

**BESTUURSTRATEGIEË VIR DIE IMPLEMENTERING VAN DIE  
LEERDESKAPPROGRAM IN DIE ONDERWYS**

**PL ELS  
10110488**

**Proefskrif voorgelê vir die graad *Philosophiae Doctor* in Onderwysbestuur  
aan die Potchefstroomkampus van die  
Noordwes-Universiteit**

**Promotor: Prof PC van der Westhuizen  
Medepromotor: Prof FJ Potgieter  
Hulppromotor: Dr JM Jacobsz**

**September 2008**

*Aan God die eer*

# **LYS VAN AFKORTINGS**

<b>COSATU</b>	<b>Congress of South African Trade Unions</b>
<b>ETDQA</b>	<b>Education Training and Development Quality Assurer</b>
<b>ETQAs</b>	<b>Education and Training Quality Assurers</b>
<b>ETQAs</b>	<b>Education and Training Quality Assurance Bodies</b>
<b>EEA</b>	<b>Employment Equity Act (55/1998)</b>
<b>ELRC</b>	<b>Education Labour Relation Council</b>
<b>ETDP SETA</b>	<b>Education Training and Development Practices Sector Education and Training Authority</b>
<b>HCT</b>	<b>Human Capital Theory (Mensekapitaalteorie)</b>
<b>ISASA</b>	<b>Independent Schools Association of South Africa</b>
<b>ITB</b>	<b>Industry Training Board</b>
<b>NSA</b>	<b>National Skills Authority</b>
<b>NSBs</b>	<b>National Standards Bodies</b>
<b>NSDS</b>	<b>National Skills Development Strategy</b>
<b>NSF</b>	<b>National Skills Fund</b>
<b>NSP</b>	<b>National skills Plan</b>
<b>NTB</b>	<b>National Training Board</b>
<b>NTSI</b>	<b>National Training Strategy Initiative</b>

NQF	National Qualification Framework
SAOU	Suid Afrikaanse Onderwysers Unie
SAQA act	South African Qualifications Authority Act (58/1995)
SAQA	South African Qualifications Authority
SDA	Skills Development Act (97/1998)
SDLA	Skills Development Levies Act (9/1999)
SDPU	Skills Development Planning Unit
SETA's	Sector Education and Training Authorities
SGBs	Standards Generating Bodies
SSP	Sector Skills Plan
TETA	Trafic Education and Training Authorities E

# UITTREKSEL

## BESTUURSTRATEGIEË VIR DIE IMPLEMENTERING VAN DIE LEEDERSKAPPROGRAM IN DIE ONDERWYS

*Leerderskappe, learnerships, para-professionals, internships, apprenceships, assistant teachers, teacher's assistant, mentoring*

Weens die implementering van verskillende wette en rade asook die ontwikkeling van 'n Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie in Suid Afrika het onkunde en onsekerheid geheers ten opsigte van die implikasies en implementering van leiderskappe in die werkplek. Hierdie nuwe benadering tot kwalifikasieverwerwing verskil van vorige metodes en maak deel uit van die Regering se Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie.

Hoër- en opleidingsinstansies het oor geen wetlike dokumentasie beskik wat kon dien as riglyne waarvolgens werkplekgebaseerde onderwys en opleiding as alternatiewe wyse van opleiding kon geskied nie.

Daar is wetlik daarvoor voorsiening gemaak dat werkplekgebaseerde onderwys en opleiding (leiderskappe) in alle sektore van die samelewing geïmplementeer kan word. Dit was daarom ook noodsaaklik dat die implementering van leiderskappe in die onderwyssektor ondersoek moes word. Hierdie navorsing het ten doel gehad om bestuurstrategieë vir die implementering van die leiderskapprogram in die onderwyssektor te ontwikkel sodat die alternatiewe wyse waarop onderwys en opleiding kan geskied, duideliker kan blyk.

'n Literatuurstudie is onderneem om die aard van leiderskappe asook die struktuur en funksionering daarvan in die onderwyssektor vas te stel. Verder is 'n kwantitatiewe en 'n kwalitatiewe navorsingsmetode gevolg ten einde vas te stel watter probleme met die bestuur daarvan in die onderwyssektor voorkom. Navorsing is aan die hand van navorsingsdoelwitte afgehandel. Data is ingesamel en geïnterpreteer aan die hand waarvan bepaalde bestuurstrategieë ontwikkel is vir die implementering van 'n leiderskapprogram in die RSA.

Die belangrikste bevindinge is:

- Leerderskappe kan as 'n addisionele opleidingsmodel vir 'n opleidingsinstansie en die onderwyssektor dien.
- Die leerderskapprogram kan geïmplementeer word om vaardigheidstekorte in die arbeidsmark die hoof te bied.
- Die leerderskapprogram word deur wetgewing ingeperk om opleiding en kwalifikasieverbetering op gelyke basis aan alle rasse en geslagte te voorsien.
- Alle bevolkingsgroepe dra tot die vaardigheidsontwikkelingsfonds by, maar nie alle leerderskapkandidate se opleiding word daardeur befonds, soos blyk uit die bedoeling van die wetgewing, nie.
- Alle SETAs ressorteer onder die Minister van Arbeid, terwyl een van die funksies van die SETAs die monitering van onderwys en opleiding is. Die Minister van Onderwys het egter, volgens die Skills Development Act (97/1998), geen direkte inspraak in SETA-sake nie.
- Samewerking en koördinerende tussen die Departement van Arbeid en die Onderwysdepartement is van kardinale belang, aangesien werkers in die werkplek erkenning moet kan geniet in die nuwe kwalifikasieraamwerk - die NQF.
- Daar bestaan tans geen spesifieke amptelike departementele riglyne wat leerderskapkandidate se taakomsywing in die skolepraktyk uiteensit nie.
- Daar bestaan tans geen eenvormige riglyne vir skolementors sodat die bestuur van die leerderskapprogram eenvormig kan geskied nie.
- As gevolg van die gebrek aan 'n eenvormige mentorshandleiding kom verskeie onduidelikhede en onsekerhede voor in verband met die leerderskapprogram.
- Daar bestaan 'n behoefte vir akademiese personeel om mentors en leerderskapkandidate by die skole of opleidingsentra te besoek.

# ABSTRACT

## MANAGEMENT STRATEGIES FOR THE IMPLEMENTATION OF THE LEARNERSHIP PROGRAMME IN EDUCATION

*Learnerships, para-professionals, internships, apprenticeships, assistant teachers, teacher's assistant, mentoring*

Due to the implementation of different acts and councils as well as the development of a National Skills Development Strategy in South Africa, ignorance and uncertainty has reigned regarding the implications and implementation of learnerships in the workplace. This new approach to the attainment of a qualification differs from earlier methods and forms part of the Government's National Skills Development Strategy.

Higher education and training institutions possessed no legal documentation that could serve as guidelines according to which workplace-based education and training could take place as an alternative method of training.

Legally, provision has been made for workplace-based education and training to be implemented in all sectors of the community. Hence it was essential to investigate the implementation of learnerships in the teaching sector. This research aimed at developing management strategies for the implementation of the learnership programme in the teaching sector so that the alternative method according to which education and training can take place, can become clearer.

A study of the literature was undertaken to determine the nature of learnerships as well as the structure and functioning thereof in the education sector. Furthermore, a quantitative and qualitative research method was followed in order to establish which problems occur regarding the management thereof in the education sector. Research was concluded based on research objectives. Data was collected and interpreted according to which specific management strategies were developed for implementing a learnership programme in the RSA.

The most important findings are:

- Learnerships can serve as an additional training model for a training institution and the education sector.
- The learnership programme can be implemented to address skills shortages in the labour market.
- The learnership programme is limited by legislation to supply training and qualification improvement on an equal basis to all races and genders.
- All population groups contribute to the skills development fund, but not all learnership candidates' training is afforded by it, as is evident from the intention of legislation.
- All SETAs fall under the Minister of Labour, while one of the functions of the SETAs is the monitoring of education and training. However, according to Act (97/1998), the Minister of Education has no direct participation in deliberation in SETA matters.
- Cooperation and coordination between the Department of Labour and the Department of Education is of cardinal importance, since workers in the workplace need to receive acknowledgement in the new qualification framework - the NQF.
- Currently, no specific official departmental guidelines exist that explain the task definitions of learnership candidates in the schools practice.
- Currently, no uniform guidelines exist for school mentors so that the management of the learnership program can take place uniformly.
- Due to the lack of a uniform mentor manual, several indistinctnesses and uncertainties occur regarding the learnership programme.
- A need prevails among mentors and learnership candidates for academic staff to visit them at the schools or training centres.

# INHOUDSOPGAWE

Bladsy

ABSTRACT .....	i
UITTREKSEL .....	iii

## HOOFSTUK 1

### ORIËNTERING

1.1	INLEIDING .....	1
1.2	PROBLEEMSTELLING .....	1
1.3	NAVORSINGSDOELWITTE .....	6
1.4	NAVORSINGSMETODES .....	6
1.4.1	Literatuurstudie .....	6
1.4.2	Kwantitatiewe navorsing .....	7
1.4.3	Kwalitatiewe navorsing .....	7
1.5	STRUKTUUR VAN NAVORSINGSVERSLAG .....	8
1.6	PROBLEME ONDERVIND TYDENS DIE NAVORSING .....	8
1.7	SAMEVATTING .....	9

## HOOFSTUK 2

### DIE AARD VAN LEERERSKAPPE IN DIE ONDERWYS

2.1	INLEIDING .....	10
2.2	BEGRIPSOMSKRYWING .....	10
2.2.1	Mensekapitaalteorie .....	10
2.2.2	Leerderskap .....	11
2.2.3	Internskap .....	12
2.2.4	Vakleerlingskap .....	13
2.2.5	Werkplekgebaseerde opleiding .....	14

<b>2.3</b>	<b>MENSEKAPITAALTEORIE AS KONSEPTUELE GRONDSLAG VIR LEERDERSKAPPE</b> .....	15
2.3.1	Agtergrond: Mensekapitaalteorie en mensehulpbronbestuur .....	15
2.3.2	Die aard van Mensekapitaalteorie .....	15
2.3.3	Die funksionering en invloed van Mensekapitaalteorie in onderwys en opleiding.....	17
2.3.4	Metodes in die optimalisering van Mensekapitaalteorie .....	19
2.3.5	Voor- en nadele van Mensekapitaalteorie .....	20
2.3.6	Mensekapitaalteorie en vaardigheidsontwikkeling in die onderwys en opleiding.....	22
2.3.7	Mensekapitaalteorie en die Skills Development Act in die RSA .....	23
2.3.8	Mensekapitaalteorie en leerderskappe in die onderwyssektor .....	24
2.3.9	Kritiese evaluering van Mensekapitaalteorie in die onderwys .....	24
2.3.10	Gevolgtrekking .....	27
<b>2.4</b>	<b>HISTORIESE OORSIG OOR LEERDERSKAPPE AS OPLEIDINGSMODEL VIR ONDERWYSERS IN DIE RSA</b> .....	28
2.4.1	Vakleerlingskappe as voorloper van leerderskappe .....	28
2.4.2	Die ontstaan en ontwikkeling van leerderskappe.....	31
2.4.2.1	Kontekstualisering.....	31
2.4.2.2	South African Qualifications Authority Act (58/1995) .....	32
2.4.2.3	Skills Development Act (97/1998) .....	34
2.4.2.4	Sector Education Training Authorities.....	36
2.4.2.5	National Skills Authority .....	36
2.4.2.6	Skills Development Levies Act (9/1999).....	37
2.4.2.7	Employment Equity Act .....	38
2.4.2.8	Sector Education and Training Authorities.....	39
2.4.2.9	Education Training and Development Practices Sector Education and Training Authority .....	40
2.4.3	Formele wyses van (inisiële) opleiding van opvoeders.....	40
2.4.3.1	Opkampusmodel as wyse van opleiding.....	40
2.4.3.2	Afkampusmodel .....	41
2.4.3.3	Die fleksiemodel.....	42
2.4.4	Leerderskap as opleidingsmodel .....	42
2.4.5	Sintese .....	44

<b>2.5</b>	<b>DIE DOEL VAN LEERDESKAPPE</b> .....	44
2.5.1	Holistiese strategie.....	45
2.5.2	Vaardigheidsontwikkeling en ervaring .....	47
2.5.3	Kwalifikasieverwerwing .....	48
2.5.4	Beroepsgeleenthede.....	49
<b>2.6</b>	<b>KENMERKE VAN LEERDESKAPPE</b> .....	50
2.6.1	Validering van kursusse deur registrasie .....	50
2.6.2	Opleidingsvoorwaardes .....	50
2.6.3	Kontraktuele verbintenisse .....	52
2.6.4	Bekostigbaarheid van studies .....	52
2.6.5	Arbeidsmark.....	52
<b>2.7</b>	<b>VOORDELE VAN DIE LEERDESKAPMODEL</b> .....	53
2.7.1	Voordele vir die leerder.....	54
2.7.2	Voordele vir die werkgewer en die onderwysprofessie.....	56
2.7.3	Voordele vir die opleidingsinstansie.....	59
2.7.4	Voordele vir die gemeenskap .....	59
<b>2.8</b>	<b>PROBLEME TEN OPSIGTE VAN LEERDESKAPPE</b> .....	60
<b>2.9</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	61

### HOOFSTUK 3

#### DIE STRUKTUUR EN FUNKSIONERING VAN LEERDESKAPPE IN DIE ONDERWYS

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	62
<b>3.2</b>	<b>KONTEKSTUALISERING: NASIONALE VAARDIGHEIDS- ONTWIKKELING</b> .....	63
<b>3.3</b>	<b>BEPALINGS IN DIE SAQA ACT TEN OPSIGTE VAN DIE STRUKTURE EN FUNKSIES VAN LEERDESKAPPE</b> .....	68
<b>3.4</b>	<b>BEPALINGS VAN DIE NQF TEN OPSIGTE VAN DIE STRUKTURE EN FUNKSIES VAN LEERDESKAPPE</b> .....	72

<b>3.5</b>	<b>BEPALINGS IN DIE SKILLS DEVELOPMENT ACT TEN OPSIGTE VAN DIE STRUKTURE EN FUNKSIES VAN LEERDERSKAPPE</b> .....	75
3.5.1	Riglyne van die National Skills Authority (NSA) ten opsigte van strukture en funksies van leerderskappe .....	78
3.5.2	Riglyne van die SETA's ten opsigte van strukture en funksies van leerderskappe .....	79
3.5.3	Riglyne van die National Skills Fund (NSF) ten opsigte van strukture en funksies van leerderskappe .....	80
3.5.4	Riglyne van die Skills Development Planning Unit (SDPU) ten opsigte van strukture en funksies van leerderskappe .....	81
3.5.5	Riglyne van die arbeidsentrums ten opsigte van strukture en funksies van leerderskappe .....	82
3.5.6	Sintese .....	83
<b>3.6</b>	<b>BEPALINGS IN DIE SKILLS DEVELOPMENT LEVIES ACT TEN OPSIGTE VAN STRUKTURE EN FUNKSIES VAN LEERDERSKAPPE</b> .....	84
<b>3.7</b>	<b>SINTESE</b> .....	86
<b>3.8</b>	<b>STRUKTURELE EN FUNKSIONELE AANGELEENTHEDE IN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSKANDIDATE BINNE ENKELE ONDERWYSSTELSELS IN DIE VERENIGDE KONINKRYK</b> .....	86
3.8.1	Insameling en analise van data .....	87
3.8.2	Verenigde Koninkryk .....	87
3.8.2.1	Engeland .....	88
3.8.2.2	Wallis .....	92
3.8.2.3	Skotland .....	95
3.8.2.4	Gevolgtrekkings ten opsigte van Tersiêre Instellings in Engeland, Wallis en Skotland .....	96
3.8.2.5	Gevolgtrekkings ten opsigte van onderwyseropleiding aan skole in Engeland, Wallis en Skotland .....	98
<b>3.9</b>	<b>STRUKTURELE EN FUNKSIONELE AANGELEENTHEDE IN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSKANDIDATE BINNE ENKELE ONDERWYSSTELSELS IN AFRIKALANDE</b> .....	99
3.9.1	Malawi .....	100

3.9.2	Ander Afrikalande .....	101
3.9.2.1	Gevolgtrekkings ten opsigte van onderwyseropleiding binne enkele Afrikalande .....	101
<b>3.10</b>	<b>BEPALINGS IN OPVOEDKUNDEFAKULTEITE (MESOVLAK)</b>	
	<b>TEN OPSIGTE VAN STRUKTURELE EN FUNKSIONELE AANGELEENTHEDE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN LEERDERSKAPPE IN SUID-AFRIKA</b> .....	102
3.10.1	Insameling en analise van data wat betrekking het op universiteite .....	104
3.10.2	Strukturele aangeleenthede vir die implementering van leederskappe aan universiteite (mesovlak) .....	104
3.10.3	Funksionele aangeleenthede vir die implementering van leederskappe aan universiteite (mesovlak) .....	108
3.10.4	Gevolgtrekkings .....	112
<b>3.11</b>	<b>BEPALINGS IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE (MIKROVLAK)</b>	
	<b>TEN OPSIGTE VAN STRUKTURELE EN FUNKSIONELE AANGELEENTHEDE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN LEERDERSKAPPE</b> .....	112
3.11.1	Insameling en analise van data wat betrekking het op skole .....	113
3.11.2	Strukturele aangeleenthede vir die implementering van leederskappe in skole (mikrovlak) .....	113
3.11.3	Funksionele aangeleenthede vir die implementering van leederskappe binne skole (mikrovlak) .....	116
3.11.4	Gevolgtrekkings .....	119
<b>3.12</b>	<b>VERSKILLENDE PROBLEME SOOS ONDERVIND DEUR DEELNEMENDE SKOOLHOOFDE TYDENS OPLEIDINGSESSIES</b> .....	119
3.12.1	Insameling en analise van data .....	119
3.12.2	Samevattende verslag oor strukturele aangeleenthede .....	120
3.12.3	Samevattende verslag oor funksionele aangeleenthede .....	121
3.12.4	Gevolgtrekkings .....	122
<b>3.13</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	123

## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSONTWERP

<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	125
<b>4.2</b>	<b>DOEL EN OPERASIONALISERING</b> .....	125
<b>4.3</b>	<b>KWANTITATIEWE OPNAME</b> .....	126
<b>4.4</b>	<b>GESTRUKTUREERDE POSVRAELYS</b> .....	127
<b>4.5</b>	<b>VRAELYS AAN DIE MENTORS</b> .....	128
4.5.1	Doel van die vraelys.....	128
4.5.2	Konstruksie van die vraelys.....	129
4.5.3	Skaal.....	130
4.5.4	Loodsvraelys.....	131
4.5.5	Finalisering van die vraelys.....	132
4.5.6	Studiepopulasie.....	132
<b>4.6</b>	<b>VRAELYS AAN DIE LEERDERSKAPKANDIDATE</b> .....	133
4.6.1	Doel van die vraelys.....	133
4.6.2	Konstruksie van die vraelys.....	134
4.6.3	Skaal.....	135
4.6.4	Loodsvraelys.....	135
4.6.5	Finalisering van die vraelys.....	135
4.6.6	Studiepopulasie.....	136
<b>4.7</b>	<b>BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYS (CRONBACH ALPHA-KOËFFISIËNT)</b> .....	136
4.7.1	Mentors.....	137
4.7.2	Leerderskapkandidate.....	137
<b>4.8</b>	<b>STATISTIESE ANALISE EN DATAVERWERKING</b> .....	138
<b>4.9</b>	<b>KWALITATIEWE OPNAME (OOPANTWOORD-VRAAG)</b> .....	140
<b>4.10</b>	<b>OPKLARENDE ONDERHOUDE</b> .....	141
<b>4.11</b>	<b>ADMINISTRATIEWE PROSEDURES</b> .....	141

<b>4.12</b>	<b>ETIESE AANGELEENTHEDE</b> .....	142
<b>4.13</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	143

## HOOFSTUK 5

### INTERPRETERING VAN DATA

<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	144
<b>5.2</b>	<b>METODOLOGIESE VERANTWOORDING TEN OPSIGTE VAN DIE MENTORS</b> .....	144
<b>5.3</b>	<b>ANALISE VAN KWANTITATIEWE DATA (RANGORDES EN FREKWENSIES) TEN OPSIGTE VAN DIE MENTORS</b> .....	145
5.3.1	Afdeling A: Algemene inligting ten opsigte van die mentors .....	146
5.3.1.1	Samevatting .....	150
5.3.2	Afdeling B: Probleme ten opsigte van strukturele aangeleenthede in verband met die opleidingsinstansie (vrae B10 - B21).....	150
5.3.3	Afdeling C: Probleme ten opsigte van funksionele aangeleenthede in die skool (vrae C22 - C28) .....	153
5.3.4	Afdeling D: Probleme ten opsigte van algemene aangeleenthede in die skool (vrae D29 - D40) .....	155
5.3.5	Samevatting .....	161
5.3.6	Bespreking .....	163
<b>5.4</b>	<b>ANALISE VAN DIE KWANTITATIEWE DATA (EFFEKGROOTTES EN D-WAARDES)</b> .....	164
5.4.1	Metodologiese verantwoording .....	164
5.4.2	Die effek van Afdeling A: Vraag 1 (tipe skool) op Afdelings B tot D.....	165
5.4.2.1	Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdelings B tot D.....	165
5.4.2.2	Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes vir individuele vrae uit Afdelings B tot D.....	165
5.4.3	Die effek van Afdeling A: Vraag 4 (geslag van respondente) op Afdelings B tot D .....	166
5.4.3.1	Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot D .....	166
5.4.3.2	Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdelings B tot D .....	167

5.4.4	Die effek van Afdeling: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling B (probleme ten opsigte van opleidingsinstansie: vrae B10 tot B21) .....	167
5.4.4.1	Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling B .....	167
5.4.4.2	Samevatting van die verskillende leerareas en medium effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdeling B .....	168
5.4.4.3	Die verskillende leerareas, gemiddeldes en groot effekgroottes vir elke vraag in Afdeling B.....	169
5.4.5	Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling C (probleme ten opsigte van die skool - vrae C22 tot C28) .....	174
5.4.5.1	Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling C.....	174
5.4.5.2	Samevatting van die verskillende leerareas en medium effekgroottes in Afdeling C.....	175
5.4.6	Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling D (algemene aangeleenthede in die skool: vrae D29 tot D40) .....	176
5.4.6.1	Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling D.....	176
5.4.6.2	Samevatting van die verskillende leerareas en medium effekgroottes in Afdeling D.....	177
5.4.6.3	Die verskillende leerareas, gemiddeldes en groot effekgroottes in Afdeling D.....	177
5.4.6.4	Bespreking in verband met die effek van Vraag 5 op Afdelings B tot D .....	180
5.4.7	Die effek van Afdeling A: Vraag 7 (hoeveelheid leerders in die skool) op Afdelings B, C en D.....	181
5.4.7.1	Bespreking en gevolgtrekkings in verband met Vraag 7 (hoeveelheid leerders in die skool) en gegewens in Afdelings B tot D.....	181
5.4.8	Afdeling A Vraag 9 (wyse van finansiering van die leerderskapprogram) en die effek daarvan op Afdelings B tot D .....	182
5.4.8.1	Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot D .....	182
5.4.9	Samevatting.....	182
<b>5.5</b>	<b>AFDELING E: RESPONSE VAN MENTORS IN DIE OOPANTWOORD-VRAAG .....</b>	<b>183</b>
5.5.1	Metodologiese verantwoording .....	183
5.5.2	Administrasie en programbestuur .....	184
5.5.3	Akademiesverwante aangeleenthede .....	185

5.5.4	Kommunikasie en korrespondensie met opleidingsinstansie .....	185
5.5.5	Tydsbestuur .....	185
5.5.6	Algemene sake .....	186
<b>5.6</b>	<b>BESPREKING TEN OPSIGTE VAN MENTORS .....</b>	<b>186</b>
<b>5.7</b>	<b>ANALISE VAN KWANTITATIEWE DATA TEN OPSIGTE VAN DIE LEERDESKAPKANDIDATE .....</b>	<b>187</b>
5.7.1	Metodologiese verantwoording .....	187
5.7.2	Afdeling A: Algemene inligting ten opsigte van leerderskapkandidate .....	187
5.7.3	Afdeling B: Probleme ten opsigte van strukturele aangeleenthede met die opleidingsinstansie (vrae B11 – B24).....	192
5.7.4	Afdeling C: Probleme ten opsigte van strukturele aangeleenthede in die skool (vrae C25 - C31) .....	195
5.7.5	Afdeling D: Probleme ten opsigte van funksionele aangeleenthede in die skool (vrae D32 - D35) .....	197
5.7.6	Afdeling E: Probleme ten opsigte van algemene aangeleenthede in die skool en die opleidingsinstansie (vrae E36 – E61).....	199
5.7.7	Bespreking en gevolgtrekkings ten opsigte van rangordes, frekwensies en persentasies.....	203
5.7.7.1	Groepering van frekwensies en persentasies vir afleiers 3 en 4.....	203
5.7.7.2	Frekwensies en persentasies vir afleier 2.....	206
5.7.7.3	Samevattende bespreking en gevolgtrekkings ten opsigte van rangordes, frekwensies en persentasies.....	208
<b>5.8</b>	<b>ANALISE VAN KWANTITATIEWE DATA VAN DIE LEERDESKAP- KANDIDATE (EFFEKGROOTTES/D-WAARDES) .....</b>	<b>210</b>
5.8.1	Metodologiese verantwoording .....	210
5.8.2	Die effek van Afdeling A: Vraag 1 (tipe skool) op Afdelings B tot E.....	211
5.8.2.1	Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot E.....	211
5.8.2.2	Samevatting van tipe skool, gemiddeldes, standaardafwykings, d-waardes en medium effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdelings B tot E.....	212
5.8.3	Die effek van Afdeling A: Vraag 4 (geslag van respondente) op Afdelings B tot E .....	214
5.8.3.1	Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot E.....	214

5.8.3.2	Samevatting van die verskille tussen die geslagte van leerderskap-kandidate en medium effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdelings B tot E .....	215
5.8.4	Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie: vrae B11 tot B24).....	216
5.8.4.1	Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling B .....	216
5.8.4.2	Samevatting van d-waardes van verskillende leerareas met groot en medium effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie).....	217
5.8.5	Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling C (funksionele aangeleenthede ten opsigte van die skool: vrae C25 tot C31).....	218
5.8.5.1	Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling C.....	218
5.8.5.2	Samevatting van die verskillende leerareas se groot en medium effekgroottes in Afdeling C .....	219
5.8.6	Afdeling D: Bespreking van die individuele vrae .....	220
5.8.6.1	Samevatting van die verskillende leerareas se groot en medium effekgroottes in Afdeling D .....	220
5.8.7	Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling E (algemene aangeleenthede in die skool en opleidingsinstansie: vrae E36 tot E61) .....	221
5.8.7.1	Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling E.....	221
5.8.7.2	Die verskillende leerareas, gemiddeldes en groot effekgroottes in Afdeling E .....	222
5.8.7.3	Bespreking en gevolgtrekkings in verband met Vraag 5 en gegewens in Afdelings B tot E.....	223
5.8.8	Die effek van Afdeling A: Vraag 7 (hoeveelheid leerders in die skool) op Afdelings B tot E .....	223
5.8.8.1	Bespreking en gevolgtrekkings in verband met Vraag 7 (hoeveelheid leerders in die skool) en gegewens in Afdelings B tot E .....	224
5.8.9	Die effek van Afdeling A: Vraag 9 (wyse van finansiering van die leerderskapprogram) op Afdelings B tot E .....	224
5.8.9.1	Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot E .....	224

5.8.9.2	Samevatting van die wyse van finansiering van die leerderskapprogram en gemiddeldes, standaardafwykings en medium effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdelings B tot E.....	225
5.8.10	Die effek van Afdeling A: Vraag 10 (jaargroep waarin u tans is) op Afdelings B tot E .....	227
5.8.10.1	Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot E .....	227
5.8.10.2	Die verskillende jaargroepe, gemiddeldes, standaardafwykings en groot effekgroottes in Afdelings B tot E.....	227
5.8.11	Bespreking ten opsigte van effekgroottes/d-waardes .....	229
<b>5.9</b>	<b>AFDELING F: RESPONSE VAN LEERDESKAPKANDIDATE IN DIE OOPANTWOORD-VRAAG .....</b>	<b>230</b>
5.9.1	Metodologiese verantwoording.....	230
5.9.2	Administrasie en programbestuur.....	231
5.9.3	Akademieverwante sake .....	231
5.9.4	Kommunikasie .....	232
5.9.5	Tydsbestuur .....	232
<b>5.10</b>	<b>SAMEVATTENDE BESPREKING TEN OPSIGTE VAN DIE MENTORS EN LEERDESKAPKANDIDATE.....</b>	<b>232</b>
<b>5.11</b>	<b>SAMEVATTING.....</b>	<b>234</b>

## HOOFSTUK 6

### BESTUURSTRATEGIEË VIR DIE IMPLEMENTERING VAN LEERDESKAPPE BINNE DIE ONDERWYS

<b>6.1</b>	<b>INLEIDING.....</b>	<b>235</b>
<b>6.2</b>	<b>BEGRIPSOMSKRYWING EN DEFINIËRING .....</b>	<b>235</b>
6.2.1	Konteks .....	235
6.2.2	Analise van die begrip strategie .....	236
6.2.3	Kenmerke van 'n strategie .....	237
6.2.4	Definiëring van strategie .....	238
<b>6.3</b>	<b>DIE ONTWIKKELING VAN 'N STRATEGIE .....</b>	<b>239</b>
6.3.1	Fases van ontwikkeling van 'n strategie .....	239

6.3.1.1	Beplanningsfase .....	239
6.3.1.2	Implementeringsfase.....	240
6.3.1.3	Evalueringsfase .....	242
<b>6.4</b>	<b>PERSONE BETROKKE BY DIE ONTWIKKELING VAN 'N STRATEGIE .....</b>	<b>243</b>
<b>6.5</b>	<b>SINTESE.....</b>	<b>244</b>
<b>6.6</b>	<b>BESTUURSTRATEGIE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN LEERDER- SKAPPE IN DIE ONDERWYS .....</b>	<b>244</b>
6.6.1	Kontekstualisering van leerderskappe in die skool .....	244
6.6.2	Aspekte van die leerderskapprogram in 'n skool.....	245
6.6.3	Bestuurstrategie en beleid oor leerderskappe .....	246
6.6.4	Bestuurstrategie vir mensehulpbronbestuur .....	248
6.6.5	Bestuurstrategieë vir mentors .....	250
6.6.5.1	Bestuurstrategieë vir administrasie en programbestuur.....	250
6.6.5.2	Bestuurstrategie vir akademiese sake .....	254
6.6.5.3	Bestuurstrategie vir algemene sake.....	255
6.6.5.4	Bestuurstrategie vir kommunikasie en korrespondensie.....	257
6.6.5.5	Bestuurstrategie vir publikasies en dokumentasie.....	258
6.6.6	Bestuurstrategieë vir leerderskapkandidate.....	260
6.6.6.1	Bestuurstrategie vir administrasie en programbestuur.....	260
6.6.6.2	Bestuurstrategie vir akademiese sake .....	262
6.6.6.3	Bestuurstrategie vir algemene sake.....	264
6.6.6.4	Bestuurstrategie vir kommunikasie en korrespondensie.....	266
6.6.6.5	Bestuurstrategie vir publikasies en dokumentasie.....	267
<b>6.7</b>	<b>SAMEVATTING.....</b>	<b>269</b>

## HOOFSTUK 7

### SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

<b>7.1</b>	<b>INLEIDING.....</b>	<b>270</b>
<b>7.2</b>	<b>SAMEVATTING.....</b>	<b>270</b>
<b>7.3</b>	<b>BEVINDINGE.....</b>	<b>272</b>
7.3.1	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit een .....	272

7.3.2	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit twee .....	272
7.3.3	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit drie .....	275
7.3.4	Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit vier .....	278
<b>7.4</b>	<b>AANBEVELINGS EN MOTIVERINGS</b> .....	<b>278</b>
<b>BRONNELYS</b>	.....	<b>280</b>
<b>BYLAES</b>		
BYLAAG A:	Afskrif brief aan skoolhoofde .....	301
BYLAAG B:	Afskrif van vraelys (mentors) .....	303
BYLAAG C:	Afskrif van vraelys (leerderskapkandidate).....	311

## LYS FIGURE

Figuur 2.1	Model oor die struktuur, funksionering en invloed van die "Mensekapitaalteorie" (Sung Jun Jo, 2005:5) .....	22
Figuur 3.1	Samehang van en skakeling tussen verskillende strukture wat deur die SAQA Act gereël word.....	69
Figuur 3.2	Samehang van en skakeling tussen die verskillende strukture in die SDA .....	76
Figuur 3.3	Samehang van en skakeling tussen verskillende wette om die struktuur en funksies te illustreer wat in die vaardigheidsontwikkelingstrategie geïmplementeer word.....	85
Figuur 6.1	Aspekte van 'n strategiese bestuursplan van 'n skool.....	244
Figuur 6.2	Aspekte van die leerderskapprogram .....	246
Figuur 6.3	Leerderskapprogram en beleid .....	246
Figuur 6.4	Leerderskapprogram en Mensehulpbronontwikkeling .....	248
Figuur 6.5	Aspekte rakende die mentors by die leerderskapprogram.....	250
Figuur 6.6	Aspekte rakende leerderskapkandidate by leerderskapprogram .....	260

## LYS TABELLE

Tabel 3.1	Strukturele aangeleenthede aan universiteite vir skoolgebaseerde opleiding .....	105-107
Tabel 3.2	Funksionele aangeleenthede aan universiteite vir skoolgebaseerde opleiding .....	109-111
Tabel 3.3	Strukturele aangeleenthede by skole wat betrokke is by leerderskapopleiding .....	114-115
Tabel 3.4	Funksionele aangeleenthede by skole wat betrokke is by leerderskapopleiding .....	117-118
Tabel 4.1	Verspreiding van mentors in die verskillende provinsies van die RSA .....	133
Tabel 4.2	Verspreiding van leerderskapkandidate in die verskillende provinsies van die RSA .....	136
Tabel 4.3	Cronbach Alpha-ontleding van mentorvraelys .....	137
Tabel 4.4	Cronbach Alpha-ontleding van die vraelys vir leerderskapkandidate .....	138
Tabel 5.1	Algemene inligting.....	146-147

Tabel 5.2	Strukturele aangeleenthede in verband met die opleidingsinstansie .....	151
Tabel 5.3	Funksionele aangeleenthede ten opsigte van die skool .....	154
Tabel 5.4	Algemene aangeleenthede in die skool .....	156-157
Tabel 5.5	Vrae wat as probleme en groot probleme aangedui is (keuse 3 en 4) .....	159
Tabel 5.6	Vrae wat as 'n klein probleem uitwys (keuse 2).....	160
Tabel 5.7	Aangeleenthede wat blyk suksesvol te wees in die praktyk (beste praktyke) .....	161
Tabel 5.8	Tipe skool en Vrae A 1.1 en A 1.2 in Afdelings B tot D.....	165
Tabel 5.9	Tipe skool en vrae in Afdelings B tot D .....	166
Tabel 5.10	Geslag van respondente in Vrae A 4.1 en A 4.2 in Afdelings B tot D .....	166
Tabel 5.11	Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling B .....	168
Tabel 5.12	Leerareas, gemiddeldes en groot effekgroottes in Afdeling B .....	169
Tabel 5.13	Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling C .....	175
Tabel 5.14	Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling D .....	176
Tabel 5.15	Leerareas, gemiddeldes en groot effekgroottes in Afdeling D .....	177
Tabel 5.16	Wyse van finansiering en Vraag A 9 in Afdelings B tot D .....	182
Tabel 5.17	Algemene inligting .....	188-189
Tabel 5.18	Strukturele aangeleenthede in verband met die opleidingsinstansie.....	193
Tabel 5.19	Strukturele aangeleenthede in die skool .....	196
Tabel 5.20	Funksionele aangeleenthede in die skool .....	198
Tabel 5.21	Algemene probleme .....	200-201
Tabel 5.22	Vrae wat as probleme en groot probleme uitwys .....	204
Tabel 5.23	Vrae wat as 'n klein probleem uitwys.....	206-207
Tabel 5.24	Aangeleenthede wat beste praktyk blyk te wees .....	208
Tabel 5.25	Tipe skool en Vrae A 1.1 en A 1.2 in Afdelings B tot E .....	212
Tabel 5.26	Geslag van respondente en Vrae A 4.1 en A 4.2 in Afdelings B tot E.....	214
Tabel 5.27	Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling B .....	216

Tabel 5.28	Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling C .....	219
Tabel 5.29	Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling E .....	221
Tabel 5.30	Wyse van finansiering en Vraag A 9 in Afdelings B tot E.....	224
Tabel 5.31	Akademiese jaargroepe, gemiddeldes, standaardafwykings en groot effekgroottes in Afdelings B tot E.....	227-228

# HOOFSTUK 1

## ORIËTERING

### 1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar eerstens 'n beredenering gegee van die probleem ten opsigte van die implementering van leerderskappe in die onderwys. Daarna word die probleem geoperasionaliseer in vier navorsingsdoelwitte. Vervolgens word 'n bondige oorsig van die navorsingsmetodologie wat gevolg is - en wat uit sowel 'n literatuurstudie as 'n empiriese ondersoek bestaan, gegee. Die empiriese ondersoek is verfyn aangesien daar van sowel 'n kwantitatiewe as 'n kwalitatiewe ondersoekmetode gebruik gemaak is. Laastens is die hoofstuk afgesluit deur 'n oorsig te gee oor die verloop van die navorsing en deur te wys op enkele probleme wat tydens die navorsing ondervind is.

