestruktureer is en wat die funksie daarvan is. Die gesprek in hierdie navorsing is die onderhoude wat gevoer is.

4.5.2 Diskoers data-analise

Omdat die deelnemers van mekaar verskil ten opsigte van taal en taalgebruik word diskoers data-analise ook gebruik om die data te analiseer. Maree (2010:102) stel dat diskoers data-analise op die betekenis van die gesproke en geskrewe woord fokus. Dit verwys na die uitdrukking van 'n persoon deur woorde en die verskeidenheid en buigbare taalgebruik tydens die interaksie. Flick (2009:339) sluit hierby aan dat diskoers data-analise op konteks, verskeidenheid konstruksie in die data asook die repertoire interpretasie van die data fokus. Henning (2004:45) verduidelik dat perspektiewe deur middel van taal en prente gekonstrueer word en deur diskoers data-analise kan hierdie data geïnterpreteer word.

4.6 ETIESE KWESSIE EN ANONIMITEIT

'n Goeie kwalitatiewe studie is 'n studie wat op 'n etiese manier uitgevoer is en dit speel 'n uiters belangrike rol by die data-insameling en die bevindinge. Dit is egter belangrik om die konteks waarin die studie gedoen is, deelnemers, data en die verspreiding van inligting in ag te neem wanneer etiese kwessies ter sprake kom (Merriam, 2002:29,30). Babbie en Mouton (2001:520,521) verwys na etiese kwessies as die toestemming wat deur 'n groep of professie gegee word sodat die navorser die navorsing kan uitvoer. Die navorser moet egter in gedagte hou dat, alhoewel dit hom/haar die reg gee om data in te samel, dit nie ten koste van die deelnemer se reg tot privaatheid mag wees nie. Cresswell (2009:87,89,90) sluit hierby aan dat dit die verantwoordelikheid van die navorser is om die deelnemers te beskerm, hulle vertroue te wen, die integriteit van die navorsing te bevorder, te waak teen wangedrag en onbehoorlike gedrag wat die instansie of organisasie se beeld kan skaad. Daarom is dit so belangrik dat die navorsingsplek gerespekteer moet word. Die nodige toestemming moet verkry word om toegang tot die navorsingsplek te kry. Terselfdertyd moet die navorser die navorsingsplek so hanteer dat daar die minimum ontwigting is en dat die aktiwiteite van die deelnemers nie gesteur word nie.

Denzin en Lincoln (2000:138) wys daarop dat die deelnemers vrywillig aan die navorsing moet deelneem nadat hulle deeglik oor die verloop van die navorsing en wat dit behels ingelig is. Verder moet die deelnemers se identiteit beskerm word asook die navorsingsplek sodat onnodige openbaarmaking van die inligting teengewerk kan word. Cresswell (2009:92) sluit hierby aan en lê klem daarop dat die navorser deur taalgebruik nie teen enige persoon se geslag, seksuele oriëntasie, nasionaliteit, gestremdheid of ouderdom sal diskrimineer nie. Verder moet die navorser daarteen waak om nie vervalste inligting te gee of om feite weg te laat

of denkbeeldige inligting te verskaf sodat die resultate beter sal vertoon nie en sodoende een groep bo 'n ander groep bevoordeel nie.

Tydens die data-analise moet die navorser sekere aspekte in gedagte hou. Babbie en Mouton (2001:521,522,523,524) beweer dat 'n deelnemer anoniem is wanneer die navorser nie 'n gegewe antwoord aan 'n sekere deelnemer kan koppel nie, terwyl vertroulikheid te doen het met die feit dat 'n navorser wel die deelnemer kan identifiseer maar dit nie sal publiseer nie. Dit is daarom dan ook belangrik dat die identifikasie van die deelnemers in die finale verslag heeltemal verwyder moet word en afsonderlik gestoor moet word. Cresswell (2009:91) voer verder aan dat daar duidelike aanduidings moet wees van hoe die anonimiteit van individue en aktiwiteite van die deelnemers tydens die kodering van die data weerhou gaan word. Afgesien hiervan moet daar ook 'n duidelike aanduiding wees van die tydperk wat die data in bewaring sal wees sowel as die plek waar dit bewaar sal word.

Vanderstoep en Johnston (2009:239) wys verder daarop dat tydens waarneming die navorser seker moet maak dat die deelnemers weet dat hulle waargeneem en opgeneem word. Henning (2004:73) sluit hierby aan dat die deelnemer ten volle ingelig moet wees ten opsigte van hulle privaatheid en wat met die data gaan gebeur nadat die onderhoude opgeneem is.

Na aanleiding van bogenoemde het die navorser die nodige stappe gevolg om die etiese kwessie aan te spreek. Die etiese klaring is reeds deur die Universiteit van Noordwes goedgekeur. Die nodige toestemming is van die Departement van Onderwys van Gauteng gevra om die navorsing in die Pretoria-omgewing uit te voer. Die skoolhoofde is telefonies gekontak sodat die navorser 'n aanduiding kon kry van watter skoolhoofde beskikbaar en bereid sou wees om aan die navorsing deel te neem. Die nodige skriftelike toestemming is aan die skoolhoofde oorhandig waarop hulle aangedui het of hulle bereid was om verder aan die navorsing deel te neem en dat die navorser hulle skool as navorsingsplek mag gebruik het om die nodige onderhoude en waarnemings uit te voer. Verder is daar ook toestemming gevra of daar van 'n oudio-opnemer tydens die onderhoude gebruik gemaak mag word. Die navorser het haar verder ten doel gestel dat, ten opsigte van die onderhoude, sy daarop gelet het dat die vrae slegs ten opsigte van die navorsingsonderwerp was sodat die deelnemers nie ongemaklik geraak het nie. Daar is ook deurentyd verwys na die vertroulikheid en anonimiteit tydens die onderhoude (Mason, 2002:80).

4.7 GELOOFWAARDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Merriam (2002:25,27) beweer dat daar verskeie metodes is wat die geloofwaardigheid van 'n studie verseker waarvan triangulasie die bekendste is. Deur van triangulasie gebruik te maak, samel die navorser data in deur 'n kombinasie van onderhoude, waarnemings en ander analyses te doen. Dit veroorsaak ook dat die interne geloofwaardigheid van 'n studie versterk word. Hierteenoor is betroubaarheid problematies in die sosiale wetenskappe omdat die gedrag van die mens nie altyd dieselfde is nie en wat deur een persoon ervaar word, is nie noodwendig dieselfde wat deur 'n ander persoon ervaar word nie. Die belangrikste wat die navorser egter moet vra is of die resultate met die data wat ingesamel is verenigbaar is. Met ander woorde die resultate van die data wat ingesamel is, moet sin maak en konsekwent wees.

Flick (2009:445) sluit hierby aan dat navorsers triangulasie gebruik om deur middel van verskillende perspektiewe die navorsingsvraag te beantwoord. Verskillende metodes of teoretiese benaderings kan gevolg word, maar is aan mekaar gekoppel. Dit beteken verder dat verskillende soorte data gekombineer word, maar gelykwaardig hanteer word. Creswell (2009:191) voeg verder by dat data die proses van triangulasie moet deurgaen waar verskillende bronne van inligting ondersoek word om 'n duidelike regverdiging van die temas te bou. Triangulasie behels 'n verskeidenheid van metodes, bronne van data, ondersoekers en teorieë om bevindinge te bevestig. Dit wat in 'n onderhoud opgemerk word kan bevestig word in 'n waarneming. Deur meer as een bron te gebruik kan verskeie perspektiewe rondom 'n verskynsel verkry word (Merriam, 2009:215; Marshall & Rossman, 2011:252,256).

Volgens Babbie en Mouton (2001:119,122,123) verwys betroubaarheid na wanneer 'n sekere tegniek gebruik word en herhaaldelik toegepas word, sal die resultate elke keer dieselfde wees. Indien dieselfde kategorieë vir 'n waarneming gebruik word en die resultate word geanaliseer sal die waarnemings betroubaar wees. Geldigheid aan die anderkant is of die meting dit wat gemeet word reflekteer. Creswell (2009:190) sluit hierby aan dat geldigheid beteken dat die navorser na akkuraatheid van die bevindinge kyk deur van seker prosedures gebruik te maak. Betroubaarheid dui op die konstante betroubaarheid van die navorser se benadering wanneer verskillende projekte nagevors word. Om dit te bewerkstelling word die volgende aanbeveel:

- kwalitatiewe navorsers behoort die prosedure wat gevolg word in die gevallestudie te dokumenteer en soveel as moontlike stappe te stipuleer
- die transkripsies moet deeglik nagegaan word om duidelike foute wat gemaak is gedurende die proses van transkribering uit te lig
- die navorser moet ook seker maak dat die proses van kodering betekenisvol is.

Cresswell (2009:191) wys daarop dat geloofwaardigheid deur triangulasie versterk kan word. Deur die bewyse wat gevind word in onderhoude en waarnemings deeglik te ontleed kan geldige temas vasgestel word. Wanneer die bevindinge vervolgens ryk en diep beskryf word, sal dit die leser lei om 'n beter prentjie van die navorsingsplek en deelnemers te kry. Terselfdertyd moet die negatiewe bevindinge ook gegee word omdat die werklikheid in verskillende perspektiewe gesien word en dit maak die bevindinge geldig en betroubaar.

Babbie en Mouton (2001:273,276) som 'n kwalitatiewe navorsing mooi op deur na 'n kwalitatiewe benadering te verwys as 'n induktiewe benadering van die begin van 'n teorie in 'n natuurlike omgewing, die akkurate beskrywing van gebeure so ver as moontlik soos wat dit gebeur om sodoende 'n teorie wat sin sal maak te bou. Om kwalitatiewe navorsing betroubaar te maak is triangulasie belangrik. Deur triangulasie kan verskillende vrae gevra word, verskillende bronne en metodes gebruik word om inligting te bekom waar die gebeure en verhoudinge uit verskillende oogpunte waargeneem word. Deur doeltreffende, gedetailleerde beskrywings van data kan die data as betroubaar beskou word. Met die keuse van deelnemers wat vir die doel van die navorsing gekies word, kan die navorsing verder as betroubaar beskou word.

4.8 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Tydens 'n gevallestudie kan daar beperkinge wees. Twee beperkinge wat uitgelig word tydens onderhoude is die feit dat die onderhoudvoering soms nie in die natuurlike omgewing gehou word nie en dat die teenwoordigheid van die navorser tydens die onderhoud die reaksies kan bevoordeel of partydigheid veroorsaak (Creswell, 2009:186). Positiviste beweer dat een van die grootste beperkinge ten opsigte van onderhoudvoering die feit is dat realiteit van mens tot mens verskil en dat elke persoon se interpretasie of ervaring van die realiteit as ernstig beskou moet word. Elke deelnemer se interpretasie van die waarheid kan verskil (Terre Blanche & Durrheim, 1999:123).

Die studie is van beperkte omvang en kan nie sonder meer van toepassing gemaak word op ander skole en distrikte nie.

4.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het die navorser gepoog om die ontwerp so volledig as moontlik te beskryf. Die kwalitatiewe navorsingsontwerp is duidelik beskryf (cf. 4.2). Die gevallestudie as metode is beskryf en waarom die navorser glo dat dit die gepaste metode is om data in te samel (cf.

4.2.2). Daar is na die steekproef verwys en dat 'n doelgerigte steekproef die steekproef is wat gepas vir hierdie navorsingsontwerp is (cf. 4.3.1). Die deelnemers is volledig beskryf sowel as die navorsingsplek (cf. 4.3.2, 4.3.3). Onderhoude en waarnemings is as data-insamelingsmetodes beskryf (cf. 4.4.1, 4.4.2). Die organisering van die data is bespreek en die data-analise is omskryf (cf. 4.4.3, 4.5). Etiese kwessies is aangespreek en die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die studie is uitgelug. Die beperkinge van die studie is beskryf (cf. 4.6, 4.7, 4.8).

In die volgende hoofstuk (hoofstuk 5) word die bevindinge wat gemaak is tydens die onderhoude en waarnemings bespreek.

HOOFSTUK 5

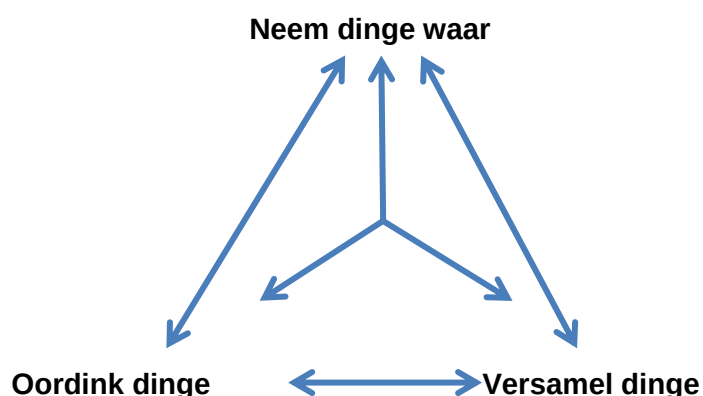
DATA-ANALISE

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 4 is die metode van data-insameling bespreek. In hierdie hoofstuk word 'n gedetailleerde analise van die interpretasie van die data gegee. Soos in hoofstuk 4 bespreek is, word die kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik. Die kwalitatiewe data, wat deur middel van onderhoude en waarnemings verkry is, is geanaliseer en kategorieë is geskep. Die analise, ryk in beskrywing, se doelwit is om aan die hand van die navorsingsvrae, die beginnerskoolhoof se persepsie rakende die eise en uitdagings wat aan hom/haar as beginnerskoolhoof gestel word vas te stel, hoe hy/sy mentorskap as vorm van ondersteuning sien en hoe 'n effektiewe mentorskapprogram moontlik daaruit moet sien. Hierdie drie navorsingsvrae is voortvloeiend uit die navorsingsvraag of mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde kan dien.

In 5.2 word die ontwikkeling van die kategorieë en die verhouding met die navorsingsvraag aangespreek. Die afdeling spreek ook die identifisering van kategorieë vir data-analise en die skakeling van sleutelbegrippe/konsepte in kategorieë aan. 5.3 gee 'n volledige interpretasie van die data en 5.4 sluit met die samevatting af deur die opsomming van die resultate in verhouding met die navorsingsvraag te gee.

Maree (2010:100) beweer dat die navorser in kwalitatiewe studies dikwels teruggaan na die oorspronklike data om gevolgtrekkings te verifieer. Seidel (*in* Maree, 2010:100) se model verduidelik die interaktiewe proses van kwalitatiewe data-analise soos volg:



Figuur 5.1: Die data-analiseproses

Seidel, 1998 (in: Maree, 2010:100)

Hierdie model is 'n kringloop. Kodering veroorsaak dat konsepte, frases, temas of patrone in mekaar skakel. Creswell (2009:184) sluit hierby aan dat kwalitatiewe data-analise 'n proses is waar daar aanhoudende refleksies oor die data gedoen word. Tydens die kwalitatiewe data-analise word data in vlakke verdeel waar temas geskep en gekodeer word en vervolgens georganiseer en voorberei word. Marshall & Rossman (1999:152) is van mening dat die data-analiseproses in fases ingedeel word, naamlik die organiserings van data, vasstel van kategorieë, temas en patrone, kodering van data, toets van begrippe, soeke na alternatiewe verduidelikings en die skryf van die verslag.

Na aanleiding van bogenoemde het die navorser die data in kategorieë ontwikkel om 'n duidelike interpretasie van die data te verkry. Vervolgens word die proses van ontwikkeling van die kategorieë bespreek.

5.2 ONTWIKKELING VAN KATEGORIEË

Nadat die audio-opnames getranskribeer is, was die volgende stap om kategorieë te skep wat sou help om die data te analiseer om die navorsingsvraag te beantwoord. Elke skool is eers afsonderlik in 'n kolom geplaas. Die navorser het sistematies deur die transkripsies gewerk deur elke onderhoud se transkripsie reël vir reël te lees. Denzin en Lincoln (2000:780) is van mening dat dié proses 'n grondige manier is om temas vas te stel. Reël vir reël word versigtig gelees om prosesse, aksies, veronderstellings en gevolge vas te stel. Flick *et al.* (2004:254) sluit hierby aan dat om kategorieë vas te stel verg om die data intensief en herhaaldelik deur te lees. Die navorser se teoretiese kennis en navorsingsvrae lei hom/haar wanneer die transkripsies gelees word. Die doelwit is om elke enkele onderwerp en individuele aspekte wat met mekaar en die navorsingsvrae verband hou, vas te stel.

Nadat al die data deurgelees is, is elke enkele onderwerp en individuele aspek, wat met mekaar verband hou, onder elke skool geplaas. Daarna het die navorser gepaste opskrifte toegedien. Hierdie opskrifte hou met die navorsingsvrae (hoofstuk 1) en onderhoudsvrae wat toepaslik op die hoofnavorsingsvraag is, verband. Die volgende stap was om die kategorieë te identifiseer.

5.2.1 Identifisering van kategorieë vir data-analise

Denzin en Lincoln (2000:785) stel voor dat die navorser, deur klassieke inhoud-analise, 'n gedeelte van die teks selekteer en dan elke eenheid kodeer en onder die kategorieë plaas. Maree (2010:101) ondersteun die inhoud-analiseproses deur daarop te wys dat tydens hierdie proses daar na die data uit verskillende hoeke gekyk word om sleutels in die data te identifiseer.

wat die interpretasie van die rou data beter verstaanbaar maak. Roulston (2010:153) is van mening dat die proses van kodering en herorganisering van kodes in kategorieë 'n kreatiewe proses is waartydens die analise met die data eksperimenteer en verskillende denkwyses probeer van hoe die data verstaan mag word.

Nadat die navorser weer deur al die data en opskrifte gegaan het, is kategorieë geïdentifiseer. Hierdie kategorieë is na aanleiding van die beginnerskoolhoofde en gevestigde skoolhoofde se menings wat gelig is tydens die onderhoude geskep en het deel van die antwoorde op die onderhoudsvrae sowel as die deelnemers se mening ten opsigte van sake wat verband gehou het met die onderhoudsvrae uitgemaak. Enkele sleutelbegrippe/konsepte is ook geïdentifiseer om die kategorieë te ondersteun. Die sleutelbegrippe sluit ook aan by die navorsingsvrae (cf. 5.1), nl.

Watter eise en uitdagings word aan die beginnerskoolhoofde gestel?

Wat is die beginnerskoolhoofde se siening rakende mentorskap as vorm van ondersteuning?

Hoe behoort 'n effektiewe mentorskapprogram vir beginnerskool-hoofde daar uit te sien?

Tabel 5.1: Sleutelbegrippe/konsepte vir die skep van kategorieë

Kategorie	Sleutelbegrip/konsepte
Ondersteuning	Sluit alle vorms van ondersteuning aan die skoolhoof in.
Leierskap en bestuur	Sluit bestuurservaring, leiereienskappe en bestuursvaardighede in.
Opleiding/kursusse	Sluit kursusse en hoofdesimposia in.
Kommunikasie	Sluit kommunikasie met ander hoofde, vorige hoofde, personeel en ISDO's in.
Eise en uitdagings	Sluit areas waarin skoolhoofde eise en uitdagings ervaar in soos administratiewe sake, personeel, leerders, ouers en dissipline.
Mentorskap	Sluit mentors, mentorskapverhoudings, keuse en ondersteuning in.
Mentorskapprogram	Sluit die samestelling van mentorskapprogram, doelwit van mentorskapprogram en areas waaraan aandag gegee moet word in.

5.2.2 Skakeling van sleutelbegrippe/konsepte in kategorieë

Die navorser het weer die tabel gebruik en deur middel van kleurkode is sleutelbegrippe/konsepte wat met mekaar verband hou gemerk en probeer vasstel of dit verband hou met die navorsingsvrae en onderhoudsvrae. Na aanleiding van die kategorieë en sleutelbegrippe/konsepte word die data bespreek.

5.3 INTERPRETASIE VAN DATA

5.3.1 Inleiding

In die vorige gedeelte is aangedui hoe te werk gegaan is om data in kategorieë te plaas. Tydens elke onderhoud is algemene vrae gevra om die gesprek gemaklik te begin en te laat vloei. Daarna is begin met die onderhoudsvrae en is dit op 'n informele wyse gedoen. Die onderhoud, as deel van die navorsingsontwerp, is volledig in hoofstuk 4 hanteer (cf. 4.4.1). Nadat die data ten opsigte van die onderhoude ingesamel is, is dit getranskribeer. In beginsel beteken die woord transkribering om al die woorde neer te skryf. Dit is ook om oudio-data na visuele-data te verander sodat dit in 'n harde kopie kan verskyn (Wengraf, 2001:219,221).

Uit die aard van die etiese kwessie word die skoolhoofde en die skole se name nie genoem nie en word daar slegs na skool A, B, C ens. verwys.

Die deelnemers word soos volg aangedui (Tabel 4.1):

Skool A	blanke man	drie jaar hoof
Skool B	blanke man	een jaar hoof
Skool C	blanke man	drie jaar hoof
Skool D	blanke man	16 jaar hoof, 1½ jaar nuutaangestel
Skool E	bruin man	3 jaar hoof
Skool F	Indiërman	1 jaar hoof
Skool G	swart vrou	2 maande hoof
Skool H	swart man	2 maande hoof
Skool I	swart vrou	16 jaar hoof
Skool J	swart vrou	12 jaar hoof

Die antwoorde op die onderhoudsvrae wat baie sterk na vore gekom het, is as kategorieë geïdentifiseer (cf. Tabel 5.1). Hierdie kategorieë sluit ook aan by die navorsingsdoelwitte (cf. 1.4) Soos reeds gemeld was daar sewe beginnerskoolhoofde en drie gevestigde skoolhoofde.

Die drie gevestigde skoolhoofde het 'n refleksie van hulle beginjare as skoolhoof gegee en die data is ook tydens die interpretasie van die data gebruik.

5.3.2 Onderhoude: Bespreking van ondersteuning aan beginnerskoolhoofde

Inleidend tot die onderhoudsvrae wou die navorser weet watter pad die beginnerskoolhoof gevolg het tot sy/haar aanstelling as skoolhoof. Die navorser wou verder vasstel of die beginnerskoolhoofde enigsins voorbereid was op hulle pos as skoolhoofde en of hulle ondersteuning tydens hulle beginjare ontvang het. Die antwoorde was uitlopend. Van die skoolhoofde het die pad van bevordering gevolg en was eers departementshoof, toe adjunkhoof en later beginnerskoolhoof. Hierdie skoolhoofde was duidelik meer voorbereid op wat van hulle verwag is om as skoolhoof op te tree aangesien die skoolhoof, waaronder hulle gewerk het, sy/haar take gedelegeer het en die adjunkhoofde sekere take soos onder andere bestuurstake moes hanteer. Die skoolhoofde wat nie die bevorderingspad gevolg het nie was minder voorbereid. Skoolhoof F het laat blyk dat hy nie voorbereid was op die daaglikse uitdagings wat hy moes hanteer nie.

Wat die ondersteuning betref het die deelnemers laat blyk dat hulle voor die aanstelling as beginnerskoolhoofde veral ondersteuning by die skoolhoof waaronder hulle gewerk het gekry het en tydens hulle beginjare as beginnerskoolhoofde, by die vorige skoolhoof en van die personeel. Die beginnerskoolhoofde het veral onder hulle vorige skoolhoof die nodige ondersteuning gekry om as beginnerskoolhoof die leisels oor te neem hetsy by die huidige skool of elders. Die skoolhoofde het baie by hulle vorige skoolhoofde geleer asook uit die foute wat hulle begaan het. Dit wat hulle geleer het by die vorige skoolhoof word nog steeds toegepas en sommige doen dit nie presies dieselfde nie, maar volg nog steeds die basiese beginsels wat hulle by die vorige skoolhoofde geleer het. So is skoolhoof B van mening dat sy vorige skoolhoof die nodige ondersteuning gebied het.

“...meneer (naam)” Ja, baie ongelooflike ondersteuning van hom gehad, baie by hom geleer ook ... daar’s basiese goed wat ek by hom geleer het en wat ek nog steeds toepas. Meneer (naam) het ons ook baie geleentheid gegee om waar te neem ook”. (as hoof)

Skoolhoof F sluit hierby aan dat hy ondersteuning van sy vorige skoolhoof gekry het en dat hy baie by haar geleer het en nog steeds leer.

"I must say I have a lot of support from (name), which is our ... she was principal before but I get a lot of support from her. She taught me the ropes and she's still teaching me the ropes, so that's...it's a great help, ja".

Nie alleen het die skoolhoofde by hulle vorige skoolhoofde geleer nie, maar het ook voorbeelde van hoe om as skoolhoof en ook veral teenoor personeel op te tree, gekry. Dit het definitief 'n groot rol in skoolhoof G se loopbaan gespeel en sy stel dit duidelik in haar beskrywing van haar vorige skoolhoof:

"...the most important thing that I learned as a leader, I learned that from the principal. To be humble, and you know even if things are not going well, don't ... you know, if, sometimes you become harsh, you make the teachers to be more stubborn, but if you are just soft, some will feel – but no, she's talking the truth..."

Afgesien van ondersteuning in die vorm van wat die beginnersskoolhoofde geleer het, het hulle ook indirekte hulp van vorige skoolhoofde ontvang deurdat hulle sekere take moes hanteer. Van die skoolhoofde het onder verskillende skoolhoofde gewerk en is sodoende aan 'n verskeidenheid opdragte blootgestel wat hulle die nodige ondersteuning gebied het om as skoolhoof op te tree nadat hulle as beginnersskoolhoofde aangestel is. Skoolhoof H het laat blyk dat dit die geval was in sy beginjare as skoolhoof.

"...my former principal who was just caretaking, in a way he was a shadow principal, so most of the things I've got to do myself, I learned there to do these kind of things, so".

Skoolhoof J het in die beginjare van haar loopbaan verwys na die feit dat sy onder verskillende skoolhoofde gewerk het en daaruit geleer en ondersteuning gekry het.

"...I had worked with so many different principals". As an apprentice under a lot of good men, I work with (name) who gave me a lot of work and I used to complain but he used to tell me, you're learning".

Die vorige skoolhoofde het 'n belangrike ondersteuningsrol in die voorbereiding van die beginnersskoolhoof se loopbaan gespeel. Die beginnersskoolhoof het egter ook ondersteuning by die personeel gekry nadat hulle as beginnersskoolhoof aangestel is. Alhoewel slegs drie skoolhoofde daarna verwys het, was dit tog van belang om dit as ondersteuning te noem aangesien die beginnersskoolhoof, asook skoolhoofde wat al geruime tyd skoolhoof is, baie nou met die personeel saamwerk. So het skoolhoof I laat blyk dat sy aan die beginjare van haar skoolhoofloopbaan baie goeie ondersteuning van die personeel gekry het.

"I was a HoD, so I had to ... then the staff, we came together then they said, (name) we want you to be our principal and then we will support you..."

Skoolhoof C het hierby aangesluit en dit gestel dat hy nie net by die personeel as sulks ondersteuning gekry nie, maar ook by sy twee adjunk-hoofde waarmee hy daaglik nou moet saamwerk.

"Die twee adjunk-hoofde het my van die begin af ongelooflik ondersteun. Die personeel ook.."

Dit is belangrik dat die personeel die beginnersskoolhoof sal aanvaar en dat hy/sy op hulle ondersteuning sal kan staatmaak. Skoolhoof A het dit duidelik gestel dat sy personeel hom as beginnersskoolhoof aanvaar het en die nodige ondersteuning gegee het.

"die personeel het my onmiddellik aanvaar en my ondersteuning gegee".

Alhoewel die vorige skoolhoof 'n baie belangrike ondersteuningsrol in die voorbereiding van die beginnersskoolhoof gespeel het en die personeel 'n uiters belangrike rol in die ondersteuning van die beginnersskoolhoof speel, is dit ook belangrik om die ander ondersteuningsrolle te noem naamlik, dié van die beheerliggaam en departementele afgevaardigdes. So het skoolhoof A aangevoer dat die beheerliggaam en die IDSO hom baie ondersteun het toe hy as beginnersskoolhoof aangestel is, veral in die vorm van raadgewing:

"My beheerliggaam ondersteun my verskriklik baie ...".

en

"...ons IDSO ...as ek 'n probleem het dan bel ek hom en vra vir hom, wat nou? En dan gee hy my raad of so. So jy het darem 'n ondersteuningsbasis".

Skoolhoof G sluit hierby aan deur die IDSO se ondersteuning te beklemtoon:

"...our mentors are there, IDSO's because if there's something that you don't understand, you call your IDSO and really, they are helping a lot".

Nie alleen is die ondersteuning van die IDSO van waarde nie, maar ander departementele afgevaardigdes verskaf ook ondersteuning, maar stel ook 'n voorbeeld aan die beginnersskoolhoof soos wat skoolhoof I verduidelik:

“We are having a MEC, (name), ooh, she’s perfect. You know, she works, she set the example, she’s a leader, she supports us ...”

Ongeag of die skoolhoofde onlangs of vroeër jare aangestel is, het die skoolhoofde baie ondersteuning by die vorige skoolhoofde, personeel, beheerliggaam, IDSO en LUR gekry het.

Ondersteuning is as baie belangrik vir die beginnerskoolhoofde beskou. Die gevestigde skoolhoofde kon terugreflekteer en kon met sekerheid sê dat hulle baie ondersteuning by hulle vorige skoolhoofde en personeel gekry het ter voorbereiding as beginnerskoolhoof. Afgesien van ondersteuning het dit geblyk dat leierskap en bestuur ook ’n baie belangrike rol vir die beginnerskoolhoof speel.