### 1.2 PROBLEEMSTELLING

Sedert die loodsing van die Nasionale Leerderskapprogram in 2001 is daar steeds aansienlike onduidelikheid en onkunde ten opsigte van die program by fakulteite van Opvoedkunde en dan veral ten opsigte van leerderskaponderwys as wyse van aflewering van leerprogramme (Potgieter, 2003:167).

Leerderskaponderwys is 'n model waarvolgens opleidingsinstansies se leerprogramme gedeeltelik by die skool afgelewer word en wat werkplekgebaseerde ervaring/ondervinding kombineer met gestruktureerde leer waarop die verwerwing van 'n erkende kwalifikasie volg (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:2; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:3; De Wet, 2003b). Leerderskappe in die onderwyspraktyk is 'n direkte gevolg op die Regering se oproep om die tekort aan opvoeders aan te spreek (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:2). Leerderskaponderwys ondersteun ook die Regering se holistiese beleid van mense hulpbronontwikkeling (Department of Labour, 2001a).

Die ministers van Arbeid en van Onderwys is dit eens dat leerderskapprogramme as werkplekgebaseerde opleiding beskou kan word, aangesien dit aan al die gestelde vereistes voldoen (Department of Labour, 2001a). Uit die voorafgaande blyk dit dat die

Regering se leerderskapprogram teorie en praktyk wil kombineer. In die leerderskapprogram word daar hoofsaaklik voorsiening gemaak vir drie teikengroepe, naamlik voordiensopleiding na graad 12, voordiensopleiding van leerders met 'n eerste graad, asook die opleiding van onder- en ongekwalifiseerde leerders wat van beroep wil verwissel (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:3).

Daar word 'n drieledige ooreenkoms aangegaan tussen die universiteit (as opleidingsinstansie), die skool (as die werkgever) en die leerder<sup>1</sup> (as werknemer) (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:3). Die ooreenkoms sluit wetlike en kontraktuele aangeleenthede in wat al die betrokke partye beskerm. Riglyne oor aangeleenthede wat in die kontrakte aangegaan behoort te word, word neergelê in 'n dokument van die Education Training and Development Practices Sector Education and Training Authority (ETDP SETA, 2002:bylae 2). 'n Belangrike saak ten opsigte van die leerder is dat hulle dienste tot beskikking van die skool gestel word, ooreenkomstig take en tye soos vooraf ooreengekom. Opleiding word verskaf by die skool van sy/haar keuse, maar die leerderskapprogram word verskaf deur die opleidingsinstansie. Terselfdertyd doen die leerder ervaring op en word besoldig volgens die kontrak wat opgestel is (ETDP SETA, 2002:hfst. 2:3). Die opleidingsinstansie verskaf die kurrikulums asook die taakverdeling waarvolgens die leerders hulle tyd aan die geakkrediteerde skole behoort te spandeer (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:7).

Die leerderskapregulasie bepaal voorts dat ten minste 30% van die leerder se tyd behoort te gaan in gestruktureerde leer, minstens 30% aan werkgebaseerde aktiwiteite en die oorblywende tyd van 40% diskresionêr aangewend kan word (ETDP SETA, 2002:hfst. 3:5; 7:3).

In dieselfde dokument (ETDP SETA, 2002:hfst. 3:5) word verder onderskeid getref tussen praktykgerigte take (soos gerigte waarneming in klasse en afrigting van eie sportspanne), studieverwante opdragte (soos lesbeplanning, die inhandiging van opdragte), asook akademiese verantwoordelikhede waaraan die leerder tyd moet bestee in die skool.

Ten opsigte van voorafgaande reëlings wil dit voorkom of daar bepaalde probleme en misverstande ontstaan en ondervind word in die praktyk (De Beer, 2003). Dié misverstande is hoofsaaklik gesentreer rondom aannames wat by die opleidingsinstansie én by die skool bestaan.

---

<sup>1</sup> Die term leerder verwys na 'n leerderskapkandidaat of 'n onderwyser in opleiding.

Die opleidingsinstansie wat 'n ooreenkoms met die skool sluit en ingevolge waarvan 'n leerder aan die skool toegewys word, doen dit met die veronderstelling dat die opleiding by die skool, praktykgerigte onderwyservaring sal toevoeg tot dieselfde program as wat aan die leerders wat hulle opleiding op die kampus ontvang, aangebied word. Die veronderstelling is dat die leerders minstens 60% van hul tyd aan studies en studieverwante opdragte behoort te spandeer terwyl die res van die tyd gerig word op praktykgerigte ervaring (ETDP SETA, 2002:hfst. 3:5).

Van die kant van die skool bestaan daar ook sekere probleme en/of misverstande (De Beer, 2003; De Wet, 2003a:4). Navorsing wat oor die leerderskapprogram by die PU vir CHO (De Wet, 2003a:4) onderneem is, toon dat van die misverstande onder andere insluit dat die skool meen dat die ooreenkoms wat hy met die opleidingsinstansie aangaan, beteken dat hy 'n ekstra persoon op die personeel bykry wat vir kurrikulêre aangeleenthede aangewend kan word. Die veronderstelling bestaan dat die student in der waarheid as 'n "ekstra" personeellid aangewend sou kon word. Hieruit ontstaan 'n verdere probleem, naamlik dat leerders aangewend word om klasgroepe op hul eie te hanteer, al het hulle nog nie die nodige leiding van 'n ervare personeellid ontvang nie (De Wet, 2003a:5; De Beer, 2003).

Navorsing wat in die Verenigde Koninkryk onderneem is, bevestig ook dat leerders selde klasgroepe met sukses op hulle eie kan hanteer aangesien die nodige didaktiese en ander vaardighede nog by hulle ontbreek (Slater & Bloom, 2003:7). Dit blyk verder uit navorsing wat by die Noordwes-Universiteit uitgevoer is dat leerders meen dat hulle te min tyd tot hulle beskikking sou hê om aan hul studies te spandeer (vergelyk hfst. 5.9.5).

Ten opsigte van die kwessie van leiding deur 'n ervare personeellid, soos hierbo gemeld, blyk dit ook problematies te wees by die leerderskapprogram. Die skool behoort 'n bewame, ervare personeellid beskikbaar te stel om as mentor opgelei te word (ETDP SETA, 2002:hfst. 5:7; Booyens, 2002:12; De Wet, 2003c:14). Wat die opleidingsinstansie betref behoort die ervare personeellid as mentor en ook as die belangrikste skakelpersoon by elke skool te funksioneer, - veral ten opsigte van assessering (ETDP SETA, 2002:hfst. 5:4-5; 7:4). Elke leerder moet onder 'n opgeleide mentor by die skool inskakel onder wie se toesig en leiding hy/sy op professionele, gekoördineerde en beplande wyse, bepaalde leeraktiwiteite moet bemeester (ETDP SETA, 2002:hfst. 5:1-5). Aangeleenthede wat sodanige mentor ten opsigte van die leerder behoort te hanteer, sluit in funksies van verskillende administratiewe aard, professionele oriëntering en inskakeling by die personeelkorps en die ouergemeenskap, asook verantwoordelikhede met

betrekking tot akademiese en vakkundige aangeleenthede, die skep van 'n leerklimaat en kontraktuele verpligtinge (ETDP SETA, 2002:hfst. 5:1-5).

Volgens navorsing deur De Wet (2003c:14) oor die Potchefstroomkampus van die NWU se leerderskapprogram blyk dit dat die implementering van die voorafgaande in hierdie stadium probleme skep in die praktyk, deurdat die leerderskap 'n ekstra werkslas op mentors plaas en dat daar in sommige gevalle geen mentoropleiding plaasgevind het nie. In die verband blyk dit dat van die riglyne wat deur die SETA's en Departemente van Arbeid en Onderwys neergelê is, asook die riglyne wat deur die opleidingsinstansies bepaal is, nie bevredigend toegepas word nie.

Die ervare persoon wat by skole oorkoepelend verantwoordelik is vir hulpverlening aan die meer onervare persone asook die koördinerende en implementering van eenvormige assesseringspraktyke, staan bekend as 'n algemene mentor, terwyl persone wat dit binne faseverband hanteer bekend staan as fase mentors. Onlangse navorsing toon dat daar probleme ondervind word ten opsigte van assesseringspraktyke by skole. Assessering word primêr deur die fase- en algemene mentors by die skole hanteer (ETDP SETA, 2002:hfst. 5:4, 5). Die opleidingsinstansie kan sekere aspekte van assessering van die student by die skool behartig, soos dit die geval is tydens praktiese onderwys asook die sertifisering en hantering van promosies (ETDP SETA, 2002:hfst. 7:4). Navorsing dui daarop dat leerders verwar word deur die verskillende assesseringsmetodes wat gebruik word deur die opleidingsinstansies en die skool (De Wet, 2003a:3). Volgens De Beer (2003) verskil die metode waarvolgens assessering geskied wanneer dit onderskeidelik deur dosente van die opleidingsinstansie en onderwysers van die skool behartig word. Die verwarring kan hoofsaaklik daaraan toegeskryf word dat universiteite (as opleidingsinstansies) dikwels hulle assesseringsvorme aangepas het ten einde hul eie kriteriavereistes te bevredig. Dit bring dus mee dat assessering wat deur die opleidingsinstansie gebruik word tydens praktiese onderwys, met die metode en vorms wat in die praktyk deur die skool/mentors gebruik word, verskil. Die probleemstelling wat gevolglik ontwikkel, is dat daar verwarring ontstaan oor wat die korrekte assesseringswyse is waarvolgens assessering behoort te geskied, maar ook of dit slegs 'n bestuursprobleem is en nie dalk ook 'n opleidings- en/of kapasiteitsprobleem nie.

Dit blyk dus dat daar tans verskillende bestuursprobleme ondervind word ten opsigte van die implementering van die leerderskapprogram, waarvan enkele hierbo uitgelig en bespreek is. Die effektiewe bestuur van die program is noodsaaklik ten einde die doel met

onderwysbestuur te laat plaasvind naamlik om opvoedende onderwys te bereik (Van der Westhuizen, 2002:55). Hieroor is nog geen navorsing in die RSA onderneem nie.

Daar het egter wel sedert 2003 enkele navorsing oor leerderskaponderwys in akademiese artikels verskyn. So, byvoorbeeld, het daar twee artikels oor leerderskappe in 2003 verskyn, naamlik dié van Potgieter (2003) en dié van Kroon *et al.* (2003). Potgieter se artikel behels hoofsaaklik 'n oorsig van leerderskaponderwys, terwyl die artikel van Kroon *et al.*, hoofsaaklik oor moontlike samewerking tussen skole en besighede (met die oog op die ontwikkeling van toekomstige entrepreneurs) handel.

In 2004 het daar slegs drie artikels verskyn wat in geringer mate met die tema van die onderhawige studie verband sou kon hou. Die eerste is 'n artikel deur Bisschoff en Govender (2004), wat die wyses waarop 'n bestuursraamwerk opleidingsverskaffers sou kon help om vaardigheidsontwikkeling in die werkplek te verbeter, onder die loep neem. Die tweede is 'n artikel van Landey en Silvers (2004) wat die aangeleentheid van gebeurtenisbestuur (Eng. Event Management) bespreek. Die derde artikel, dié van Davies en Farquharson (2004), rapporteer bevindinge in verband met 'n gevallestudie wat oor die effektiewe bestuur van 'n spesifieke leerderskapmodel van werkplekgebaseerde opleiding in Suid-Afrika handel.

In 2005 het daar weer eens drie artikels verskyn wat oor die aangeleentheid van leerderskaponderwys handel. Die eerste is 'n artikel deur Badroodien (2005), wat leerderskaponderwys binne 'n breër bestel van post apartheid-ondernemingsopleiding behandel. Die tweede artikel, dié van Mawoyo en Robinson (2005), handel oor die organisasie van vakdidaktiese aangeleenthede binne 'n leerderskapmodel van onderwyseropleiding. Die derde artikel is deur Smith *et al.* (2005). Dit verskaf 'n kritiese ontleding van die transformasionele aangeleenthede wat die eertydse Suid-Afrikaanse stelsel van vakleerlingskappe in die omskakeling na die huidige stelsel van leerderskappe ten grondslag lê.

Die enigste ander (relevante) artikel wat in die beskikbare literatuur opgespoor kon word, is dié van Kraak (2008), wat 'n kritiese oorsig oor die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie in Suid-Afrika sedert 2001 verskaf.

Dit blyk dus noodsaaklik te wees dat daar ondersoek ingestel moet word na die bestuurstrategie wat bepalend is by die implementering van die leerderskapprogram in die RSA.

Uit bogenoemde blyk dit dat die probleem wat in hierdie navorsing ondersoek is, sentreer rondom die volgende sentrale vraag:

*Watter bestuurstrategie kan deur skoolhoofde gebruik of gevolg word om 'n leerderskapprogramme effektief te implementeer ten einde opvoedende onderwys te laat plaasvind?*

### **1.3 NAVORSINGSDOELWITTE**

Voorafgaande sentrale probleemvraag is in hierdie navorsing geoperasionaliseer in die volgende navorsingsdoelwitte:

- Navorsingsdoelwit 1: Om die aard van leerderskappe te bepaal
- Navorsingsdoelwit 2: Om die struktuur en funksionering van leerderskappe in die onderwys te bepaal
- Navorsingsdoelwit 3: Om empiries te bepaal in welke mate probleme ondervind word om die leerderskapprogramme tans effektief te bestuur in die RSA
- Navorsingsdoelwit 4: Om 'n bestuurstrategie op te stel vir gebruik by die implementering van leerderskapprogramme in skole.

### **1.4 NAVORSINGSMETODES**

#### **1.4.1 Literatuurstudie**

'n Literatuurstudie is aan die hand van die volgende trefwoorde onderneem: *learnerships, paraprofessionals, internships, apprenticeships, assistant teachers, teachers assistant, coaching, mentoring, tacit teaching, field experience, models, education*. Die volgende databasisse is gebruik: GKPV, NEXUS, DIALOG, ERIC, EBSCOhost, RSAT en Sabinet. Die doel met die literatuurstudie was om toepaslike inligting te bekom ten opsigte van die aard, struktuur en funksionering asook die bestuur van die leerderskapprogramme in die Onderwys.

## **1.4.2 Kwantitatiewe navorsing**

### ***Vraelys***

Aparte vraelyste is opgestel vir mentors en vir leerderskapkandidate wat gebaseer is op die literatuurstudie ten einde te bepaal in welke mate probleme in skole ondervind word ten opsigte van die skoolgebaseerde onderwysersopleidingsprogram (SBO-program). Die vraelys is gekonstrueer volgens 'n Likert-skaal.

### ***Populasie***

Indien navorsing binne 'n gegewe studiepopulasie uitgevoer moet word, word daar gewoonlik gebruik gemaak van 'n steekproef. Vir die doel van hierdie navorsing is daar besluit om gebruik te maak van sowel 'n beskikbaarheidstreekproef (convenience sampling) as 'n doelgerigte steekproeftrekking (purposive sampling) waarvolgens vasgestel kon word tot watter mate probleme met die implementering van die SBO-program in skole ondervind word. Daar is vasgestel dat daar 217 leerderskapkandidate vir die SBO-program aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus), geregistreer is en wat binne die verskillende provinsies van die RSA hulle opleiding ontvang. Al die leerderskapkandidate wat by die program betrokke is ( $n = 217$ ) sowel as al die mentors ( $n = 164$ ) is in die studiepopulasie betrek (vergelyk tabelle 4.1 en 4.2).

### ***Statistiese tegnieke***

Die kwantitatiewe data is verwerk ten einde persentasie en rangordes te bepaal. Verder is die effekgroottes (d-waardes) volgens Cohen se skaal bepaal.

## **1.4.3 Kwalitatiewe navorsing**

### ***Die oopvraag in die posvraelys as metode van kwalitatiewe navorsing***

Aan die einde van beide vraelyste is daar voorsiening gemaak in 'n ope afdeling waarin deelnemers hul menings kon neerskryf rakende enige tersaaklike aangeleentheid wat nie in die vraelys gestel is nie. Om betekenis aan die data te verleen is dit gedekonstrueer tot kategorieë of konsepte wat ooreenstemmende kenmerke toon (Neuman, 1997:418, 421). Verder is die inligting van die oopvraag verwerk en geïnterpreteer deur gebruik te maak van 'n ontwikkelingsproses wat uit drie verskillende stappe bestaan soos dit deur Neuman (1997:422-424) en Thiétart (2001:139) voorgestel word (vergelyk hfst. 4.9). Die inhoud van al dié inligting is sodanig verwerk dat aangeleenthede wat semantiese ooreenkomste getoon het bymekaar gevoeg is (vergelyk hfst. 5.5.2-5.5.6 en 5.8.2-5.8.5).

## 1.5 STRUKTUUR VAN NAVORSINGSVERSLAG

- Hoofstuk 1. Oriëntering.
- Hoofstuk 2. Aard van leerderskappe in die onderwys.
- Hoofstuk 3. Die struktuur en funksionering van leerderskappe in die onderwys.
- Hoofstuk 4. Navorsingsontwerp.
- Hoofstuk 5. Interpretering van data.
- Hoofstuk 6. Bestuurstrategieë by die implementering van 'n leerderskapprogram in die RSA.
- Hoofstuk 7. Samevatting, bevindinge en aanbevelings.

## 1.6 PROBLEME ONDERVIND TYDENS DIE NAVORSING

- **Probleem 1: Besikbaarheid van literatuur**

Daar is ten opsigte van leerderskappe in die onderwys bykans geen literatuur in die vorm van boeke en tydskrifartikels beskikbaar nie. In die RSA kon slegs agt gepubliseerde artikels opgespoor word, terwyl slegs een M.Ed (Fester, 2006) wat handel oor *Academic staff's perceptions of learnership programme delivery at a Further Education and Training Institution* opgespoor kon word.

- **Probleem 2: Gebrek aan terugvoer van betrokke Hoërondewysinstellings**

Mawoyo en Robinson (2005:109) meld dat daar in 2003 reeds 384 leerderskapkandidate landwyd was. In 2005 het sestien Hoërondewysinstellings reeds hulle belangstelling uitgespreek in die implementering van die leerderskapsprogram as alternatiewe model van onderwysersopleiding. In die navorsing is korrespondensie na sewe Hoërondewysinstellings gestuur vir inligting oor die struktuur en funksionering van hulle leerderskapsprogram (vergelyk hfst. 3.10.1). Die korrespondensie is later weer skriftelik en telefonies opgevolg. Ten spyte van die pogings kon slegs inligting van drie instansies bekom word, terwyl slegs een instansie bereid was om 'n naamlys van betrokke leerderskapkandidate beskikbaar te stel.

Moontlike redes vir bogenoemde situasie kon wees dat ander onderwysinstellings nie hulle inligting beskikbaar wou stel oor 'n relatief nuwe ontwikkeling in die onderwys nie. Dit kon ook wees dat hulle die vertroulikheid van hulle studente se name en plasinge as 'n

etiese saak kon beskou het en nie sonder die leederskapkandidate se toestemming hulle name beskikbaar kon stel nie.

Omdat die leederskapkandidate in die studiepopulasie oor al nege provinsies van die RSA versprei was en die studiepopulasie groot genoeg was, kon die studiepopulasie wel gebruik word as beskikbare studiepopulasie (Leedy & Ormrod, 2001:218).

## **1.7 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die probleem wat bestaan ten opsigte van die implementering van leederskappe in die onderwys beredeneer en geoperasionaliseer in vier navorsingsdoelwitte. 'n Oorsig is gelever ten opsigte van die navorsingsmetodologie wat gevolg is en wat bestaan het uit sowel 'n literatuurstudie as 'n empiriese ondersoek. Daar is aangedui hoe daar deur middel van 'n empiriese ondersoek, gebruik gemaak is van sowel 'n kwantitatiewe as 'n kwalitatiewe ondersoekmetode. Laastens is 'n oorsig gegee van die verloop van die navorsing.

# HOOFSTUK 2

## DIE AARD VAN LEERDESKAPPE IN DIE ONDERWYS

### 2.1 INLEIDING

Die doel met hierdie hoofstuk is om vanuit die literatuur te bepaal wat die aard van 'n leerderskap binne die onderwys is. Ten einde die doel te bereik word eerstens aandag gegee aan 'n omskrywing van die begrip leerderskap en ander tersaaklike konsepte wat verhelderend kan inwerk in hierdie navorsing.

Daarna word gefokus op die ontstaan van leerderskappe in Suid-Afrika aan die hand van 'n historiese oorsig. Vervolgens word ook aandag gegee aan leerderskap as soort opleidingsmodel vir onderwysers asook die doel en kenmerke van leerderskappe. Laastens word gefokus op sowel die voordele as nadele van die leerderskap as skoolgebaseerde onderwysersopleidingsmodel.

Vervolgens word daar aandag gegee aan 'n omskrywing van relevante begrippe.

### 2.2 BEGRIPSOMSKRYWING

#### 2.2.1 Mensekapitaalteorie

Uit bronne soos Becker (1964:31-36), Schultz (1961:1,2) en Fitzsimons (1999a) blyk dit dat die Mensekapitaalteorie 'n toekomsverdienste en beleggingsvoordeel vir elke individuele werker kan inhou wat hom/haar bekwaam (met vaardighede bemagtig). Daar bestaan nie 'n duidelik omlynde definisie vir die teorie nie, maar kan beskryf word as 'n voordelige investering en toekomsbesluit wat deur elke individu gemaak word wanneer hy/sy vaardighede aanleer en bemeester. Dit wil verder voorkom of 'n regering sy belegging in mensekapitaal (human capital) veral vorm en stimuleer indien hy in onderwys en opleiding belê (Reed & Wolniak, 2005:3, 4). "Mensekapitaal" kan beskryf word as die opbrengs op 'n belegging vir die individu, die gemeenskap asook 'n regering. Verder behoort dit ook gesien te word as die bydrae wat elke werker lewer deur sy/haar vaardighede sodanig aan te wend dat ekonomiese groei bevorder kan word.

## 2.2.2 Leerderskap

Die Skills Development Act (97/1998) (SDA) maak voorsiening vir leerderskappe. Daar word egter geen duidelike definisie van die term “leerderskap” in die Wet verskaf nie, alhoewel dit in die bespreking van die Wet duidelik blyk dat die begrip sy betekenis kry indien dit in samehang met die doel, voorwaardes en kenmerke daarvan gelees sou word (Skills Development Act 97/98, hfst. 4:ss16-19).

Bogenoemde word onderstreep tydens ’n toespraak van die Minister van Arbeid (Department of Labour, 2001a) toe hy dit eksplisiet stel dat leerderskappe ’n nuwe begrip in die RSA is. Die res van sy toespraak het gehandel oor die doel en kenmerke daarvan. In brosjures van die ETDP SETA (ETDP SETA, 2001d:3; ETDP SETA, 2001a:2) word ’n leerderskap gedefinieer as ’n opvoedkundige program wat werkplekgebaseerde ondervinding met gestruktureerde leer verbind. Die ETDP SETA dui ook aan dat dit een van die metodes is om ’n kwalifikasie te verwerf.

In ’n lys van woordskrywings wat deur Departement van Arbeid (2001g:52) verskaf is, word ’n leerderskap omskryf as ’n leerprogram waar die persoon sommige van sy/haar tyd daaraan spandeer om teorie te bestudeer en sommige tyd in ’n werkplek deurbring ten einde praktiese vaardighede aan te leer. Die Departement meld dat dit as nuwe paraprofessionele en beroepsgerigte opleidingsprogramme beskou kan word. Dit kombineer teorie en praktyk op só ’n wyse dat dit lei tot ’n kwalifikasie wat by die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAQA), op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF), geregistreer word. ’n Persoon wat ’n leerderskapprogram suksesvol voltooi, beskik gevolglik oor ’n kwalifikasie wat beroepsbekwaamheid weerspieël en dwarsdeur Suid-Afrika erken sal word (Department of Labour, 2001d:1).

Die duidelikste omskrywing van ’n leerderskap word aangetref in die handleiding vir Vlak 6-leerderskappe van die Education Training and Development Practices Sector Education and Training Authority (ETDP SETA). Hier word ’n leerderskap in die onderwys omskryf as die metode waarvolgens opleidingsinstansies hulle leerprogramme by ’n skool aflewer, sodat dit werkplekgebaseerde opleiding kan kombineer met gestruktureerde leer en dat die resultaat daarvan ’n erkende kwalifikasie is (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:2).

Gesien in die lig van voorafgaande inligting sal daar in hierdie navorsing volstaan word met die omskrywing van ’n leerderskap soos in laasgenoemde amptelike ETDP SETA dokument gemeld is.

### 2.2.3 Internskap

Uit die literatuur word dit duidelik dat die term internskap in verskillende beroepe en deur verskeie persone gebruik word om 'n periode van praktykblootstelling- en ervaring in 'n bepaalde beroepsveld uit te druk (Stander, 1985:20). Stander (1985:9, 14-19) meen verder dat 'n internskap in die onderwys as 'n integrale komponent van die professionele opleiding van die onderwysstudent beskou behoort te word. 'n Belangrike aangeleentheid volgens hom, is dat daar tydens die skoolbesoekgeleenthede deur leerders outentieke praktykopleiding behoort plaas te vind onder die bekwame begeleiding van ervare personeellede.

In aansluiting hierby wys Viljoen (1992:1) daarop dat 'n internskap in die onderwys na die periode of tydperk verwys waarin die leerder ononderbroke praktiese opleiding in die klaskamerpraktyk deurloop. Hy meld vervolgens dat dit kan geskied voor of na die voltooiing van die professionele onderwyskwalifikasie.

Fetters (2003:72) beklemtoon 'n ander aangeleentheid van internskap. Hy wys daarop dat 'n internskap 'n noodsaaklike tydperk van beroepsontwikkeling is wat slegs kan slaag indien die leerder in die praktyk erns maak met dié vorm van opleiding.

Pollard en Pollard (2003:151) lig nog 'n aangeleentheid van internskap uit, naamlik dat dit moet dien as 'n voorbereidingstyd vir voornemende onderwysers wanneer hulle in kontak gebring word met die werklike onderwyspraktyk. Volgens Pollard verskil internskap egter van 'n leiderskap deurdat die tydsduur daarvan veel korter is.

Gesien in die lig van die voorafgaande kan 'n internskap binne die onderwys beskou word as beroepservaring wat deur 'n voornemende onderwyskandidaat opgedoen word maar wat van wisselende tydsduur kan wees. Tydens dié geleentheid geskied volwaardige blootstelling en ervaring aan die onderwysprofessie.

Brooks (1997:16) van die Independent Schools Association of South Africa (ISASA) handhaaf egter 'n ander sienswyse ten opsigte van internskappe. ISASA het aanvanklik in 1998 met 'n internskapopleidingsprogram vir voornemende onderwysers binne sekere privaatskole begin. Leerders was vir die volle tydperk van hul studies voltyds verbonde aan 'n skool sodat professionele vorming deurlopend kon plaasvind. Die akademiese program is deur middel van gedesentraliseerde opleiding aan UNISA voltooi. Dié wyse van opleiding het egter in so 'n mate ooreengestem met die bestaande

leerderskapopleidingsmodel, dat die naam in 2001 ter wille van eenvormige gebruik verander is na leerderskappe (Rees, 2004).

#### **2.2.4 Vakleerlingskap**

Snell (1996:304-308) meen dat 'n vakleerlingskap onder andere 'n kontraktuele ooreenkoms behels wat aangegaan word tussen twee partye waarvolgens die een party (i.c. vakleerling) sekere vaardighede, kennis en gedragsspatrone onder bepaalde voorwaardes en onder leiding van 'n gekwalifiseerde ambagsman aanleer en bemeester binne 'n bepaalde tyd. Uit die omskrywing van Snell blyk dit dat die term vakleerlingskap normaalweg geassosieer word met die opleiding van persone in spesifieke ambagte.

Ryan en Unwin (2002:100) huldig voorts die mening dat 'n vakleerlingskap beskou behoort te word as 'n gestruktureerde beroepsgerigte opleidingsprogram wat finansiële deur die werkgewer ondersteun word. Teoretiese opleiding geskied deelyds, terwyl praktiese vaardighede en werkservaring gelyktydig binne werksverband plaasvind. Na minstens twee jaar en die suksesvolle nakoming van die gestelde vereistes, lei dit tot die erkenning van 'n beroepsgerigte kwalifikasie.

In die Skills Development Act (97/1998, hfst. 4:26) word 'n vakleerlingskap omskryf as die tyd wat 'n persoon spandeer om vakspesifieke teoretiese beginsels te bestudeer, insluitende die tyd wat hy/sy spandeer onder die bekwame begeleiding van 'n gekwalifiseerde werker om die eiesoortige praktiese ervaring op te doen wat vir die besondere beroep gestel is.

In HAT (2000:1144) word vakleerlingskap omskryf as die onderrig wat iemand in 'n vak ontvang en die deskundige tegniese kennis wat die persoon opdoen ten einde vakvaardighede te bemeester.

Uit die voorafgaande kan afgelei word dat 'n vakleerlingskap gereël word deur 'n kontraktuele ooreenkoms waarvolgens beroeps spesifieke opleiding en ervaring verwerf kan word. Dit geskied deur blootstelling aan spesifieke beroepspraktyke onder toesig en leiding van 'n ervare gekwalifiseerde persoon in dieselfde beroepsveld. Nadat die leerder aan gestelde standaarde voldoen het, behoort dit te lei tot die verwerwing van 'n ambagskwalifikasie.

### **2.2.5 Werkplekgebaseerde opleiding**

Histories is verskeie leerprogramme en kwalifikasies wat een of ander vorm van werkplekgebaseerde opleiding ingesluit het onderskeidelik afgelewer en verwerf. Die meeste leerprogramme vir die aanvanklike voordiensopleiding van onderwysers in die voorgraadse fase van vier jaar, het 'n praktiese komponent van nagenoeg twaalf weke werkplekgebaseerde ondervinding ingesluit. By die verwerwing van 'n onderwyskwalifikasie wat gevolg het op 'n baccalaureusgraad, is praktiese onderryservaring van vier tot agt weke ondemeem. Onderwyskolleges en universiteite het in albei gevalle die assessering by die skole, waar hul studente vir praktykervaring geplaas was, waargeneem. Dit was egter nie die enigste wyse van opleiding nie. 'n Ander metode van werkplekgebaseerde opleiding het geskied volgens die indiensopleidingsmodel (ETDP SETA, 2001a:3). Vir die doel van hierdie studie word daar nie verder aandag geskenk aan indiensopleiding as wyse van opleiding nie.

In een van die tersaaklike ETDP SETA-dokumente (2002:hfst. 1:2) word dit duidelik gestel dat werkplekgebaseerde opleiding 'n opleidingsmodel is waarvolgens die opleidingsinstansie sy opleiding op 'n gestruktureerde wyse by 'n skool aflewer sodat teoretiese kennis asook praktiese ervaring opgedoen kan word, wat dan sal kan lei tot die verwerwing van 'n kwalifikasie. Dit fokus op persone wat die onderwysprofessie vir die eerste maal betree, met ander woorde voordiensopleiding.

De Wet (2003b) se siening sluit by bogenoemde beskrywing van werkplekgebaseerde opleiding aan. Hy beskou dit as 'n program én metode van opleidingsinstansies om hulle leerprogramme by die werkplek/skool af te lewer. Hy meen dat hierdie wyse van onderwysersopleiding ook skoolgebaseerde opleiding genoem sou kon word. As rede hiervoor voer hy aan dat die opleidingsinstansie deur middel van skoolgebaseerde opleiding 'n deel van sy opleidingstaak aan die skool oordra en die studente hul studies op praktykgeïntegreerde wyse dan voltyds by 'n skool deurloop.

Potgieter (2003:179-180) verwys ook na werkplekgebaseerde opleiding as 'n model waarvolgens leerprogramme primêr in die werkplek afgelewer en geïmplementeer word en nie op die kampus van die opleidingsinstansie nie. Vir die onderwysstudent sal die werkplek dus die skool wees. Werkplekgebaseerde onderwysersopleiding bied die onderwysstudent die geleentheid om skoolgebaseerde opleiding en ervaring te kan opdoen terwyl hy/sy studeer.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die skool, deur gebruikmaking van dié model 'n opleidingsvennoot van die opleidingsinstansie word en oor sekere basiese opleidingsfasiliteite moet beskik, aangesien die werkplekgebaseerde opleiding vir die onderwysstudent uiteraard binne die onderwyspraktik plaasvind.

## **2.3 MENSEKAPITAALTEORIE AS KONSEPTUELE GRONDSLAG VIR LEERDESKAPPE**

### **2.3.1 Agtergrond: Mensekapitaalteorie en mensehulpbronbestuur**

Die oorspronklike werk, *The Wealth of Nations* (1776) deur Adam Smith, vorm die uitgangspunt waarop die grondreëls van die "Mensekapitaalteorie" gebaseer is. Gedurende 1960 het die Amerikaanse ekonome, Theodore Schultz en Gary Becker die belangrikheid benadruk en klem gelê op die impak en betekenis van elke mens se persoonlike opleiding en vaardigheidsvlakke. Schultz (1961:1,2) noem dit die impak van "human capital" op die produktiwiteitspotensiaal van 'n ekonomiese sisteem. Die uitdrukking "human capital" het sy ontstaan hiër gekry (Schuller & Field, 1998:227).