5.3.3 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van leierskap en bestuur

Die vraag wat aan die deelnemers gevra is, is of hulle dink dat dit nodig is dat ’n beginnerskoolhoof oor bestuurs- en leierskapsvaardighede moet beskik om ’n skool suksesvol te bestuur. Beide vaardighede kan as ondersteuning dien indien dit reg aangewend word. Skoolhoof H het klem daarop gelê dat bestuursvaardighede definitief belangrik is.

“Ja, it is very important because you will not be able to handle some of the challenges and the activities as they are being required and requested, you will not be able to see where there are challenges, grey areas where there are opportunities and strong point and that is very, very important. You cannot be a manager without skills that, you know, it’s ... I would call it suicide”.

Bestuurs- en leierskapsvaardighede sal die beginnerskoolhoof in staat stel om ’n bestuurder van die skool te wees en die agtergrond sal hom/haar die nodige ondersteuning bied om selfs in krisis die regte besluite te neem. Skoolhoof B druk homself soos volg uit:

“...jy moet ’n bestuursagtergrond hê want jy gaan dit nie maak as jy nie ’n bestuursagtergrond het want hierdie lukraak goedjies wat hulle elke dag doen, as jy ’n bestuurpos kry dan kan jy dit nie meer doen nie, jy kan nie krisisbestuur en sulke goed nie”.

Nie alle beginnerskoolhoofde het saamgestem dat bestuurs- en leierskapsvaardighede so belangrik is nie. Hulle het gevoel dat bestuursvaardighede met mensekennis en

menseverhoudinge verband hou en dit as belangrik beskou omdat hulle daaglik met personeel, leerders en ouers in aanraking kom. Skoolhoof C voel dat bestuursvaardighede met mensekennis verband hou wat die hantering van personeel vergemaklik en het hom soos volg uitgedruk:

“veral mensekennis, veral mensekennis”. “... as gevolg van my mensekennis en weet hoe elkeen is, het dit my geweldig gehelp, definitief”.

Hierteenoor was skoolhoof H baie oor leierskapsvaardighede uitgesproke. Op die vraag of hy dink dat dit belangrik is om leierskapsvaardighede te hê om ’n skoolhoof te wees, was sy antwoord soos volg:

“Very important because you’ve got to practice a number of leadership methods which one cannot be sufficient, you’ve got to combine them because you’ve got to engage them and somewhat of the time, you’ve got to instruct them and then you maintain your authority here at the same time”.

Dit was interessant om te merk dat die meeste beginnerskoolhoofde baie sterk daarvoor gevoel het dat ’n beginnerskoolhoof bestuurs- en leierskapsvaardighede moet hê, maar dat mensekennis ook as belangrik geag moet word. Wat opleiding en kursusse betref was daar gemengde reaksies by die beginnerskoolhoofde sowel as die gevestigde skoolhoofde.

5.3.4 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van opleiding en kursusse

Die beginnerskoolhoofde was baie uitgesproke ten opsigte van die kursusse en werkswinkels wat vir beginnerskoolhoofde aangebied word. Kursusse, met die uitsondering van een program, die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS-program) of die Engelse ekwivalent, Advanced Certificate in Education (ACE), wat hulle as voorbereiding gevolg het, was volgens een hoof “nutteloos”. Die beginnerskoolhoofde het hulle ook sterk teenoor die departementele kursusse en werkswinkels wat hulle tans as beginnerskoolhoofde bywoon uitgespreek en het dit as “verskriklik vervelig” en “nutteloos” asook “uiters swak” beskryf.

Die vraag wat aan die deelnemers gevra is tydens die onderhoude was of hulle opleiding ontvang het wat spesifiek op beginnerskoolhoofde gerig is. Soos reeds hierbo gemeld was die reaksie dat dit nie voldoende was nie. Na aanleiding daarvan het die navorser gevra of hulle enige ander opleiding ontvang het en of hulle kursusse of werkswinkels bywoon wat hulle as beginnerskoolhoofde ondersteun. Drie van die skoolhoofde het laat blyk dat hulle dit baie raadsaam vind om die SAOU-hoofdesimposia by te woon aangesien die simposia onderwerpe

bespreek wat daarop gerig is om die beginnerskoolhoof te ondersteun. Wat die skoolhoofde ook verwelkom by hierdie simposia is die feit dat hulle hul eie onderwerpe kan kies wat hulle graag wil bywoon en dat sprekers, wat kundiges op die spesifieke gebied is, hulle toespreek. Hierdie jaarlikse simposia, wat oor 'n tydperk van 'n week strek, word baie hoog by drie van die skoolhoofde aangeslaan. Skoolhoof A het die simposia soos volg beskryf:

“dit word deur SAOU-vakbond aangebied en hulle bekwame sprekers en ...dan het hulle werkswinkels wat ek sê... jy kies jou onderwerp waarheen jy kan gaan. Maar hulle gee vir jou elke dag is daar vier onderwerpe waarvan jy twee kies vir die dag en dan gaan jy nou dit laat eers 'n gasspreker dan gaan jy na een van die werkswinkels toe en dan is daar weer 'n gasspreker dan gaan jy weer een van die ander werkswinkels toe, so jy kies jou onderwerpe.”

Een van die skoolhoofde het daarop gewys dat die simposium nie net vir skoolhoofde is nie, maar ook “bemagtigingsgeleenthede vir adjunkhoofde” is, wat belangrik as voorbereiding vir die pos van skoolhoof is, terwyl een van die ander skoolhoofde daarop gewys het dat die simposia “ongelooflik leersaam is, baie pitkos gee om aan die personeel oor te dra en as motivering vir die skoolhoof dien”.

Aansluitend hierby het van die skoolhoofde genoem dat die GOS/ACE-program hulle voorberei het om skoolhoof te wees. Leierskap en bestuur word hoofsaaklik in die GOS/ACE-program hanteer, maar daar is ook ander areas wat gedek word wat hulle in die praktyk kan toepas. Dit het hulle beslis voorberei om skoolhoof te wees en dien nog steeds as 'n tipe van ondersteuning vir hulle. Skoolhoof G het 'n positiewe uitlating teenoor die GOS/ACE-program gemaak:

“I think the most important thing that helped me was ... an ACE course for two years. I've learned most of the things in that course because it's really helping and if you can put them on practice it will help you, like last year when we started this school, we didn't have anything like policies, so I was able to draw some policies with my experience and then I think with the help of the course”. “It's leadership and management and mostly it is dealing with practical things that are happens at schools”.

Afgesien van simposia en kursusse wat die skoolhoofde as ondersteuning bywoon, bied sommige unies ook waardevolle konferensies aan wat die skoolhoofde met verdere opleiding in wat van die skoolhoof verwag word help. Na aanleiding hiervan het skoolhoof H gestel dat die opleiding baie goed is.

Skoolhoof D is reeds vir baie jare 'n skoolhoof, maar is een en 'n half jaar gelede weer as nuwe hoof by 'n nuwe skool aangestel en beskou homself weer as 'n beginnerskoolhoof. Hy het die ondersteuning as beginnerskoolhoof goed opgesom deur te verwys na die feit dat sy leierskapservaring deur die jare hom die voldoende ondersteuning gegee het as beginnerskoolhoof. Hy was reeds van jongs af aan leiersposisies blootgestel waar hy die leiding van groot groepe mense moes neem. Hy het bygevoeg dat leierskap en bestuursvaardighede hand aan hand loop. Volgens hom beweer baie hoofde dat 'n hoof 'n leier moet wees en ander beweer weer dat 'n hoof 'n bestuurder moet wees. Hy beweer egter "jy moet al twee wees ... jy moet leierspotensiaal en leierseienskappe hê ..." Dan voeg hy by dat bestuurseienskappe van beplanning, organisering, leiding en kontrole van uiterste belang is. Hy voeg verder by dat om kursusse by te woon van groot waarde is:

"Ek glo elke kursus wat jy kan doen, leer jy iets al tel jy net een of twee dinge op".

Van die skoolhoofde het laat blyk dat hulle tydens die simposia en konferensies van die geleentheid gebruik gemaak het om onderling met mekaar te kommunikeer. Dit wil voorkom asof hulle kommunikasie baie waardevol vind.

5.3.5 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van kommunikasie

Na aanleiding van die vraag of beginnerskoolhoofde mekaar skakel as hulle probleme ondervind, het die skoolhoofde laat blyk dat hulle baie waarde heg aan kommunikasie met ander skoolhoofde om hulle die nodige ondersteuning te bied ten opsigte van sake waarvan hulle onseker is. Van hierdie kommunikasie vind informeel plaas, op 'n daaglikse, weeklikse of selfs maandelikse basis. Die beginnerskoolhoofde het die vrymoedigheid om kollegas te skakel in verband met vrae oor departementele aangeleenthede, probleme of enige vorm van raad. Dit is duidelik dat hulle baie op hierdie kommunikasie steun om vinnige ondersteuning en raad te kry. Skoolhoof C staaf hierdie stelling deur na 'n kommunikasiestelsel tussen skole te verwys.

"...ons het maar 'n kommunikasiestelsel tussen die twee skole, drie skole ons ... al die hoofde, ons bel mekaar elke dag – Hoor hier, hierdie memo het gekom, wat moet ons hier doen? So in daardie opsig werk ons saam, maar in die begin het jy nie baie, in daardie opsig, omtrent geen ervaring. Jy leer maar soos dit aangaan".

Skoolhoof F het by hierdie stelling aangesluit en dit bevestig dat dit 'n vorm van ondersteuning is:

"I meet with the principal from (school name) and also from (school name), we meet at meetings and sometimes we communicate just to make sure that, especially when it comes to certain things certain circular I cannot fathom so I speak to them and get some light on that".

Deur met meer ingeligte skoolhoofde te kommunikeer kan die onkunde, wat deur die beginnerskoolhoof ervaar word, lig op 'n saak en veral ten opsigte van die interpretasie van dokumente gewerp word. So verwys skoolhoof A na die waarde van hierdie kommunikasie:

"Weet jy, vir raad, ja" "...hy vra my of ek hierdie dokument gekry het, wat moet ek nou doen met hierdie dokument en so, dan sê ek, wel, ek interpreteer dit so en sulke goeters".

Die skoolhoofde het laat blyk dat universele probleme dikwels tydens informele gesprekke of tydens hoofdevergaderings opduik wat dan onderling bespreek word. Dikwels bevind die beginnerskoolhoof hom/haar in die situasie dat hy/sy dink dat net hy/sy 'n sekere probleem in die skool ondervind. Tydens die kommunikasie-geleenthede word sulke probleme aangespreek en moontlik oplossing word gegee. Skoolhoof E getuig daarvan dat die kommunikasie-geleenthede uiters doeltreffend is:

"...jy gesels met ander kollegas ook want ons sit met soortgelyke probleme en dit is altyd interessant om daaroor te gesels en hoor daar, 'n ou soms maak so met julle probleme, dan pas 'n mens dit maar toe en dan kyk jy hoe dit werk".

Aansluitend hierby glo skoolhoof H ook aan die waarde van kommunikasie met ander skoolhoofde. Hy verduidelik hoe hulle as skoolhoofde probleme probeer uitstryk met veral dokumente wat verlore raak wat hulle by die departement indien.

"We do have common trans with schools when they have problems of this nature, we sit down and discuss what can we do and then we come up with such things". "After meeting with the director, (name), on a monthly basis we do meet in meetings and exchange ideas informally, so that we can know what you are experiencing and how you can solve that and maybe your problem and also my problem can share the sentiment".

Alhoewel skoolhoof I al heelwat jare skoolhou, kommunikeer sy nog gereeld met ander skoolhoofde. Haar reaksie op die vraag of sy vorige skoolhoofde sal skakel as sy 'n probleem het, was soos volg:

“Yes! Yes, yes, yes. I used to phone those who were principals before or who were still principals whenever I got a hiccup somewhere, I would go to that principal and then – how do we go with this one? And they did help me a lot”.

Die skoolhoofde is dit eens dat die kommunikasie wat tussen skoolhoofde tydens hoofdevergaderings en ander ontmoetings plaasvind van groot waarde is aangesien hulle op informele wyse gemeenskaplike probleme aanspreek en moontlike oplossings ten opsigte van die uitdagings wat hulle daagliks ervaar, uitruil.

5.3.6 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van eise en uitdagings

Die beginnerskoolhoofde en gevestigde skoolhoofde het laat blyk dat hulle die kommunikasie tussen mekaar van hoë waarde ag veral as dit by die hanteer van eise en uitdagings wat aan hulle gestel word kom.

In hoofstuk 2 is die eise en uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word bespreek en daar is op gewys dat eise en uitdagings nie dieselfde is nie. Besondere eise (cf. 2.5.3) wat aan die beginnerskoolhoof gestel word, het die gemeenskap, ouers, skool, personeel en leerders ingesluit. Daar is heelwat uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word (cf. 2.5.4). Die uitdagings sluit onder andere taal, dissipline en verandering in.

Tydens die onderhoude het daar hoofsaaklik vyf uitdagings baie sterk na vore gekom. Die uitdagings wat genoem is was administratiewe sake, personeel, leerders, ouers en dissipline.

Die navorser het aan die hand van die onderhoudsvrae gevra voor watter uitdagings die beginnerskoolhoof te staan kom. Hier was antwoorde wat by die onderskeie beginnerskoolhoofde ooreengestem het en dan was daar eise en uitdagings wat van skool tot skool verskil het na gelang van die skool se agtergrond. Die belangrikste eise en uitdagings wat genoem is, was administratiewe sake, dissipline, personeel, ouers en leerders.

5.3.6.1 Administratiewe sake

Die skoolhoofde was dit eens dat administratiewe sake baie van hulle tyd in beslag geneem het en as gevolg daarvan word ander belangrike sake afgeskeep. Skoolhoof A het laat blyk dat sy grootste uitdaging dié van administrasie is en soos volg kommentaar gelewer:

“op hierdie stadium, administratief, definitief. Ek kom nie...ek kom amper nie by my personeel uit vir klasbesoek nie”. Maar, administratief, verseker, jy sien mos hoe lyk my tafel, ek kom nie voor nie”.

Hy het verder gegaan deur te verwys na die rompslomp van “papierwerk”:

“dit vat geweldig baie tyd, soos vandag is dit nou weer veldpostyd, daar gaan een skool gaan haal gewoonlik die veldpos, dit is nou al die administratiewe goeters en dokumentasie en ons sien skrywes van die departement af, daar’s kennisgewing van vergaderings en so aan, en as dit hierso kom kry ek so pak goeters, dan moet ek dit nou versprei tussen die departementshoofde of die adjunk-hoofde of goed wat ekself moet invul, goed wat departement toe moet gaan”. Hulle (departement) stel reëls op en dit en hulle maak ons dood met papierwerk. Kyk na daardie klomp lêers, dis alles dokumente wat van die departement af kom. Dit is...dis nag. Dis nag, nag, nag, hulle maak ons dood met papierwerk”.

Afgesien van die feit dat die beginnerskoolhoof al die administratiewe dokumente moet hanteer, het hulle ook nie die nodige opleiding ontvang om dit af te handel nie. Skoolhoof C het sy mening hieroor gelig:

“maar alles rondom die departement, al hierdie pos wat jy van hulle af kry het jy absoluut geen opleiding. Jy’t geen opleiding en geen ervaring dan kom hier ’n dokument soos gister wat sê, volgende week moet jou skool se “School Improvement Plan” in wees, geen opleiding daarin.”

Dit het duidelik uit die onderhoude na vore gekom dat die beginnerskoolhoof nie ingelig is oor die departementele dokumentasie nie en waarvoor dit gebruik moet word nie. Dit gebeur ook soms dat ’n beginnerskoolhoof by ’n skool aangestel word en dat die administratiewe area afgeskeep is of glad nie na wense funksioneer nie. Met die besoek van die departement is die hoof dan ook onseker oor watter dokumente waar in plek moet wees. Skoolhoof E het baie sterk oor die saak gevoel:

“Nou , jy (van departement) kom maar nou nie hier “waar’s dit, waar’s dat”, maar hier het dan nie vir my geleer nie en dit was my probleem met hierdie oorneem. Toe ek hier kom was daar nie ’n enkele lêer nie, ons moes maar weer al die lêers maar self weer opgebou het. Hier vra, daar vra, nou vra sy hulle, “Look in memorandum so and so”, ek weet nie van ’n memorandum nie”.

Dit was ook vir hulle 'n bron van kommer aangesien hulle nie die nodige tyd kry om intensief aandag aan die administrasie te gee nie. Een hoof het genoem dat hy nie 'n sekretaresse het wat hom daarmee kan help nie soos wat een van die ander skole het nie.

Om sake te vererger moet skoolhoof G klasse hanteer indien van haar personeel afwesig is. Dit veroorsaak dat sy die hele dag haar aandag aan die klas moet gee en dan nie die administratiewe sake kan hanteer nie of dit dan na-ure moet doen. Om met personeel te werk is soms baie moeilik en die eise en uitdaging het sterk na vore uit die onderhoude gekom.

5.3.6.2 Personeel

Volgens die beginnerskoolhoofde en gevestigde skoolhoofde is afwesige personeel, personeel wat laat kom en wat laks is, 'n groot uitdaging. Een van die skoolhoofde (skoolhoof B) het genoem dat sy grootste uitdaging ten opsigte van personeel, personeelvoorsiening is. In sy geval is 'n personeellid bevorder en het binne 'n week na die nuwe skool gegaan wat veroorsaak het dat hy nie 'n personeellid kon kry om die betrokke personeellid se klasse oor te neem nie.

Skoolhoof C het daarop gewys dat dit vir hom 'n probleem is dat personeel nie hulle werk doen nie en "personeel wat nie doen wat hulle moet doen nie". Skoolhoof I voeg by dat dit vir haar 'n groot probleem is as personeel laks is en nie die sillabus betyds voltooi nie. Aansluitend hierby is daar uitdaging ten opsigte van personeel wat onderpresteer.

Ten opsigte van personeellede wat afwesig is, het die skoolhoofde hulle soos volg uitgedruk: skoolhoof G het haar sterk hieroor uitgespreek:

"if the teachers can put more effort on their school work and avoid absenteeism, unnecessary absenteeism"

Skoolhoof G het haarself uitgedruk ten opsigte van die leiding wat sy graag sal wil ontvang ten opsigte van die hantering van personeellede wat afwesig is:

"this is what you must do, for teachers you look for this, if the teacher is absent for so many days, this is what you must do, these are the other things you must report, you know, you've got to get those things".

Personeel wat laat kom, is 'n uitdaging wat baie van die skoolhoofde ondervind. Skoolhoof E het sy mening hieroor gelig:

“ons is veronderstel om sewe dertig al te begin so jy moet al kwart oor aankom en jy kan self sien hoe leeg is dit nog, hoe kom mense druiptert aangestap. Ek meen, as onderwysers, as professionele mense moet jy jou tyd so beplan dat jy ’n sekere tyd by jou werk aankom. Maar dan doen jy dit nie maar ek nou niks omtrent die saak doen. Sommige is oneerlik, ek kan nie die hele tyd daar sit en daardie timebook watter persoon daar inskryf nie”.

Skoolhoof F laat blyk dat een van sy uitdagings ten opsigte van die personeel is die feit dat dissipline nie doeltreffend in die klaskamer toegepas word nie. Die uiteinde is dat hy die probleem moet gaan aanspreek wat weer druk op hom plaas of soos hy dit stel *“so it eventually boils down to, it comes down to me”*.

Skoolhoof F som die uitdaging van personeel baie goed op as hy opmerk:

“It is, it is a major challenge. It’s a challenge because not everyone is the same and not everyone treats certain things the same way as others, they don’t understand things the same way”.

Omdat die hoof en sy/haar personeel so nou saamwerk, is daar insidente wat gebeur en waaroor die beginnerskoolhoof nie altyd die antwoorde het nie. Ten opsigte van die hantering van personeel as sulks het skoolhoof I genoem dat dit vir haar moeilik is om met sommige personeellede saam te werk:

“A teacher who thinks that he has the rights, it’s so difficult because you have to follow certain procedures and it takes long before you correct that mistake. I mean...anyhow, you...it’s difficult to work with teachers who do not understand”.

Afgesien van personeel en verwante probleme het die skoolhoofde tydens die onderhoude laat blyk dat daar in sommige gevalle uitdagings rondom leerders is.

5.3.6.3 Leerders

In die algemeen ervaar die beginnerskoolhoofde leerders nie as ’n baie groot uitdaging nie en verwys skoolhoof B daarna dat “individuele leerders” ’n uitdaging is en skoolhoof A meen “kinders wat stout is en nie hulle werk doen nie” is ’n uitdaging.

Twee uitdagings wat sterk na vore gekom het uit die onderhoud is die probleem met matrieks en leerders wat te oud vir die skool is. Skoolhoof C het sy probleem met matrieks soos volg gestel:

“’n groter frustrasie is matrieks wat hier in die middel van die jaar gesindheid het van, weet jy, maar ons is nou klaar, ek gaan nie meer skool toe kom nie en ons gaan nie meer vir julle luister nie”.

Skoolhoof D het aangesluit by die kwessie van matrieks wat die laagste bywoningpersentasie het en dat dit vir hom ’n groot uitdaging is om dit te herstel na waar die matrieks die hoogste bywoningpersentasie het.

Hieruit kon die navorser aflei dat die druk om werk af te handel en die laaste bietjie kennis oor te dra ’n groot rol by die personeel speel en dat die uitslae van die matrieks ook in gedrang is. Dit het duidelik geblyk dat dit ’n groot uitdaging vir die skoolhoofde is om die leerders te motiveer om die volle jaar die skool by te woon.

Die volgende uitdaging wat genoem is, is die leerders wat te oud vir die skool is. Skoolhoof E het verduidelik dat die leerders veronderstel is om net tot op 15 jaar verpligte skoolopleiding te hê. Daarna is hulle vry om die skool te verlaat. Die probleem is, volgens hom, dat daar leerders is wat reeds ouer as agtien jaar is en probleme in die skool veroorsaak. Hy stel sy uitdaging soos volg:

“oor-ouderdom leerders gesit hier en dit het dit bietjie moeilik gemaak want as jy nou met outjies sit wat op tersiêre inrigtings moes gewees het, dan is hulle geneig om hulleself skuldig te maak aan dwelmmisbruik”.

Aansluitend hierby is die uitdaging ten opsigte van ouers want die meeste ouers wil graag sien dat sy kind skoolopleiding moet voltooi. Daar is ook ander aspekte van ouers wat vir die beginnerskoolhoof ’n uitdaging is.

5.3.6.4 Ouers

Skoolhoof A het tydens die onderhoud erken dat ouers een van sy grootste uitdagings is en soos hy dit stel, *“jy kry moeilike ouers, jy kry rêrig moeilike ouers”*. Skoolhoof E het hierby aangesluit en sy probleem word vererger deurdat, nie net hy alleen met moeilike ouers moet werk nie maar dat die personeel ook soms betrek word. Hy stel dit soos volg:

“baie onderwysers is eintlik ietwat bang want jy weet nie met wie mors jy of met wie se kind mors jy of berispe jy nie en dit kan gebeur dat ’n ouer miskien hier gewelddadig kan opdaag en soms miskien jou selfs wil aanrand. Ek het self al heelwat ouers al, jy weet, ervarings belewe waar ouers my lelik kom uitvloek het hier by die skool”.

Aansluitend hierby het skoolhoof G verduidelik dat sommige ouers nie verstaan dat hulle kinders stout is nie en dat hulle dink dat die probleem by die skool lê. Die gevolg is dat die ouers die leerders uit die skool neem en dan net in die volgende skool plaas.

Sommige ouers is heeltemal te veel by hulle kinders betrokke, maar die teendeel het ook na vore gekom uit die onderhoude. So het skoolhoof H die uitdaging beskryf:

“So, my biggest challenge, again, is parental involvement, our parents are not supporting their children”.

Ouers kan ’n groot uitdaging vir die beginnerskoolhoof wees en in sommige gevalle weet die beginnerskoolhoof nie hoe om die ouers te hanteer nie. Die beginnerskoolhoof het verdere uitdaging ten opsigte van die ouers wanneer dit kom by regstegniese aspekte en hoe dit hanteer word wanneer ouers die skool dagvaar.

5.3.6.5 Dissipline

Van die skoolhoofde het dissipline as ’n uitdaging beskou en dit is duidelik dat alle skole tog dissiplinêre probleme ondervind. Wat wel uit die onderhoude na vore gekom het, is waarom daar dissiplinêre probleme is. Skoolhoof F se skool is in ’n gebou wat voorheen as kantore gebruik is. Die probleem is dat die skool op verskillende vloere is en dat daar geen speel- of sportgronde is nie. Die gevolg is dat die leerders tydens pouse nie regtig kan beweeg en werklik kan ontspan nie. Sy dissiplinêre probleme is dus hoofsaaklik te wyte aan die feit dat die kontrole op die verskillende vlakke moeilik is, veral as daar personeel afwesig is, en veral na pouses, en die feit dat die leerders nie regtig kan beweeg en ontspan nie en vervolgens nie voldoende aandag in die klaskamers gee nie.

Skoolhoof B het daarop gewys dat ’n persoon wat nie voorheen blootgestel was aan die hantering van dissiplinêre aangeleenthede nie, dit moeilik sou vind om dit as beginnerskoolhoof te hanteer veral die regsimplikasies van dissiplinêre oortredings. Hy stel dit so:

“maar ek dink ’n ou wat dit nie hanteer het nie, as hy hoof word en met daardie tipe van goed gaan hy probleme hê want jy moet die regstegniese goed moet jy ken as jy sekere goed wil hanteer by die skool waar daar oortredings is”.

Skoolhoof F het hierby aangesluit dat hy graag strategieë wil hê van hoe om dissiplinêre aangeleenthede uit te voer.

5.3.7 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van mentorskap

In Hoofstuk 3 is die mentor volledig beskryf, (3.2) die karaktereienskappe van die mentor, (3.3.1) en die keuse van ’n mentor (3.4). Die navorser het mentors en mentorskap in hoofstuk 3 geskei en wou by die deelnemers tydens die onderhoude eerstens weet hoe hulle ’n mentor sien en of dit vir hulle van waarde sou wees as hulle ’n mentor kon hê wat hulle ondersteun. Die reaksie was oorweldigend. Hulle het hul mening gelig oor watter karaktereienskappe die mentor oor moet beskik en hoe die mentor hulle moet ondersteun. Aansluitend daarby het hulle ook mentorskap aangespreek en hoe hulle mentorskap sien.

Na aanleiding van die deelnemers se reaksie het die navorser mentorskap in twee afdelings verdeel, naamlik die keuse van ’n mentor en mentorskap as ondersteuning.

5.3.7.1 Keuse van ’n mentor

Die keuse van ’n mentor het van skoolhoof tot skoolhoof verskil na aanleiding van hulle behoeftes. Daar was ook ’n onderskeid tussen die keuse van wie die mentor moes wees. Dit het duidelik uit die onderhoude na vore gekom dat al die hoofde dit eens was dat die mentor “iemand met ervaring” moes wees. Daar is ’n algemene behoefte onder die skoolhoofde dat die mentors vir hulle leiding moes bied.

Toe die navorser aan skoolhoof E gevra het wie sy mentor moes wees, het hy sonder huiwering die volgende geantwoord:

“...’n mentor wat ervaring het, want kyk, ervaring is ’n goeie leermeester”. “Maar as jy nou ’n skoolhoof is wat ryk is in ervaring van dinge wat jy gedoen het dan werk dit makliker want hy gaan sy, ervaring met u deel”. “...die mentors moet dan net bestaan uit oud-skoolhoofde...”

Hy het verder bygevoeg dat die mentor fisies by hom moes kom sit en ’n dag of twee saam met hom spandeer om waar te neem waar hy fouteer en leemtes uitwys en hom dan reghelp. Hy/sy

moes ook vir hom uitwys waaraan hy te veel tyd spandeer en die nodige leiding daar gee. Dit is duidelik dat dit nie hier gaan oor om iemand vinnig te skakel en gou 'n probleem op te los nie. Die waarde van die mentor lê daarin dat hy/sy kennis het en dat hy/sy tyd moet spandeer aan die hoof en 'n pad met hom moet stap.

Skoolhoof H het hierby aangesluit en verduidelik dat ervare mense waardevolle idees kan uitruil veral as hulle in sekere rigtings spesialiseer. Hy het dit soos volg gestel:

“Well, you never get to know everything as a human being, there are people who know some of the things who can do them the best and then you can exchange ideas and then some of the things you can do best and then you can exchange ideas there. Mentors who know how to do these things best can be welcomed with specific fields that they have focussed on”.

Skoolhoof F het saamgestem dat sekere mense kundiges op sekere gebiede is en daardie persone moet as mentors optree. Hy het verder genoem dat die mentor eerlik moet wees en dat kommunikasie uiters belangrik is:

“Mentor, I think, he would have to be ... I want a superior but he's obviously put into that position because he is supposed to lead and direct people to the right path. So if he knows what he is doing so obviously he is going to get some people on the right path as well. A mentor needs to be honest, as I said, communication should be a vital part of it as well, so”.

Hy het verder bygevoeg dat dit vir hom ook van groot waarde sal wees as die mentor moontlik twee dae in 'n week kan besoek om die nodige ondersteuning aan hom te bied.