Gedurende 1964 het Becker 'n verdere bydrae tot die ontwikkeling van dié teorie gelewer. Deur sy werk "Human Capital", benadruk hy die belangrikheid van onderwys as 'n opsie wat die individu kan uitoefen om toekomstige dividende op sy belegging te verkry (Reed & Wolniak, 2005:3). Dié teorie word beskryf as die mees invloedryke ekonomiese teorie vir ontwikkeling en vooruitgang binne die Westerse wêreld vanaf die vroeë 1960's. Verder word dit toenemend gereken as 'n sleuteldeterminant vir ekonomiese prestasie. Binne die moderne Mensekapitaalteorie word dit wat die mens dóen (mense handeling) gebaseer op ekonomiese belang binne vrye mededingende markte (Fitzsimons, 1999a).

### **2.3.2 Die aard van Mensekapitaalteorie**

Becker (1964:31-36) huldig die standpunt dat die ontwikkeling van 'n mens se vermoëns en vaardighede net so belangrik is as enige ander faktor wat 'n invloed kan hê op die ekonomiese verloop van 'n land. Hy beskryf die belegging wat in "mense kapitaal" gemaak word as dié beslissende aktiwiteit wat 'n invloed op toekomstige monetêre verdienste kan hê. Hierdie stelling geld in besonder wanneer daar 'n doelbewuste ontwikkeling van die vermoëns en potensiaal van mense hulpbronne geskied (Chorney, 2004:1).

Dit wil voorkom of die verwerwing van "mensekapitaal", deur voltydse onderwys en opleiding, as 'n toekomsbelegging beskou behoort te word aangesien die betrokke persoon afstand doen van 'n onmiddellike verdienste, in ruil vir die potensiaal wat 'n verhoogde toekomstige inkomste inhou (Nübler, 1997). Die vraag kan dus gevra word: wat is die belegging (opleiding) se huidige monitêre waarde, opgeweeg teen die toekomstige monitêre waarde (verdienste). McIntyre (2002) ondersteun die standpunt en wys daarop dat werkers en werkgewers altyd in gedagte moet hou, wat hulle moet prysgee wanneer hulle met formele onderwys en opleiding besig is.

Galor en Moav (2001:14) redeneer selfs verder oor die benadering en verdeel die lewensverloop van die mens in twee fases. Gedurende die eerste fase word die meeste tyd gewy aan die verwerwing of bereiking van "mensekapitaal". Normaalweg word die vlak van vaardigheid wat deur onderwys en opleiding verwerf word, verhoog of verbeter, ooreenkomstig die hoeveelheid tyd, of verhoogde finansiële belegging, wat daaraan spandeer word. Die tweede fase van die individu se lewe daarteenoor word gewy aan inkomsteverdiensle deur middel van arbeidseffektiwiteit. Dit kan beskou word as renteverdiensle op die belegging. Quiggin (1999:1) en Sweetland (1996:351) beaam Becker se standpunt naamlik dat 'n belegging in "mense kapitaal", wat in onderwys en opleiding opgesluit lê, beskou kan word as 'n bate waarvan die opbrengs 'n toekomstige voordeel vir die individu en die gemeenskap inhou. Daar bestaan voldoende empiriese bewys dat onderwys en opleiding die individu se toekomstige finansiële verdienste gunstig kan beïnvloed (Psacharopoulos, 1981:327). Uit navorsing wat deur Livingstone *et al.* (1999:163) gedoen is blyk dit verder dat universiteitsgegradeerdes, binne gevorderde industriële markte, deurlopend 'n hoër inkomste verdien (hoër besoldigingspakkette ontvang op hul belegging in "mense kapitaal"), as individue wat slegs hoërskoolopleiding voltooi het. Uitsonderings kan wél voorkom maar geen verdere aandag word hieraan verleen nie (Maglen, 1990:283, 291). Uit die geraadpleegde bronne kom dit na vore dat elke individu, deur die loop van sy/haar leeftyd, graag 'n maksimale finansiële inkomste wil genereer. Dit blyk ook dat verskillende vlakke van vaardighede en opleiding meestal gekoppel is aan unieke verdienstevlakke.

Dit kom voor of die Mensekapitaalteorie beskryf kan word as die grondslag van sowel die neoklassieke analise van die arbeidsmark, as onderwys én ekonomiese groei (Maglen, 1993:2). Uit navorsing wat deur Barro (1991:409, 417) asook Mankiw *et al.* (1992:408, 417, 428, 432) gedoen is, blyk dit dat kapasiteitsontwikkeling en groei in "mense kapitaal" wél 'n belangrike bydraende faktor tot ekonomiese groei lewer.

Dit blyk verder dat die aard van "mense kapitaal" verwys na die verworwe vaardighede en kennis waaroor 'n persoon beskik. Sodanige eienskappe kan hom/haar in staat stel om deel te neem aan aktiwiteite wat ekonomiese waarde vir hom/haarself, asook die breër gemeenskap en landseksonomie inhou (Sung Jun Jo, 2005:4). Hy wys verder daarop dat daar 'n "stopreël" met die verwerwing van vaardighede bestaan. Dit impliseer 'n optimum stadium waarby 'n persoon opleiding behoort te staak om die arbeidsmark te betree. Daar bestaan verskillende faktore wat dié stopreël kan beïnvloed. Voorbeelde hiervan is die tydsduur van opleiding, die ouderdom en vermoë van die persoon wat aanmeld vir opleiding asook die kapitale uitleg verbonde aan opleiding. Die fokus van hierdie navorsing val egter buite dié bespreking en geen verdere aandag sal daaraan gewy word nie.

Uit die vooraf geraadpleegde bronne sou geformuleer kan word dat "mensekapitaal" 'n gunstige monitêre voordeel vir die individu, die gemeenskap en die ekonomie kan inhou. 'n Voorvereiste hiervoor blyk egter dat die verskeidenheid vaardighede wat verwerf is, slegs 'n kapitale voordeel inhou indien geleenthede geskep word waar bekwaamhede geïmplementeer kan word (Fitzsimons, 1999b:141). Die beginsel van "vraag en aanbod" wat in die vrye mark geld, is ook van toepassing op die individu wat 'n belegging in sy/haar toekoms doen. Hoe meer gesog of uniek die produk of kwalifikasie is, hoe hoër behoort die finansiële opbrengs op die belegging vir die individu te wees. Terselfdertyd het dit ook 'n wyer impak op talle ander ekonomiese terreine.

Ten einde die individu in staat te stel om hom/haar voor te berei, of beter te bekwaam, vir 'n toekomstige verdienste binne die arbeidsmark, is dit nodig dat verskillende opsies oorweeg moet word. Vervolgens word aandag verleen aan tendense asook moontlike voor- en nadele wat verbonde is aan die Teorie.

### **2.3.3 Die funksionering en invloed van Mensekapitaalteorie in onderwys en opleiding**

Navorsing wat in Amerika gedoen is oor die Mensekapitaalteorie binne die onderwys, het verskillende bevindinge beklemtoon. Die belangrikste vir hierdie navorsing, is dat dit nie bo enige twyfel gestel kan word dat dit slegs onderrig en opleiding in vaardighede is, binne skoolverband, wat die individu se uiteindelige finansiële suksesse bepaal nie. Aangeleenthede soos aanleg, intrinsieke motivering en die voordoën van geleenthede, is ook bydraende faktore wat nie buite rekening gelaat mag word nie (Reed & Wolniak, 2005:2-5). Ekonomie is veral geïnteresseerd in wat die reële waarde van onderwys en

opleiding werklik is. Opleiding word opgeweeg teenoor ander verbruikersgoedere en kommoditeite omdat dit soveel tyd, energie en middele van die individu (ouers) asook die gemeenskap (belastingbetaler) verg ten einde die gestelde doelwitte te bereik. Reed en Wolniak (2005) probeer dus vasstel hoe effektief en doeltreffend die middele aangewend word om die implisiete en eksplisiete doelwitte te bereik.

Ongeag kritiek, of die verskillende sienings oor die uiteindelijke waarde van die Mensekapitaalteorie, blyk dit dat daar binne 'n demokratiese gemeenskap geen plaasvervangende alternatief bestaan vir verpligte skoolopleiding nie. Binne die skole word die grondslag van vaardigheidsontwikkeling en sosiale effektiwiteit gevorm. Dit is hier waar toekomstige werkers voorberei word om noodsaaklike funksies binne uiteenlopende markte te vervul (Labaree, 1997:1-3, 18, 19). Reed en Wolniak (2005:5) bevestig dié siening dat onderwys en opleiding deur middel van skoolopleiding 'n sterk invloed uitoefen op ekonomiese welvaart op grond van "mensekapitaal".

Die suksesvolle vooruitgang van 'n eietydse ekonomie word gekenmerk deur die verwerwing en toepassing van kennis, gesindhede en vaardighede van sy werksmag (Marginson, 1993:11-16, 21). Hy stel dit kortliks soos volg: "It depends on human capital". Deur hierdie stelling maak hy die verwerwing van vaardighede en die belegging in "mensekapitaal", deel van onderwys en opleiding. Little (2003:439) wys daarop dat opvoeding (onderwys en opleiding) die vernaamste metode is waarvolgens vaardigheidsontwikkeling bereik kan word vir die vereistes van ekonomie, effektiwiteit en produktiwiteit.

'n Voorbeeld van hierdie stelling word binne die Nieu Seelandse onderwys aangetref. Onderwys en opleiding, sowel as die aktiwiteite wat binne die werkplek geskied, vind geïntegreerd binne die onderwysstelsel plaas. Die New Zealandse Ministerie van Onderwys meld dat die belegging in onderwys en opleiding, die belangrikste bate vorm waarvolgens toekomstige welvaart en internasionale ekonomiese sukses, bereik sal kan word (Ministry of Education, 1993:7). In nóg 'n voorbeeld word opgemerk dat skole, volgens die Mensekapitaalteorie, beskou word as dié waardevolste instansies waar basiese opleiding plaasvind vir 'n land se toekomstige werksmag (Lyll, 1999:126). Die veronderstelling is verder dat leerders tydens hul skoolloopbane so veel moontlik blootstelling behoort te kry aan lewenswerklike situasies. Laasgenoemde situasies kan bereik word deur middel van 'n verskeidenheid bestaande moontlikhede soos vakleerlingskappe, skoolgebaseerde leerervarings wat leerderskappe insluit, internskappe en vele meer.

In Suid-Afrika, waar onderwys en opleiding binne die formele skolepraktyk of die werkplek geskied, vind die verwerwing van kennis, gesindhede en vaardighede plaas deur middel van onderwys- en opleidingsprogramme, wat lei tot volledige kwalifikasieverwerwing. Daar bestaan geen verskil in erkenning tussen formele onderwys en opleiding (binne die skole) en die opleiding van vaardighede binne die werkplek nie.

Uit die voorafgaande word die verband tussen “mensekapitaal”, die verwerwing van vaardighede en onderwys en opleiding aangetoon. Die belangrike rol wat opleiding binne die skool vervul in die vestiging van die grondbeginsels van dié teorie, word ook uitgelig.

### **2.3.4 Metodes in die optimalisering van Mensekapitaalteorie**

Daar bestaan verskillende metodes waarvolgens die individu onderwys en opleiding kan verwerf om in 'n toekoms met verdienstemoontlikhede te belê. Van die bekendste metodes is *formele- en werkplekgebaseerde opleiding* (Xiao, 2001:2; Dwayne *et al.*, 2002). Daar bestaan egter ook 'n verskeidenheid elektroniese media en hulpmiddels waarvolgens opleiding deur middel van gedesentraliseerde opleiding kan plaasvind (Sharma, 2004:154). Aangesien dié aangeleentheid buite die spektrum van hierdie navorsing val, word daar geen verder aandag aan verleen nie.

Dit kom voor of die probleem van werkplekgebaseerde opleiding reeds in 1964 deur Becker aangespreek is (Kessler & Lulfesmann, 2002:1). In sy oorspronklike teorie verwys hy na die tendens dat werkgewers minder bereidwillig is om in hul werkers se opleiding te belê (te betaal om in die werker se “mensekapitaal” te belê), indien die vaardighedsopleiding algemeen van aard is, veral binne mededingende markte. Die moontlikheid bestaan volgens hom dat werkgewers hul werkers ná opleiding kan verloor, om hul vaardighede elders aan te wend. Daarteenoor is hulle meer geneë om eerder in spesifieke vaardighedsopleiding te belê. Laasgenoemde opleiding het nie dieselfde wye aanwendingsmoontlikhede binne ander werkplekke nie. Sodoende is die kans minder dat werkgewers hul werkers, asook die belegging wat hulle in die werkers gemaak het, kan verloor.

Uit die voorafgaande word dit duidelik dat werkgewers, tydens werkplekgebaseerde opleiding, in hul werkers belê volgens een van twee wyses. Die eerste wyse geskied waar opleiding en vaardighedsontwikkeling slegs afgespits is op spesifieke, eng gefokusde aanwendingsmoontlikhede vir die individu en die werkgewer. Dié keuse hou bepaalde voor- en nadele vir albei partye in, en staan bekend as “**specific human**

**capital**". Dit kom voor asof dié metode kan neig om aanleiding te gee tot die vorming van monopolieë in die mark. Verder lyk dit ook of daar verskillende risiko's aan verbonde kan wees, vir die werkgewers asook vir die werkers wat hulle in hierdie posisie bevind. Een probleem vir die werker wat hiermee geassosieer kan word, is die risiko om nie volgens prestasie of produktiwiteit besoldig te word nie. Klaarblyklik bestaan daar nie genoeg ander werkgewers om 'n kompetisie in die mark te skep waarteen salarisse aangepas kan, of hoef, te word nie. 'n Ander risiko wat werkgewers loop is dat werkers die werkplek kan verlaat, en sodoende produktiwiteit kan lamlê (Sung Jun Jo, 2005; Jacoby, 2006: 3; Becker, 1975:19, 20, 26; Dwayne *et al.*, 2002).

Daarteenoor is die uitgangspunt van die tweede wyse die ontwikkeling van meer algemene vaardighede met breër aanwendingsmoontlikhede. Dit staan bekend as "**general human capital**". Dit wil voorkom of hierdie wyse van opleiding eerder daartoe neig om mededinging in die mark en die ekonomie te stimuleer. Dit lyk ook asof hierdie scenario groter voordele vir werkers kan inhou. Salarisse van opgeleide werkers kan markverwant aangepas word volgens produktiwiteit en eietydse ekonomiese tendense (Becker, 1964:11-29; Dwayne *et al.*, 2002).

### **2.3.5 Voor- en nadele van Mensekapitaalteorie**

Werkplekgebaseerde opleiding verskaf 'n bekostigbare belegging in "mensekapitaal" vir die individu, en hou dié voordeel in dat werkers, met hul arbeid, vir hulle opleiding kan betaal. Werkgewers kan die koste verbonde aan opleiding direk van werkers se besoldiging verhaal (Faculty Washington:3).

Schultz het in 1960 reeds die bewering gemaak dat die gehalte van opleiding van 'n arbeidsmag, 'n belangrike veranderlike element vir die totale landseconomie inhou. Soos wat die vaardigheidsvlakke van werkers verbeter, kan produktiwiteit binne die werkplek ook direk daarby baat (McIntyre, 2002:2).

Hoër vlakke van "mensekapitaal" (vaardigheidsvlakke) binne die werkplek toon dat dit tot hoër produktiwiteit kan lei – werkers is toegegerus en bekwaam om toerusting optimaal te kan benut (Quiggin, 1999:10). Volgens hierdie standpunt bestaan daar dus 'n besliste ekonomiese voordeel vir die werkgewer.

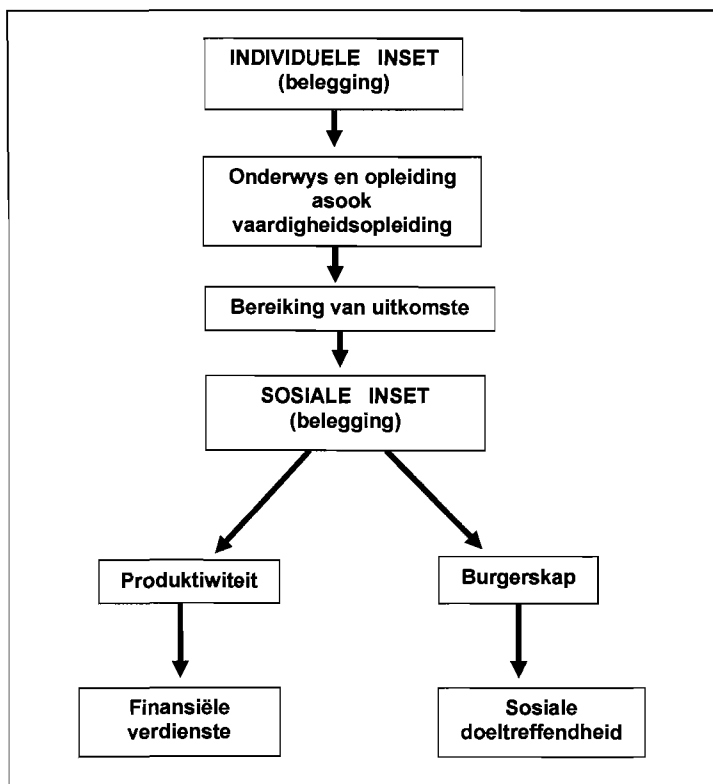
Dit wil voorkom of die Mensekapitaalteorie nie altyd alle ander faktore, wat finansiële verdienstes kan beïnvloed, in aanmerking neem nie. Die skaars- en uniekheid van

natuurlike aanleg, nepotisme, diskriminasie en die feit dat geleenthede soms deur blote toeval op 'n persoon se weg kom, dien as voorbeelde van dié stelling (Sung Jun Jo, 2005:2).

Dit blyk verder dat 'n moontlike nadeel, en derhalwe swakker aanvaarding van dié teorie, die uitgangspunt is dat die verwerwing van kennis en vaardighede gelyk gestel word aan alle ander natuurlike hulpbronne en kommoditeite wat 'n rol speel binne die ekonomie. Die implikasies van só 'n siening kom daarop neer dat hoe beter die hulpbron ontgin en benut word, hoe hoër die opbrengs vir beide die onderneming en die gemeenskap (Livingstone, 1997). Dit behoort as sosiaal onaanvaarbaar en immoreel hanteer te word indien mense se kennis en vaardighede slegs as ekonomiese bates beskou word (Schultz, 1961:2).

Uit die beskikbare literatuur word dit duidelik dat die benadering van "mensekapitaal" nie veralgemeen behoort te word nie. Die sukses wat een individu op grond van sy/haar belegging in onderwys en opleiding bereik, is geen waarborg dat alle ander dieselfde suksesse sal bereik nie. Daar moet in gedagte gehou word dat vaardighedsverwerwing as slegs één faktor van ekonomiese vooruitgang beskou behoort te word. Uit figuur 2.1 kan afgelei word dat die inset of belegging wat deur die individu gelewer word, sodat hy/sy suksesvol binne die samelewing kan funksioneer, ondersteun en beïnvloed word deur onderwys en opleiding maar ook deur vaardighedsopleiding. Verder word die belegging in "mensekapitaal", versterk deur sosiale verwagtinge en invloede (vergelyk fig. 2.1).

**Figuur 2.1** Model oor die struktuur, funksionering en invloed van die “Mensekapitaalteorie” (Sung Jun Jo, 2005:5)



### **2.3.6 Mensekapitaalteorie en vaardigheidsontwikkeling in die onderwys en opleiding**

Daar is reeds herhaaldelik op staatkundig en politieke vlak, oor etlike jare, in verskillende lande van die wêreld, die sienswyse gehuldig dat 'n belegging in onderwys en opleiding, ekonomiese groei sou stimuleer. Die bydrae wat onderwys tot die ontwikkeling van welvaart lewer, word as voor die hand liggend beskou (Little, 2003:438, 439).

Schultz het reeds in 1961 daarop gewys dat die beginsel van “mensekapitaal” daaruit bestaan dat mense, deur onderwys en opleiding asook vaardigheidsontwikkeling, in hulle persoonlike toekoms kan belê. Indien gefokus word op die invloed wat opleiding binne die

onderwys uitoefen op die arbeidspraktyk, wil dit voorkom of sodanige opleiding tóg die verdienste- en produktiwiteitsvermoë van die individu verhoog (Reed & Wolniak, 2005:3).

Die grondslag van onderwys en opleiding, binne skole, maak daarvoor voorsiening dat kennis en vaardighede ingespan word om probleme op te los deur analisering - die probleemoplossingsmetode (’n metode waarvolgens daar na die oplossing van ’n probleem gestreef word). Leerders wat die skool verlaat neem hierdie beginsel met hul saam en pas dit binne die arbeidsmark toe. Op hierdie wyse ontstaan daar ’n unieke skakel tussen die gebeure wat in die klaskamer plaasvind en ekonomiese produktiwiteit binne die arbeidsmark (Reed & Wolniak, 2005:3).

Daar bestaan verskeie ooreenkomste tussen leerderskappe, internskappe, vakleerlingskappe en werkplekgebaseerde opleiding. Dit wil voorkom of die belangrikste ooreenkoms, vir die doel van dié navorsing, die verwerwing van beroepsvaardighede is (vaardigheidsontwikkeling) wat opgedoen moet word deur blootstelling en voorbeeldstelling binne die werkplek (vergelyk § 2.2.1 tot § 2.2.4).

### **2.3.7 Mensekapitaalteorie en die Skills Development Act in die RSA**

Ten einde vaardigheidsontwikkeling konstruktief aan te spreek, het die Suid-Afrikaanse Regering ’n aktiewe bydrae gelewer deur tersaaklike wetgewing in plek te stel wat direk op die arbeidsmark betrekking het. Verder het die Regering verskeie stukke wetgewing uitgevaardig om sy hervormingsdoelwitte te help realiseer, wat neerkom op ’n belegging in “mensekapitaal”.

In die SDA (97/1998) word voorsiening gemaak vir die ontwikkeling en verbetering van vaardighede van die Suid-Afrikaanse arbeidsmag. Eweneens kan gestel word dat die ontwikkeling en verbetering van vaardighede, en die belegging in “mensekapitaal”, direk inskakel by die Regering se nasionale vaardigheids-ontwikkelingstrategie. Volgens hoofstuk 1, afdeling 2 (b) van Wet 97 van 1998 word dit eksplisiet gestel dat die doel van die wet onder andere is “to increase the levels of investment in education and training in the labour market and to improve the return on that investment”.

Uit die literatuur blyk dit dat die essensie van die teorie neerkom en klem lê op die suksesvolle, opbouende effek wat “mensekapitaal” binne die makro-ekonomiese bestel van ’n land tot tot gevolg het. ’n Belegging in vaardigheidsverwerwing, hetsy deur die individu of die werkgewer, hou toekomsdividende vir die individu asook ekonomiese

voordeel vir die land in, wat oor etlike jare kan strek. Dit beïnvloed ook die gemeenskap ten goede oor 'n wye front. Dit wil verder voorkom of 'n vaardige, bevoegde werker wat sukses binne die werkplek smaak, deur sy/haar gedrag ook ander werkers aanspoor tot effektiwiteit en produktiwiteit binne die werkomgewing asook samelewing.

In die SDA (97/1998) word daar spesifiek voorsiening gemaak vir vaardigheidsontwikkeling binne die werksituasie met die doel dat die land se ekonomiese groei en sosiale ontwikkeling daardeur sal baat. Ten einde hierdie doel te verwesenlik, word die verskillende werkplekke deur die Wet aangemoedig om betrokke te raak by die opleiding van hul werkers op vier verskillende vlakke, naamlik: verbetering van werkvooruitsigte en lewensgehalte, verbetering van werkproduktiwiteit en mededingendheid, selfwerkskepping en werkskepping vir ander, asook die verbetering van die gehalte van sosiale dienste (Department of Labour, 2001c:4). Ook hierdie doelstellings van vaardigheidsontwikkeling binne die SDA sluit direk aan by die Mensekapitaalteorie.

### **2.3.8 Mensekapitaalteorie en leerderskappe in die onderwyssektor**

In hoofstukke 4 en 5 van die SDA word daar eksplisiet voorsiening gemaak vir leerderskappe asook vaardigheidsprogramme wat kan lei tot erkende beroepsgerigte kwalifikasies. Hieruit kan afgelei word dat leerderskappe binne die werkplek erken word as 'n metode waarvolgens kennis en vaardighede, asook "mensekapitaal" verwerf kan word. Dit blyk dus verder dat daar 'n direkte verband bestaan tussen dié twee dele naamlik vaardigheidsopleiding en leerderskappe. Dieselfde afleiding geld dus ook binne die onderwyssektor. Warrin (2001:24) wys daarop dat die Regering onder andere leerderskappe, deur onderwys en opleiding, as metode van vaardigheidsverwerwing geïdentifiseer het, om mededinging te bewerkstellig binne 'n globaliserende wêreld ekonomie. Dié stelling sluit aan by ekonome soos Schultz (1961) en Becker (1993), wat die Mensekapitaalteorie voorstaan as 'n belegging wat in mense gedoen word, en dien as metode om die ekonomie te stimuleer.

### **2.3.9 Kritiese evaluering van Mensekapitaalteorie in die onderwys**

Die belangrikheid van onderwys as belegging in mense word telkens in die literatuur oor die Mensekapitaalteorie beklemtoon. Met die tyd het dit die toepaslike konseptuele basis geword van waaruit onderwysbeleid geformuleer is (Quiggin, 1999:130). Volgens die Mensekapitaalteorie word dit wat die mens dóén (mense se handeling) gebaseer op

ekonomiese belang binne vrye mededingende markte. Ook in Suid-Afrika beklemtoon verskeie belangegroepes en rolvennote hierdie veronderstelde verband tussen belegging in Onderwys en ekonomiese winste (Pandor, 2005:1; Johanson & Adams, 2004:15; Mdladlana, 2001:1).

'n Kritiese lees van die beskikbare literatuur oor die Mensekapitaalteorie toon dat hierdie Teorie verskeie voor- én nadele inhou. Vir doeleindes van hierdie navorsing word kortliks hiema gekyk.

### ***Voordele***

- 'n Belegging in vaardigheidsverwerwing, hetsy deur die individu of die werkgewer, hou toekomsdividende vir die individu asook ekonomiese voordeel vir die land in, wat oor etlike jare kan strek. Dit beïnvloed ook die breë gemeenskap. Die oortuiging bestaan dat 'n vaardige, bevoegde werker wat sukses binne die werkplek smaak, deur sy/haar gedrag ook ander werkers sal aanspoor tot effektiwiteit en produktiwiteit binne die werkomgewing asook samelewing.
- Werkplekgebaseerde opleiding verskaf 'n bekostigbare belegging in "mensekapitaal" vir die individu. Dit hou voorts die verdere voordeel in dat werkers, met hul arbeid, vir hulle eie opleiding kan betaal. Hierdie voordeel is van besondere belang vir toekomstige bekostigbare onderwysersopleiding in Suid-Afrika.
- Dit wil voorkom of die verwerwing van "mensekapitaal", deur voltydse onderwys en opleiding, as 'n toekomsbelegging beskou kan word, aangesien die leerderskap-kandidaat afstand doen van 'n onmiddellike verdienste, in ruil vir die potensiaal wat 'n verhoogde toekomstige inkomste inhou (Nübler, 1997).
- Die verworwe kundighede en vaardighede waaroor 'n persoon wat leerderskap-opleiding ondergaan het, beskik, kan hom/haar in staat stel om deel te neem aan aktiwiteite wat ekonomiese waarde vir hom/haarself, asook die breë gemeenskap en landseconomie inhou (Sung Jun Jo, 2005:4).
- Hoër vlakke van "mensekapitaal" (vaardigheidsvlakke) binne die werkplek toon dat dit tot hoër produktiwiteit kan lei – werkers is toegerus en bekwaam om toerusting optimaal te kan benut.

### ***Nadele***

- Dit kan nie bo redelike twyfel gestel en aangeneem word dat dit slegs onderrig en opleiding in vaardighede (binne skoolverband) is, wat die individu se uiteindelijke finansiële suksesse bepaal nie. Ander faktore, wat finansiële verdienstes kan beïnvloed, behoort eweneens in ag geneem te word. Dit sluit in skaars- en uniekheid van natuurlike aanleg, die immer-dreigende moontlikheid van nepotisme, diskriminasie en die feit dat geleenthede soms deur blote toeval op 'n persoon se weg kom (Reed & Wolniak, 2005:2-5; Sung Jun Jo, 2005:2).
- Baptiste (2001:184) en Baptiste en Nyanugo (2004:39) meen dat voorstaanders van die Mensekapitaalteorie hulle verdediging daarvan veral baseer op dit wat hulle as die primêre ekonomiese voordeel daarvan beskou. Die medebelangrikheid van, onder andere, menslike gedraging en die beste belang van alle rolvennote wat aan onderwysverwante aktiwiteite deelneem, word grootliks geïgnoreer.
- Die moontlikheid bestaan dat werkgewers hul werkers ná opleiding kan verloor, omdat hulle elders hulle nuut verworwe kundighede en vaardighede teen 'n beter prys aan 'n werkgewer kan verkoop. Daarteenoor neig meeste werkgewers deesdae om eerder in spesifieke, intreevlakvaardighedsopleiding te belê (Kraak, 2008:24-27).
- Die sukses wat een individu op grond van sy/haar belegging in onderwys en opleiding bereik, is geen waarborg dat alle ander dieselfde suksesse sal bereik nie.
- Die verwerwing van kennis en vaardighede word dikwels gelyk gestel aan alle ander natuurlike hulpbronne en kommoditeite wat 'n rol speel binne die ekonomie. Mense se kennis en vaardighede word gevolglik as 'n ekonomiese bate beskou en die implikasie is dat hoe beter die hulpbron ontgin en benut word, hoe hoër sal die opbrengs vir beide die onderneming en die gemeenskap wees (Livingstone, 1997:9; Field, 2004:12).
- Voorstaanders van die Mensekapitaalteorie beskou mense-as-werkers grootliks as *kapitale hulpbronne* wat deur die beleidstrukture wat deur die politieke maghebbers gemaak en in stand gehou word, bestuur (behoort te) word. Dit impliseer dat mense-as-werkers as't ware aan arbeidsverwante wetgewing en beleid ondergeskik is en gevolglik nie hulle eie besluite kan neem nie.
- Lin (1999:29) argumenteer dat die Mensekapitaalteorie essensieel 'n kapitalistiese plan is wat in die gemeenskap ingemessel is, ingevolge waarvan die kapitalistiese maghebbers<sup>2</sup> pleit vir beleggings om in mense – as sodanig – gemaak te word,

---

<sup>2</sup> Verwys na diegene wat die wettige politieke mag in 'n gemeenskap besit.

sodat die oorskotwaarde wat sodoende gegeneer word, deur hulleself (as kapitalistiese maghebbers) gefiltreer, opgevang en verder beheer kan word.

- Die SDA se bedoeling met belegging in Onderwys kan grootliks as 'n nuttigheidsbenadering beskou word en dan in die besonder as 'n nuttigheidsbenadering wat op die veronderstelling berus dat belegging in Onderwys tot die verbetering van ekonomiese voorspoed in Suid-Afrika sal lei. Skoolgebaseerde leerderskapkandidate kan dus, ongeag die edelste motiewe van die Mensekapitaalteorie, toenemend ontmatig en geproletariseer word, aangesien daar geargumenteer sou kon word dat hulle soms slegs ter wille van hulle veronderstelde nuttigheidswaarde aangewend sou kon word. Deur middel van hierdie enigsins vreemde heldeverering vir *praktiese* opleiding, mag onderwysersopleiding in die oë van sekere waarnemers tot 'n soort tweedehandse vakleerlingskap verbleek word (Morrow, 2005:1).

Vir toekomstige onderwysersopleiding in Suid-Afrika, behoort daar – ten spyte van bovermelde nadele – veel eerder op die positiewe aspekte van die Mensekapitaalteorie klem gelê te word en moet aanvaar word dat die Mensekapitaalteorie tans 'n gegewe is by vaardighedsopleiding in die RSA. Onderwys behoort steeds as een van die groeipunte vir die bewusmaking van ekonomiese en politieke verandering en ontwikkeling binne Afrika beskou te word (Tikly, 2003:545, 546, 549, 550). Dit kan gevolglik in die toekoms steeds 'n krities belangrike rol in die voorsiening van die nodige “mensekapitaal” speel (Tikly, 2003:558). Mits daar deeglike koördinerende ten opsigte van 'n gebalanseerde verspreiding van opleiding tussen die verskillende vlakke van “mensekapitaal” bestaan, kan die bestaande stelsel van onderwysersopleiding (deur leerderskappe) in die toekoms steeds bekostigbaar bly en koste-effektief benut word (Tikly, 2003:562).

### **2.3.10 Gevolgtrekking**

Ten spyte van verskillende kritiese standpunte rakende die Mensekapitaalteorie, kan tot die konklusie gekom word dat die aanmoediging om vaardighede deur middel van onderwys en opleiding te verwerf, in sigself nie 'n nadelige uitwerking op enige individu kan hê nie. Dit blyk uit voorafgaande gedeeltes dat die oordeelkundige aanwending van kennis en die implementering van vaardighede, aanleiding kan gee tot ekonomiese vooruitgang sowel as sosiale aanvaarding en opheffing vir die individu en die gemeenskap. Daar kan dus afgelei word dat dié teorie besliste voordele inhou indien dit omsigtig aangemoedig en toegepas word deur 'n regering. Mense, met hul onderskeie

vaardighede en kennis, moet nie bloot as kommoditeite gesien word wat ontgin en aangewend behoort te word nie. In sò 'n geval sou mensehulpbronne dus uitgeput en opgebruik kan word, wat nie bloot oneties sal wees nie, maar ook teen die fundamentele reg van enige mens en die grondwet van Suid-Afrika.

## **2.4 HISTORIESE OORSIG OOR LEERDERSKAPPE AS OPLEIDINGS-MODEL VIR ONDERWYSERS IN DIE RSA**

### **2.4.1 Vakleerlingskappe as voorloper van leerderskappe**

Om die oorgang van vakleerlingopleiding na leerderskapopleiding te verduidelik en te verstaan, blyk dit die sinvolste te wees om na verskillende wette, organisasies en liggame te verwys wat 'n rol gespeel het om die verandering en oorgang te bewerkstellig.

Voorbeelde van vakleerlingskapkontrakte in Europese lande is reeds sedert die 12 de eeu aangeteken (Snell, 1996:303) en die vroegste vorm daarvan in Suid Afrika kan nagespeur word tot 1857 (Mdladlana, 2001:2).

Gedurende die twintiger- en dertigerjare van die twintigste eeu het vakleerlingopleiding van krag tot krag gegaan. 'n Belangrike rede hiervoor was die ontdekking van goud, wat 'n groot behoefte aan gekwalifiseerde ambagslui by die mynbou laat ontstaan het (Potgieter, 2001:5). Die Regering het ambagslui veral aangewend om arbeidstekorte op dié gebied aan te spreek (Potgieter, 2003:169).

Vakleerlinge het ongeveer honderd weke praktykervaring opgedoen onder die toesig van 'n gekwalifiseerde ambagsman. Dit was ook nodig dat die vakleerling sekere tydperke by 'n Nasionale Tegniese Kollege moes deurbring om die teorie van die betrokke ambag te bemeester, waarna 'n ambagstoets dan afgelê kon word (Department of Labour, 2001g:11). Vakleerlingskappe het die kandidaat gevolglik toegerus en voorberei op teoretiese én praktiese terrein vir die arbeidsmark (Department of Labour, 2001a).