Oor die vraag wie die mentor moes wees, het die meeste hoofde saamgestem dat dit 'n oud-skoolhoof moes wees of 'n goeie skoolhoof. Skoolhoof G het haarself so uitgedruk: *“I think it must be a ... I don't know whether to say a good principal – or a recommended principal”*, het skoolhoof C bygevoeg:

“dit moet 'n oud-hoof wees, dit moet absoluut 'n oud-hoof wees wat weet waarvan hy praat” en skoolhoof B het sy mening gelig: *“...dan natuurlik hoofde ook is eintlik die ideaal, dat 'n hoof kan ook 'n mentor ... 'n oud-hoof soos ons voormalige hoof...”*

Die beginnerskoolhoofde heg baie waarde aan voormalige skoolhoofde as mentors aangesien, volgens hulle mening, die voormalige skoolhoofde die nodige kennis en ervaring het om dit aan hulle oor te dra. Aansluitend by die kwessie van mentors, is mentorskap as ondersteuning aangespreek en die deelnemers was daaroor uitgesproke.

5.3.7.2 Mentorskap as ondersteuning

In die algemeen het die skoolhoofde mentorskap meer in die lig van praktiese hulp in areas wat vir die beginnerskoolhoof gewoonlik 'n probleem is gesien. Skoolhoof E het die waarde van 'n ervare persoon wat saam met 'n beginner die pad sal stap, en so dus mentorskap toepas, baie mooi verduidelik:

“...die ou persoon wat in die pos, die bestaande pos was, moes 'n pad gestap het en ek moet sê die meeste ... groter meerderheid ouens in die verlede was al redelik in hulle ouderdomme. So, ek glo nie so baie van hulle sou omgee het so om 'n pad te stap nie, 'n ou te leer, en dan kon jy nog gesê het, tot hier toe, nou stap ek, gee my, my golden hand shake, ek is maar aan die gang maar die persoon wat ek nou gementor het, weet presies wat aangaan ...”

“Sekere dinge ... 'n mens ervaar sekere dinge in jou onderwysloopbaan veral as 'n skoolhoof en dit is die dinge wat belangrik is om oor te dra na persoon, hoe te werke moet gaan, hoe my stukke moet wees, wat moet ek op kantoor hê, wat moet ek gereed hê as 'n besoeker kom, weet, al daardie tipe dinge. Hoe tree ek op as 'n ouer dit of dat, hoe tree ek op as dit en dat, maar dit moet van die ervaring van 'n oud persoon”.

Skoolhoof G het saamgestem dat mentorskap oor praktiese hulp gaan waar die mentor die nodige raad in die areas waar sy dit nodig het moet gee omdat elke beginnerskoolhoof se situasie verskil.

Na aanleiding van die vraag oor hoe mentorskap moes werk het die beginnerskoolhoofde verskillende menings gehad. Elke beginnerskoolhoof het dit in die lig van sy/haar situasie gesien en sou dit graag van toepassing daarop wou hê. Dit was beslis die geval met skoolhoof F en hy het dit soos volg gestel:

“It should be two way, if they give out communication there should be some feedback, if the people get what is being passed to them. There should be some kind of maybe some real life situations, like what would you do in a situation like this, not just pass the

knowledge over. But to say what you should do in the situation, but say how would you react to that situation. To get a feel for how other people react to different situations because not everyone will treat the situation the same way”.

Een van die meer ervare skoolhoofde wat as beginnerskoolhoof reeds aan mentorskap blootgestel was, het 'n waardevolle bydra gelewer van hoe mentorskap veronderstel is om te werk. Sy, (skoolhoof I), het die volgende voorgestel:

*“...before you become a principal, you must first be an HoD where you are in charge of a handful, about eight teachers, or three teachers or even four teachers, say six – you’re in charge of these, you see to it they’re doing their work, you check the block that you are allocated to, the learners, how they are passing. **You are the principal in the making** and then now you become deputy principal where you check all the HoD’s, the curriculum, if they have performed their duties and then check the late coming, registers, check this, hold meetings with those HoD’s now, you are moving from being in charge of post level 1 teachers, now as a deputy you are in charge of all the HoD’s. Now for you to become a principal...It’s now easy”.*

Van die skoolhoofde het laat blyk dat hulle ter voorbereiding tot die pos van beginnerskoolhoofde onder verskillende skoolhoofde gewerk het wat as mentors opgetree het deurdat hulle informele mentorskap toegepas het. Skoolhoof I het hierdie stelling gestaaf deur te verwys na haar voorbereiding tot beginnerskoolhoof:

“As an apprentice under a lot of good men, I worked with mr (naam) who gave me a lot of work and I used to complain but he used to tell me, you’re learning. He was (a mentor) and at that time I didn’t think of it that way, I thought because I was the youngest in the staff, he was taking advantage of me, I thought of it that way at the time. ...but looking back I realise that that was the man who taught me almost everything in the office, yes. Yes, and that taught me a lot of work ethics and discipline, under him”.

Skoolhoof G het onder 'n baie streng skoolhoof ondervinding opgedoen. As departementshoof het sy onder 'n skoolhoof skoolgehou wat haar baie geleer het en wat sy as 'n mentor beskou het.

“Then I worked there and then the principal was so informative, ja, and then I learned most of the things there and then the other things ... the most important thing that I learned as a leader, I learned that from that principal. ...Ja, you know, she’s a mentor...”

Die vraag wat aan skoolhoof A gestel is, was of hy die vorige skoolhoof as 'n mentor sal beskou na aanleiding van die ondersteuning wat die hoof gebied het. Sy antwoord was beslis:

“Ja nee, verseker. Hy was net 'n jaar my hoof gewees voordat hy daar weg is, maar hy was 'n baie, baie goeie skoolhoof gewees.”

Skoolhoof B het hierby aangesluit dat sy vorige skoolhoof 'n mentor vir hom was.

“...ek het 'n ongelooflike mentor gehad in ons vorige hoof, meneer (naam)”.

Daar is tydens die onderhoude ook na informele mentorskap verwys en skoolhoof C het daarop gewys dat hy en sy medeskoolhoofde “mekaar mentor” deur mekaar deurentyd te kontak en raad te vra.

Daar is 'n groot behoefte aan die ondersteuning van ervare persone, iemand wat die pad saam met hulle kan stap, die foute wat hulle maak uitwys, die leiding gee om dit reg te maak - dus iemand wat fisies by hulle kan kom sit en hulle help.

Die beginnerskoolhoofde en gevestigde skoolhoofde het hulle menings gelig ten opsigte van ondersteuning in verskillende vorms, leierskappe en bestuur, die waarde van kommunikasie, uitdagings wat hulle ervaar en hoe hulle mentorskap sien. Die deelnemers het goeie aanbevelings rakende 'n effektiewe mentorskapprogram uitgelug.

5.3.8 Onderhoude: Bespreking ten opsigte van 'n effektiewe mentorskapprogram

Daar is 'n algemene gevoel dat daar iets meer konkreets moet wees wat die beginnerskoolhoof in verskillende areas in die skool waar sekere uitdagings daagliks aan hom/haar gestel word kan ondersteun.

Die navorser het gedurende die onderhoude aan die deelnemers gevra of hulle dink dat daar 'n behoefte aan 'n mentorskapprogram is. Al die beginnerskoolhoofde was ten gunste van 'n mentorskapprogram. Die skoolhoofde wat reeds 'n geruime tyd 'n skoolhoof is, het saamgestem dat hulle baie graag 'n mentorskapprogram so wou hê in die jare toe hulle as beginnerskoolhoofde aangestel is. Die volgende vraag, voortvloeiend uit die vraag oor die behoefte aan 'n mentorskapprogram, was oor hoe die mentorskapprogram daaruit moes sien en

wat die doel van die program moes wees. Die deelnemers het min of meer dieselfde antwoorde oor hulle siening van die samestelling van so 'n program en die doel van die program gegee.

5.3.8.1 Samestelling van die mentorskapprogram

In die algemeen wil die beginnerskoolhoof 'n mentorskapprogram hê wat riglyne oor hoofsaaklik die verantwoordelikhede van 'n skoolhoof gee en hoe om uitdagings te hanteer. Skoolhoof J het dit duidelik laat blyk dat sy riglyne sal wil hê en hoe om sake te hanteer:

“I think it should have guidelines, it should have guidelines but mainly I think it would be incumbent upon the mentor to know who the mentee is because I think instructions and guidelines do not work with everyone and anyone, I think you should learn to know who your mentee is and then form the guidelines, I think you can carve out something that will help both yourself...”

Skoolhoof H het hierby aangesluit en sy mening van 'n mentorskapprogram gegee:

“it has got to focus on the key responsibility of the requirements of the principal. What is he expected to do on a day to day basis, how is he expected to respond to a number of challenges? One, amongst others, discipline, staff absenteeism, learners absenteeism, that isn't present, performance of learners, interaction with parents, SGB and the like”.

Dit wil voorkom asof die beginnerskoolhoofde 'n behoefte aan leiding het en dan veral in die opsig van hantering van sake aangesien die beginnerskoolhoof heelwat sake moet hanteer wat van dissipline, personeel, leerders, ouers ens. wissel. Dit is ook wat skoolhoof H in 'n mentorskapprogram aanbeveel, naamlik dat 'n onderwerp gekies word en vervolgens moet daar vir hom leiding gegee word oor hoe om die onderwerp te hanteer. Skoolhoof B is van mening dat die hantering van onderwerpe deurlopend moet wees. Hy stel dit so:

“...dit moet trapsgewys, kontinue moet hulle een aspek vat en daaraan aandag gee en dalk in die volgende maand weer 'n volgende een, so”.

Aansluitend hierby voel skoolhoof F dat, as die mentorskapprogram deurlopend is, dit moontlik een keer per termyn moet wees aangesien die beginnerskoolhoofde baie gebonde aan sperdatums ten opsigte van aangeleenthede wat by die skool gebeur is.

In die daaropvolgende gesprekke het die doel van die mentorskapprogram na vore gekom en hieroor het die deelnemers verskillende menings gelig.

5.3.8.2 Doel van die mentorskapprogram

Tydens gesprekke wat oor die doel van die mentorskapprogram gegaan het, het die beginnerskoolhoofde drie belangrike punte uitgewys, naamlik dat 'n mentorskapprogram se doelwit moet wees om te ondersteun, leiding en opleiding te gee. Skoolhoof C het genoem dat die belangrikste doelwit van die mentorskapprogram moet wees om ondersteuning te bied. Daar moet aandag aan areas wat deur die beginnerskoolhoofde geïdentifiseer is gegee word. Hierdie word later bespreek. (5.3.8.3).

Leiding is ook as 'n belangrike doelwit genoem wat 'n mentorskapprogram voor oë moet hou. Skoolhoof E het genoem dat hy graag wil weet waar hy fouteer en as hy reggehelp word, sal hy meer daaruit kan leer. Hy het bygevoeg dat daar 'n pad met die beginnerskoolhoof gestap moet word. Skoolhoof F het hierby aangesluit en gesê dat die mentorskapprogram die beginnerskoolhoof moet leer hoe om sekere situasies te hanteer en in 'n situasie te reageer.

Skoolhoof B het 'n belangrike stelling gemaak en gesê dat die doelwit van die mentorskapprogram moet wees om beginnerskoolhoofde voor te berei, maar dat dit alreeds by die departementshoofde moet begin waar hulle bestuurservaring kan opdoen om sodoende as skoolhoof die skool suksesvol te kan bestuur.

Die derde doelwit wat aangespreek is, is dat die mentorskapprogram opleiding moet gee. Skoolhoof E het dit soos volg gestel:

“Maar eintlik is hoofdoel eintlik om die hoof te kom oplei, jy moet die hoof kom oplei...”

Aansluitend hierby het skoolhoof G genoem dat sy opleiding wil hê deur aan haar presies te verduidelik wat sy in sekere situasies moet doen:

“you are a principal, this is what you must do, for the teachers you look for this, if the teacher is absent for so many days, this is what you must do, these are the other things you must report, you know, you’ve got to get those things”.

Na aanleiding van bogenoemde kon die navorser aflei dat die doelwit van 'n mentorskapprogram, by monde van die beginnerskoolhoofde, hoofsaaklik is om ondersteuning,

leiding en opleiding te bied. Vervolgens het die deelnemers hulle oor die areas waaraan 'n mentorskapprogram veral moet aandag gee uitgespreek.

5.3.8.3 Mentorskapprogram en belangrike areas waaraan aandag gegee moet word

Tydens die onderhoude is aan die deelnemers gevra aan watter areas 'n mentorskapprogram aandag moet gee indien so 'n program geskep sou word. Daar is heelwat areas genoem en dit was duidelik dat daar 'n groot behoefte in die areas van bestuursvaardighede, regsaspekte, menseverhoudings en kommunikasie, departementele dokumente en finansies was.

Bestuurvaardighede

Dit was opvallend dat die beginnerskoolhoofde wat wél aan bestuursvaardighede in hulle voorbereiding as skoolhoof blootgestel was, steeds bestuursvaardighede as een van die belangrikste areas uitgelig het waaraan 'n mentorskapprogram aandag moet gee. Om 'n skool suksesvol te kan bestuur, het die beginnerskoolhoof bestuursvaardighede baie nodig. Skoolhoof B, wat 'n honneursgraad in Onderwysbestuur behaal het, het hom sterk ten opsigte van bestuursvaardighede uitgespreek:

“Die ouens wat aansoek doen, selfs vir die adjunkhoofpos het nie bestuurservaring nie. Goed, hulle weet van funksie dinge maar hulle weet nie wat is die basiese stappe nie, die siklusse kontinue funksies van bestuur, mens het nie 'n idee daarvan en dit kan ek verstaan hoekom baie goed nie gebeur soos wat dit moet gebeur nie want die ouens weet nie hoe om dit nou regtig te doen nie”.

Indien die mentorskapprogram aandag aan bestuursvaardighede sou gee, sal dit van groot waarde wees. Hierdie bestuursvaardighede kan 'n beginnerskoolhoof ook help om op 'n daaglikse basis die skool te kan bestuur. Skoolhoof E het dit soos volg opgesom:

“...hoe te werke moet gaan, hoe my stukke moet wees, wat moet ek op kantoor hê, wat moet ek gereed hê as 'n besoeker kom, weet, al daardie tipe dinge. Hoe tree ek op as 'n ouer dit of dat, hoe tree ek op as dit en dat..”.

Indien die beginnerskoolhoof die nodige bestuursvaardighede het, sal hy ook weet hoe om dissipline te hanteer. Alhoewel die hoofde nie oor die aard van die dissipline of dissiplinêre probleme uitgebrei het nie, het hulle gevoel dat dit 'n area moet wees waaraan die mentorskapprogram aandag moet gee.

Regsaspekte

Tydens die onderhoude het van die beginnerskoolhoofde daarop gewys dat 'n mentorskapprogram aandag aan regsaspekte moet gee. Beginnerskoolhoofde is nie altyd op die hoogte van regsangeleenthede en reëls en regulasies wat met die regte van personeel en leerders verband hou nie. Skoolhoof C het dit duidelik gestel:

“Wel, ek dink die program, in die eerste plek, het...moet jou ondersteun, daar's baie dinge wat jy nie van regte weet nie, ek bedoel, elke kort-kort kom daar 'n nuwe dokument van die regering deur uit die Gazette sê dit en dit en dit het verander”.

Skoolhoof H het hierby aangesluit en daarop gewys hoe belangrik dit is dat die beginnerskoolhoof binne die grense van die regte moet bly:

“You want things to be done this way and this particular way and taking into account the parameters of the law that you are operating with and the tone that you set is important”.

Een skoolhoof het daarop gewys dat die personeel goed ingelig is ten opsigte van hulle regte en dat hulle dit soms misbruik. Daarom moet die beginnerskoolhoof voorbereid daarop wees. Dus sou dit goed wees as die area van die regte in 'n mentorskapprogram ingesluit kon word.

Menseverhoudings en kommunikasie

Dit was interessant om te merk hoe die deelnemers menseverhoudings en kommunikasie as 'n baie belangrike area beskou het en dat dit van groot waarde sou wees as dit in 'n mentorskapprogram ingesluit sou word. Omdat die beginnerskoolhoof voortdurend met mense werk, hetsy dit die personeel, ouers of leerders is, is dit 'n area wat 'n baie belangrike rol speel. Deur goeie menseverhoudings en kommunikasie kan 'n skool suksesvol bestuur word. Nie alle beginnerskoolhoofde beskik oor die vermoë om mense op te som en te hanteer sonder dat daar konflik op een of ander stadium sal plaasvind nie. Daarom sou dit goed wees as hulle kon leer hoe om met mense te werk. Skoolhoof B het die inisiatief geneem en sy personeel se persoonlikheidsstyle laat toets sodat hy voorbereid kon wees op die hantering van sy personeel. Nie alle beginnerskoolhoofde het daardie inisiatief nie en daarom sou dit goed wees as 'n mentorskapprogram 'n komponent in het waar daar geleer word hoe om mense te hanteer.

Skoolhoof A het laat blyk hoe belangrik dit is om mense te verstaan. Hy stel dit so:

“...jy moet jou mense verstaan en hulle ondersteun, ondersteuning is verskriklik belangrik. Ja, ek dink dis uiters belangrik om jou mense te ondersteun”.

Twee skoolhoofde het die negatiewe kant van voormalige skoolhoofde wat nie goeie menseverhoudings gehad het nie gestel en die gevolg was dat personeellede bedank het en dat ander personeellede ongemotiveerd was. Dus speel mensekennis en menseverhouding 'n baie belangrike rol by die beginnerskoolhoof. Aansluitend hierby is kommunikasie ook belangrik. Skoolhoof F het daarop gewys dat inligting met personeel gedeel moet word anders sal die nodige samewerking nie verkry word nie. Skoolhoof H voeg by dat kommunikasie baie belangrik is en hy stel dit soos volg:

“make sure that everybody is engaged and involved and informed and communicate properly”.

Na aanleiding van bogenoemde kan daar afgelei word dat mensekennis, menseverhoudings en kommunikasievaardighede 'n area sou wees waaraan 'n mentorskapprogram aandag moes gee.

Departementele dokumente

In die onderhoude het departementele dokumente ter sprake gekom. Beginnerskoolhoofde het nie noodwendig opleiding in die hantering en die interpretasie van departementele dokumente nie. Dit het ook duidelik na vore gekom dat die beginnerskoolhoofde baie tyd aan departementele dokumente afstaan en somtyds tyd verspil omdat hulle nie die inhoud van die dokumente verstaan nie. Daarom was dit vir hulle van belang om te noem dat die area van departementele dokumente in 'n mentorskapprogram aangespreek moet word. So het skoolhoof A homself uitgedruk ten opsigte van departementele dokumente:

“Weet jy, daar's baie dinge vir reëls en regulasies en goed van die departement wat ek dink baie hoofde nie eers ken nie. So, hulle sal baie reëls en regulasies en sulke goeters moet inbring vir wat 'n mentorskapprogram vir jou moet gee want jy leer mos met die tyd saam, dan bel die departement jou dan is daar iets wat jy nie weet nie, dan sê jy ons het nie geweet nie”.

Skoolhoof C het hierby aangesluit en sy standpunt ten opsigte van die dokumente gestel:

“elke kort-kort kom daar ’n nuwe dokument van die regering deur uit die Gazette sê dit en dit en dit het verander. Dan lees jy dit maar self en in daardie opsig ek sal sê meer ’n interpretasie van beleidsdokument, ja”.

Tydens die onderhoud met skoolhoof G, het dit duidelik na vore gekom dat sy nie op die hoogte van die amptelike lêerstelsel wat in plek moet wees nie en die hantering van die dokumente is nie. Daarbenewens was sy onseker oor die inhoud wat elke amptelike lêer veronderstel is om te hê dit was duidelik ’n probleem vir haar. Haar opmerking oor die amptelike lêerstelsel was soos volg:

“These are the files that you must have officially, because you can know that some of the files but some of the things just come in and out, you don’t know, you’ll just have to create them as they come”. “The worst...as a new principal you have to check the files to check whether the information is correct he’s telling and then call to find out, what is happening in this file, what is happening to 1, 2, 3”.

Die hantering van departementele dokumente blyk ’n groot probleem vir veral beginnerskoolhoofde wees. Een skoolhoof het opgemerk dat die afgevaardigdes van die departement die skole besoek en die lêerstelsel wil besigtig en na sekere dokumente vra. Dikwels het die beginnerskoolhoof nie die dokument nie of weet nie van watter dokument gepraat word nie. Indien die hantering van departementele dokumente in ’n mentorskapprogram aangespreek kan word, sal die beginnerskoolhoof dit verwelkom.

Finansies

Uit die onderhoude is dit duidelik dat in die meeste skole finansies nie direk deur die skoolhoof hanteer word nie, maar deur ’n finansiële komitee. Tog het van die hoofde gevoel dat die area in ’n mentorskapprogram ingesluit moet word en dan spesifiek finansiële bestuur en ander aspekte soos hoe om ’n begroting op te stel.

Dit is duidelik dat daar heelwat areas en uitdagings is waaraan die beginnerskoolhoof ’n behoefte het wat aangespreek moet word. Skoolhoof D het ’n waardevolle bydra gelewer ten opsigte van hoe hy dink ’n mentorskapprogram behoort te lyk. Volgens hom is die drie hoofelemente waaruit hoofskap bestaan, naamlik bestuur, verhoudings en motivering. Hy spreek motivering baie sterk aan aangesien ’n skool uit mense bestaan; personeel, leerders, ouers en die gemeenskap. Volgens hom besef min skoolhoofde die waarde van motivering en

daarom glo hy dat dit 'n baie belangrike komponent in 'n mentorskapprogram moet wees. Hy lê verder die klem op beplanning:

“jy moet 'n plan daar stel, dit moet nie sommer net lukraak wees nie, en as jy dit begin doen en jy begin aandag gee van hoe motiveer ek my kinders en hoe kry ek hulle om op 'n behoorlike vlak te kry, kan ek baie doen. So, dit sal vir my 'n groot element daarvan (mentorskapprogram) wees en dan die hele ding van menseverhoudinge, krisisse te hanteer...”

Hy sluit af deur voor te stel dat 'n mentorskapprogram oor 'n langer tydperk moet strek en dat 'n mentor, verkieslik 'n afgetrede skoolhoof moet wees want “die kennis is daar, die ervaring is daar”. Die mentor moet die beginnersskoolhoof een maal per maand besoek waartydens die mentor hom kan help en die nodige leiding gee.

5.3.9 Waarnemings

5.3.9.1 Inleiding

Alhoewel waarnemings as metode gebruik is om vas te stel of die beginnersskoolhoofde mentorskap ontvang het en nog steeds ontvang, kon die leemtes wat tydens die waarnemings ervaar is nie direk na die leemtes met betrekking tot mentorskap teruggevoer word nie. Daar kan nie op wetenskaplike wyse aangetoon word dat die leemtes wat tydens die waarnemings waargeneem is aan 'n gebrek aan mentorskap toegeskryf kan word nie. Dikwels het skoolhoofde wat self leemtes in hulle mondering uitgewys het gedurende die onderhoude en dit aan 'n gebrek aan mentorskap toegeskryf het, nie hierdie leemtes openbaar toe hulle waargeneem is nie. Dit kan daarop dui dat hierdie skoolhoofde óf te self-krities is óf deur ervaring al geleer het hoe om die situasie te hanteer.

Daar word vervolgens na die moontlike verband tussen mentorskapdata wat uit die onderhoude na vore gekom het en waarnemings wat rakende bestuur en leierskap gemaak is, gekyk.

Die navorser het twee inligtingssessies by die skole waargeneem. Die doel was om vas te stel hoe die beginnersskoolhoof teenoor sy/haar personeel optree en of hy/sy enige ondersteuning nodig het in die hantering van die sessies. Die navorser het na aanleiding van sekere kriteria die beginnersskoolhoof so optrede geëvalueer (cf. Tabel 5.2). Elke skool se milieu en die waarneming word afsonderlik bespreek en 'n gevolgtrekking word aan die einde gee.

5.3.9.2 Skool A

Die skool is 'n ou skool wat in 'n oorwegende blanke woonbuurt geleë is. Die skool het sport- en speelgronde sowel as elektrisiteit en lopende water. Die hoof se kantoor is redelik ruim en die personeelkamer is ruim en mooi ingerig. Die leerders is netjies in skooldrag geklee. Die hoof was reeds sewe (7) uur op kantoor. Tydens die eerste waarneming is die sessie met skriflesing en gebed begin. Die hoof het dadelik die aandag van die personeel gekry en die dag se sake is hanteer. Die hoof gebruik 'n dagboek en daar word notule geneem. Die graadgroepe het geleentheid gekry om sake te hanteer. Daar is 'n gemaklike atmosfeer en die interaksie tussen die hoof en personeel is spontaan. Die sessie het stiptelik verdaag toe die klok gelui het vir die begin van die dag.

Tydens die tweede waarneming is die dagbestuurvergadering ook bygewoon. Die vergadering is baie gemaklik en elke departementshoof gee terugvoering of hanteer sake. Die hoof luister en gee aan die einde sy mening of 'n voorstel. Die hoof is op die hoogte van sake binne en buite die skoolaangeleenthede. Daar is goeie interaksie tussen die hoof en die departementshoofde en hulle is spontaan teenoor hom. Hy dwing respek af en neem die leiding.

Tydens die tweede waarneming van die personeelinligtingsessie, is dieselfde prosedure as met die eerste waarneming gevolg. Dit wat in die dagbestuur bespreek is, is aan die personeel oorgedra. Verder word algemene sake hanteer. Geen personeellede het laat opgedaag nie.

Gevolgtrekking

Die hoof is oënskynlik 'n natuurlike leier, rustig en spontaan. Hy het baie selfvertroue en hanteer sake rustig. Die personeelinligtingsessies is goed beplan en verloop goed binne die tydperk daaraan afgestaan.

Tydens die onderhoud het skoolhoof A die volgende gesê:

“... ek het dit geleer by my heel, heel eerste hoof by (plek), hy't altyd gesê hy kies die onderwyser se part eerste en dan die kinders se part en dan die ouer se part”.

Op die vraag van die navorser of hy die skoolhoof as 'n mentor sou beskou het skoolhoof A geantwoord:

“Ja nee, verseker ...hy was 'n baie, baie goeie skoolhoof gewees”.

Wanneer na die twee stellings gekyk word, wil dit voorkom asof skoolhoof A goeie mentorskap van die vorige skoolhoof, veral ten opsigte van die hantering van onderwysers, leerders en ouers ontvang het. Tydens die waarneming kon die navorser die spontaniteit van die onderwysers teenoor die skoolhoof duidelik opmerk. Hulle was gemaklik teenoor hom en het hom met respek behandel. Hierdeur kan afgelei word dat skoolhoof A dit wat hy tydens sy mentorskap ten opsigte van die hantering van die personeel geleer het, op sy personeel toepas. Skoolhoof A het ook tydens die onderhoud gemeld dat hy nie probleme met sy personeel ondervind nie en dat hulle hom baie goed ondersteun. Die navorser kon die interaksie tussen die personeel en die skoolhoof tydens die personeelinligtingsessie waarneem en het gevind dat daar 'n baie goeie informele verhouding tussen die personeel en die skoolhoof is.

Skoolhoof A is 'n beginnerskoolhoof wat goeie mentorskap ontvang het en dit wil voorkom asof hy op dit wat hy tydens die mentorskap geleer het voortbou.

5.3.9.3 Skool B

Die skool is in 'n oorwegende blanke woonbuurt geleë en is 'n gevestigde skool. Dit is 'n baie mooi en plantryke skool. Daar is sport- en speelgronde. Die leerders is netjies in skooldrag geklee. Die hoof se kantoor is baie groot en ruim en die personeelkamer is ook baie mooi en gesellig. Daar is elektrisiteit en lopende water.

Die hoof was reeds sewe (7) uur op kantoor. Tydens die eerste waarneming het die hoof die sake hanteer. Hy het van 'n dagboek gebruik gemaak en notule is geneem. Die graadgroepe het geleentheid gekry om onderling sake te bespreek. Die hoof het daarna die groepe geleentheid gegee om sake uit te lig. Die hoof tree met selfvertroue op en deleger baie goed. Daar is goeie interaksie tussen die hoof en die personeel.

Tydens die tweede personeelinligtingsessie is dieselfde prosedure gevolg. Hy is nie bewus van sekere reëlins wat getref is nie, maar vind baie gou uit waaroor dit gaan en maak vinnig 'n afleiding. Hy moet personeel herinner aan besluite wat ten opsigte van ander grade in klasse geneem is en neem ferm standpunt in (*“laaste keer dat ek daaroor praat”*). Geen personeellede het laat opgedaag nie.

Gevolgtrekking

Op die oog af lyk dit of die skool baie goed funksioneer en dat die hoof goeie leiding neem en die skool goed bestuur. Die personeel het die nodige respek vir hom en daar is goeie interaksie tussen die personeel en die skoolhoof. Hy deleger goed en hanteer sake ferm. Die personeelinligtingsessie verloop vlot binne die tydperk daaraan toegestaan. Tydens die onderhoud het skoolhoof B die volgende stelling gemaak:

*“...meneer (naam)” ... baie by hom geleer ook ... daar’s basiese goed wat ek by hom geleer het en wat ek **nog steeds toepas**. Meneer (naam) het ons ook baie geleentheid gegee om waar te neem ook”. (as hoof)*

Die navorser kon waarneem dat skoolhoof B goeie mentorskap by sy vorige skoolhoof ontvang het. Skoolhoof B tree met selfvertroue tydens die personeelinligtingsessie op. Uit die verwysing na sy vorige hoof wat hom geleentheid gegee het om as hoof waar te neem, kon die navorser waarneem dat hy in beheer van die inligtingsessie is en dat hy moontlik wel die goed toepas wat hy by die vorige hoof geleer het of dat hy aan die bestuursvaardighede blootgestel is aangesien die personeelinligtingsessie baie goed gestruktureerd is en vlot verloop. Hy bestuur die personeelinligtingsessie baie goed en die personeel weet presies wat van hulle verwag word.