Daar was nie altyd voldoende kommunikasie tussen die instansies wat verantwoordelik was vir die opleiding, en die arbeidsmark self nie. Werkers kon gevolglik dikwels nie werk kry nadat hulle hul opleiding voltooi het nie. Daar het nie genoeg ambagsopleiding plaasgevind sodat dit bevorderlik was vir 'n groeiende ekonomie en veral vir die behoefte binne die verskillende beroepsvelde nie (Department of Labour, 2001g:10, 11).

Uit die geraadpleegde literatuur van Departement van Arbeid blyk dit dat daar tydens die periode vanaf 1940 tot en met die laat sewentigerjare, 'n groeiende belangstelling in ambagsopleiding bestaan het.

Wetgewing soos, byvoorbeeld, die Manpower Training Act (56/1981), was die vernaamste wet wat opleiding in ambagte gereuleer het. Hierdie Wet het die National Training Board (NTB) as adviesliggaam oor ambagsopleidings tot stand gebring, met die doel om die Minister van Arbeid ingelig te hou oor sake wat ambagsopleiding raak (Manpower Training Act 56/1981). As gevolg van dié wetgewing en adviesliggaam is slegs 'n deel van die Suid-Afrikaanse bevolking se behoeftes en vermoëns in ag geneem in die opleiding van ambagte op verskillende ambagsterreine.

Gedurende die jare 1981 tot 1990 het daar 'n beduidende afname ontwikkel in die opleiding van vakleerlinge (Department of Labour, 2001a). Daar kan waarskynlik verskillende redes aangevoer word vir die afname in vakleerlingskappe, maar die belangrikste probleem wat daardeur veroorsaak is, was 'n tekort aan kundige ambagslui wat tot die arbeidsmark toegetree het (Mdladlana, 2000:4; Potgieter, 2001:5; Potgieter, 2003:170). As gevolg van die tekort aan gekwalifiseerde, kundige arbeid op talle vlakke, het die Regering besef dat die land nie genoegsaam toegerus is met voldoende vaardighede op ekonomiese terrein en sakegebied om aan die vereistes van 'n gesonde stabiele ekonomie en samelewing te voldoen nie (Department of Labour, 2001b:3).

Vroeg in 1990 is verskeie politieke organisasies ontban. Baie uitgewekenes het vanoor die hele wêreld na Suid-Afrika teruggekeer met verskillende idees, kennis en ervaring. Dit sou verskillende veranderinge op 'n wye verskeidenheid terreine tot gevolg hê; ook op die terrein van onderwys en opleiding. Tydens 1991 is die Congress of South African Trade Unions (COSATU) bygevoeg tot die geledere van die NTB om as vakbond om te sien na die belange van die gekwalifiseerde én ongekwalifiseerde werkers binne die arbeidsmag. Alle organisasies wat by opleiding betrokke is, is betrek by die onderhandelings oor 'n nuwe stelsel van onderwys en opleiding vir alle werkers. Kundigheid is oor 'n breë front betrek en 'n uitgebreide onderhandelingspan is tot stand gebring om bogenoemde probleem te help oplos (Department of Labour, 2001g:12).

Die doel was, om nie net ambagsopleiding nie, maar opleiding in die algemeen in oënskou te neem. In die onderhandelings wat tydens 1993 plaasgevind het was daar verteenwoordigers wat kennis gedra het van beide algemene én beroepsgerigte onderwys en opleiding. Voortspruitend uit die samesprekings van die onderhandelingsgroepe het 'n

verslag tydens April 1994 die lig gesien wat bekend gestaan het as die National Training Strategy Initiative (NTSI). In hierdie verslag is menings, kundigheid en ervaring van internasionale omvang vervat. Van die belangrikste veranderinge wat hierin voorgestel is, was die integrasie van onderwys en opleiding en die totstandkoming van 'n nasionale raamwerk vir standarde en kwalifikasies (Department of Labour, 2001f:3).

Die NTSI was die wegvoorbereider vir drie stukke wetgewing wat belangrik was vir die implementering van leerderskappe. Dit het die ruggraat gevorm waarom Suid-Afrika se vaardigheidsontwikkeling en opleiding sou draai. Die wette is: die South African Qualifications Authority Act 1995 (SAQA Act 58/95), die Skills Development Act 1998 (SDA 97/98) en die Skills Development Levies Act 1999 (SDLA 9/99) (Department of Labour, 2001g:12). Die wyse waarop die inhoud van hierdie wette leerderskappe beïnvloed het, word later meer breedvoerig bespreek (vergelyk § 2.3.2).

In die Skills Development Act (97/1998:36) word beklemtoon dat leerderskappe ontwikkel is as 'n wyse van opleiding om vakleerlingskappe te vervang. In die beplanning en ontwikkeling van leerderskapopleidingsprogramme is die effektiewe elemente van vakleerlingskappe behou. Kontraktuele ooreenkomste tussen partye, werkplekgebaseerde opleiding wat teorie en praktiese ervaring insluit en besoldiging van die kandidate terwyl hulle hulle kwalifiseer, kan as voorbeelde genoem word. Daar is aanpassings aan vakleerlingskapopleidingsprogramme gemaak met die doel om leerderskappe aand die hand daarvan te laat baat. Laasgenoemde moes meer buigsaam, toeganklik en bekostigbaar wees vir die leerders (Mercurio, 2001:2).

Daar sou met die opleiding van vakleerlingskappe voortgegaan word tot tyd en wyl die Minister van Arbeid 'n datum sou afkondig waarop alle vakleerlingskappe vervang moet word met leerderskappe (Skills Development Act 97/1998:36).

Na aanleiding van bogenoemde, kan die volgende redes aangevoer word vir die vervanging van vakleerlingskappe met leerderskappe:

- 'n tekort aan vaardigheid het as gevolg van regulerende wetgewing, soos die Manpower Training Act (56/1981), ontstaan. 'n Oplossing vir die vaardigheidstekort blyk die infasering van leerderskappe te wees om sodoende die kundigheid vinniger en op groter skaal aan te vul.
- voorstelle, soos deur die onderhandelingspan gedoen is, ten einde ongelykhede uit die weg te ruim. Insette deur die span was daarop gerig om die kloof te

oorbrug wat bestaan het tussen “onderwys” en “opleiding”. Verder word die ou wyse van kwalifikasieverwerwing vervang met ’n nuwe raamwerk vir opleiding (SAQA Act 58/95; Department of Labour, 2001g:12).

- die groot mate van ooreenkoms wat bestaan het tussen vakleerlingopleiding en leerderskapopleiding (Mercurio, 2001:2).

Uit voorafgaande bespreking, waarin daar in die besonder na die onderhandelinge wat plaasgevind het tussen die organisasies betrokke by opleiding v<sup>o</sup>r wys is, word dit duidelik waarom die ETDP SETA aanvoer dat leerderskappe vanuit vakleerlingskappe ontwikkel het.

## **2.4.2 Die ontstaan en ontwikkeling van leerderskappe**

### **2.4.2.1 Kontekstualisering**

Voor die bespreking oor die ontstaan van leerderskappe volg daar eers ’n verduideliking oor die kader waarbinne dit ontwikkel het.

Uit die beskikbare literatuur wil dit voorkom of leerderskappe onder andere ingestel is om die Regering se hervormingsdoelwitte te help realiseer. ’n Voorbeeld hiervan is om onderwys en opleiding in pas te bring met die eise en behoeftes van die arbeidsmark (Department of Labour, 2000:2, 5). Nog ’n voorbeeld is om balans te bewerk tussen gestruktureerde leer en ervaring binne die werkplek wat werkers met nuwe vaardighede sal toerus vir die arbeidsmark. Voortspruitend hieruit moet gestruktureerde leer en werkplekgebaseerde ervaring deur leerderskappe sodanig gestruktureer word, dat leerders toegerus word met die mees relevante bevoegdhede soos vereis deur die arbeidsmark (Department of Labour, 2000:2, 5).

Soos gemeld het die Regering ook besef dat die land se mensehulpbronne nie voldoende toegerus is met die nodige vaardighede om die enorme veranderinge te ondergaan wat in die vooruitsig gestel word nie. Veral op ekonomiese- en sakegebied asook die sosiale terrein (Department of Labour, 2001b:3; Department of Labour, 2001e:1; Mdladlana, 2000:6). In baie gevalle was die aanvraag na gekwalifiseerde ambagslui veel groter as wat die aanbod behels het. Baie firmas het eerder skaars of gesogte kundigheid ingekoop, in plaas daarvan dat hulle die geleentheid benut het om die nodige opleiding daarvoor aan hul eie werkers te bied (Department of Labour, 2001i). Die moontlikheid om mense se potensiaal te ontsluit en onderwys en opleiding aan hulle te bied deur die

implementering van onder andere leerderskappe, is deur die Regering as een van die sleutelfaktore geïdentifiseer om mededingend te wees binne 'n globaliserende wêreld ekonomie (Warrin, 2001:24).

Die Departement van Arbeid meen dat die vaardigheidstekorte wat daar tans op verskillende terreine bestaan, sonder leerderskappe nooit oorkom sal word nie en selfs sou kon vererger (Department of Labour, 2001d:3).

Strong (2000:15) meld in dié verband dat vaardighede ontwikkel behoort te word deur te fokus op geïntegreerde onderwys en opleiding, asook werkverskaffingsgeleenthede.

Ten einde die probleem van vaardigheidstekorte konstruktief aan te spreek, het die Regering 'n aktiewe bydrae gelewer deur tersaaklike wetgewing in plek te stel wat direk op die arbeidsmark betrekking het (vergelyk § 2.3.2.2).

Die stelling kan gemaak word dat die SAQA Act, die SDA en die SDLA die weg gebaan het vir leerderskappe. Verder wil dit voorkom of daar meer as een belangrike doelwit is wat die wetgewing beoog om te bereik. Enersyds poog die wetgewing om die verloop en implementering van leerderskappe te reguleer en te struktureer sodat die bevolking van Suid-Afrika, binne 'n globaliserende wêreld ekonomie, op 'n meer mededingende vlak kan funksioneer met betrekking tot vaardighede en produktiwiteit. Andersyds poog die wetgewing om die uitdagings van sosiale ontwikkeling aan te spreek en daardeur armoede teen te werk, maar ook om die beginsels van gelykheid, toeganklikheid en herstel van die foute van die verlede aan te spreek (Department of Labour, 2001c:3).

'n Verdere veronderstelling van die SDA en die SDLA is om nuwe instellings, onderrig- en leerprogramme, asook 'n tersaaklike befondsingsbeleid daar te stel sodat daar groei en stimulasie in vaardighedsopleiding kan plaasvind (Department of Labour, 2001b:4).

Vervolgens volg daar 'n kort bespreking van die belangrikste inhoudes van die drie stukkies wetgewing, die strukture wat geskep is om dit te laat funksioneer en die bydrae wat dit vir leerderskappe binne die onderwys gelewer het.

#### **2.4.2.2 South African Qualifications Authority Act (58/1995)**

Na afhandeling van die take van verskeie werkgroepe is daar gedurende 1994 drie belangrike dokumente gepubliseer wat aanleiding gegee het tot die daarstelling van die

South African Qualifications Authority Act (58/1995), te wete die ANC Policy Framework for Education and Training, die Discussion Document on a National Training Strategy Initiative (NTSI) en die CEPD Implementation Plan for Education and Training.

Deur Wet (58/1995) kom die South African Qualification Authority (SAQA) tot stand. Saam met verskeie ander belanghebbendes is SAQA gesamentlik daarvoor verantwoordelik om die Ministers van Arbeid en Onderwys van advies te bedien oor beleidsake binne die kader van onderwys en opleiding (Department of Labour, 2001c:5). In hierdie besondere hoedanigheid is dit die funksie en oorkoepelende verantwoordelikheid van SAQA om 'n enkele nasionale, demokratiese, onderwys- en opleidingstelsel in plek te help plaas (South African Qualifications Authority Act 58/1995).

Dié Wet skep derhalwe 'n nuwe raamwerk vir onderwys en opleiding waardeur 'n geïntegreerde opleidingstelsel ontwikkel is wat bepaal dat kwalifikasies nasionaal geregistreer moet word. Dit staan bekend as die National Qualifications Framework (NQF) (Department of Labour, 2001f:2). Hierdie raamwerk maak voorsiening daarvoor dat kwalifikasies verskillende intree- en uitreevlakke het. Die vlak van die kwalifikasie word bepaal deur die uitreevlak wat bereik word asook deur dit wat die leerder moet ken en kan doen wanneer hy of sy die program suksesvol voltooi het. Om hierdie rede moet alle kwalifikasies en vaardighede as leeruitkomste geskryf word en verdeel word in krediete wat elk gemiddeld tien leerure verteenwoordig (South African Qualifications Authority Act 58/1995).

'n Verdere aangeleentheid waarvoor die Wet voorsiening maak, is vir die instelling van Education and Training Quality Assurance Bodies (ETQAs). Die hoof funksie van 'n ETQA is die kontrolering en regulering van die standaard van opleiding wat deur 'n opleier verskaf word aan die hand van NQF-standaarde.

Samevattend kan dit dus gestel word dat twee van die belangrikste funksies van SAQA die registrasie van kwalifikasies en eenheidstandaarde, asook die monitering van opleiding deur die ETQAs behels (Department of Labour, 2001c:5; Department of Labour, 2001f:2). Dit sluit alle kwalifikasies wat verwerf word in en vir die eerste maal verleen dit gelyke status aan onderwys én opleiding (Department of Labour, 2001g:17, 18). Daar kan tot die slotsom gekom word dat SAQA sodanige skakeling tussen onderwys en opleiding bewerkstellig, dat dit die sosiale behoeftes en ekonomiese ontwikkeling van alle leerders in ag neem en daarmee saam verantwoordelikheid neem vir die holistiese ontwikkeling van die individu.

Deur die implementering van dié Wet word die gaping wat tussen teoretiese onderwys (formele onderwys) aan die een kant en praktykopleiding aan die ander kant bestaan het oorbrug. Voor dié Wet se proklamering was teoretiese kwalifikasies wat aan universiteite en teknikons verwerf is, beskou as 'n hoër vlak van onderwys en opleiding, terwyl praktiese ervaring en opleiding binne die private sektor, beskou was as 'n laer en minder belangrike vlak van opleiding (Department of Labour, 2001g:17).

Die SAQA Act (58/1995) erken dat beide metodes van kwalifikasieverwerwing belangrike eienskappe bevat vir suksesvolle leer om sodoende effektief binne sowel die werksituasie as die samelewing te kan funksioneer. Dit word gestel dat onderwys nie slegs uit akademiese inhoud bestaan nie en opleiding ook nie slegs uit die bemeestering van fisiese handeling en vaardighede nie. Dit is nodig dat die leerder oor kennis en psigomotoriese vaardighede moet beskik ten einde suksesvol te kan funksioneer en aanpas in die werkplek en samelewing.

Die SAQA Act (58/1995) maak voorsiening daarvoor dat persone erkenning kan geniet vir verworwe kwalifikasies binne die onderwys- en opleidingstelsel. Dit impliseer dat leerders nie meer gebonde hoef te wees aan enige een van die twee pole (sogenaamd akademiese en praktiese kant van onderwys en opleiding) nie, maar dat hulle in staat sal wees om deur erkenning van vorige leer te kan registreer en vorder tussen enige van dié twee pole (Department of Labour, 2001g:17). Hiermee is die weg gebaan vir leerderskappe binne die werkplek, as 'n metode van opleiding, aangesien 'n leerderskap beskryf word as 'n wyse waarvolgens 'n leerprogram afgelewer word en as één van die metodes om 'n kwalifikasie te verwerf (Department of Labour, 2001a; ETDP SETA, 2001a:2).

#### **2.4.2.3 Skills Development Act (97/1998)**

Die SAQA Act het aanleiding gegee tot die Skills Development Act (97/1998) (SDA). Dié Wet is gewortel binne die raamwerk van die SAQA Act en bou daarop voort deur voorsiening te maak vir nuwe strukture vir opleiding en leerprogramme (Skills Development Act 97/1998). Waar dit by die SAQA Act gegaan het oor die gehalte van onderwys en opleiding, gaan dit in hierdie geval oor die relevansie, ontwikkeling en verbetering van die leerder se leerervaring en vaardighede binne die werksituasie, asook die land se ekonomiese groei en sosiale ontwikkeling (Department of Labour, 2001g:25; Skills Development Act 97/1998; Department of Labour, 2001c:4).

Die SDA moet dus verseker dat opleiding van vaardighede te alle tye relevant is en direk verband hou met die behoeftes en vereistes van die ekonomie, die gemeenskap en elke leerder. Terselfdertyd moet dit egter ook voldoen aan die vereistes van die SAQA Act en inpas by die NQF (Department of Labour, 2001c:3,4; Skills Development Act 97/1998). Ten einde hierdie doel te verwesenlik, word die verskillende werkplekke deur die Wet aangemoedig om betrokke te raak by die opleiding van hul werkers op vier verskillende vlakke, naamlik: verbetering van werkvooruitsigte en lewensgehalte, verbetering van werkproduktiwiteit en mededingendheid, selfwerkskepping en werkskepping vir ander, asook die verbetering van die gehalte van sosiale dienste (Department of Labour, 2001c:4).

Van die belangrikste veranderinge wat deur die SDA te weeg gebring is aan die vroeëre tradisionele vaardigheidsontwikkeling, kan soos volg saamgevat word:

- die skep van 'n nuwe struktuur vir opleiding,
- die daarstel van 'n nuwe finansiële aanspingsstelsel om onderwys en opleiding aan te moedig,
- die ontwikkeling van nuwe metodes van onderwys- en opleidingsprogramme,
- om alle mense by te staan om vaardighede te verwerf (Department of Labour, 2001g:25).