Skoolhoof B is ’n beginnerskoolhoof en uit die onderhoude en waarnemings blyk dit dat hy mentorskap as toerusting gebruik en dit wat hy geleer het moontlik nog steeds toepas.

5.3.9.4 Skool C

Die skool is in ’n oorwegend blanke woonbuurt geleë en is ’n mooi skool met die nodige sport en speelgrondgeriewe. Daar is elektrisiteit en lopende water. Die hoof se kantoor is redelik groot en gerieflik en die personeelkamer is goed ingerig, maar bietjie beknop.

Die hoof was reeds sewe (7) uur op kantoor. Tydens die eerste waarneming is die dagbestuur en personeelinligtingsessie bygewoon. Die konferensiekamer waarin die dagbestuur vergader, is baie goed ingerig en het ’n groot bord met die jaarprogram, waarop veranderinge aangebring kan word. Die hoof gebruik ’n dagboek en ’n aparte weekprogram. Algemene sake van die dag en week word bespreek en vervolgens kry elke departementshoof die geleentheid om sake te hanteer. Die hoof is baie op die tyd gesteld. Tydens die personeelinligtingsessie hanteer die

hoof eers sake en daarna die adjunkhoofde. Vervolgens kry elke graadgroep geleentheid om sake te hanteer. Daar is 'n goeie interaksie tussen die skoolhoof en die personeel.

Tydens die tweede waarneming is dieselfde prosedure gevolg. Die hoof is op die hoogte van sake. Hy tree ferm op, maar dit wil tog voorkom asof van die departementshoofde apaties is. Die personeel het respek vir die hoof en het die vrymoedigheid om vir hom vrae te vra. Geen personeellede het laat opgedaag nie.

Gevolgtrekking

Alhoewel die skoolhoof relatief jonk is, wil dit voorkom asof die hoof die skool goed bestuur en die nodige leiding neem. Hy delegeer goed en die personeel toon die nodige respek teenoor hom. Skoolhoof C het tydens die onderhoud genoem dat bestuursvaardighede baie belangrik vir 'n hoof is om 'n skool te bestuur. Die skoolhoof het baie ervaring in bestuur en het ook 'n MBA in bestuur. Uit die waarneming het dit geblyk dat skoolhoof C die personeelinligtingsessie met selfvertroue hanteer en dat hy ook goed delegeer. Die personeel weet presies wat van hulle verwag word.

Skoolhoof C het in sy onderhoud die volgende na aanleiding van raad wat hulle ten opsigte van probleme aan mekaar gee gesê:

'n Mentor is geweldig belangrik ...my twee adjunk-hoofde, ons, in die hele proses van mentorskap betrokke ...hoofde, (naam) en (naam) en (naam) en (naam), ons mentor mekaar."

"...daar's formele mentorskap en daardie informele wat jy sommer net vinnig gou gou met mekaar praat en dan vind jy uit, ok, dis hoe dit gedoen word ..."

Tydens die waarneming kon die navorser sien dat skoolhoof C deeglik op die dag se verloop voorbereid is en tydens die personeelinligtingsessie het sy twee adjunk-hoofde elk 'n beurt gekry om sake te hanteer. Die navorser kon tydens die waarneming opmerk dat daar 'n goeie vertrouensverhouding tussen die hoof en die twee adjunk-hoofde is en dit wil voorkom asof die stelling wat skoolhoof C ten opsigte van die mentorskap waarin hy en die twee adjunk-hoofde betrokke is gemaak het in die waarneming weerspieël word.

Met sy verwysing na die informele mentorskap waar hoofde mekaar ten opsigte van probleme ondersteun kon die navorser tydens die waarneming opmerk dat skoolhoof C op die hantering

van 'n insident (wat weens etiese kwessies nie in dit studie genoem mag word nie) wat by die skool plaasgevind het voorbereid was. Tydens die vergadering saam met hom, die adjunk-hoofde en departementshoofde is hierdie insident genoem. Die navorser kon aflei dat die saak eers met ander hoofde, wat soortgelyke insidente ervaar het, bespreek is voordat die probleem genoem. Skoolhoof C kon gevolglik met selfvertroue die insident op die tafel plaas saam met die adjunk-hoofde en departementshoofde vir bespreking.

Dit wil dus voorkom asof die informele mentorskap wat skoolhoof C, wat 'n beginnerskoolhoof is, ontvang van groot waarde is ten opsigte van raad wat hy by die omliggende skoolhoofde wat as mentors vir hom optree, kry.

5.3.9.5 Skool D

Die skool is in 'n oorwegend blanke woonbuurt gevestig. Dit is 'n pragtige skool met baie plante en bome. Die skool beskik oor sport en speelgronde en het elektrisiteit en lopende water. Alhoewel dit 'n ou skool is, word daar heelwat verbeteringe aangebring. Die hoof se kantoor is ruim en goed ingerig en die personeelkamer is gerieflik. Die leerders is netjies in skooldrag geklee.

Die hoof was reeds sewe (7) uur op kantoor. Die dag begin met 'n vergadering met die hoof en drie adjunk-hoofde. Sake word kortliks bespreek. Tydens die personeelinligtingsessie word die sake wat bespreek is, oorgedra. Die hoof maak van 'n dagboek gebruik en notule van die sessie word geskryf. Daar is 'n baie goeie interaksie tussen die hoof en die personeellede. Personeel se menings word gevra en hulle het die vrymoedigheid om hulle mening te lig. Probleme word onderling uitgesorteer. Die personeel verdaag vinnig wanneer die skoolklok lui vir die begin van die dag.

Tydens die tweede waarneming is die vergadering met die departementshoofde bygewoon. Hierdie was 'n gesellige, informele vergadering waar die departementshoofde sake met die hoof kon bespreek. Dit is duidelik dat die hoof baie goed delegeer en dat hy die departementshoofde vertrou. Die departementshoofde straal selfvertroue uit en is onderling bereid om mekaar te help. Die hoof luister aandagtig na elke departementshoof se probleem en aan die einde van die vergadering kom hy met 'n voorstel waarmee die departementshoofde saamstem. Daar is 'n baie goeie verhouding tussen die hoof en die departementshoofde. Geen personeellid het laat opgedaag nie.

Gevolgtrekking

Dit is duidelik dat die skool baie goed bestuur word en dat die hoof die nodige leiding neem, maar ook tog baie goed delegeer. Die navorser kon ook waarneem dat die hoof baie ervaring het en dat hy selfvertroue uitstraal. Hy beklee die posisie as hoof met gemak en dit wil voorkom asof hy uitdagings met gemak sal kan hanteer. Die personeel is baie spontaan en ontspanne.

Skoolhoof D het in sy onderhoud genoem dat hy leierskap en bestuur as baie belangrike eienskappe vir 'n skoolhoof beskou om 'n skool effektief te bestuur. Tydens die waarneming kon die navorser duidelik sien dat hierdie twee eienskappe sigbaar by skoolhoof D is en dat hy dit gebruik om beide die personeel en personeelinligtingsessies suksesvol te bestuur.

Skoolhoof D (n gevestigde skoolhoof) kon na sy beginjare as skoolhoof reflekteer en het tydens die onderhoud die volgende gesê:

“... ek onthou as jong hoof het ek baie ouer hoofde gebel wat ek vertrou in gehad het en dat jy sê, hoor hier, dit het gebeur, wat sou jy nou gedoen het?”

Hy het verder bygevoeg:

“...ek was nooit bang om raad te vra nie ... ek was nie bang gewees om mense te bel en te sê, help, wat maak ek nou?”

Alhoewel daar nie in sy beginjare as hoof formele mentorskap was nie het skoolhoof D aangedui dat hy deur te vra goeie informele mentorskap ontvang het. Deur sy ervaring wat hy deur die jare opgedoen het, deurdat hy ervare hoofde vir raad gebel het, was dit opmerklik tydens die waarnemings hoe hy probleme wat tydens die personeelinligtingsessies genoem is, op 'n rustige, kalm manier hanteer. Die informele mentorskap wat hy ontvang het, is duidelik sigbaar in die hantering van probleme.

5.3.9.6 Skool E

Skool E is in 'n lae sosio-ekonomiese bruin gemeenskap geleë. Die skool lyk redelik netjies, maar is oud. Daar is wel elektrisiteit en lopende water. Daar is sportvelde en die speelgronde lyk voldoende. Die leerders is redelik netjies in skooldrag geklee. Die hoof se kantoor is baie klein en is met onder andere sportsakke en blikkieskos oorlaai. Die ontvangs is baie klein en daar is geen meubels nie. 'n Dame het die navorser na die skoolhoof se kantoor vergesel. Die

hoof was reeds sewe (7) uur op kantoor. Die hoof was besig met administratiewe werk, terwyl hy tussendeur met die navorser gesels het en die agtergrond van die skool geskets het. Hy het verduidelik dat hy aan die personeel gaan sê dat die navorser van die departement is sodat hulle meer op hulle tone kan wees want hulle kom skool toe net hoe laat hulle wil.

Die personeelkamer het nie genoeg stoele vir al die personeel nie. Die personeelinligtingsessie het begin en tydens die sessie het personeel die een na die ander nog in die personeelkamer ingekom. Die hoof het van 'n papiertjie gebruik gemaak waarvan hy aflees het. Algemene sake is hanteer. Die personeel het net voor hulle uitgekyk. Daar was nie interaksie nie. Slegs twee personeellede het sake geopper. Na die sessie is daar uit die Bybel gelees en gebed.

Tydens die tweede waarneming was daar meer personeellede aanwesig. Hulle was bietjie meer ontspanne en daar was 'n klein bietjie meer interaksie. Algemene sake is weer bespreek waartydens die hoof weereens vanaf 'n papiertjie gelees het. Geen notule is geneem nie. Dit wil voorkom asof die hoof 'n outokratiese bestuurstyl handhaaf. Hy neem die besluite en personeel stem in. Die personeel is nie spontaan nie en luister net na wat hy sê. Dit is asof hulle huiwer om iets te vra of te sê. Een personeellid het probleme rondom die dag se reëlins uitgelig en die hoof het versoek dat hy dit hanteer. Hy is bewus van alles wat in die skool gebeur.

Gevolgtrekking

Die hoof is op die hoogte van sake wat in die skool aangaan. Dit wil voorkom asof die hoof die leiding neem en die skool na goeddunke bestuur. Die personeel is moontlik 'n probleem aangesien heelwat afwesig is en die hoof nie oor hulle afwesighede ingelig is nie. Daar is nie kontrole oor die in- en uitteken van personeellede in die daaglikse aanwesighedsboek nie. Die personeel kom laat en gevolglik is die daaglikse bedrywighede klaar bespreek. Daar is ook geen notule wat geneem word sodat die personeellede kan lees wat die dag gaan gebeur nie. Die hoof erken dat hy probleme met die personeel ten opsigte van afwesighede en laat kom ondervind.

In die onderhoud het skoolhoof E die volgende laat blyk:

“... twee jaar gelede, toe ek net oorgeneem het, ... daar was so 'n mentorskap in die lewe geroep ... van die onderwysdepartement wat veronderstel was om ons te kom mentor”

Hy het verder bygevoeg na aanleiding van die mentorskap:

“... want hier het ons nou die persoon gehad wat nou ons tyd verkoos het ...

“Maar as jy nou 'n skoolhoof is wat ryk is in ervaring van dinge wat jy gedoen het dan werk dit makliker want hy gaan sy ervaring met u deel ... is dit dinge wat belangrik is om oor te dra na 'n persoon ...”

Die navorser kon aflei dat skoolhoof E nie 'n goeie ervaring ten opsigte van mentorskap gehad het nie, maar tog 'n groot behoefte daarna het veral ten opsigte van ervaring wat gedeel kan word met beginnerskoolhoofde. Tydens die waarneming van die personeelinligtingsessies het die navorser opgemerk dat mentorskap by skoolhoof E veral ten opsigte van die hantering van die inligtingsessie en die personeel ontbreek. Skoolhoof E hanteer die sessie na goeddunke en daar is nie veel interaksie waar sake bespreek word nie en die personeel aanvaar die besluite wat deur die skoolhoof gemaak word. Die personeel het ongekontroleerd by die sessies opgedaag en skoolhoof E het juis die navorser daarop gewys dat personeel nie die tye aanteken wanneer hulle by die skool opdaag nie.

Skoolhoof E is 'n beginnerskoolhoof en tydens die waarneming kon die navorser aflei dat hy nie mentorskap ontvang het nie, veral nie ten opsigte van die hantering van personeel nie. Met goeie mentorskap sal die bestuur van die inligtingsessie ook beter hanteer kan word.

5.3.9.7 Skool F

Skool F se omstandighede is uiters ongunstige. Die skool is in die middestad in 'n sakegebou en daar is geen sportvelde of speelgronde nie. Die leerders is redelik netjies in skooldrag geklee. Daar is heelwat lawaai van bewegende motors en die beweegruimte in die skool is beperk. Die hoof se kantoor is uiters beknop en onprakties.

Tydens die eerste waarneming was dit opmerklik dat die hoof heelwat later as van die personeel opgedaag het. Hy was nie vir die personeelinligtingsessie voorbereid nie en het gou 'n paar personeellede bymekaargemaak en vinnig sake bespreek. Die personeel was onbetrokke en het die hoof se vrae beantwoord. Dit was duidelik 'n geforseerde sessie. Die hoof het uit sy dagboek sake bespreek.

Tydens die tweede waarneming het die hoof weer later as die personeel opgedaag. Hy was weer nie vir die personeelinligtingsessie voorbereid nie en het weer personeel vir die sessie

bymekaar gemaak. Tydens hierdie sessie het die hoof geen boek of papier gehad waarvan af hy gelees het nie. Die personeel was heeltemal onbetrokke en was besig met ander goed terwyl hy gepraat het. Daar is slegs geantwoord as hy iets gevra het.

Gedurende die tyd wat die navorser vir die vergadering moes wag het die hoof in en uit die kantoor beweeg. Hy moes die rekordeksamen laat begin en dit is duidelik dat hy nie delegeer nie, aangesien hy die leerders moes organiseer, vraestelle uitdeel en die eksamen laat begin. Daarbenewens moes hy toesig vir die eksamen reël en ook sorg dat toesig vir die ander leerders se bewegings tydens wisseling gereël word omdat die skool op twee vlakke is.

Gevolgtrekking

Skoolhoof F het tydens die onderhoud die volgende stelling gemaak:

"I must say I have a lot of support from (naam), which is our ... she was principal before but I get a lot of support from her. She taught me the ropes and she's still teaching me the ropes, so that's ... it's a great help".

Hy het verder bygevoeg:

"I meet with the principal from (naam) and also from (naam), we meet at meetings and sometimes we communicate just to make sure that, especially when it comes to certain things ... I speak to them and get some light on that".

Skoolhoof F is slegs 'n jaar lank 'n beginnerskoolhoof en het nie die gewone bevorderingspad gevolg nie. Uit bogenoemde stellings kan die navorser aflui dat daar wel 'n mate van mentorskap is, maar dat dit nie deurlopend of formeel is nie. Die informele mentorskap vind ook slegs tydens vergaderings plaas.

Tydens die waarnemings kon die navorser duidelik sien dat skoolhoof F sake hanteer soos wat dit daagliks opduik en dat daar nie amptelike personeelinligtingssessies is nie. Daarbenewens daag die hoof laat by die skool op en die dag begin ongeorganiseerd. Aansluitend hierby het skoolhoof F tydens sy onderhoud genoem dat hy probleme met die personeel ondervind. Skoolhoof F het laat blyk dat hy nie op die personeel kan staatmaak nie en hulle nie kan monitor nie.

Die leiding wat skoolhoof F ontvang is moontlik goeie mentorskap, maar duidelik nie genoegsaam nie. Die navorser kon tydens die waarnemings die leemtes identifiseer waar mentorskap van groot waarde vir skoolhoof F sou wees. Hierdie leemtes sluit in die hantering van die personeel, die organisering en bestuur van 'n gestruktureerde personeelinligtingsessie en delegering van pligte.

5.3.9.8 Skool G

Skool G is in 'n redelike goeie buurt geleë. Dit is 'n mobiele skool en tuine word aangelê. Daar is nie sportvelde nie maar wel speelgronde. Die skool is netjies en die leerders lyk redelik netjies in hulle skooldrag. Tydens die eerste waarneming het die skoolhoof van die navorser se afspraak vergeet. Die skoolhoof was glad nie voorbereid nie en wou nie hê dat die navorser die dagbestuur of inligtingsessie bywoon nie. Die navorser is later wel toegelaat om die inligtingsessie by te woon. Dit was ongeorganiseerd. Personeel het laat gekom en almal het gelyktydig gepraat. Die skoolhoof het probeer om die leiding te neem, maar die waarnemende departementshoofde (persoon X en Y) en personeel het die sessie oorgeneem. Die departementshoof (persoon X) het ook aangekondig dat die sessie moet verdaag sodat die skool kan begin.

Tydens die tweede waarneming is die navorser toegelaat om die dagbestuursvergadering by te woon. Persoon X het dadelik die leiding tydens die vergadering geneem. Die skoolhoof het in 'n notuleboek alles neergeskryf wat tydens die vergadering bespreek is. Die hoof het 'n belangrike opdrag, wat uitgevoer moes word, vergeet. Daarna het die skoolhoof ook van 'n ander opdrag vergeet en persoon X en Y het haar daarop gewys dat die opdrag reeds uitgevoer is en dat die inligting aan die skoolhoof gegee is. Die skoolhoof het die inligting verlê. Persoon X is op die hoogte van al die sake en maak voorstelle. Dit was opvallend dat die hoof heelwat kere met "I think ..." begin het. Die hoof het baie onseker voorgekom.

Tydens die personeelinligtingsessie het die personeel weer een na die ander ingekom terwyl 'n personeellid besig was om met skriflesing en gebed te open. Die personeel het met min entoesiasme na die reëlins van die dag geluister. Persoon X het, in 'n nuwe boek dit wat in die sessie bespreek is neergeskryf, terwyl die hoof uit die notuleboek van die dagbestuur die sake gelees het. Die personeel het weereens die hoof 'doodgepraat'. Persoon X het gesê dat hulle moet verdaag aangesien die skool begin en terwyl die hoof nog praat het die personeel al die lokaal begin verlaat.

Gevolgtrekking

Die hoof neem nie die leiding van die bestuur van die skool nie. Die skoolhoof kom onseker voor en is nie op die hoogte van sake wat by die skool aangaan nie. Die personeel kom ongekontroleerd by die skool aan en word ook nie deur die skoolhoof aangespreek nie. Tydens die waarneming kon die navorser vasstel dat die skoolhoof haar deur die twee departementshoofde laat lei. Die personeel toon ook nie die nodige respek teenoor haar nie deurdat hulle haar in die rede val, met mekaar te praat wanneer sy praat en opstaan en loop terwyl sy nog besig is om te praat. Aansluitend hierby het skoolhoof G in die onderhoud laat blyk dat sy heelwat probleme met die personeel ondervind, naamlik laat kommersy, laksheid, personeel wat onnodig afwesig is, personeel wat onderpresteer en personeel wat dissipline nie konsekwent toepas nie. Tydens die onderhoud is aan die navorser genoem dat die skoolhoof die departementshoofde oplei en hulle kans gee om die leiding te neem, maar die teendeel is in die waarneming gevind.

Wat opvallend was, is dat skoolhoof G die volgende tydens die onderhoud gesê het:

“Then I worked there and then the principal was so informative, ja, and then I learned most of the things there and then the other things ... the most important thing that I learned as a leader, I learned that from that principal. ...Ja, you know, she’s a mentor...”

Dit blyk uit die onderhoud dat sy meen dat sy goeie mentorskap ontvang het, maar die waarneming bewys die teendeel. Die vraag word onwillekeurig gevra of die mentorskap wat sy gekry het onvoldoende was en of het sy dit wat sy tydens mentorskap geleer het doodeenvoudig nie toepas nie. Skoolhoof G het laat blyk dat sy tydens haar mentorskap geleer het om 'n leier te wees, maar sy het mentorskap nie as toerusting gebruik om die leiding tydens die personeelinligtingsessies, soos wat die waarnemings getoon het, te neem nie.

5.3.9.9 Skool H

Hierdie skool is in 'n swart woonbuurt gevestig en is 'n mobiele skool. Op die oog af lyk dit baie netjies. Daar is baie plaveisel en 'n stukkie gras, maar geen plante en bome nie. Die sportterrein is nog nie ontwikkel nie. Daar is geen elektrisiteit nie en die kragopwekker werk ook nie - tog funksioneer die skool goed. Die hoof se kantoor is in een van die mobiele eenhede en hy deel dit met die administratiewe personeel. Die leerders is redelik netjies in skooldrag geklee. Die hoof daag vroeg by die skool op.

Die hoof het eers met die personeel gaan praat voordat die navorser toegelaat is om die observasie te doen. Daar is nie genoeg stoele vir die personeel nie. Die inligtingsessie begin met gebed en daarna lig die hoof die personeel in oor die navorser se besoek. Sake van die dag word hanteer. Die hoof lees uit 'n dagboek terwyl daar notule geneem word oor wat bespreek word. Die grootste gedeelte van die sessie word aan unies en hulle standpunt ten opsigte van bywoon van begrafnisse spandeer. Vergaderings van unies wat binne skooltyd gehou word, word ook bespreek. Die hoof is baie goed ten opsigte van reëls en regulasies van die unies ingelig en beantwoord die personeel se vrae rakende die unies rustig en vol selfvertroue.

Gevolgtrekking

Skoolhoof H was tydens die onderhoude en waarnemings slegs twee (2) maande 'n beginnerskoolhoof. Tydens die waarneming wou dit voorkom asof die skoolhoof in beheer van sake is en dat die skool goed funksioneer. Die personeel is gemaklik en toon die nodige respek teenoor die skoolhoof. Die navorser het ook insae in boeke waarin afwesige personeel of personeel wat die terrein verlaat aangeteken word, 'n boek waarin die handtekening van 'n afgevaardigde van die departement dokumentasie ontvang, en ander boeke gehad. Dit wil voorkom asof die hoof baie goed georganiseer is en bewyse hou van aspekte wat hy as belangrik beskou. Skoolhoof H het in die onderhoud genoem dat bestuursvaardighede uiters belangrik vir 'n skoolhoof is. Die skoolhoof lees ook baie oor skoolsisteme en hoe om dit te implementeer. Tydens die waarneming kon die navorser duidelik waarneem hoe die skoolhoof sy bestuursvaardighede inspan om met selfvertroue die kwessie te hanteer, soos die bespreking rondom menseregte, tydens die personeelinligtingsessie.

Skoolhoof H het tydens die onderhoud die volgende opmerking gemaak:

“... meeting with the director (naam), on a monthly basis we do meet in meetings and exchange ideas formally, so that we can know what you are experiencing and how you can solve that and maybe your problem and also my problem can share the sentiment”.

Hy het ook bygevoeg:

“I’ve been handling the staff for the past sixteen years, with my former principal who was just caretaking, in a way he was a shadow principal, so most of the things I’ve got to do myself, I learned there to do these kinds of things”.

Dit wil voorkom asof skoolhoof H waarde heg aan die informele mentorskap wat op 'n maandelikse basis gehou word. Die manier waarop hy die personeelinligtingsessie hanteer kan voortspruitend wees uit die mentorskap waar ervaringe gedeel word en waar gesamentlike probleme bespreek word.

Die afleiding kan ook uit die tweede stelling gemaak word dat hy indirekte mentorskap ontvang het aangesien hy as “waarnemende hoof” moes optree en waar hy self geleer het om sake te hanteer. Tydens die waarneming kon die navorser opmerk dat skoolhoof H die skool baie goed bestuur, hy gesteld is op administratiewe sake (met verwysing na die boekstelsel wat hy geïmplementeer het) en dat hy die personeel baie mooi hanteer. Skoolhoof H gebruik die informele mentorskap tussen hoofde tot sy voordeel.

5.3.9.10 Skool I

Die skool is in 'n swart woonbuurt in gemiddelde omstandighede geleë. Die skool is groot en ruim en in 'n goeie toestand. Daar is sportgronde sowel as speelgronde. Die skool het elektrisiteit en lopende water. Die leerders is redelik netjies in skooldrag geklee. Die hoof se kantoor is klein maar gerieflik. Die personeelkamer is redelik groot met ingeboude kaste, maar baie lêers en ander materiaal staan orals op die kaste rond.

Tydens die eerste waarneming het die hoof later as die personeel opgedaag. Sy het die navorser in 'n klein kantoor tuis waar sy afdrukke van 'n toesigrooster vir die rekerdeksamen wat die dag sou plaasvind gemaak het, laat wag. Hierdie afdrukke is in die personeelkamer op die tafels geplaas. Die personeelinligtingsessie het sonder haar begin en die adjunkthoof het dit gelei. Omsendbriewe is hanteer. Die hoof het later by die sessie opgedaag en baie tyd aan 'n onbenullige saak van 'n leerling wat by 'n ander skool geskors is en daar kom inskryf het, spandeer. Wat opvallend was, is dat die man glad nie met haar oogkontak gehad het nie. Toe sy die toesigrooster hanteer het, was een van die personeellede duidelik omgekrap oor die kort kennisgewing van die middagtoesigsessie. Die personeel was glad nie spontaan nie en 'n mate van afsydigheid is ervaar. Nadat die sessie verdaag het, moes die navorser wag om met die onderhoud te begin. Leerders het gedurende hierdie tyd in en uit die personeelkamer beweeg om toesigroosters te kom haal. Daar was onsekerheid onder die personeellede oor wie by die skool was en ander se afwesighede.

Tydens die tweede inligtingsessie was die skoolhoof baie laat. Die adjunkthoof het weereens die sessie gelei en hoofsaaklik omsendbriewe hanteer. Hy het so tussendeur genoem dat die skoolhoof siek is en nie skool toe kom nie. Later is die kultuurdag bespreek en die personeel

het entoesiasties in die gesprek rondom die reëlings deelgeneem. Die adjunkhoof het die sessie baie goed hanteer en die personeel het die vrymoedigheid gehad om aan hom vrae te stel. Die hoof het heelwat later, nadat die sessie reeds verby was, wel opgedaag.

In beide die sessies is geen dagboek of notuleboek gebruik nie en nie alle personeel was teenwoordig tydens die sessies nie en sommige het later opgedaag.

Gevolgtrekking

Alhoewel die hoof 'n gevestigde hoof is, wil dit voorkom asof die skool nie voldoende ten opsigte van die personeel bestuur word nie. Aansluitend hierby is dit duidelik dat daaglikse bestuur ook moontlik 'n probleem is (byvoorbeeld die afdruk van toesigrooster). Daar is nie 'n spontane interaksie tussen die hoof en die personeel nie en dit wil verder voorkom asof die adjunk-hoof die meeste van die sake hanteer.

Tydens die onderhoud het skoolhoof I laat blyk dat sy probleme met personeel ten opsigte van laksheid, onnodige afwesighede, betowerigheid en die feit dat personeel die unies misbruik ondervind. Die navorser kon tydens die waarneming die apatiese houding van die personeel sien asook die ontevredenheid oor reëlings wat op die nippertjie deur die skoolhoof getref is.

Uit die onderhoud het skoolhoof I 'n waardevolle bydra tot mentorskap gemaak. Sy het onder andere laat blyk dat sy aan die begin van haar skoolhoofloopbaan geen mentorskap gehad het nie. Sy stel dit soos volg:

"I didn't have anybody ..."

"I wanted someone to guide me but there was no one, so I relied on the teachers because they said, Ma'am, we'll help you and they did help me. Where I didn't know, they knew ..."

Deur die jare het sy begin om skoolhoofde te skakel wat as mentors vir haar opgetree het:

"Yes, yes .. I used to phone those who were principals before or who were still principals whenever I got a hiccup somewhere, I would go to that principal and then – how do we go with this one? And they did help me a lot".

Tans hou die omliggende skoolhoofde vergaderings waar sake onderling bespreek, raad gegee word en ervarings gedeel word en sodoende vind informele mentorskap plaas.

Alhoewel skoolhoof I nie mentorskap as beginnerskoolhoof ontvang het nie, is daar informele mentorskap op 'n gereelde basis. Tog kon die navorser nie tydens die waarnemings duidelik vasstel of mentorskap as toerusting vir haar dien nie. Uit die waarnemings het geblyk dat sy nie die leiding tydens die personeelinligtingsessies neem nie en dat die personeel nie almal die sessies bywoon nie maar ook nie daarvoor aangespreek word nie. Daar is ooglopende nie 'n spontane verhouding tussen haar en die personeel nie en die inligtingsessie word nie doeltreffend bestuur nie. Daar kan nie met sekerheid vasgestel word waarom skoolhoof I die leiding wat sy tydens mentorskap gekry en geleer het en nog steeds kry en leer, nie toepas nie.

5.3.9.11 Skool J

Die skool is in 'n swart woonbuurt geleë en sien redelik goed daaruit. Daar is beweegruimte vir die leerders sowel as elektrisiteit en lopende water. Die leerders is redelik netjies in skooldrag geklee. Die hoof se kantoor is klein maar gerieflik en die personeelkamer is nuut oorgedoen. Dit is groot en ruim en daar is nuwe kaste ingesit. Daar staan egter heelwat lêers en ander materiaal op die kaste rond. Tydens die eerste waarneming het die skoolhoof later as die personeel opgedaag. Sy het die navorser na die personeelkamer vergesel en die navorser aan die personeel voorgestel. Dit was opvallend dat al die mans en dames oogkontak met haar gehad het en baie met dit wat sy gesê het, saamgestem het. Sy kom baie ferm voor en die personeel het duidelik respek vir haar. Algemene sake is hanteer. Die skoolhoof het nie van 'n dagboek gebruik gemaak nie en was nie van die eksamenreëlings bewus nie. Niemand het notule van die sessie geneem nie. Daar was goeie interaksie met die personeel en hulle het die vrymoedigheid gehad om vrae te vra. Die sessie het betyds geëindig sodat die skooldag kon begin.

Tydens die tweede waarneming het die hoof weer later as die personeel opgedaag. Van die personeellede het in die personeelkamer met sang en skriflesing begin. Die ander personeel het die een na die ander aangesluit. Daar is 'n gemoedelikheid onder die personeellede. Die hoof het die personeelkamer ingekom en die personeel het dadelik aandag aan haar gegee. Sy praat met selfvertroue en die personeel het die vrymoedigheid om met haar te kommunikeer. Sy deleger deur die twee adjunkthoofde geleentheid te gee om sake te hanteer. Tydens hierdie inligtingsessie is daar notule geneem. Die hoof is baie ferm ten opsigte van personeelafwesighede en handboekkontrole. Sy maak weereens nie van 'n dagboek gebruik nie, maar die sake wat sy hanteer is sistematies en word met selfvertroue gedoen. Sy weet

egter wat in die skool aangaan en is opletterend en het na die personeel wat na die begin van die eksamensessie nog antwoordstelsle kom haal het verwys.

Die sessie verdaag wanneer die skoolklok vir die begin van die dag lui.

Gevolgtrekking

Skoolhoof J is 'n gevestigde skoolhoof. Die hoof se liggaamstaal is baie prominent en sy straal selfvertroue uit. Sy is ook baie opletterend en weet wat in die skool aan die gang is. Op die oog af wil dit voorkom asof die skool baie goed bestuur word. Die personeel het baie respek vir haar en hulle liggaamstaal is 'n toonbeeld daarvan, elke personeellid het oogkontak met haar tydens die personeelinligtingsessie. Tydens die onderhoud het sy die volgende opmerking gemaak:

“As an apprentice under a lot of good men, I worked with (naam) who gave me a lot of work and I used to complain but he used to tell me, you’re learning”. “He was (’n mentor) ... the man who taught me almost everything in the office”. “... he taught me a lot of work ethics and discipline”.

Sy het verder bygevoeg:

“... we integrate a lot with principals ... we talk sometimes, a topic will come about discipline, how another principal deals with that, how another principal does what, what what ... as we share, you learn”.

Skoolhoof J het as beginnerskoolhoof mentorskap deur heelwat persone onder wie sy gewerk het ontvang. Die mentorskap het deur die jare aangegaan en word nog steeds toegepas. Tydens die waarneming kon die navorser aflei dat skoolhoof J die ervaring en raad wat sy tydens die informele mentorskap kry, moontlik toepas. Sy verwys spesifiek daarna dat sy ander skoolhoofde vra en by hulle leer. Die manier waarop sy die personeelinligtingsessies hanteer spreek van selfvertroue en goeie bestuursvaardighede, maar kan nie definitief aan mentorskap of jare ervaring toegeskryf word nie.

In onderstaande model (tabel 5.2) word 'n opsomming van die kriteria waarna gekyk is tydens die waarnemings gegee.

Tabel 5.2: Waarnemingsopsomming

	Skool A	Skool B	Skool C	Skool D	Skool E	Skool F	Skool G	Skool H	Skool I	Skool J
Hoof vroeg by skool	X	X	X	X	X			X		
Stiptelikheid (hoof)	X	X	X	X	X			X		
Stiptelikheid (personeel)	X	X	X	X						
Laat personeel word NIE aangespreek nie					X	X	X		X	X
Dagboek gebruik (hoof)	X	X	X	X						
Notule geneem tydens sessie	X	X	X	X			X	X		X
Geskeduleerde personeelinligtingsessie (oggend)	X	X	X	X	X		X	X	X	X

Personeel sit in graadgroep verband	X	X	X	X						
Sessie georganiseerd	X	X	X	X	X			X		X
Hoofsaaklik admin word bespreek								X	X	
Sake van die dag word bespreek	X	X	X	X	X		X			X
Interaksie met hoof tydens sessie	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Hoof neem leiding tydens sessie	X	X	X	X	X	X		X		X
Personeeloptrede tydens sessie (A-aktief, N-neutraal, P-passief)	A	A	A	A	N	P	P	A	N	A
Mentorskap ontvang	X	X					X			X
Baat gevind by mentorskap	X	X	X			X	X	X	X	X

5.3.10 Bespreking van Tabel 5.2

Uit tabel 5.2 kan afgelei word dat daar twee groepe bestaan. Die een groep het 'n gestruktureerde en georganiseerde personeelinligtingsessie. Tydens hierdie sessie is die hoof en personeel stiptelik, 'n notule van die vergadering word geneem en algemene sake word bespreek. Daar is ook 'n goeie interaksie met die skoolhoof.

Die ander groep is minder stiptelik en die personeelinligtingsessies is nie so gestruktureerd en georganiseerd nie. Die personeel in hierdie groep het meestal laat vir die sessie opgedaag, maar is nie aangespreek nie. Dit is opvallend dat die tweede groep se skoolhoofde nie dagboeke gebruik het nie en dat die personeel nie in graadgroepe tydens die sessie gesit het nie. Meer as die helfte van hierdie groep het nie notule tydens die sessie geneem nie. Hierdie groep se personeel was ook meestal apaties.

Soos in 5.3.9.1 hierbo aangetoon is daar nie 'n duidelike verband tussen die resultate van die onderhoude en die waarnemings nie. Hoofde in die eerste groep het oorwegend beter as dié in die tweede groep rakende aspekte soos stiptelikheid en interaksie gevaar.

5.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die data-analise weergegee. In die hoofstuk is die ontwikkeling van die kategorieë (cf. 5.2) gegee en die interpretasie van die data (cf. 5.3). Die besprekings is aan die hand van die kategorieë gedoen. Die interpretasie is verdeel deur die onderhoude en waarnemings apart te bespreek. Die bespreking van die onderhoude het die ondersteuning van die beginnersskoolhoof (cf. 5.3.2), leierskap en bestuur (cf. 5.3.3), opleiding en kursusse (cf. 5.3.4), kommunikasie (5.3.5) en eise en uitdagings (5.3.6) ingesluit. Tydens die bespreking rondom die uitdagings is administratiewe sake, personeel, leerders, ouers en dissipline bespreek. Die bespreking van die onderhoude het vervolgens oor mentorskap (cf. 5.3.7) gegaan en is met die bespreking van 'n effektiewe mentorskapprogram (cf. 5.3.8) soos deur die oë van die beginnersskoolhoof gesien afgesluit. Die bespreking het die samestelling van die mentorskap ingelei, die doel van die mentorskapprogram en die areas wat as belangrik beskou is om deel van die mentorskapprogram te wees. Die areas het bestuursvaardighede, regsaspekte, menseverhouding en kommunikasie, departementele dokumente en finansies ingesluit.

Die data-analise is verder weergegee deur die waarnemings wat gedoen is. Die navorser wou deur middel van triangulasie vasstel of mentorskap 'n rol by die beginnersskoolhoofde gespeel het en het aansluitend by die onderhoude, twee personeelinligtingsessies van die skoolhoofde

waargeneem. Hierdie bespreking word in 5.3.9 weergegee waar elke hoof afsonderlik bespreek is. Die hoofstuk is met 'n kort bespreking rondom tabel 5.2 waarin die opsomming van die waarnemings weergegee is afgesluit.

HOOFSTUK 6

OPSOMMING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van die studie gegee. Daar sal 'n kort opsomming van die probleem wat tot die studie gelei het, navorsingsvraag en sub-vrae asook die doel en doelstellings van die studie, gegee word. Vervolgens word 'n opsomming van die eise en uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word (hoofstuk 2), mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde (hoofstuk 3), die metodologie van die empiriese navorsing (hoofstuk 4) en die data-analise (hoofstuk 5) gegee. Die bevindinge met betrekking tot die empiriese ondersoek word gegee en aanbevelings word ten opsigte van 'n mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde gemaak.

6.2 OPSOMMING

Die eerste hoofstuk van hierdie studie bevat 'n bespreking van die probleem en die doel wat tot hierdie studie gelei het. Die vraag wat gestel is, is of mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde kan dien. Na aanleiding van die hoofnavorsingsvraag en navorsingsvrae is die doel van die navorsing geformuleer. Die doel van die navorsing was om a) vas te stel watter eise en uitdagings aan die beginnerskoolhoofde gestel word, b) wat die beginnerskoolhoofde se siening rakende mentorskap as vorm van ondersteuning is en c) hoe 'n effektiewe mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde daar uit moet sien. Die navorsingsontwerp en metodologie is bespreek en 'n slotopmerking is gegee.

In Hoofstuk 2 is die literatuur ondersoek gedoen om vas te stel watter eise en uitdagings aan die beginnerskoolhoof gestel word. Uit die literatuur het geblyk dat alvorens die beginnerskoolhoof eise en uitdagings kan hanteer, hy/sy oor leierseienskappe en bestuursvaardighede moet beskik. Hy/sy moet die eise en uitdagings wat deur die ouergemeenskap, personeel en leerders gestel word, kan toepas. Verder moet die beginnerskoolhoof eise en uitdagings ten opsigte van administrasie, beplanning en finansies kan hanteer. Hierdie eise en uitdagings word daagliks aan die beginnerskoolhoof gestel en afgesien daarvan moet die beginnerskoolhoof ook dikwels krisisbestuur hanteer. Dit het geblyk dat die beginnerskoolhoof dus 'n leier en bestuurder moet wees om 'n skool suksesvol te bestuur. Dikwels is die beginnerskoolhoof nie voorbereid en het hy/sy soms nie die nodige ondersteuning om hierdie eise en uitdagings te hanteer nie. Daar moet dus 'n vorm van ondersteuning vir die beginnerskoolhoof wees.

In Hoofstuk 3 is opleiding as ondersteuning ondersoek en gevind dat opleiding alleen nie voldoende vir die beginnerskoolhoof is nie. 'n Mentor, mentorskap en mentorskapverhoudings se waarde is aangespreek. Die waarde van 'n informele mentorskapverhouding het duidelik in die literatuuroorsig na vore gekom. Die literatuuroorsig het ook getoon dat mentorskapprogramme van groot waarde kan wees omdat dit 'n netwerk van ondersteuning aan die beginnerskoolhoof kan bied.

Hoofstuk 4 het die navorsingontwerp en metodologie aangespreek. 'n Volledige beskrywing van die navorsingsmetode, meetinstrument, data-insamelingsprosedures, data-organisering en etiese kwessie is gegee.

In Hoofstuk 5 is die analise en interpretasie van die data bespreek. Aan die hand van die onderhoude en waarnemings is die skoolhoofde se menings bespreek.

6.3 BEVINDINGE MET BETREKKING TOT LITERATUURSTUDIE

In hoofstuk 2 is daar hoofsaaklik op die eise en uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word gekonsentreer. Daar is egter ook gevind dat leierskap en bestuur 'n belangrike rol by die hantering van eise en uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word speel. Vervolgens word die bevindinge wat na aanleiding van die literatuurstudie verkry is, bespreek.

6.3.1 Vraag 1: Bevindinge met betrekking tot die eise en uitdagings wat aan beginnerskoolhoofde gestel word.

In Hoofstuk 2 is daar op die eise en uitdagings wat aan die beginnerskoolhoofde gestel word gefokus. Ten opsigte van die eise is die volgende bevindinge gemaak:

- Dit is vir die ouers en gemeenskap belangrik dat die skool waarheen die leerders gestuur word 'n goeie reputasie ten opsigte van eksamenuitslae, dissipline, veiligheid en voorkoms van die leerders moet hê. Wanneer 'n nuwe hoof en veral 'n beginnerskoolhoof aangestel word, is die verwagtinge van die ouers dat die reputasie gehandhaaf sal word. Dikwels is die persepsie van ouers dat 'n beginnerskoolhoof nie so ervare soos sy/haar voorganger is nie. Die ouers verwag dat die beginnerskoolhoof op effektiewe en selfs beter onderrig vir die leerders sal voortbou. Daarom sal die beginnerskoolhoof van die oomblik dat hy/sy aangestel word moet verseker dat daar goeie kommunikasie tussen hom/haar en die gemeenskap moet wees (cf. 2.5.3.2).

- Wanneer 'n beginnerskoolhoof by 'n skool aangestel word, is die meerderheid van die personeel gewoonlik gevestigde personeel en sommige personeel kan dikwels ouer as die beginnerskoolhoof wees. Omdat 'n beginnerskoolhoof en personeel so nou saamwerk verwag die personeel dat die beginnerskoolhoof altyd beleefd teenoor die personeel moet optree ongeag ouderdom of geslag. Daar moet wedersydse respek en vertroue tussen die personeel en beginnerskoolhoof wees omdat die personeel op die nodige motivering, ondersteuning en goeie verhouding staatmaak (cf. 2.5.3.3).
- Die leerders van 'n skool maak die grootste deel van 'n skool uit. Leerders is geneig om 'n beginnerskoolhoof deur 'n vergrootglas dop te hou veral as hy/sy 'n gevestigde skoolhoof opvolg. Daarom sal die leerders hom fyn ten opsigte van sy hantering van diverse kultuur, taal en ekonomiese agtergrond waaruit die leerders kom dophou. Die beginnerskoolhoof moet leerdersake so hanteer dat die skoolmilieu tot voordeel van die leerder se akademiese vordering sal strek (cf. 2.5.3.4).

Ten opsigte van die uitdagings wat aan die beginnerskoolhoof gestel word, is die volgende bevindinge gemaak :

- Die beginnerskoolhoof is dikwels oorweldig met die verantwoordelikhede wat skielik op hom/haar geplaas word. Hy/sy is dikwels nie op die sake wat ekstra tyd verg voorbereid nie omdat hy/sy aan die begin van sy/haar loopbaan slegs probeer oorleef (cf. 2.5.1). Aan die begin van die beginnerskoolhoof se loopbaan word baie van sy/haar tyd in beslag geneem om sake reg en vloeiend te bestuur, sake soos administratiewe sake, personeel, leerders, ouers en dissipline en soms ook die gebrek aan tegnologie. Op 'n daaglikse basis gebeur daar insidente by 'n skool wat die beginnerskoolhoof onmiddellik moet hanteer wat soms insidente van rassevoorvalle insluit (cf. 2.5.4.1) en wat hy/sy tussen die sake wat daaglik sy/haar tyd in beslag neem moet inpas.
- Die oomblik wanneer 'n beginnerskoolhoof by 'n nuwe skool of by 'n huidige skool aangestel word, verander sy/haar rol omdat hy/sy nou aan die hoof van die personeel staan. Dit verg van die beginnerskoolhoof om elke individu op die personeel se persoonlikheid, gesindheid en gevoelens te leer ken. Hy/sy moet die personeel sensitief en oordeelkundig, maar terselfdertyd ook ferm hanteer. Die beginnerskoolhoof moet in staat wees om die probleem van personeeltekort en laksheid onder personeellede te kan hanteer en voorsiening voor te kan maak (cf. 2.5.4.2).
- Die beginnerskoolhoof moet besef dat hy/sy die leerders sal moet leer ken wanneer hy/sy as beginnerskoolhoof aangestel word. Hy/sy sal moet besef dat elke leerder sy/haar eie

karaktereieenskappe en persoonlikheid het en elke leerling daarom individueel hanteer. Omdat leerders dikwels 'n beginnerskoolhoof sal toets moet hy/sy van die begin af leerlingafwesighede ferm hanteer sodat selfdisipline en selftrots ontwikkel kan word (cf. 2.5.4.3).

- 'n Belangrike bevinding wat uit die literatuurstudie gevloei het, is die kwessie van afwesighede onder personeel sowel as leerders. Omdat personeel en leerders dikwels die beginnerskoolhoof se optrede ten opsigte van afwesighede op die proef wil stel, is hulle geneig om meer afwesig te wees wanneer die beginnerskoolhoof aangestel word. Dit veroorsaak dat die beginnerskoolhoof 'n geskikte plaasvervanger asook 'n plan in werking het waarvolgens die afwesige leerders die werk kan inhaal, 'n faktor waarmee hy/sy dikwels nie vertrouwd mee is nie en soms nie die nodige kennis het om vir 'n geskikte plaasvervanger te soek nie. Redes vir personeelafwesighede sluit uitputting, depressie en stres in (cf. 2.5.4.4) en die beginnerskoolhoof het dikwels nie die agtergrondkennis ten opsigte van die personeel se mediese probleme nie of hoe om die probleme te hanteer nie. Wat die leerlinge betref gebeur dit soms dat die beginnerskoolhoof nie 'n dissiplinêre plan in werking het om leerlingafwesighede te voorkom nie.
- Die manier waarop die beginnerskoolhoof dissipline toepas word dikwels baie fyn deur die ouers, personeel en leerders dopgehou, juis omdat die persepsie daar is dat beginnerskoolhoofde onervare in die hantering van dissipline is. Daarom is dit 'n groot uitdaging vir die beginnerskoolhoof om eerstens die dissiplinebeleid, in oorleg met die ouers en personeel, deeglik te verstaan en indien dit nodig is aan te pas en tweedens dissipline konsekwent toe te pas. Dit is ook belangrik dat die beginnerskoolhoof van die begin af die personeel in hulle toepassing van dissipline (cf. 2.5.4.5) sal ondersteun.
- Die beginnerskoolhoof moet hom van die skool se taalbeleid vergewis sodat goeie kommunikasie duidelik na die leerders, personeel en ouers sal wees. Dit kan ook 'n goeie idee wees as die beginnerskoolhoof deur 'n voorkeurtal kan kommunikeer sodat vertroue gewen kan word om sodoende die ouers en die gemeenskap meer betrokke by die skool te maak. Die beginnerskoolhoof moet ook op die hoogte van die kwessie rondom onderwys in die moedertaal by die skool waar hy/sy aangestel is wees sodat hy/sy hierdie kwessie op 'n sensitiewe dog ferm manier kan hanteer (cf. 2.5.4.6).
- Die ouergemeenskap hou dikwels die beginnerskoolhoof onder 'n vergrootglas dop. Hoe hy/sy die skool bestuur, administratiewe sake hanteer word en veral sy/haar gesindheid teenoor akademie word fyn dopgehou. Omdat die ouergemeenskap hulle kinders verder wil laat leer, sal hulle dikwels die beginnerskoolhoof vir swak prestasie in akademie blameer.

Die beginnerskoolhoof moet die ouergemeenskap betrokke kry sodat daar goeie kommunikasie tussen die beginnerskoolhoof en die ouergemeenskap kan wees om sodoende onsekerheid oor hoe hy/sy die skool bestuur, uit die weg te ruim (cf. 2.5.4.7).

- Die gemeenskap bestaan uit onder andere verskillende instansies, organisasies en families. Goeie verhouding tussen die skoolhoof en die gemeenskap verg goeie interaksies om 'n vertrouensverhouding te skep. Die beginnerskoolhoof is dikwels nie bekend met die dinamika van die gemeenskap nie. Deur onder andere die skool se fasiliteite vir na-uurse onderrig aan gemeenskapslede beskikbaar te stel kan meebring dat die gemeenskap meer toegeneë is om aan skoolverlaters in die gemeenskap werk te verskaf. Hierdie ooreenskoms moet delikaat hanteer word en dit kan 'n uitdaging vir die beginnerskoolhoof wees. Die beginnerskoolhoof moet ook verantwoording aan die beheerliggaam van die skool doen van alles wat gebeur en besluite wat geneem word (cf. 2.5.4.8,9).
- Wanneer die nuwe hoof aangestel word, gaan dit gewoonlik met verandering gepaard. Die beginnerskoolhoof moet teen outokratiese veranderinge waak hetsy dit kurrikulum, terrein, bestuur of algemene veranderinge is (cf. 2.5.4.10).
- Omdat konflikhantering soms moeilik kan wees, moet die beginnerskoolhoof op gesindheid van die ouers, personeel en leerders ten opsigte van konflikhantering voorbereid wees. Elke gemeenskap hanteer konflik op sy eie manier en die beginnerskoolhoof moet bewus wees van hoe konflik in die gemeenskap hanteer word. Die beginnerskoolhoof moet konflik konsekwent bestuur hetsy dit tussen personeellede, leerders of met die gemeenskap is (cf. 2.5.4.11).
- Ter afsluiting is daar in die literatuur gevind dat die beginnerskoolhoof, ongeag of hy/sy geen ervaring het nie, tog op alle terreine moet presteer en homself/haarself as 'n leier en bestuurder moet bewys.

6.3.2 Vraag 2: Bevindinge met betrekking tot mentorskap as vorm van ondersteuning.

In hoofstuk 3 is daar op mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde gefokus en is daar veral na mentors, mentorkeuses, mentorskapverhoudings, mentorskapprogramme en mentorskap en die betekenis daarvan gekyk. Die volgende bevindinge ten opsigte van die literatuurstudie is gemaak:

- 'n Beginnerskoolhoof word as iemand beskou wat nuut in die pos aangestel is en wat nie langer as vier jaar die pos van skoolhoof beklee nie. Hy/sy speel 'n sleutelrol in die proses om 'n gesonde kultuur van leer en onderrig in die skool te ontwikkel. Die beginnerskoolhoof is die enigste persoon in die rol van skoolhoof en geen ander personeel het dieselfde probleme en uitdagings met wie hy/sy die probleme en uitdagings kan bespreek nie. Beginnerskoolhoofde moet in isolasie in hulle daaglikse roetine gekompliseerde probleme oplos. Dit het uit die literatuur geblyk dat dit goed sal wees as die beginnerskoolhoof 'n ervare skoolhoof, verteenwoordiger van die distrik, 'n professor aan 'n universiteit verbonde of 'n lid van die gemeenskap kan kry wat hom/haar sal ondersteun (cf. 3.9).
- Ten opsigte van die mentor is bevind dat mentors beginnerskoolhoofde deur vertroue met probleemoplossings kan help. Die mentor tree as rolmodel op en bied morele en emosionele bystand aan die beginnerskoolhoof. Verkieslik moet die mentor 'n veteraan of goedopgeleide persoon wees wat die behoeftes van die beginnerskoolhoof verstaan en gewillig is om inligting te deel. Dikwels voel die beginnerskoolhoof onbekwaam en bang dat die mentor hulle as swak en oningelig sal beskou of nie ernstig sal opneem nie. Hulle is ook bang vir verwerping deur die mentor deurdat die mentor hulle nie as protégé sal aanvaar nie (cf. 3.9.4).
- Die bevinding wat ten opsigte van mentorskap gemaak is, word duidelik in die literatuuroorsig gestel. Dit sal raadsaam wees as 'n mentor oor 'n tydperk van twee jaar die beginnerskoolhoof kan bystaan om sodoende homself/haarself op 'n professionele vlak tot iemand te ontwikkel wat met selfvertroue die teorie en die praktyk bymekaar kan uitbring. Mentorskap is 'n proses waar die beginnerskoolhoof voortdurend ondersteuning en leiding ontvang sodat hy/sy 'n sinvolle bydra tot die stelsel kan lewer.
- Die bevindinge in Hoofstuk 3 sluit af met die bevindinge ten opsigte van die areas waar mentorskap moontlik doeltreffend vir die beginnerskoolhoof kan wees. Mentorskap kan van groot waarde wees ten opsigte van die bestuur en leiding van die personeel, leerders en die skoolstelsel aangesien die beginnerskoolhoof daaglik in hierdie drie areas leiding moet neem en doeltreffende bestuur moet uitoefen.

6.3.3 Vraag 3: Bevindinge met betrekking tot 'n mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde.

- Wat 'n mentorskapprogram betref moet die mentor en protégé saam daaraan deelneem om 'n basis te skep waarin die protégé ondersteuning en onderrig kan ontvang. 'n Mentorskapprogram moet effektief bestuur word en daar moet op 'n gereelde basis ontmoet

word. Daar moet ook deeglike riglyne gestel word oor hoe die program veronderstel is om te werk (cf. 3.6).

- Mentorskapprogramme moet spesifieke doelwitte asook riglyne rakende die praktiese uitvoerbaarheid van die program, insluit. Die wyse waarop mentors en protégé aan mekaar toegesê word, moet deeglik oor besin word. Die mentorskapprogramme wat ontwerp is om beginnerskoolhoofde te ontwikkel moet 'n praktiese komponent hê wat by die teoretiese inhoud sal aansluit sodat die beginnerskoolhoof se professionele ontwikkeling gedurende die induksiefase van sy/haar loopbaan kan plaasvind. Die waarde van 'n mentorskapprogram moet daarin lê dat die program refleksie op die beginnerskoolhoof se vorige ervarings gee en dat die beginnerskoolhoof daaruit kan leer en kennis en vaardighede vir die eise in hulle komplekse rol as beginnerskoolhoof kan byvoeg (cf. 3.9.5).

Daar was 'n leemte in die literatuur ten opsigte van hoe 'n effektiewe mentorskapprogram vir spesifiek beginnerskoolhoofde moet lyk, hoe dit moet werk en riglyne waaroor die program moet beskik.

6.4 BEVINDINGE MET BETREKKING TOT DIE EMPIRIESE NAVORSING

In hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp bespreek. Onderhoudsvrae is met die oog op die empiriese navorsing en vir gebruik in die kwalitatiewe ondersoek oor mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde opgestel. Die onderhoude is met tien skoolhoofde in Pretoria gevoer en twee personeelinligtingsvergaderings is waargeneem. Die onderhoude is getranskribeer en ontleed terwyl die waarnemings beskryf is (hoofstuk 5).

In Hoofstuk 5 is die resultate van die ontleding van die data bespreek. Daar is ook van tabelle gebruik gemaak om die data weer te gee en die afleidings uit die resultate is op grond van die response van die skoolhoofde wat aan die navorsing deelgeneem het gemaak.

Die belangrikste bevindinge wat met betrekking tot die empiriese ondersoek gemaak is, word vervolgens bespreek.

6.4.1 Bevindinge van navorsingsdoelwit 1 ten opsigte van die eise en uitdagings wat aan beginnerskoolhoofde gestel word.

6.4.1.1 Administratiewe sake

Wat die administratiewe sake betref het die meeste beginnerskoolhoofde beklemtoon dat die massas papierwerk wat van die departement af kom, 'n groot uitdaging is aangesien hulle baie tyd daaraan spandeer en onder andere nie by die personeel vir klasbesoek uitkom nie. Baie van die departementele dokumente is ook onduidelik, soms verstaan die skoolhoofde nie wat van hulle verwag word nie en het hulle nie die nodige opleiding om die dokumente te interpreteer nie. Aansluitend hierby is die skoolhoofde onseker oor in watter lêer die departementele dokumente geplaas moet word (cf. 5.3.6.1). Onnodige tyd word aan administratiewe sake afgestaan.

6.4.1.2 Personeelsake

Die bevindinge wat gemaak is tydens die onderhoude ten opsigte van personeel (cf. 5.3.6.2) is dat die beginnerskoolhoofde hoofsaaklik uitdagings ten opsigte van die afwesighede, laksheid en die laatkom van personeel asook personeelvoorsiening en ongemotiveerde personeellede moet hanteer. Omdat die beginnerskoolhoof nuut in die pos van skoolhoof aangestel word, is die personeel soms geneig om sy/haar hantering van die personeel op die proef te stel en is daarom geneig om laat te kom of afwesig te wees. Sommige personeellede is laks en wil sien hoe die beginnerskoolhoof dit gaan aanspreek. Een van die beginnerskoolhoofde het ook genoem dat dissipline in 'n personeellid se klas later sy probleem word aangesien die personeellid dit as 'n makliker uitweg sien om dissipline toe te pas. Dit neem egter baie tyd in beslag wanneer personeellede se klasse gedissiplineer moet word. Die beginnerskoolhoofde het opgemerk dat hulle graag sou wou leer hoe om personeelsake doeltreffend te bestuur veral omdat sommige beginnerskoolhoofde jonger as van die personeellede is asook gevestigde personeel wat nie veranderinge wil aanvaar nie. Die beginnerskoolhoofde sal ook graag leiding wil hê oor hoe om personeellede voortdurend entoesiasies en gemotiveerd te hou sodat hulle hul samewerking sal gee en produktiewe personeellede sal wees.

6.4.1.3 Leerders

Die uitdagings ten opsigte van die leerders is hoofsaaklik die swak skoolbywoning van matriekleerders wat veroorsaak dat die eksamenuitslae nie na wense is nie, hulle negatiewe gesindheid en leerders wat te oud vir skoolbywoning is en gevolglik by dwelmmisbruik betrokke raak (cf. 5.3.6.3). Beginnerskoolhoofde was van mening dat hulle dit moeilik vind om matriekleerders gemotiveerd te hou om skool te gaan en dat matriekleerders geneig is om teen die middel van die jaar al hoe minder skool toe gaan. Aansluitend daarby vind hulle dit moeilik om leerders wat te oud is weg te wys aangesien die leerders in die meeste gevalle deur die vorige skoolhoof in die skool aanvaar is.

6.4.1.4 Ouers

Wanneer 'n beginnerskoolhoof by 'n skool aangestel word, is die ouers geneig om die beginnerskoolhoof se hantering van sake te toets. Die ouers is ook geneig om die beginnerskoolhoof meer te skakel en dikwels nie wil of kan verstaan dat hulle kinders stout is nie. Omdat die beginnerskoolhoof dikwels nie die agtergrond van die leerderoptrede ken nie of die probleme wat personeel met leerders ondervind nie, word die beginnerskoolhoof in 'n moeilike posisie geplaas. In sommige gevalle is die beginnerskoolhoof ook nie van die probleme tussen personeellede en ouers bewus nie en moet gevolglik die konflik hanteer sonder die nodige agtergrondkennis. 'n Verdere probleem wat die beginnerskoolhoof ondervind is dat ouers soms minder betrokke raak wanneer 'n beginnerskoolhoof by die skool aangestel word. Een probleem wat die beginnerskoolhoofde ervaar is dat hulle nie op die hoogte van die regstegniese aspekte is wanneer 'n beginnerskoolhoof, personeellid of skool gedagvaar word nie aangesien hulle dikwels nie voorheen daaraan blootgetel is nie. (cf. 5.3.6.4).

6.4.1.5 Dissipline

Dikwels wanneer 'n beginnerskoolhoof by 'n nuwe skool aangestel word, is hy/sy nie van die leerders wat probleme gee bewus nie. Die beginnerskoolhoof moet daarom so gou as moontlik uitvind wie die leerders is wat dissipline probleme het asook die redes waarom hierdie leerders dissipline probleme veroorsaak, maar dit verg tyd en aandag wat soms 'n probleem vir die beginnerskoolhoof is. Van die beginnerskoolhoofde het laat blyk dat die gebrek aan fasiliteite in die skole, te min personeel en te veel leerders in 'n klas dissiplinêre probleme veroorsaak, maar dat hulle as beginnerskoolhoofde nog nie in staat is om daaraan aandag te gee nie as gevolg van te min tyd of nie oor die nodige outoriteit beskik om die probleme op te los nie.

Die beginnerskoolhoofde was van mening dat die regsimplikasies rondom die hantering van dissiplinêre oortredings asook strategieë van hoe om dissiplinêre aangeleenthede uit te voer 'n uitdaging is (cf. 5.3.6.5).

6.4.2 Bevindinge van navorsingsdoelwit 2 ten opsigte van die beginnerskoolhoofde se siening rakende mentorskap as vorm van ondersteuning.

Met betrekking tot die beginnerskoolhoofde se siening rakende mentorskap as vorm van ondersteuning (cf. 1.5) is die volgende bevindinge gemaak:

6.4.2.1 Keuse van 'n mentor

Die skoolhoofde was baie beslis ten opsigte van die keuse van 'n mentor en dit duidelik gestel dat dit 'n persoon met ervaring moet wees. Aansluitend hierby was dit duidelik dat hulle ervare oud-skoolhoofde as mentors verkies aangesien hulle reeds die pad geloop het wat die beginnerskoolhoofde nog moet loop. 'n Verdere bevinding wat gemaak is, is dat die beginnerskoolhoofde 'n behoefte aan 'n mentor het wat fisies by hulle sal sit en foute en leemtes uitwys. Die meeste van die beginnerskoolhoofde was dit eens dat voormalige skoolhoofde as mentors moet optree (cf. 5.3.7.1).

6.4.2.2 Mentorskap as ondersteuning

In die meeste gevalle was die vorige skoolhoofde die mentors (cf. 5.3.7.2) vir die beginnerskoolhoofde en het ondersteuning aan die beginnerskoolhoofde gebied deur blootstelling aan die beginnerskoolhoofde te gee deur middel van werkslading of deur die voorbeeld wat hulle gestel het.

Die skoolhoofde het duidelik laat blyk dat hulle baie goeie ondersteuning van hulle vorige skoolhoofde gekry het voor hulle as beginnerskoolhoofde aangestel is deurdat die skoolhoofde die beginnerskoolhoofde direk en indirek op hulle rol as beginnerskoolhoof voorberei het. Hulle het ook baie goeie ondersteuning by die personeel, wat die adjunk-hoofde insluit, gekry in die tydperk toe hulle as beginnerskoolhoofde aangestel is deurdat hulle as nuwe hoofde aanvaar is. Die skoolhoofde het ook laat blyk dat hulle ondersteuning vanaf hulle beheerliggaamslede en afgevaardigdes van die departement gekry het deur leiding wat hulle aan die beginnerskoolhoofde gebied het .

Die skoolhoofde was van mening dat mentorskap van groot waarde sal wees veral as hulle leiding in die praktyk kan kry waarin hulle gewys kan word hoe om departementele dokumentasie en situasies hanteer moet word. Van die skoolhoofde was van mening dat mentorskap reeds op departementshoofvlak moet begin sodat die voornemende skoolhoof geleidelik in al die aspekte van hoofskap voorberei kan word.

6.4.3 Bevindinge van navorsingsdoelwit 3 ten opsigte van hoe 'n effektiewe mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde daar moet uitsien.

Met betrekking tot hoe 'n effektiewe mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde daar moet uitsien (cf. 1.5) is die volgende bevindinge gemaak:

6.4.3.1 Samestelling van die mentorskapprogram

Die skoolhoofde was van mening dat die mentorskapprogram duidelike riglyne moet hê oor hoe die program sal werk en wie die program gaan aanbied. Wat die samestelling betref was die skoolhoofde van mening dat die program hoofsaaklik op die verantwoordelikhede van die beginnerskoolhoof en die hantering van sake, veral eise en uitdagings moet konsentreer. Die samestelling van die program moet van so 'n aard wees dat dit 'n deurlopende program sal wees en dat die program aan sekere aspekte aandag moet gee soos deur die beginnerskoolhoofde verlang (cf. 5.3.8.1).

6.4.3.2 Doel van die mentorskapprogram

Al die skoolhoofde se mening ten opsigte van die doel van die mentorskapprogram was dat die program ondersteuning en leiding moet bied en opleiding moet gee. Die algemene gevoel was dat die program ondersteuning moet bied in die areas waarin die beginnerskoolhoofde probleme ondervind. Die beginnerskoolhoofde wil graag leiding hê in die areas waarin hulle fouteer en sal opleiding wil ontvang in veral die hantering van departementele dokumentasie en alledaagse skoolsake (cf. 5.3.8.2).

Tydens die onderhoude is daar spesifiek aan die skoolhoofde gevra aan watter areas 'n mentorskapprogram aandag moet gee. Die beginnerskoolhoofde het spesifieke areas genoem en die bevindinge word vervolgens bespreek.

6.4.3.3 Mentorskapprogram en belangrike areas waaraan aandag gegee moet word:

Bestuursvaardighede

Alhoewel die meeste van die beginnerskoolhoofde wél aan bestuursvaardighede in hulle voorbereiding tot skoolhoof blootgestel was, het die meeste dié area tog as 'n baie belangrike komponent van die mentorskapprogram beskou aangesien die belangrikste taak van die beginnerskoolhoof is om die skool doeltreffend en suksesvol te bestuur (cf. 5.3.8.3).

Regsaspekte

Die kwessie van regsaspekte was belangrik vir die meeste van die beginnerskoolhoofde aangesien die meeste van hulle nie op die hoogte van regsangeleenthede en reëls en regulasies is nie en daarom voel dat dit deel van die mentorskapprogram moet uitmaak. Dit is veral belangrik aangesien personeel en leerders op hulle regte aanspraak maak (cf. 5.3.8.3).

Menseverhoudings en kommunikasie

Al die beginnerskoolhoofde het sterk oor menseverhoudings en kommunikasie as komponent van die mentorskapprogram gevoel. Aangesien hulle daaglik met personeel, leerders en die gemeenskap werk en daar 'n diversiteit van persoonlikhede is, sal hulle graag leiding wil hê van hoe om goeie menseverhoudings te bou en goeie kommunikasie toe te pas (cf. 5.3.8.3).

Departementele dokumente

Al die beginnerskoolhoofde was dit eens dat die hantering en interpretasie van departementele dokumente definitief 'n komponent van die mentorskapprogram moet wees. Dit is veral die tyd wat hulle aan die departementele dokumente afstaan wat 'n groot probleem is en die dokumente wat op kort kennisgewing by die skole aankom en waaraan onmiddellik aandag gegee moet word. Aansluitend hierby sal die skoolhoofde ook leiding wil hê in die inwerking stelling van 'n doeltreffende lêerstelsel (cf. 5.3.8.3)

Finansies

Alhoewel die beginnerskoolhoof nie alleen die finansies van die skool bestuur nie, het hulle tog gevoel dat die hantering van finansies en die opstel van 'n begroting deel van die mentorskapprogram moet uitmaak (cf. 5.3.8.3).

6.4.4 Bevindinge ten opsigte van die feit of die beginnerskoolhoof baat by 'n mentorskapprogram sal vind.

Die bevindinge ten opsigte van die feit of die beginnerskoolhoof baat by 'n mentorskapprogram sal vind, is na aanleiding van die waarnemings tydens twee personeelinligtingsessies en die onderhoude wat met die tien skoolhoofde gevoer is, gemaak.

6.4.4.1 Skoolhoof A

Die bevinding wat gemaak is tydens die onderhoude en waarnemings is dat skoolhoof A met selfvertroue die skool bestuur, dat daar 'n goeie verhouding tussen die personeel en die hoof is en dat daar nie noemenswaardige probleme by die skool is nie. Na aanleiding van die onderhoud sal skoolhoof A baat vind by 'n mentorskapprogram ten opsigte van die interpretasie van die reëls en regulasies van die departement, administratiewe sake en hoe om skoolpligte te

delegeer. Skoolhoof A sal ook baat vind met die begeleiding van regstegniese aspekte rakende dissipline.

6.4.4.2 Skoolhoof B

Skoolhoof B bestuur die skool met selfvertroue en het 'n goeie verhouding met die personeel. Dit wil voorkom asof daar nie noemenswaardige probleme by die skool is nie soos tydens die personeelinligtingsessies en die onderhoude waargeneem. Skoolhoof B sal baat vind by 'n mentorskapprogram ten opsigte van departementele aangeleenthede, die bestuur van personeeltekort en regstegniese aspekte.

6.4.4.3 Skoolhoof C

Tydens die personeelinligtingsessies het die waarnemings getoon dat skoolhoof C met selfvertroue die skool bestuur, daar 'n goeie verhouding tussen hom en die personeel is en dat daar nie buitengewone probleme by die skool is nie. Die bevinding is ook gemaak tydens die onderhoud. Skoolhoof C sal baat vind by 'n mentorskapprogram ten opsigte van menseverhoudings aangesien skoolhoof C tydens die onderhoud laat blyk het dat dit moeilik is om die departementshoofde en personeel gemotiveerd te hou. Die mentorskapprogram sal ook van nut wees ten opsigte van die interpretasie van departementele beleidsdokumente, administratiewe sake en die hantering van dissiplinêre probleme (cf. 5.3.6.3)

6.4.4.4 Skoolhoof D

Skoolhoof D bestuur die skool uitstekend en daar is 'n baie goeie verhouding tussen die hoof en personeel. Die skooldag verloop vlot, die hoof delegeer sy pligte goed en die personeel is gemotiveerd. Tydens die onderhoud het skoolhoof D laat blyk dat papierwerk en administratiewe sake vanaf die departement 'n probleem is. Skoolhoof D sal baat by 'n mentorskapprogram wat die hantering van departementele aangeleenthede as komponent het (cf. 5.3.6.4).

6.4.4.5 Skoolhoof E

Op die oog af lyk dit asof skoolhoof E die skool goed bestuur. Daar kan nie met sekerheid gesê word wat die verhouding tussen die hoof en die personeel is nie. Die bevinding wat gemaak is tydens die waarneming en onderhoud is dat die skoolhoof baat sal vind by 'n mentorskapprogram oor die hantering van personeel en veral ten opsigte van afwesighede, laatkommery en laksheid. Departementele sake, soos die interpretasie van departementele

dokumentasie en 'n effektiewe lêerstelsel as komponent van 'n mentorskapprogram sal tot groot voordeel vir skoolhoof E wees asook in areas waar die skoolhoof dit verlang (cf. 5.3.6.5).

6.4.4.6 Skoolhoof F

Tydens die waarneming is die bevinding gemaak dat skoolhoof F baie pogings aanwend om die skool suksesvol te bestuur. Daar kon nie vasgestel word wat die verhouding tussen die skoolhoof en die personeel is nie en hoe die dag verloop nie aangesien die personeelinligtingssessies nie voldoende was nie. Die bevinding wat gemaak is tydens die waarnemings en onderhoud is dat skoolhoof F beslis sal baat by 'n mentorskapprogram veral ten opsigte van personeelbestuur, departementele aangeleenthede en die algemene bestuur van die skool asook areas waarin die skoolhoof mentorskap verlang (cf. 5.3.6.6).

6.4.4.7 Skoolhoof G

Die bevinding wat ten opsigte van die waarneming van skoolhoof G se personeelinligtingssessies en die onderhoud gemaak is, is teenstrydig. Dit is duidelik dat die skoolhoof nie die leiding neem nie alhoewel die teendeel in die onderhoud genoem is. Die personeel toon ook nie die nodige respek teenoor die hoof nie. Skoolhoof G sal definitief baat vind by 'n mentorskapprogram veral ten opsigte van personeelbestuur, departementele aangeleenthede en die algemene bestuur van die skool (cf. 5.3.6.7).

6.4.4.8 Skoolhoof H

Skoolhoof H bestuur die skool goed en daar is 'n goeie verhouding tussen die hoof en die personeel. Die skoolhoof sal baat vind by 'n mentorskapprogram ten opsigte van departementele aangeleenthede asook algemene bestuur van die skool asook areas waarin die skoolhoof mentorskap verlang (cf. 5.3.6.8).

6.4.4.9 Skoolhoof I

Die bevinding wat tydens die waarneming en onderhoud gemaak is, is dat skoolhoof I die skool goed met die hulp van die adjunk-hoof bestuur. Daar is 'n redelike goeie verhouding met die personeel en daar is nie noemenswaardige probleme by die skool nie. Die skoolhoof sal egter baat by 'n mentorskapprogram ten opsigte van personeelbestuur en die bestuur van die begin van die skooldag (cf. 5.3.6.9).

6.4.4.10 Skoolhoof J

Skoolhoof J is in beheer van die skoolbestuur. Daar is 'n goeie verhouding tussen die hoof en die personeel en dit blyk dat daar nie noemenswaardige probleme by die skool is nie. Die skoolhoof sal baat by 'n mentorskapprogram ten opsigte van personeelbestuur en die bestuur van die begin van die skooldag (cf. 5.3.6.10).

6.5 AANBEVELINGS

6.5.1 Aanbeveling 1: Ondersteuning aan beginnerskoolhoofde

Daar moet ondersteuning aan beginnerskoolhoofde gebied word wanneer hy/sy in die pos van skoolhoof aangestel word. Hierdie ondersteuning moet deur die Departement van Basiese Onderwys ten opsigte van die departementele aangeleenthede, ondersteuning deur die dagbestuur ten opsigte van die bestuur van die skool en ondersteuning deur die personeel ten opsigte van samewerking en lojaliteit gegee word. Hierdie ondersteuning kan verder deur opleidingskursusse en werksinkels deur die DvO, simposia deur vakbonde, kursusse deur tersiêre instansies aangebied asook mentors wat die beginnerskoolhoof op alle terreine in die skoolmilieu kan bystaan, geskied (cf. 5.3.2).

Motivering

Wanneer die beginnerskoolhoof by 'n skool aangestel word, hetsy dieselfde skool of 'n nuwe skool, staan hy/sy aan die hoof van die skool en moet hy/sy die skool na die beste van sy/haar vermoë bestuur. Dikwels is die beginnerskoolhoof nie met die nuwe posisie vertrou nie en het ondersteuning in die verband nodig.

Na aanleiding van bogenoemde word die volgende aanbevelings gedoen:

- Omdat elke skoolstelsel, skoolgemeenskap, personeel en leerders verskil, is dit soms moeilik om die dinamiek van die skool dadelik te verstaan. Die beginnerskoolhoof het daarom baie ondersteuning aan die begin nodig. Die personeel en dagbestuur, wat met die dinamiek van die skool vertrou is, moet op die beginnerskoolhoof se koms voorberei word en deur die nodige leiding aangemoedig word om hom/haar in sake rakende die skoolstelsel te ondersteun.
- Nie alle skoolhoofde word hoofde van die skole waar hulle 'n vorige posisie beklee het nie en daarom sal dit van nut wees as 'n netwerk in werking gestel word waarin

beginnerskoolhoofde gevestigde skoolhoofde in omliggende gebiede kan skakel vir die nodige ondersteuning in areas waarin hulle onseker is.

6.5.2 Aanbeveling 2: Opleiding vir beginnerskoolhoofde

Beginnerskoolhoofde moet opgelei word en deeglik as skoolhoofde voorberei word.

Motivering

Beginnerskoolhoofde is dikwels nie genoegsaam opgelei om die taak van skoolhoof suksesvol uit te voer nie. Hulle is ook nie op die taak wat vir hulle voorlê voorberei nie.

Die volgende aanbevelings word gedoen:

- Heelwat skoolhoofde beweeg van onderwyser tot die posisie van skoolhoof. In sommige gevalle is hy/sy die enigste beskikbare persoon om as skoolhoof oor te neem. Sommige skoolhoofde wil nie regtig skoolhoofde wees nie, maar die geleentheid om skoolhoof te wees het oor hulle pad gekom en hulle het die geleentheid aangeneem. In baie gevalle het die beginnerskoolhoof nie 'n idee gehad van wat die posisie van 'n skoolhoof behels nie en is gevolglik verras wanneer hy/sy in die skoolhoofposisie beland om te sien wat dit werklik behels. Die norm wat die DvO daargestel het deur dat onderwysers eers departementshoofde moet wees, daarna adjunk-hoofde en dan aansoek doen vir die pos van skoolhoof, moet streng by gehou word.
- Om 'n departementshoof- en adjunk-hoof verantwoordelikhede te dra is nie voldoende nie aangesien die bestuursvaardighede nie voldoende is nie. Daarom word aanbeveel dat enige kandidaat wat aansoek vir 'n skoolhoofpos doen 'n kwalifikasie in onderwysbestuur moet behaal sodat hy/sy deeglik ingelig kan wees van hoe om 'n skool suksesvol te bestuur.
- Beginnerskoolhoofde moet veral in die volgende areas opleiding ontvang (sien ook tabel 6.1):

Bestuursvaardighede

Regsaspekte

Menseverhoudings en kommunikasie

Departementele dokumente

Finansies

6.5.3 Aanbeveling 3: Sterker fokus op onderrigleierskap

Daar moet baie sterker op onderrigleierskap, veral ten opsigte van wiskundevaardighede en leesvaardighede, gefokus word.

Motivering

Beginnerskoolhoofde is dikwels deur al die pligte wat hy/sy skielik moet nakom oorweldig. Die missie en visie om op alle terreine te presteer bring soms mee dat onderrigleierskap oor die hoof gesien word. Tydens die onderhoude het feitlik geen beginnerskoolhoofde na die behoefte aan onderrigleierskap verwys nie. Daar is baie melding van die behoefte in 'n mentorskapprogram vir onder andere regsadvies, administratiewe sake en die hantering van personeel gemaak, maar glad nie na die behoefte om as onderrigleiers nie en veral die belangrikheid van lees- en wiskundevaardighede nie. Die vraag word onwillekeurig gevra of beginnerskoolhoofde nie omgee nie of is hulle nie bewus van hulle rol as onderrigleier nie?

Die volgende aanbevelings word ten opsigte van die beginnerskoolhoof se rol as onderrigleier gemaak:

- Daar moet 'n definitiewe fokus in mentorskap wees op die beginnerskoolhoof se rol as onderrigleier.
- Die fokus moet ook op hoe die beginnerskoolhoof toegerus kan word om te verseker dat die onderwysers weer toegerus is om veral lees- en wiskundevaardighede op te skerp, val.

6.5.4 Aanbeveling 4: 'n Effektiewe mentorskapprogram

Daar moet 'n effektiewe mentorskapprogram met duidelike riglyne in werking gestel word (cf. 1.5, 3.9.5, 5.3.8, 6.4).

Motivering

Beginnerskoolhoofde is dikwels baie onseker van wat van hulle as skoolhoof verwag word. Hulle is ook soms nie met die skoolstelsel vertrou nie. Daar is verskillende areas waarin hulle onseker is van hoe om dit te bestuur. Heelwat eise en uitdagings word aan hulle as skoolhoofde gestel. 'n Program wat hulle sal help om die beginjare as skoolhoof doeltreffend te bestuur sal van groot waarde wees.

Die volgende aanbevelings word ten opsigte van 'n mentorskapprogram gemaak

- 'n Mentor moet vir elke beginnerskoolhoof aangewys word om hom/haar gedurende die eerste jare te ondersteun. Die mentor moet 'n ervare persoon wees, verkieslik 'n oudskoolhoof wat vertrouwd met 'n skoolmilieu is. Die mentor moet die beginnerskoolhoof gereeld besoek en beskikbaar wees wanneer die beginnerskoolhoof hom/haar nodig het of raad wil vra. Hierdie mentor moet die beginnerskoolhoof ook na sleutelpersone in die departement kan verwys indien die beginnerskoolhoof onseker van departementele aangeleenthede is. Dit is egter belangrik dat mentorskap nie tot opleiding van nuwe hoofde deur ervare hoofde beperk word nie. Alhoewel ervare hoofde 'n bydrae kan lewer, verteenwoordig hulle gewoonlik 'n era waarin die eise van skoolhoofskap verskil het van die huidige. Die gevaar bestaan dus dat nuwe hoofde slegs dit wat ervare hoofde gedoen het onkrities kan voortsit, wat ontwikkeling in die hoofskap en nuwe inisiatiewe kan strem.
- 'n Mentorskapprogram moet in werking gestel word wat alle beginnerskoolhoofde die geleentheid sal gee om deel daarvan te wees om hom/haar sodoende ten alle tye in alle areas waar hulle dit nodig sou vind te ondersteun. Hierdie mentorskapprogram moet op vier hoofpunte fokus naamlik, onderrigleierskap, algemene bestuur, tydsbesteding en hantering van departementele aangeleenthede.
- Die mentorskapprogram moet uit fases bestaan sodat dit 'n deurlopende program kan wees.

Die navorser het verskeie mentorskapprogramme geraadpleeg, onder andere die “Apprentice Mentoring Program”, wat uit vier fases bestaan waar die mentor en protégé deur die fases beweeg tot in die finale fase waar die mentor en protégé op 'n gelyke vlak is en informeel kan kommunikeer (Construction Owners Association of Alberta, 2007:14). “USPTO Leadership Development Program” (2010:6,7) stel voor dat 'n effektiewe mentorskapprogram wat geskep word, uit stappe moet bestaan. Die stappe begin waar deelnemers geïdentifiseer word en eindig met 'n laaste stap waar die program geëvalueer word. Sherman *et al.* (2000:16,17) beveel ook stappe aan om 'n mentorskapprogram te ontwikkel en stel voor dat die stappe onder andere doelwitte, identifisering van mentors en protégés en die assessering en evaluering van die program moet insluit. Die “Logic model for girlpower!” (MENTOR:177) mentorskapprogram maak egter van fases gebruik en spreek die behoefte, deelnemers, programaktiwiteite en die uitkomst van die program aan. Die inhoud van genoemde model word nie vir doeleindes van hierdie studie gebruik nie, maar slegs die fases. Hierdie fasebenaderingprogram is die mees toepaslike mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde.

In die voorgestelde mentorskapprogram hieronder word die fasebenadering dus gevolg. Die program word verder bespreek deur op diagrammatiese wyse na die behoefte wat aangespreek moet word, die programaktiwiteite, die persone/instansies verantwoordelik, die wyse van aanbieding van die aktiwiteit en die verwagte uitkoms te verwys.

Mentorskapprogram vir beginnerskoolhoofde:

Fase 1:

Die voor-aanstellingsfase neem 'n aanvang wanneer die beginnerskoolhoof sy/haar aanstellingsbrief ontvang en is ideaal gesproke drie maande voor die aanstelling. Die fase spreek behoeftes aan, daar is aktiwiteite aan verbonde, 'n persoon, persone of instansies is in beheer van die aktiwiteit, daar is 'n tydsduur aan verbonde en 'n verwagte uitkoms word gegee. Hierdie fase word deur kort kursusse of besprekings gekenmerk. Die beginnerskoolhoof word in hierdie fase vir die pos van skoolhoof voorberei en ondersteuning word deur kundiges gegee. Tydens hierdie fase word skole besoek, telefoniese gesprekke hanteer en e-poskommunikasie vind plaas.

Fase 2:

Die tweede fase duur vanaf die datum waarop die nuwe skoolhoof die pos oorneem tot en met een jaar daarna. Hierdie fase spreek ook behoeftes aan, daar is aktiwiteite aan verbonde, 'n persoon, persone of instansies is in beheer van die aktiwiteit, daar is 'n tydsduur aan verbonde en 'n verwagte uitkoms word gegee. Kenmerkend van hierdie fase is dat daar op 'n gereelde basis met die beginnerskoolhoof kontak gemaak word, hetsy deur besoeke of telefonies. Tydens hierdie fase word die beginnerskoolhoof op 'n gereelde basis deur mentors of kundiges ondersteun.

Fase 3:

Die derde fase is 'n deurlopende fase en strek vanaf een jaar na aanstelling. Ook in hierdie fase word behoeftes aangespreek, is aktiwiteite aan verbonde, 'n persoon, persone of instansies in beheer van die aktiwiteit, tydsduur aan verbonde en 'n verwagte uitkoms. Tydens hierdie fase word daar steeds kontak met die beginnerskoolhoof gemaak, maar in sommige gevalle slegs op aanvraag. Die beginnerskoolhoof kan in hierdie fase redelik selfstandig funksioneer, maar die nodige ondersteuning deur mentors en kundiges word nog steeds verleen.

Tabel 6.1: Fase 1: (Voor aanstelling)

Behoeftes wat in die program aangespreek moet word	Aktiwiteit in die program	Persoon/e in beheer van die aktiwiteit	Frekwensie van aktiwiteit	Uitkoms van die aktiwiteit
BEHOEFTE (cf. 3.9.5, 3.9.9, 5.3.2, 6.4)	PROGRAMAKTIWITEITE (cf. 5.3.2, 6.4)	PERSOON/INSTANSIE (cf. 5.3.2, 6.4)	AANBEVELING (cf. 3.9.7, 5.3.2, 6.4)	VERWAGTE UITKOMS
Bestuursvaardighede	Hoof as bestuurder Bestuursplan Delegering Personeelinligtingsessies Personeelhantering	Mentor: oud-skoolhoof	Dagkursus: bespreking van hoe programaktiwiteite bestuur moet word.	Hoofde is bewus wat dit behels om as die skoolhoof bestuurder van 'n skool te wees. Hoofde beseft die waarde van delegering om sy/haar taak te vergemaklik. Hoofde is bewus van die noodsaaklikheid van gestruktureerde personeelinligtingsessies vir die vlot verloop van 'n skooldag.
Regsaspekte	Menseregte Prosedures van oortredings	Regskenner in die DvO	Dagkursus: bespreking ten opsigte van regsaspekte	Hoofde is bewus van menseregte, regsdokumente en

				prosedures van oortredings.
Menseverhoudings en kommunikasie	Hoof teenoor personeel Hoof teenoor leerlinge Hoof teenoor gemeenskap Hoof en departementele amptenare Spesifieke IKT-vaardighede gerig op die skool se behoeftes	Mentor: oud-skoolhoof Kommunikasiekundiges IKT-kenners	Dagkursus: bespreking van verskillende persoonlikhede. Bespreking ten opsigte van programaktiwiteite asook praktiese toepassings Praktiese aanbiedinge soos behoefte van skoolhoof	Hoofde besef die noodsaaklikheid om individue te erken en persoonlikheidstipes te identifiseer. Hoofde besef die waarde van kommunikasievaardighede. Hoofde raak IKT-vaardig, vertrouwd met stelsels en kan dit effektief gebruik.
Departementele dokumente	Nuwe regeringsdokumente Lêerstelsel Liassering van dokumente Reëls en regulasies Interpretasie van beleidsdokumente Veldpos Skoolontwikkelingsplan	Kundige ten opsigte van dokumentasie in die DvO Kenner vir skoolontwikkelingsplan in DvO	Dagkursus: bespreking van departementele dokumente Kenner van SIP van DvO	Hoofde besef die noodsaaklikheid om departementele dokumente reg te interpreteer asook op die hoogte van departementele reëls en regulasies te wees. Hoofde is bewus van die waarde van 'n doeltreffende lêer- en liasseringstelsel.

				Hoofde is bewus van die noodsaaklikheid van 'n skoolontwikkelingsplan. Hoofde is bewus van die tydsbesteding ten opsigte van veldpos.
Finansies	Begroting Verspreiding van finansies	Finansiële kenner ten opsigte van staatsdiensfinansies, reëls en regulasies in DvO	Dagkursus: bespreking van programaktiwiteit Doen voorbeeld van begrotingsbestuur	Hoofde is bewus van die noodsaaklikheid van die opstel van 'n begroting asook die hantering en bewus wees van staatsdiensfinansies, reëls en regulasies.

Tabel 6.2: Fase 2: (Begin tot 1 jaar)

Behoeftes wat in die program aangespreek moet word	Aktiwiteit in die program	Persoon/e in beheer van die aktiwiteit	Frekwensie van aktiwiteit	Uitkoms van die aktiwiteit
BEHOEFTE (cf. 3.9.5, 3.9.9, 5.3.2, 6.4)	PROGRAMAKTIWITEITE (cf. 5.3.2, 6.4)	PERSOON/INSTANSIE (cf. 5.3.2, 6.4)	AANBEVELING (cf. 3.9.7, 5.3.2, 6.4)	VERWAGTE UITKOMS
Bestuursvaardighede	Hoof as bestuurder Bestuursplan Delegering Personeelinligtingsessies Personeelhantering	Mentor: oud-skoolhoof	Een (1) maal per maand besoek	Hoofde pas bestuursvaardighede toe en implementeer strategieë vir sinvolle en produktiewe personeelinligtingsessies. Hoofde implementeer strategieë om sy/haar werk te deleger. Hoofde fokus op die hantering van individue/bestuursplan op die personeel.
Regsaspekte	Menseregte Prosedures van oortredings	Regskenner in die DvO	Een (1) maal per maand besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde fokus op die belangrikheid van menseregte en regsprosedures.

Menseverhoudings en kommunikasie	Hoof teenoor personeel Hoof teenoor leerlinge Hoof teenoor gemeenskap Hoof en departementele amptenare	Mentor: oud-skoolhoof Kommunikasiekundiges	Een (1) maal per maand besoek	Hoofde fokus op kommunikasievaardighede sowel as die erkenning van individue en persoonlikhede.
Departementele dokumente	Nuwe regeringsdokumente Lêerstelsel Liassering van dokumente Reëls en regulasies Interpretasie van beleidsdokumente Veldpos Skoolontwikkelingsplan	Kundige ten opsigte van dokumentasie in die DvO Kenner van Skoolontwikkelingsplan van DvO	Een (1) maal per maand besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde fokus op die interpretasie van beleidsdokumente, nuwe regeringsdokumente, reëls en regulasies asook die skoolontwikkelingsplan. Hoofde implementeer 'n werkende lêer- en liasseringstelsel. Hoofde implementeer 'n stelsel vir die hantering van veldpos.
Finansies	Begroting Verspreiding van finansies	Finansiële kenner ten opsigte van staatsdiensfinansies, reëls en regulasies van DvO	Een (1) maal per maand besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde is op die hoogte van die opstel van 'n begroting asook die staatsdiensfinansies, reëls en regulasies.

Personeel	Hantering van personeel Afwesighede by personeel Laatkommery Laksheid Motivering Lojaliteit	Mentor: oud-skoolhoof	Een (1) maal per maand besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde fokus op die belangrikheid van onderwyseridentiteit en gesindheid.
Leerders	Leerlingafwesighede Swak prestasies	Mentor: oud-skoolhoof	Een (1) maal per maand besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde fokus op die belangrikheid van leerlingidentiteit en gesindheid.
Ouers	Interaksie Onbetrokkenheid	Mentor: oud-skoolhoof	Een (1) maal per maand besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde fokus op die belangrikheid van oueridentiteit en gesindheid.
Dissipline	Dissiplinêre prosedures ten opsigte van leerderoortredings	Mentor: oud-skoolhoof	Een (1) maal per maand besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde implementeer 'n doeltreffende dissiplinestelsel.

Tabel 6.3: Fase 3: (Deurlopend)

Behoeftes wat in die program aangespreek moet word	Aktiwiteit in die program	Persoon/e in beheer van die aktiwiteit	Frekwensie van aktiwiteit	Uitkoms van die aktiwiteit
BEHOEFTE (cf. 3.9.5, 3.9.9, 5.3.2, 6.4)	PROGRAMAKTIWITEITE (cf. 5.3.2, 6.4)	PERSOON/INSTANSIE (cf. 5.3.2, 6.4)	AANBEVELING (cf. 3.9.7, 5.3.2, 6.4)	VERWAGTE UITKOMS
Bestuursvaardighede	Hoof as bestuurder Bestuursplan Delegering Personeelinligtingsessies Personeelhantering	Mentor: oud-skoolhoof	Een (1) maal per kwartaal/semester/jaar Telefonies beskikbaar wees	Hoofde pas bestuursvaardighede en strategieë aan of verander indien nodig.
Regsaspekte	Menseregte Prosedures van oortredings	Regskenner in die DvO	Een (1) maal per kwartaal/semester/jaar besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde is op die hoogte van nuwe regsaspekte.
Menseverhoudings en kommunikasie	Hoof teenoor personeel Hoof teenoor leerlinge Hoof teenoor gemeenskap Hoof en departementele amptenare	Mentor: oud-skoolhoof Kommunikasiekundiges	Een (1) maal per kwartaal/semester/jaar besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde pas kommunikasievaardighede aan of verander indien nodig.
Departementele dokumente	Nuwe regeringsdokumente Lêerstelsel	Kundige ten opsigte van dokumentasie in die DvO	Een (1) maal per kwartaal/semester/jaar	Hoofde is op die hoogte van departementele

	Liassering van dokumente Reëls en regulasies Interpretasie van beleidsdokumente Veldpos Skoolontwikkelingsplan	Kenner van DvO van Skoolontwikkelingsplan	besoek Telefonie beskikbaar wees	dokumente. Hoofde pas stelsels aan of verander indien nodig.
Finansies	Begroting Verspreiding van finansies	Finansiële kenner ten opsigte van staatsdiensfinansies, reëls en regulasies van DvO	Een (1) maal per kwartaal/semester/jaar besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde pas leemtes ten opsigte van finansiële aangeleenthede aan of verander indien nodig.
Personeel	Hantering van personeel Afwesighede by personeel Laatkommery Laksheid Motivering Lojaliteit	Mentor: oud-skoolhoof	Een (1) maal per kwartaal/semester/jaar besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde ontwikkel en motiveer personeel.
Leerders	Leerlingafwesighede Swak prestasies	Mentor: oud-skoolhoof	Een (1) maal per kwartaal/semester/jaar besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde motiveer leerders.

Ouers	Interaksie Onbetrokkenheid	Mentor: oud-skoolhoof	Een (1) maal per kwartaal/semester/jaar besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde implementeer strategieë om ouer- skoolvennootskap te skep.
Dissipline	Dissiplinêre prosedures ten opsigte van leerderoortredings	Mentor: oud-skoolhoof	Een (1) maal per kwartaal/semester/jaar besoek Telefonies beskikbaar wees	Hoofde pas die dissiplinestelsel aan of verander dit indien nodig.

6.5.5 Bespreking van tabelle:

Tabel 6.1: (Fase 1: Voor aanstelling)

Dit het duidelik uit die onderhoude (cf. 5.3.2) getoon dat die beginnerskoolhoofde sekere behoeftes het wat aangespreek moet word en wat hulle graag in 'n mentorskapprogram sou wou hê. Hierdie behoeftes was onder andere bestuursvaardighede, regsaspekte, menseverhoudings en kommunikasie, departementele dokumente en finansies. 'n Baie belangrike behoefte word deur die navorser aanbeveel wat deel van die mentorskapprogram moet uitmaak en dit is onderrigleierskap.

Die beginnerskoolhoofde het laat blyk dat kundiges hulle moet ondersteun. Tabel 6.1 beveel aan dat hierdie kundiges kurrikulumkenners, oud-skoolhoofde as mentors, regskenners, kommunikasiekundiges en kenners binne die DvO ten opsigte van dokumentasie, skoolontwikkelingsplan en finansies moet wees. Elke programaktiwiteit binne die behoefte moet afsonderlik hanteer word. Aan die einde van die voorbereiding moet die beginnerskoolhoofde in staat wees om aan die uitkomste van die programaktiwiteite te voldoen. Hierdie ondersteuning moet geskied nog voordat hulle die pos van beginnerskoolhoof beklee.

Tabel 6.2: (Fase 2: Begin tot 1 jaar)

Tabel 6.2 bou voort op tabel 6.1, maar vier behoeftes word bygevoeg, naamlik personeel, leerders, ouers en dissipline. Tydens hierdie fase word aanbeveel dat die persone of instansies wat die programaktiwiteit aanbied dieselfde kundiges sal wees soos in tabel 6.1 aanbeveel. Tydens hierdie fase moet die kundiges die beginnerskoolhoof deurlopend in hulle beginjare tot en met 1 jaar van aanstelling as beginnerskoolhoof ondersteun deur hom/haar een (1) keer per maand te besoek en ook telefonies beskikbaar wees. Hierdie fase word deur direkte kontak met die beginnerskoolhoof gekenmerk waar die kundige fisies by die beginnerskoolhoof sit, sy/haar leemtes uitwys, ondersteun en aanbevelings maak. Aan die einde van hierdie fase moet die beginnerskoolhoof aan die verwagte uitkomste ten opsigte van die programaktiwiteite binne die behoeftes voldoen.

Tabel 6.3: (Fase 3: Deurlopend)

Die beginnerskoolhoofde het ook tydens die onderhoude laat blyk (cf. 5.3.2) dat 'n mentorskapprogram deurlopend moet wees. Terselfdertyd sal hulle nog steeds wou hê dat die mentors en kundiges hulle op 'n gereelde basis besoek en dat die beginnerskoolhoofde

hulle telefonies raad kon vra. Die beginnerskoolhoof en die mentor sal self kan besluit oor die tipe mentorskapverhouding wat hulle in hierdie fase gaan hê (cf. 3.4, 3.5).

In Fase 3 ondersteun die kundiges die beginnerskoolhoof nog steeds deurlopend. Die kundiges besoek die beginnerskoolhoof een (1) keer per kwartaal/semester of jaar na gelang van die beginnerskoolhoof se behoefte. Die kundiges moet steeds telefonies beskikbaar wees. Tydens hierdie fase moet die beginnerskoolhoof aan die uitkomst te opsigte van die programaktiwiteite binne die behoeftes voldoen.

6.5.6 Leemtes in die studie

- Dit is moeilik om tydens waarnemings werklik vas te stel of beginnerskoolhoofde ondersteuning nodig het in die hantering van personeel en personeelinligtingsessies aangesien die beginnerskoolhoofde vooraf geweet het dat die navorser die skool gaan besoek. Dit was nie duidelik of die personeel vooraf ingelig is en dienooreenkomstig opgetree het nie en of hulle onvoorbereid op die navorser se teenwoordigheid was.
- Aangesien die studie slegs in Pretoria gedoen is, kan daar nie veral ten opsigte van die departementele aangeleenthede veralgemeen word nie aangesien daar beginnerskoolhoofde in ander provinsies is wat moontlik nie 'n behoefte aan ondersteuning ten opsigte van die hantering van departementele aangeleenthede het nie.

6.5.7 Verdere navorsing

In die lig van hierdie studie kan die volgende temas vir verdere navorsing gebruik word:

- Die hoof as onderrigler:
Afgesien van die feit dat die beginnerskoolhoof as leier en bestuurder van die skool moet optree moet daar in gedagte gehou word dat hy/sy nog steeds 'n onderrigler is en dikwels word dit oor die hoof gesien. Dit wil lyk asof skoolhoofde self ook nie hulle onderriglerskap as 'n saak van prioriteit sien nie. Deur navorsing kan vasgestel word in watter areas die beginnerskoolhoof as onderrigler ondersteuning nodig het.
- Mentorskap as toerusting vir departementshoofde en adjunkhoofde:
Die beginnerskoolhoof is dikwels nie voldoende op sy pos as hoof voorbereid nie en het in sommige gevalle 'n idilliese voorstelling van wat dit behels om 'n skoolhoof te wees.

Mentorskap vir departementshoofde en adjunkhoofde kan hulle reeds in 'n vroeë stadium van hulle onderwysloopbaan voorberei om die pos van skoolhoof met gemak oor te neem.

- Navorsing om die sukses van die voorgestelde mentorskappogram te evalueer.

6.6 SLOTOPMERKING

Daar word al hoe meer druk op skoolhoofde geplaas om 'n skool suksesvol te bestuur sodat die beste resultate verkry kan word. Die beginnerskoolhoof, wat aan die begin van sy/haar loopbaan staan, moet verseker dat hy/sy die eise en uitdagings wat aan hom/haar gerig word, kan hanteer. Hy/sy moet die nodige opleiding en voorbereiding kry om 'n suksesvolle hoof te wees en die nodige ondersteuning van sy/haar personeel kry om sy/haar taak te verlig.

Verder het die beginnerskoolhoof ondersteuning en opleiding nodig om in alle areas van die skoolstelsel 'n sukses te maak. Mentorskap kan as toerusting vir die beginnerskoolhoof dien deurdat dit die nodige opleiding, ondersteuning, motivering en toerusting kan bied en die beginnerskoolhoof die nodige selfvertroue gee om sukses te behaal. 'n Mentorskapprogram kan van groot waarde wees waar behoeftes aangespreek word en die nodige leiding ten opsigte van die behoeftes aangespreek word. Deur 'n fasebenaderingprogram kan die eerste fase op die voorbereiding van die beginnerskoolhoof gefokus wees, die tweede fase se fokus sal op die ondersteuning wees en die derde fase op die deurlopende ondersteuning aan beginnerskoolhoofde wees.

BRONNELYS

Altman, J.S. 2005. The value of mentorship. *American journal of health-system pharmacy*, 62(23):2474.

Anderson, L. 2011. A learning resource for developing effective mentorship in practice. *Nursing standard*, 25(51):48-56.

Anon. 2009. Making mentorship work.

http://www.kenttrustweb.org.uk/UserFiles/ASK8/File/Leadership/Headteachers/Kent_Mentor_Scheme_for_New_Headteachers_Pilot_Programme_September_2009.pdf Date of access: 12 Oct. 2010.

Anzul, J.C. 2008. An examination of the experiences of nine novice principals who were participants in New Jersey's revised mentoring program. South Orange, NJ: Seton Hall University. (Dissertation - DEd).

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. The practice of social research. Oxford: Oxford University Press, South Africa.

Badenhorst, J., Steyn, M. & Beukes, L. 2007. Die dissiplinedilemma in post-apartheid Suid-Afrikaanse hoërskole: 'n kwalitatiewe ontleding. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 47(3):301-319.

Bagarette, N. 2011. Power relations in school governing bodies: implications for effective school governance. *Journal of Social Sciences*, 29(3):223-236.

Baker, J. 2009. Principals as strategic human resource managers: developing school leadership for equity. Oakland, CA: Mills College. (Dissertation - DEd).

Ballet, K., Vandenberghe, R., Kelchtermans, G. & Verbiest, E. 2000. Evaluation of a training program for primary school principals. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 24-28.

Barry, P.N. & Fallat, M.E. 2011. Medical student mentorship in a university setting as a strategy for a career in surgery. *Medical student mentorship*, 77(11):1432-1434.

Barton, B.B. 2009. The journey of mentoring novice principals: a qualitative study of Palm Beach country's initiative in mentoring novice principals in low performing schools. New York: Teachers College, Columbia University. (Thesis - DEd).

Bell, L. 2002. Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing? *Journal of educational administration*, 40(5):407-424.

Berry, B.A.R. 2004. Succession to school leadership: challenge and response for principals. College Station, TX: Texas A&M University. (Thesis - DEd).

Bisschoff, T. & Mestry, R. 2009. Financial school management explained. 2nd ed. Cape Town: Pearson Education South Africa.

Bloom, G., Castagna, C. & Warren, B. 2003. More than mentors: principal coaching. http://www.newteachercenter.org/pdfs/more_than_mentors.pdf Date of access: 12 Oct. 2010.

Blunt, R.S.J. & Conolly, J. 2006. Perceptions of mentoring: expectations of a key resource for higher education. *South African journal of higher education*, 20(2):195-209.

Bodger, C.L. 2011. Novice principal's perceptions of beginning principal support and induction. Long Beach, CA: College of Education, California State University. (Dissertation - DEd).

Bottery, M. 2004. The challenges of education leadership: values in a globalized age. London: Paul Chapman.

Bowen, T.B. 2011. A case study of attitudes and perceptions of leadership characteristics as perceived by middle school teachers and the principals. Boiling Springs, NC: Gardner-Webb University. (Dissertation - DEd).

Boyle, F., Kwon, J., Ross, C. & Simpson, O. 2010. Student-student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open learning*, 25(2):115-130.

Brashear, T.G., Bellenger, D.N. Boles, J.S. & Barksdale, H.C. 2006. An exploratory study of the relative effectiveness of different types of sales force. *Journal of personal selling and sales management*, 26(1):7-18.

Brian, J. & Beckett, C.P.A. 2010. Mentorship as key to career success. *Strategic finance*, 92(4):21-22.

Brody, J.L., Vissa, J. & Weathers, J.M. 2010. School leader professional socialization: the contribution of focused observations. *Journal of research on leadership education*, 5(14):611-651.

Bryant, S.E. & Terborg, J.R. 2008. Impact of peer mentor training on creating and sharing organizational knowledge. *Journal of managerial issues*, 20(1):11-29.

Burkhauser, S., Gates, S.M., Hamilton, L.S. & Ikemoto, G.S. 2012. First-year principals in urban school districts: how actions and working conditions relate to outcomes. Santa Monica: RAND Corporation.

Burrello, L.C., Hoffman, L.P. & Murray, L.E. 2005. School leaders building capacity from within: resolving competing agendas creatively. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bush, T. 2003. Theories of educational leadership and management. London: Sage.

Bush, T & Middlewood, D. 2005. Leading and managing people in education. London: Sage.

Bush, T. & Oduro, K.T. 2006. New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of educational administration*, 44(4):359-375.

Busher, H. 2006. Understanding educational leadership: people, power and culture. London: Open University Press.

Çalışkan, Z.Z. & Tabancalı, E. 2009. New curriculum and new challenges: what do school administrators really do? *International journal of human and social sciences*, 4(2):112-116.

Carey, E.C. & Weissman, D.E. 2010. Understanding and finding mentorship: a review for junior faculty. *Journal of palliative medicine*, 13(11):1373-1379.

Chao, G.T. 2009. Formal mentoring: lessons learned from past practice. *Professional psychology: research and practice*, 40(3):314-320.

Cheng, A.L. & Yau, H.K. 2011. Principals' and teachers' perceptions of quality management in Hong Kong primary schools. *Quality assurance in education*, 19(2):170-186.

Cheung, R.M. & Walker, A. 2006. Inner worlds and outer limits: the formation of beginning school principals in Hong Kong. *Journal of educational administration*, 44(4):389-407.

Clark, A. 2007. The handbook of school management. Cape Town: Kate McCallum.

Clark, S. 2006. Spatial engagement: the navigation of a novice teaching principal in a small rural community. *Learning, evaluation, innovation and development*, 3(1):12-26.

Clark, S., Wildly, H. & Styles, I. 2011. Fit for purpose? Western Australian insights into the efficacy of principal preparation. *Journal of educational administration*, 49(2):166-178.

Construction Owners Association of Alberta. 2007. Apprentice mentoring program: a best practice of the construction owners association of Alberta.

<http://www.coaa.ab.ca/Portals/0/Downloads/BP%20Workforce/AMP-Apprentice%20Mentoring%20Program.pdf> Date of access: 7 Feb. 2013.

Corbin, J. & Strauss, A. 2008. Basics of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Costello, B. 2009. Gender awareness: the key to reducing discipline referrals. *Principal*, March/April:1-2.

Cowie, M. & Crawford, M. 2007. Principal preparation – still an act of faith? *School leadership and management*, 27(2):129-146.

Cowie, M. & Crawford, M. 2008. "Being" a new principal in Scotland. *Journal of educational administration*, 46(6):676-689.

Crawford, M. 2009. Getting to the heart of leadership. emotion and educational leadership. London: Sage.

Creswell, J.W. 2009. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crow, G.M. 2006. Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of educational administration*, 44(4):310-325.

Cui, B. 2010. An exploratory study of the administrative work life experience of selected visible minority female school principals. Saskatoon: University of Saskatchewan (Dissertation - PhD).

Dareh, J.C. 2006. Beginning the principalship: a practical guide for new school leaders. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Davidovich, R., Nikolay, P., Laugerman, B. & Commodore, C. 2010. Beyond school improvement: the journey to innovative leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Davis, S., Darling-Hammond, L, Lapointe, M. & Meyerson, D. 2005. School leadership study: developing successful principals: review of research.
http://seli.stanford.edu/research/documents/SELI_sls_research_review.pdf Date of access: 26 Mar. 2013.

De Janasz, S.C., Sullivan, S.E. & Whiting, V. 2003. Mentor networks and career success: lessons for turbulent times. *Academy of Management Executive*, 17(4):78-93.

De Stadler, L.G. & De Stadler, A. 2007. Tesourus van Afrikaans. Kaapstad: Southern Boekuitgewers.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2009. Research at grass roots. Pretoria: Van Schaik.

Decker, L.E. & Decker, V.A. 2003. Home, school, and community partnership. Lanham: Rowman and Littlefield.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. Handbook of qualitative research. London: Sage.

Department of Education (Tshwane). 2008. Mentor school managers and manage mentoring programmes in schools. Advanced certificate: education (School management and leadership). Tshwane: Department of Education.

Devries, K. 2008. Joan of Arc. *Military history*, 24(10):26-35.

Dowling, F. & Walkington, J. 2004. Mentoring new principals: good intentions, realistic expectations and outcomes. Australian Association for Research in Education (AARE) Conference. <http://www.aare.edu.au/04pap/wal04232.pdf> Date of access: 6 Oct. 2010.

Driessen, E.W., Overeem, K. & Van Der Vleuten, C.P.M. 2011. Get yourself a mentor. *Medical education*, 45(5):438-439.

Drysdale, L., Goode, H. & Gurr, D. 2009. An Australian model of successful school leadership: moving from success to sustainability. *Journal of educational administration*, 47(6):697-708.

Duignan, P. & Bezzina, M. 2006. Building a capacity for shared leadership in schools, teachers as leaders of educational change. Educational Leadership Conference, University of Wollongong, February.

Duncan, H.E. & Stock, M.J. 2010. Mentoring and coaching rural school leaders: what do they need? *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(3):293-311.

Earley, P. & Weindling, D. 2004. Understanding school leadership. London: Chapman.

Earthman, G.I. & Lemasters, L.K. 2009. Teacher attitudes about classroom conditions. *Journal of educational administration*, 47(3):323-335.

Ehrich, L.C. 1994. A mentoring program for women educators. *School organisation*, 14(1):11-20.

Fidler, B. 2002. Strategic management for school development: leading your school's improvement strategy. London: PCP.

Fletcher, G.H. 2009. A matter of principals. *The higher education journal*, 36(5):1-8.

Flick, U. 2009. An introduction to qualitative research. London: Sage.

Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. 2004. A companion to qualitative research. London: Sage.

Fuller, B., Dauter, L., Hosek, A., Kirschenbaum, G., Mckoy, D., Rigby, J. & Vincent, J.M. 2009. Building schools, rethinking quality? Early lessons from Los Angeles. *Journal of educational administration*, 47(3):336-349.

Gerring, J. 2004. What is a case study and what is it good for? *American political science review*, 98(2):341-354.

Goldring, E., Huff, J., May, H. & Camburn, E. 2008. School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of educational administration*, 46(3):332-352.

Gravelle, J. 2011. Meeting of the minds: the case of more mentorship in mining. *Canadian mining journal*, 132(3):34-34.

Green, F. 2000. The head teacher in the 21st century: being a successful school leader. Harlow: Pearson Education.

Hale, E.L. & Moorman, H.N. 2003. Preparing school principals: a national perspective on policy and program innovations. <http://www.iel.org/pubs/preparingprincipals.pdf> Date of access: 26 Mar. 2013.

Hall, P. 2008. Building bridges: strengthening the principal induction process through intentional mentoring. *Phi delta kappan*, 89(6):449-452.

Hallinger, P. 2004. Meeting the challenges of cultural leadership: the changing role of principals in Thailand. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1):61-73.

Harris, A. & Capman, C. 2002. Effective leadership in schools facing challenging circumstances. Nottingham: National College of School Leadership, University of Nottingham.

Harris, S., Ballenger, J. & Leonard, J. 2004. Aspiring principal perceptions: are mentor principals modelling standards-based leadership? *Mentoring and tutoring*, 12(2):155-169.

Hattingh, M., Coetzee, M. & Schreuder, D. 2005. Implementing and sustaining mentoring programmes: a review of the application of best practices in the South African organisational context. *SA journal of human resource management*, 3(3):40-48.

Havard, 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(12.6):460-480.

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):162-170.

Henning, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.

Hepburn, A. 2001. Increasing primary education access for children in Aids - affected area. *Perspectives in education*, 20(2):87-97.

Herrbach, O., Mignonac, K. & Richebe, N. 2011. Undesired side effect? The promotion of non-commitment in formal vs. informal mentorship. *International journal of human resource management*, 22(7):1554-1569.

Hess, F.M. & Kelly, A.P. 2007. Learning to lead: what gets taught in principal-preparation programs. *Teachers college record*, 109(1):1-28.

Heystek, J. 2007. Reflecting on principals as managers or moulded leaders in a managerialistic school system. *South African journal of education*, 27(3):491-505.

Hill, S. 2009. Leadership and sustainable change: the relationship between leadership practices of principals and reculturing schools as professional learning communities. Denton, TX: University of North Texas. (Dissertation - DEd).

Hofman, W.H.A. & Hofman, R.H. 2011. Smart management in effective schools: effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands. *Educational administration quarterly*, 47(4):620-645.

Horng, E.L., Klasik, D. & Loeb, S. 2010. Principal's time use and school effectiveness. *American journal of education*, 116(4):491-523.

Hu, C. 2008. Intentions to initiate mentoring relationships: understanding the impact of race, proactivity, feelings of deprivation and relationship roles. *Journal of social psychology*, 148(2):727-744.

Ikoya, P.O. 2009. Gender difference in the application of preventive discipline practices among principals of secondary schools in Nigeria. *Journal of social sciences*, 20(1):49-53.

Ingle, K., Rutledge, S. & Bishop, J. 2011. Context matters: principals' sensemaking of teacher hiring and on-the-job performance. *Journal of educational administration*, 49(5):579-610.

Jerabek, S. & Day, J.D. 2009. Traits of leadership. *FBI law enforcement bulletin*, 78(11):20-22.

Jocelyn, L., Fidler, H., De Gara, C. & Keefe, J. 2010. Mentorship for the physician recruited from abroad to Canada for rural practice. *Medical teacher*, 32(8):322-327.

Jokelainen, M., Jamookeeah, D., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011. Building organizational capacity for effective mentorship of pre-registration nursing students during placement learning: finish and British mentors' conception. *International journal of nursing practice*, 17(5):509–517.

Jordaan, J.C. 2009. Faktore wat die effektiewe bestuur en kontrole van skoolfinansies in openbare skole beïnvloed. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling - MEd).

Khedama, P.E. 2005. The influence of educator absenteeism on effective education. Vanderbijlpark: North-West University. (Dissertation - MEd).

Khumalo, M.J. 2005. The role of the school principal in fostering the creativity and innovativeness of educators. Vanderbijlpark: North-West University. (Dissertation - MEd).

Kim, S. 2010. Mentor characteristics and protégé/mentor perceptions of mentoring functions and quality in Korean companies. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana Champaign. (Dissertation - PhD).

Knobel, S.J. 2010. Perceptions of the roles, professional development, challenges, and frustrations of high school principals. Tampa, FL: College of Education, University of South Florida. (Dissertation - PhD).

Koross, P.K., Ngware, M.W. & Sang, A.K. 2009. Principals' and students' perceptions on parental contribution to financial management in secondary schools in Kenya. *Quality assurance in education*, 17(1):61-78.

Kutame, A.P. & Mulaudzi, M.P. 2010. Identifying sensitive issues in education in Limpopo province, South Africa. *Perspective in education*, 28(1):89-97.

Kwan, P. 2009. The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of educational administration*, 47(2):191-205.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2005. Practical research: planning and design. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2013. Practical research: planning and design. 10th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Leigh, B. 2011. Managing: can you say externship? The new world of open source-mentoring. *Strategy*, 33(8):110-112.

Lentz, E. 2007. Protégé and mentor characteristics: examining individual differences in effective mentoring relationships. Tampa, FL: University of South Florida. (Dissertation - PhD).

Lester, P.B., Hannah, S.T., Harms, P.D., Vogelgesang, G.R. & Avolio, B.J. 2011. Mentoring impact on leader efficacy development: a field experiment. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3):409-429.

Lethoko, M.X., Heystek, J. & Maree, J.G. 2001. The role of the principal, teachers and students in restoring the culture of learning, teaching and service (COLT) in black secondary schools in the Pretoria region. *South African journal of education*, 21(4):313-317.

Leung, M. & Fung, I. 2005. Enhancement of classroom facilities of primary schools and its impact on learning behaviours of students. *Facilities*, 23(13):585-594.

Linehan, M. & Scullion, H. 2008. The development of female global managers: the role of mentoring and networking. *Journal of business ethics*, 83(1):29-40.

Macann, G. 2005. Inducting school principals: principles and dilemmas. *New Zealand journal of teachers' work*, 2(2):116-122.

Malmgren, R.D., Ottino, J.M., Amaral, L.A. & Nunes, A. 2010. The role of mentorship in protégé performance. *Nature*, 465(7298):622-626.

Malone, R. J. 2001. Principal mentoring. ERIC Digest. University of Oregon: ERIC clearinghouse on educational management. <http://www.ericdigest.org/2002-2/mentoring.htm>
Date of access: 6 Oct. 2010.

Maree, K. 2010. First steps in research. Pretoria: Van Schaik.

Maree, K. & Van Der Westhuizen, C. 2009. Head start in designing research proposals in the social sciences. Cape Town: Juta.

Marishane, R.N. & Botha, R.J. 2011. School leadership in a changing context: a case for school-based management. Pretoria: Van Schaik.

Marshall, C. & Rossman, G.B. 1999. Designing qualitative research. London: Sage.

Marshall, C. & Rossman, G.B. 2011. Designing qualitative research. 5th ed. Los Angeles: Sage.

Marshall, M. & Gordon, F. 2010. Exploring the role of the interprofessional mentor. *Journal of interprofessional care*, 24(4):362-374.

Martin, M.D. 2009. Die probleme wat vroue in landelike gebiede ervaar wanneer hulle as skoolhoofde moet waarneem. Kaapstad: Kaapse Skiereilandse Universiteit van Tegnologie. (Verhandeling - MEd).

Masitsa, G., Van Staden, J., De Wet, C., Niemann, R., Heyns, M., Brazelle, R. & Niemann, S. 2004. Management problems at underachieving township secondary schools in the free State. *Acta academica*, 36(2):221-250.

Masitsa, M.G. 2005. The principal's role in restoring a learning culture in township secondary schools. *Africa education review*, 2(2):205-220.

Mason, J. 2002. Qualitative researching. London: Sage.

Mathis, B.K. 2010. Educational leadership: a description of Saudi female principals in the eastern province of Saudi Arabia. Tahlequah, OK: Oklahoma State University. (Thesis - DEd).

McHugh, M. 2002. The absence bug: a treatable viral infection. *Journal of managerial psychology*, 17(8):722-738.

McMillan, J.H. & Schumacher. 2010. Research in education. 7th ed. New Jersey: Pearson Education.

Medina, D.O. 2008. School principals as leaders in a new role. South Orange, NJ: Seton Hall University. (Thesis - DEd).

MENTOR: National Mentoring Partnership. 2013. How to build a successful mentoring program using the elements of effective practice: a step-by-step tool kit for program managers. http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_418.pdf Date of access: 7 Feb. 2013.

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):157-169.

Mentz, P.J. & Wolhuter, C.C. 2003. 'n Perspektief op die voorkoms van dissiplineprobleme in Afrikaanse skole. *Koers*, 68(4):391-412.

Merriam, S.B. 2002. Qualitative research in practice. examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. 2009. Qualitative research. a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

Mestry, R. 2004. Financial accountability: the principal or the school governing body? *South African Journal of Education*, 24(2):126-132.

Mestry, R. & Grobler, B. 2003. The training and development of principals in managing schools effectively. *Education as change*, 7(2):126-146.

Mestry, R. & Singh, P. 2007. Continuing professional development for principals: a South African perspective. *South African journal of education*, 27(3):477-490.

Mezias, J.M. & Scadura, T.A. 2005. A needs-driven approach to expatriate adjustment and career development: a multimentoring perspective. *Journal of international business studies*, 36(5):519-538.

Middlewood, D. & Parker, R. 2009. Leading and managing extended schools: ensuring every child matters. Los Angeles: Sage.

Miller, G.E.D. 2008. A cross-case analysis of mentee change in leadership behavior during a mentoring and coaching program in Virginia. Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute and State University. (Dissertation - PhD).

Miracle, V.A. 2006. Leadership. *Dimensions of critical care nursing*, 25(2):93.

Moberg, D. 2008. Mentoring and practical wisdom: are mentors wiser or just more politically skilled? *Journal of business ethics*, 83(4):385-843.

Moberg, D.J. & Velasquez, M. 2004. The ethics of mentoring. *Business ethics quarterly*, 14(1):95-122.

Moeketsi, L.J. 2004. Ensuring quality teaching and learning as a task of the school principal. Vanderbijlpark: North-West University. (Dissertation - MEd).

Mogonediwa, M.V. 2008. Strategies for the management of low performing secondary schools in the North West Province. Potchefstroom: North-West University. (Dissertation - MEd).

Mohn, C. & Machell, J. 2005. Reconceptualising school leader learning: blurring the lines between staff development and university-based principal preparation programs. *Planning and changing*, 36(1&2):120-127.

Moloi, K. 2007. An overview of education management in South Africa. *South African journal of education*, 27(3):463-476.

Moorosi, P. 2007. Creating linkages between private and public: challenges facing woman principals in South Africa. *South African journal of education*, 27(3):507-521.

Mosea, T.P. 2006. The role of school management teams in dealing with the HIV/Aids epidemic at schools. Vanderbijlpark: North-West University. (Dissertation - MEd).

Mukeredzi, T.G., Ndamba, G.T. & Weda, Z.L. 2009. Teacher development through distance education: mentor perceptions of mentoring. *South African journal of higher education*, 23(2):340-354.

Mukuria, G. 2002. Disciplinary challenges, how do principals address this dilemma? *Urban education*, 37(3):42-52.

Myburgh, C.P.M. & Poggenpoel, M. 2004. Teachers' experience of their school environment: implications for health promotion. Johannesburg: Rand Afrikaans University.

Naidu, A., Joubert, R., Mestry, R., Mosoge, J. & Ngcobo, T. 2010. Education management and leadership. Cape Town: Oxford University Press.

Ndou, N. 2012. Challenges facing school governing bodies in the implementation of finance policies in the Vhembe district. University of South Africa. (Dissertation – MEd).

Neale, P., Thapa, S. & Boyce, C. 2006. Preparing a case study: a guide for designing and conducting a case study for evaluation input.
http://www2.pathfinder.org/site/DocServer/m_e_tool_series_case_study.pdf Date of access: 26 Mar. 2013.

Nelson, S.W., De La Colina, M.G. & Boone, D. 2008. Lifeworld or systemworld: what guides novice principals? *Journal of educational administration*, 46(6):690-701.

Ngware, M.W., Wamukuru, D.K. & Odebero, S.O. 2006. Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice. *Quality assurance in education*, 14(4):339-362.

Nieman, R., Swanepoel, Z. & Marais, N. 2010. Challenging the 'Four Corner Press' as framework for invitational leadership in South African Schools. *SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 36(1):1-8.

Odendal, F.F. & Gouws, R.H., eds. 2010. Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Pinelands: Pearson Education South Africa.

Ojo, L.B. & Olaniyan, D.A. 2008. Leadership roles of school administrators and challenges ahead in post-primary institutions in Nigeria. *European journal of scientific research*, 24(2):172-178.

Olsen, G. & Fuller, M.L. 2003. Home-school relations: working successfully with parents and families. Boston: Allyn & Bacon.

Olson, L. 2007. Getting serious about preparation. *Education week*, 27(3):1-11.

O'Neill, R. M. 2005. An examination of organizational predictors of mentoring functions. *Journal of managerial issues*, 17(4):439-460.

Ones, D.S., Viswesvaran, C. & Schmidt, F.L. 2003. Personality and absenteeism: a meta-analysis of integrity tests. *European journal of personality*, 17(S1):S19-S38.

Onguko, B., Abdalla, M. & Webber, C.F. 2008. Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of educational administration*, 46(6):715-726.

Pehkonen, A., Arola, M., Zvyagina, O. & Grouev, A. 2010. Mentoring and social work. Mentoring handbook. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80078/31ed8f03-8e0b-4925-89c0-8ba244b68354.pdf?sequence=1> Date of access: 8 Mar. 2013.

Peterson, S.S. 2007. A survey of teachers' and principals' practices and challenges in fostering new immigrant parent involvement. *Canadian journal of education*, 30(2):881-910.

Pinho, S.D.C., Coetzee, M. & Schreuder, D. 2005. Formal mentoring: mentee and mentor expectations and perceived challenges. *SA journal of human resource management*, 3(3):20-26.

Poel, E.W., Arroyos-Jurado, E. & Coppola, B.J. 2006. Women, mentoring, and a border university. *Journal of public affairs education*, 12(4):501-513.

Raihani, 2008. An Indonesian model of successful school leadership. *Journal of educational administration*, 46(4):481-496.

Rao, P.R. 2011. Mentorship: the price of membership. *ASHA leader*, 16(10):24.

Reeves, T.Z. 2010. Mentoring programs in succession planning. *State & local government review*, 42(1):61-66.

Remy, L.M. 2009. Administrative mentoring: an investigation of practicing principals' perception of the role mentors played in their professional development and job satisfaction. Cedar Falls, IA: University of Northern Iowa. (Dissertation - DEd).

Reyes-Gonzalez. 2007. Professional vitality: perspectives from nine school principals. Pullman, WA: Washington State University. (Dissertation - DEd).

Riley, P. 2009. The development and testing of a time-limited mentoring model for experienced school leaders. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 17(3):233-249.

Roark, A.D.V.M. 2010. The quest for mentorship. *The newsmagazine of veterinary medicine*, 41(7):54-54.

Robelen, E.W. 2008. Preparation programs can't match demand. *Education week*, 28(3):1-5.

Robertson, R.P. 2009. Presidential address: Mentoring ... touching the future. *Diabetes care*, 32(10):1938-1940.

Robinson, V.M.J. & Le Fevre, D.M. 2011. Principals' capability in challenging conversations: the case of parental complaints. *Journal of educational administration*, 49(3):227-255.

Robson, C. 2011. Real world research. 3rd ed. West Sussex: Wiley.

Rossouw, J.P. & Oosthuizen, I.J. 2007. Statutes for educational law. Potchefstroom: Festina Lenté.

Rothman, S., Barkhuizen, N. & Tytherleigh, M.Y. 2008. Model of work-related ill health of academic staff in a South African higher education institution. *South African journal of higher education*, 22(2):404-422.

Roulston, K. 2010. Reflective interviewing: a guide to theory and practice. London: Sage.

Sackney, L. & Walker, K. 2006. Canadian perspectives on beginning principals: their role in building capacity for learning communities. *Journal of educational administration*, 44(4):341-358.

Sahid, A. 2004. The changing nature of the role of principals in primary and junior secondary schools in South Australia following the introduction local school management (Partnerships 21). *International education journal*, 4(4):144-153.

Sayce, D. & Lavery, S.D. 2010. Strategies for hope and sustainability, the beginning principal: needs and challenges. Australia: University of Notre Dame.

Schumaker, D.R. & Sommers, W.A. 2001. Being a successful principal. riding the wave of change without drowning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. 2004. Qualitative research practice. London: Sage.

Searby, L.J. 2010. Preparing future principals: facilitating the development of a mentoring mindset through graduate coursework. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(1):5-22.

Sherman, R., Voight, J., Tibbetts, J., Dobbins, D., Evans, A. & Weidler, D. 2000. Adult educator's guide to designing instructor mentoring. <http://www.calpro-online.org/pubs/Mentoring%20Guide.pdf> Date of access: 7 Feb. 2013.

Siccone, F. 2012. Essential skills for effective school leadership. Boston: Pearson.

Skinner, C.H. 2006. A comparison of mentored and non-mentored novice elementary principals in respect to job satisfaction. Orlando, FL: University of Central Florida. (Dissertation - DEd).

Smith, P.S. 2009. Promises to keep: the alignment of state policy implementation with best practices for new principal mentorship. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison. (Dissertation - PhD).

Smith, T. 2007. Integrating undergraduate peer mentors into liberal art courses: a pilot study. *Innovative higher education*, 33(1):49-63.

Sobehart, H.C. 2009. Women leading education across the continent: sharing the spirit, fanning the flame. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Sparks, D. 2002. Designing powerful professional development for teachers and principals. Oxford: National Staff Development Council.

Spillane, J. & Lee, L.C. 2013. Novice school principals' sense of ultimate responsibility: problems of practice in transitioning to the principal's office.

<http://www.ipr.northwestern.edu/publications/docs/workingpapers/2013/IPR-WP-13-05.pdf>

Date of access: 26 Mar. 2013.

Stamm, M. & Buddeberg-Fischer, B. 2011. The impact of mentoring during postgraduate training on doctors' career success. *Medical education*, 45(5):488-496.

Starr, K. & White, S. 2008. The small rural school principalship: key challenges and cross-school responses. *Journal of research in rural education*, 23(5):1-12.

Stevenson, D.A. 2008. Mentorship and the challenges of novice school principals: a study of the views of selected elementary school principals. Winnipeg, Manitoba: University of Manitoba. (Dissertation - MEd).

Stolberg, R. 2011. Student mentoring. *Access*, 25(4):2-4.

Sungtong, E. 2007. Leadership challenges to public secondary school principals in the era of education reform and cultural unrest in border provinces of south Thailand. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia. (Thesis - PhD).

Swanepoel, L.H. 2010. Pasop vir slaggate: lesse geleer uit die praktiese bestuur van skole. Toespraak gelewer by die jaarlikse hoofdesimposium van die Suid-Afrikaanse Onderwyserunie op 31 Augustus 2010, Port Elizabeth.

Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. 2008. Research in practice: applied methods for the social sciences. Cape Town: University of Cape Town Press.

Tonkin, H. 2003. Language and society. *The American forum for global education*, 178:1-24.

Tracy, K., Burton, M., Nich, C. & Rounsaville, B. 2011. Utilizing peer mentorship to engage high recidivism substance-abusing patients in treatment. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 37(6):525-531.

Ugboko, F.E. & Adediwura, A.A. 2012. A study of principal supervisory strategies and secondary school discipline. *Journal of educational and social research*, 2(1):41-49.

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. 2008. The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of educational administration*, 46(1):55-73.

USPTO Leadership Development Program. 2010. How to build a mentoring program: a mentoring program toolkit.

<http://www.opm.gov/Wiki/uploads/docs/Wiki/OPM/training/Mentoring%20Toolkit%203-18-10.pdf> Date of access: 7 Feb. 2013.

Van Der Westhuizen, P.C. 2005. Effective educational management. Cape Town: Kagiso Tertiary.

Van Der Westhuizen, P.C., De Bruyn, P.P., Erasmus, M., Janson, C.A., Mentz, P.J., Steyn, S.C., Theron, A.M.C., Van Vuuren, H.J. & Xaba, M.I. 2007. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik.

Van Deventer, I. & Kruger, A.G. 2010. An educator's guide to school management skills. Pretoria: Van Schaik.

Van Louw, T. & Waghid, Y. 2008. A deliberative democratic view of mentorship. *South African journal of higher education*, 22(1):207-220.

Van Wyk, N. & Lemmer, E. 2009. Organising parent involvement in SA schools. Cape Town: Juta.

Vanderstoep, S.W. & Johnston, D.D. 2009. Research methods for everyday life: blending qualitative and quantitative approaches. San Francisco: Jossey-Bass.

Vannapond Suttichujit, B.S. 2008. Issues in exceptional student education: the challenges for principals. *Journal of alternative perspectives in the social sciences*, 1(1):33-47.

Venter, V.N. 2008. Mentorskap van beginner-laerskoolprinsipale vir doeltreffende kurrikulumbestuur. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling - MEd).

- Vilakazi, T.T. 2008. Principals as agents of change. Vanderbijlpark: North-West University. (Thesis - PhD).
- Walker, A. & Qian, H. 2006. Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of educational administration*, 44(4):297-309.
- Wallen, G.R., Mitchell, S.A., Melnyk, B., Fineout-Overholt, E., Miller-Davis, C., Yates, J. & Hastings, C. 2010. Implementing evidence-based practice: effectiveness of a structured multifaceted mentorship programme. *Journal of advanced nursing*, 66(12):2761-2771.
- Wengraf, T. 2001. Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured methods. London: Sage.
- Wevers, N.E.J. & Steyn, G.M. 2002. Opvoeders se persepsie van hulle werkmotivering: 'n kwalitatiewe studie. *South African journal of education*, 22(3):205-212.
- Whitfield, K.E. & Edwards, C.L. 2011. Mentoring special populations. *Educational gerontology*, 37(5):422-439.
- Wight, J.B. 2011. Adam Smith on instincts, affection, and informal learning: proximate mechanisms in multilevel selection. *Review of social economy*, 67(1):95-113.
- Wolhuter, C.C. 2005. Progress in the desecration of schools in south Africa: experiences of school principals. *Education as change*, 9(1):108-126.
- Woolsey, A. 2010. New principals in the trenches: does mentoring impact leadership development for new school leaders? Phoenix, AZ: Arizona State University. (Dissertation - DEd).
- Wright, K. & Stegelin, D.A. 2003. Building school and community partnerships through parent involvement. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Yirci, R. & Kocabas, I. 2010. The importance of mentoring for school principals: a conceptual analysis. *International journal of educational leadership preparation*, 5(2), April-June. <http://cnx.org/content/m34197/1.1/> Date of access: 26 Mar. 2013.
- Young, P., Sheet, J.M., Knight, D.D. 2005. Mentoring principals. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Zainal, Z. 2007. Case study as a research method. *Journal Kemanusiaan*, 9:1-6, Jun.

Zannini, L., Cattaneo, C., Brugnolli, A. & Saiani, L. 2011. How do healthcare professionals perceive themselves after a mentoring programme? A qualitative study based on the reflective exercise of 'writing a letter to yourself'. *Journal of advanced nursing*, 67(8):1800-1810.

Zellers, D.F., Howard, V.M. & Barcic, M.A. 2008. Faculty mentoring programs: reenvisioning rather than reinventing the wheel. *Review of educational research*, 78(3):552-588.

Zille, H. 2010. "Suid-Afrika se onderwysstelsel: voldoen dit aan die behoeftes van die internasionale arbeidsmark?". Toespraak gelewer by die jaarlikse hoofdesimposium van die Suid-Afrikaanse Onderwyserunie op 31 Augustus 2010, Port Elizabeth.

Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Projekhoof: Prof K. Mentz
Tel. no: 018 299 4709
E-pos: Kobus.Mentz@nwu.ac.za

Die Hoof
Skool se naam
PRETORIA
Kode

Geagte Hoof

VERSOEK OM DEELNAME AAN M.Ed-NAVORSING

Ek, Magdalena C. van Jaarsveld, is 'n ingeskrewe student by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. Ek nader die data-insamelingsfase van my navorsingstudie in Onderwysbestuur. Die titel van my verhandeling is: **Mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde in Pretoria.**

My studie is op kwalitatiewe navorsingsdata gebaseer. Data-insameling behels onderhoude en observasie.

Ek onderneem om die professionele en etiese voorskrifte vir navorsing na te kom, te wete:

- Deelnemers se deelname aan die navorsing is vrywillig.
- Anonimiteit en vertroulikheid van die deelnemers se identiteit en persoonlike inligting word gewaarborg.
- Deelnemers mag ter enige tyd onttrek en dit sal nie teen die deelnemer gehou word indien hulle dalk wil onttrek nie.
- Geen inbreuk sal op die akademiese program van die skool gemaak word nie.
- Die bevindinge sal aan u en die Departement van Onderwys op aanvraag beskikbaar gestel word.

Die navorsing word vir die tydperk gedurende die derde kwartaal van die skooljaar beplan. Enige navrae aangaande die navorsing kan aan my (lientjehgh@gmail.com) of my projekhoof, Prof Kobus Mentz (kobus.mentz@nwu.ac.za) gerig word.

Ek sal dit opreg waardeur indien u sal toestem om aan die navorsingsprojek deel te neem en die onderstaande vorm voltooi.

By voorbaat baie dankie vir u ondersteuning.

Die uwe

MC VAN JAARVELD

M.Ed Kandidaat, Noord-Wes Universiteit, Potchefstroom.
Studentenommer: 21171890

Fakulteit Opvoedingswetenskappe

Projekhoof: Prof K. Mentz

Tel. no: 018 299 4709

E-pos: Kobus.Mentz@nwu.ac.za

TOESTEMMING VIR DEELNAME AAN M.ED-NAVORSINGSTUDIE

M.Ed-navorsing: **Mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde in Pretoria.**

Navorser: Me. M.C. van Jaarsveld

TOESTEMMINGSBRIEF: SKOOLHOOF

Ek, _____ (naam en van) verleen hiermee toestemming om aan die navorsingsprojek deel te neem.

Ek verstaan die etiese gedragskodes vir navorsers. Ek is bewus dat ek vrywillig deelneem, dat ek enige tyd van die navorsing mag onttrek, dat dit nie teen my gehou sal word nie en dat alle inligting deur die navorser as vertroulik hanteer sal word.

NAAM EN VAN

HANDTEKENING

DATUM

Kontakbesonderhede: _____

Faculty: Education Sciences

Project Head: Prof K. Mentz

Tel. no: 018 299 4709

Email: Kobus.Mentz@nwu.ac.za

The Principal
Name of school
PRETORIA
Code
Dear Principal

PERMISSION TO CONDUCT A M.Ed. RESEARCH STUDY

I, Magdalena C. van Jaarsveld, am a M.Ed. student enrolled at the Faculty of Education Sciences, Northwest University, Potchefstroom Campus. I am entering the phase where I collect the data for my research. The purpose of this research is to determine whether mentorship could play a role in the beginning years of a school principal. My research project is entitled: **“Mentorship as a tool to equip novice principals in Pretoria”**.

I hereby request permission to conduct this research involving you as principal. The research will consist of an interview as well as two observations of informal staff and principal meetings. The result will determine the outcome of the research.

I commit myself to adhere to the professional code of ethics for researchers which include the following:

- The participation of all research participants is strictly voluntary and participants are free to withdraw without any consequence or penalty.
- The anonymity and confidentiality of the research participants are protected and guaranteed.
- No interference with the general and academic programme of the school will take place.
- Upon completion the findings of the research will be made available, no request, to the Department of Education as well as the schools that participated in the research.

It is intended that the research will take place during August and September 2012.

I would appreciate if you could provide me with written consent by completing the sections on the next page and returning it to my Study leader, prof Kobus Mentz (kobus.mentz@nwu.ac.za), or to myself (lientjehgh@gmail.com).

If you have any questions or require any additional information about the research project, you are welcome to contact my Study leader, prof Kobus Mentz, or myself directly.

Your support is highly appreciated.

Yours sincerely

MC VAN JAARSVELD

M.Ed Candidate, Northwest Universiteit, Potchefstroom.
Student number: 21171890

Faculty: Education Sciences

Project Head: Prof K. Mentz

Tel. no: 018 299 4709

Email: Kobus.Mentz@nwu.ac.za

Permission to conduct a Research Project: Mentorship as a tool to equip novice school principals in Pretoria.

LETTER OF CONSENT: SCHOOL PRINCIPAL

I, _____ (name and surname) hereby give my consent that the research may be conducted.

I understand that the participation is voluntary; that at any time, I am free to withdraw without any consequence or penalty and that my personal information will be treated as confidential.

NAME AND SURNAME

SIGNATURE

DATE

Contact information: _____

ONDERHOUDSVRAE

Baie dankie dat u bereid is om deel te neem aan hierdie navorsingsprojek. Hierdie vrae word gerig om vas te stel of mentorskap as toerusting vir beginnerskoolhoofde kan dien. U moet asseblief die vrae eerlik en opreg beantwoord. Alle antwoorde sal streng vertroulik en anoniem hanteer word.

Afdeling A – Persoonlike inligting ten opsigte van u loopbaan as skoolhoof

1. Vertel my kortliks hoe u skool daaruit sien in terme van leerders, samestelling en sosio-ekonomiese agtergrond.
2. U het seker 'n pad gestap om vandag 'n skoolhoof te kan wees. Vertel vir my hoe u uiteindelik by die punt gekom het waar u nou 'n skoolhoof is.
3. Watter genot put u daaruit om skoolhoof te wees en wat gebeur ook wat u soms moedeloos maak?
4. Watter advies het u vir voornemende beginnerskoolhoofde ten opsigte van personeelsake, leerdersake en ouers?

Afdeling B – Leierskap, bestuur en uitdagings

1. Om 'n skoolhoof te wees, moet 'n persoon seker oor sekere eienskappe beskik. Watter eienskappe sou u as belangrike eienskappe beskou om 'n skool suksesvol te bestuur? (Hoofstuk 2.5.2)
2. Watter bestuurs- en leierskapvaardighede sou u as belangrik beskou om 'n skool suksesvol te bestuur? (Hoofstuk 2.2)
3. Daar word seker daaglik uitdagings aan u gestel? Watter uitdagings neem die meeste van u tyd in beslag om te hanteer? (Hoofstuk 2.5.5)
4. Hoe hanteer u diversiteit in u skool? (Hoofstuk 2.5.5.1)
5. Sou u sê dat personeellede soms vir u 'n uitdaging is? Vertel my daarvan. (Hoofstuk 2.5.5.2)
6. Hoe hanteer u dissipline in u skool? (Hoofstuk 2.5.5.5)

BYLAAG C

Afdeling C – Opleiding en mentorskap

1. Het u enige opleiding ontvang wat spesifiek gerig is op beginnerskoolhoofde? Indien wel, vertel my daarvan. (Hoofstuk 3.8)
2. Was u enigsins voorbereid op die rol wat van u verwag is as beginnerskoolhoof? Verduidelik. (Hoofstuk 3.8.4)
3. Het u enige ondersteuning ontvang toe u as beginnerskoolhoof aangestel is? Vertel my daarvan. Indien nie, hoe en waar het u antwoorde op al u vrae en uitdagings gekry? (Hoofstuk 3.9.2)
4. Ontvang u tans ondersteuning van enige aard? Vertel vir my watter tipe ondersteuning u tans ontvang. (Hoofstuk 3.9.2)
5. Skoolhoofde is oor die algemeen baie besig en mens voel soms dat mens hulle nie onnodig wil pla nie. Was u al in 'n situasie waar u 'n ander skoolhoof se raad gevra het? Indien wel, vertel my daarvan.
6. Ons hoor dikwels dat mense sê dat hierdie of daardie persoon 'n mentor vir hom/haar was? Hoe sou u 'n mentor definieer? (Hoofstuk 3.2)
7. Sou u sê dat 'n mentor vir u van nut sou wees? Indien wel, in watter areas sou u graag wou hê dat hy/sy u ondersteun? Indien nie, waarom nie? (Hoofstuk 3.9.9)
8. Voel u dat dit noodsaaklik is dat daar 'n mentorskapprogram vir alle beginnerskoolhoofde moet wees? Motiveer. (Hoofstuk 3.9.7)
9. Indien 'n mentorskapprogram beskikbaar is, waarom sou u aanbeveel, indien wel, dat die program deurlopend gevolg moet word. Met ander woorde, 'n skoolhoof mag enige tyd weer gebruik maak van die program. (Hoofstuk 3.6.2)
10. Gestel daar word 'n mentorskapprogram tot die beginnerskoolhoof se beskikking gestel. Verduidelik aan my hoe 'n suksesvolle mentorskapprogram volgens u, daaruit moet sien. (Hoofstuk 3.6.2)

Baie dankie dat u bereid was om tyd te spandeer aan hierdie onderhoud.

INTERVIEW

Thank you for your willingness to participate in this research project. The purpose of these questions is to determine the suitability of mentorship as a tool to equip novice principals. Please answer the questions honestly and clearly. Responses are anonymous and will be treated in the strictest confidence.

Section A – Personal information regarding your career as a school principal

5. Please give a brief description on how your school is structured in terms of pupils, composition and socio-economic background.
6. Please describe your career path leading to your current position as a school principal.
7. Which aspects of your role as school principal do you enjoy and what discourages you?
8. What kind of advice would you give aspiring school principals regarding staff, learners and parents?

Section B – Leadership, management and challenges

7. To be a school principal you should have some certain qualities/personality traits. Which qualities do you consider to be important for the successful management of a school? (Chapter 2.5.2)
8. Which management and leadership capabilities would you consider to be essential in order to manage a school successfully? (Chapter 2.2)
9. Referring to the daily challenges that have to be managed, which challenges demand most of your time? (Chapter 2.5.5)
10. How do you manage diversity in your school? (Chapter 2.5.5.1)
11. Do you agree that managing staff can sometimes be a challenge? Please elaborate. (Chapter 2.5.5.2)
12. How do you deal with discipline in your school? (Chapter 2.5.5.5)

Section C – Training and mentorship

11. Have you received any training tailored to novice principals? If so, please tell me more.
(Chapter 3.8)
12. Were you prepared for the demands of your role as a novice principal? Please explain.
(Chapter 3.8.4)
13. Did you receive any support when you were appointed as a novice principal? Please elaborate. If not, who did you turn to for information, answers to your questions and challenges? (Chapter 3.9.2)
14. Are you currently receiving any support? If so, what kind of support do you receive?
(Chapter 3.9.2)
15. Have you been in a situation where you would have like to ask/have asked a peer for guidance? If so, please tell me more.
16. People often refer to a certain person as a mentor. How would you define a mentor?
(Chapter 3.2)
17. Do you think that a mentor would be beneficial to you? If so, in which areas would you prefer some guidance. If not, why? (Chapter 3.9.9)
18. Do you think it is necessary for a mentorship programme to be available to all novice principals? Motivate. (Chapter 3.9.7)
19. If a mentorship programme is available, why should you recommend that the programme be followed through? In other words, a school principal may access the programme at any time. (Chapter 3.6.2)
20. Assuming a mentorship programme is available to novice principals please describe what you consider to be the key elements of a successful mentorship programme?
(Chapter 3.6.2)

Thank you very much for your time and willingness to be part of this interview.