Om te verseker dat Suid-Afrika oor 'n goed toegeruste arbeidsmag beskik, maak die Skills Development Act daarvoor voorsiening dat daar 'n nuwe institusionele raamwerk tot stand gekom het. Dit sluit verskeie riglyne, reëls en strukture in wat die verskillende strategieë moet reguleer en implementeer soos dit telkens deur die nasionale, sektorale en werkplekvaardigheidstrategieë bepaal word. Dit verseker ook dat die opleiding- en ontwikkelingsprogramme wat deur werkers gevolg word, erkenning kan geniet op nasionale vlak binne die NQF. 'n Verdere belangrike aangeleentheid is dat dit voorsiening maak vir leerderskappe wat die teoretiese en praktiese komponent kombineer in een ervaring. Laastens maak dit voorsiening vir 'n nuwe metode van vaardigheidsheffing asook vir die totstandkoming van die National Skills Authority (NSA) en die SETAs (Department of Labour, 2001g:4).

Vervolgens word daar kortliks na sommige tersaaklike strukture verwys sodat hulle taak of funksies duideliker kan blyk.

#### **2.4.2.4 Sector Education Training Authorities**

In hoofstuk 3 van Wet 97/1998 word voorsiening gemaak vir Sector Education Training Authorities (SETAs). Deel van hulle funksies sluit onder andere in om behoeftes te bepaal binne die sektor waarvoor elkeen verantwoordelik is, om op te tree as 'n ETQA, om alle aangeleenthede van onderwys, opleiding en ontwikkeling binne elke sektor te koördineer en om die fondse wat aan hulle toegewys is volgens voorskrif en behoefte aan te wend. Die SETAs vervang die ou Industry Training Boards (ITB) wat deur die destydse Manpower Training Act (56/1981) daargestel is. SETAs is volgens ekonomiese sektore saam gegroepeer en nie volgens industrieë nie (Department of Labour, 2001g:28, 29). Hulle is verantwoordelik vir spesifieke funksies, soos dit deur die SDA gestel word. Die Departement van Arbeid koördineer die verskillende SETAs in belang van die Minister van Arbeid (Department of Labour, 2001c:4).

#### **2.4.2.5 National Skills Authority**

In hoofstuk 2 van die Skills Development Act (97/1998) word voorsiening gemaak vir die National Skills Authority (NSA). Dié liggaam bestaan uit 'n uitgebreide span kundiges wat 'n strategiese en beleidadviserende struktuur vorm vir die Minister van Arbeid ingevolge die nuwe vaardigheidstelsel (Department of Labour, 2001g:25).

Strong (2000:15) meld in dié verband dat die SDA 'n nuwe benadering tot die ontwikkeling en bevordering van arbeidgekoppelde vaardigheidsontwikkeling binne Suid-Afrika tot stand gebring het.

Die belangrikste aangeleenthede van die Wet, vir sover dit hierdie deel van die hoofstuk betref, is die voorsiening wat dit maak vir leerderskappe en vaardigheidsprogramme sodat dit kan lei tot die erkenning van beroepsgerigte kwalifikasies binne alle fasette van die ekonomie (Department of Labour, 2001g:26).

Die SDA bepaal ook die befondsingsmetode van die Skills Development Strategy deur middel van heffings en 'n National Skills Fund (Skills Development Act 97/1998).

#### **2.4.2.6 Skills Development Levies Act (9/1999)**

Die Skills Development Levies Act (9/1999) (SDLA) bestaan uit drie hoofstukke wat breedweg handel oor administratiewe aangeleenthede, insameling van heffings en verspreiding van fondse asook oor aangeleenthede wat as misdrywe beskou sou kon word en waarvoor penalisasies sou kon geld (Department of Labour, 2001f:10, 12). Vervolgens word daar kortliks na tersaaklike aangeleenthede van die tweede hoofstuk van dié Wet verwys.

Deur dié Wet is 'n stelsel vir kapitaalheffing geskep. Die bedoeling daarmee kan verduidelik word as 'n finansiële aansporingsmaatreël wat ingestel is om die vaardigheidsontwikkelingsprogramme in Suid-Afrika te stimuleer en uit te brei (Department of Labour, 2001c:4). Fondse word aangewend om vaardigheidsontwikkeling mee te finansier.

Die rede waarom die Wet as 'n aansporingsmaatreël verduidelik word, is omdat werkgewers wat aan sekere kriteria van die Wet voldoen, geregtig is daarop om fondse van hul SETAs en van die Suid-Afrikaanse Inkomstebelastingsdiens te kan terugeis. Hierdie finansiële voordeel is veronderstel om as aansporingsmaatreël vir werkgewers te dien (Department of Labour, 2001g:36). Die Direkteur-generaal van die Departement van Arbeid word verantwoordelik gehou vir die administrasie van die Wet (Department of Labour, 2001f:11).

Indien dié Wet bestudeer word, word die metode volledig beskryf waarvolgens finansies deur die kapitaalheffingstelsel gevorder gaan word. Dit kom daarop neer dat elke werkgewer wat maandeliks tweehonderd-en-vyftigduisend rand of meer aan lone of salarisse betaal, of wat inkomstebelasting betaal, één persent van daardie bedrag afstaan aan 'n vaardigheidsheffing. Dié bedrag word ingevorder deur die Suid-Afrikaanse Inkomstebelastingsdiens waarvandaan dit dan na die Departement van Arbeid gaan vir 'n verdeling van 20% wat na die National Skills Fund (NSF) gekanaliseer word en 80% na die verskillende SETA's. Die fondse word tussen die SETAs verdeel in ooreenstemming met die bedrae wat deur die firmas of instansies inbetaal is, waaruit die betrokke SETA saamgestel is (Department of Labour, 2001g:37, 38; Department of Labour, 2001g:11).

In dié Wet word duidelike riglyne aan firmas verskaf insake die wyse waarop hulle 'n bydrae kan maak om in onderwys en opleiding, binne hul SETA's, deur middel van

leerderskappe betrokke te raak (Skills Development Levies Act 9/1999; Department of Labour, 2001c:4).

Deur dié Wet word verseker dat daar voldoende befondsing sal wees vir leerderskapprogramme om die land se nasionale vaardigheidsprioriteite doeltreffend mee te verwesenlik (Department of Labour, 2001f:10; Mdladlana, 2000:4, 6).

Samevattend kan dit benadruk word dat dit die bedoeling van die SDLA is om professionele onderwys en opleiding aangaande die volgende aangeleenthede te reguleer:

- gehalte van leer,
- die registrasie van kwalifikasies by 'n enkele kwalifikasie-owerheid,
- die regstelling van diskriminerende erkenning met die verwerwing van kwalifikasies aan universiteite en tegniese universiteite vir tegnologie (technikons) teenoor opleiding binne die privaatsektor,
- die tersaaklikheid, ontwikkeling en verbetering van leerervarings onder begeleiding van mentors binne die werkplek, wat die individu, die gemeenskap én die land tot voordeel kan strek.

#### **2.4.2.7 Employment Equity Act**

In samehang met al bogemelde wetgewing, wat bedoel is om die kern te vorm vir die Regering se vaardigheidsontwikkeling en opleidingsprogram, behoort die Employment Equity Act (55/1998) (EEA) ook bestudeer te word. Die EEA speel wel 'n rol in die implementering van leerderskappe, aangesien dit leerderskaponderwys en -opleiding wil benut om bestaande beroepstekorte, onder voorheen benadeelde groepe uit te wis en sodoende die arbeidsmag verteenwoordigend van alle Suid-Afrikanders te maak. Dié Wet bepaal dat waar nodig, daar van regstellende aksie gebruik gemaak behoort te word om voorheen benadeelde persone binne maatskappye of besighede te bevorder, sodat ongelykheid spoediger uitgewis kan word. Ten opsigte van die arbeidsmag word bepaal dat vroue, nie-blanke persone, sowel as persone met gestremdhede, op alle vlakke van die organisasie of besigheid opgeneem behoort te word indien sodanige organisasie of besigheid 50 en meer persone van werk sou voorsien. Hiervolgens word riglyne aan alle SETA's gestel, wat bepaal dat minstens 85% van die finansiële toekennings vir leerderskappe aan nie-blanke leerders behoort te gaan, 54% aan vroulike leerders en 4%

aan gestremde leerders. In die bereiking hiervan bestaan daar 'n nuwe skakeling tussen die EEA en die SDA (Department of Labour, 2001c:5; Department of Labour, 2001f:2, 3; Department of Labour, 2001g:11).

Die wetgewing wat in die voorafgaande gedeelte bespreek is, het die operasionele raamwerk geskep vir die nuwe instellings, programme en befondsingsbeleid wat noodsaaklik was om die vroeër gemelde visie en missie van die Regering te help realiseer (Mdladlana, 2000:7).

#### **2.4.2.8 Sector Education and Training Authorities**

Na die promulgering van die Skills Development Act in 1998 (97/1998:hfst. 3, afd 10) het werkgroepe en kundigheidskomitees begin om Sector Education and Training Authorities (SETAs) te vestig. Op 20 Maart 2000 is 25 SETA's tot stand gebring. Die daarstel van die SETA's was 'n integrale deel van die SDA en die SDLA (Department of Labour, 2001c:4; Mdladlana, 2000:7). Vanaf 1 April 2000 is vaardigheidshoofde, soos voorgestel in die SDLA, ingestel sodat ontwikkelingsstrategieë van alle SETA's befonds kon word (Department of Labour, 2001b:5).

'n Belangrike funksie van die Departement van Arbeid is om alle SETA-aktiwiteite namens die Minister van Arbeid te koördineer (Department of Labour, 2001c:4). Elke SETA is op sy beurt verantwoordelik vir die ontwikkeling van sy eie vaardigheidstrategie. Verder moet hulle alle leerderskappe by Departement van Arbeid registreer en aangeleenthede van opleiding, onderwys en ontwikkeling koördineer binne die sektor (Skills Development Act 97/1998: hfst. 3, afd 10). Die strategie moet aansluit binne die sektor se Sector Skills Plan (SSP) terwyl die doelwitte van die SDA steeds verweselik moet word (Mdladlana, 2000:7).

Dit blyk verder uit die beskikbare literatuur dat uitgesonderd die hantering van finansies, die hoof funksies van SETA's ook die bepaling van arbeidsgeleenthede binne elke sektor insluit, asook om leerderskappe daarvoor te ontwikkel. Verder verbind die SETA's hulle ook tot opleiding en die bereiking van kwalifikasies binne elke sektor deur middel van leerderskappe en vaardigheidsprogramme (ETDP SETA, 2001c:2; Department of Labour, 2001g:29). SETA's doen ook verantwoording vir die opvoedkundige gehalte van die programme aan die South African Qualifications Authority (SAQA) deur die Education Training and Development Quality Assuror (ETDQA) (ETDP SETA, 2001a:2). Dit mag

ook gebeur dat die taak van gehaltebeheer uitgekontraakteer word indien 'n toegewysde ETDQA nie ten volle daarvoor opgewasse sou wees nie.

#### **2.4.2.9 Education Training and Development Practices Sector Education and Training Authority**

In 'n verdere verwickeling in die ontstaan van leederskappe in Junie 2000, het die Education Training and Development Practices Sector Education and Training Authority (ETDP SETA) begin om leederskappe binne die onderwys te ontwikkel.

Werkgewers, vakbonde en diensverskaffers is deur die Minister versoek om hulle voorstelle en insette aangaande die ontwikkeling van leederskappe te lewer. Uit dié verskillende voorstelle is aanvanklik tien leederskappe geïdentifiseer wat deur dié SETA goedgekeur is vir ontwikkeling. Die National Skills Authority (NSA), 'n instansie wat in beleidadviserende hoedanigheid vir die Minister van Arbeid optree, het op grond van die sukses van dié projek besluit om die leederskapprojek te vergroot na sestien. Later het al die subsektore van ETDP SETA betrokke geraak in die ontwikkeling van leederskappe (ETDP SETA, 2001a:1

Vervolgens word daar na verskillende opleidingsmodelle binne die onderwys, soos dit deur ETDP SETA behartig word, gekyk.

#### **2.4.3 Formele wyses van (inisiële) opleiding van opvoeders**

Alle wyses van onderwys en opleiding wat bespreek word, word behartig deur instansies waarvan die leerprogramme by ETDP SETA geregistreer is. In alle gevalle geskied verwerwing van kwalifikasie alleenlik nadat studente voldoen het aan alle voorwaardes soos gestel in die betrokke instansie se amptelike dokumentasie, byvoorbeeld 'n jaarboek.

##### **2.4.3.1 Opkampusmodel as wyse van opleiding**

Dié wyse van opleiding geskied op die kampus van 'n betrokke Hoër Onderwysinrigting. Studies verloop deur lesings en ander studieverpligtinge op voltydse basis by te woon (Potchefstroomse Universiteit, 2004:1). Lesingkontakssessies tussen dosente en leerders word geskeduleer volgens 'n vaste rooster. Blootstelling aan akademiese sowel as

professionele aangeleenthede word op vervlegde en geïntegreerde<sup>3</sup> wyse aan leerders voorgehou. Eksamens word op kampus afgelê (Richter, 2004). Ten einde praktykervaring op te doen, behoort leerders jaarliks die voorgeskrewe aantal weke praktiese onderwys by 'n skool te deurloop (Potchefstroomse Universiteit, 2004:9).

### **2.4.3.2 Afkampusmodel**

Dié metode van opleiding bied aan studente die geleentheid om leerervaring op te doen sonder die beperkinge van geografiese grense en tydskedules van 'n gewone lesingrooster (Questek Marketing, 2002:10).

Hierdie opleiding kan geskied deur middel van 'n korrespondensiemetode tussen die leerders en die Hoër Onderwysinrigting wat as die diensverskaffer beskryf kan word. Leerders hoef die opleidingsinrigting nooit te besoek vir formele lesings nie, maar word voorsien van interaktiewe studiemateriaal wat hulle sodanig in hulle studies begelei, dat hulle die sillabusinhoud en kurrikulumuitkomste gerieflik behoort te bemeester. Na gelang van die leerders se persoonlike omstandighede, kan kontak tussen leerders en dosente bewerkstellig word deur elektroniese media, geskrewe formaat, of kontakgeleenthede by verskillende buitesenra. Alle leerders behoort jaarliks die voorgeskrewe aantal weke praktiese onderwys by 'n skool van sy of haar keuse te deurloop ten einde praktykervaring op te doen. Leerders word tydens hierdie geleentheid deur opgeleide mentors by die betrokke skole in die uitvoering van verskillende take bygestaan om die nodige praktykervaring op te doen. Eksamenleenthede word geskeduleer en vind by verskillende gedesentraliseerde sentra plaas (Van Niekerk, 2004).

Nog 'n wyse waarvolgens 'n afkampus opleidingsmodel bedryf kan word, is wanneer diensverskaffers lesings skeduleer wat direk vanuit 'n televisie-uitsendingsatelliet behartig word. Dosente bied die geskeduleerde lesings in die atelliet aan, terwyl leerders dan by verskillende sentra daarna kyk. Direk na afloop van die lesing kan leerders deur middel van verskillende metodes (byvoorbeeld elektronies) kontak maak met 'n operateur wat vrae en onduidelikhede koördineer en aan die dosent stel. Besprekingspunte word na aanleiding van die lesing deur die dosent hanteer en antwoorde daarop word vervolgens aan die hele groep verskaf. Opdragte, kommentaar en studiebegeleiding kan ook deur 'n wye verskeidenheid kommunikasiemedie bewerkstellig word. Eksamenleenthede vind by verskillende gedesentraliseerde sentra plaas (Spamer, 2004).

---

<sup>3</sup> Die term "vervlegde en geïntegreerde" wyse van opleiding verwys na die deurlopende en verweefde metode waarvolgens professionele en vakdidaktiese aangeleenthede in al die studiejare van die leerder geskied.

### **2.4.3.3 Die fleksiemodel**

Lazenby (1996:31) verstaan onder “fleksie” enige wyse van opleiding wat val binne die spektrum van die tradisionele korrespondensie-opleiding én kontakopleiding (opkampusmodel).

Opleiding van leerders geskied deur middel van verminderde kontaktyd. Leerders word voorsien van interaktiewe studiemateriaal en kan twee maal per maand lesings op kampus bywoon. Een kontakgeleentheid vind op die kampus plaas vir dié wat dit kan bywoon en die ander by gedentraliseerde sentra. Lesings word op videoband opgeneem en alle opnames word na verskillende sentra geneem deur dosente sodat leerders dit daar kan bestudeer en dan ook met die vakspesialis daarvoor in gesprek kan tree. Daar word ook tydens een vakansie per semester kontaklesings op die kampus ingeruim vir alle leerders, maar veral sodat diegene wat vêr woon dié geleentheid kan benut. Leerders wat nie praktiserende onderwysers is nie, behoort jaarliks die voorgeskrewe aantal weke praktiese onderwys by 'n skool deurloop ten einde praktykervaring op te doen. Eksamens word by gedentraliseerde sentra afgelê (Spamer, 2004).

### **2.4.4 Leerderskap as opleidingsmodel**

Op 26 Junie 2001 is die nasionale program van leerderskapopleiding amptelik deur die Onderwysdepartement, asook die Departement van Arbeid geloods (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:2). Voortspruitend uit dié stap is 'n Vlak 6-leerderskap vir skoolgebaseerde opvoeders as 'n ETDP SETA-projek ontwikkel. Dit is geregistreer by die Departement van Arbeid as 'n leerderskap en voldoen aan die National Qualification Framework (NQF) se vereistes vir vlak 6-kwalifikasies. Verdere voorbeelde hiervan is die Nagraadse onderwysertifikaat (NGOS) en verskillende vierjaar B Ed programme (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:2-4).

In 'n opname wat deur die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) in Suid-Afrika onderneem is om die effektiwiteit van onderwysersopleiding te bepaal, is bevind dat slegs 24% van die respondente die mening gehuldig het dat onderwysersopleiding soos dit tans bedryf word, steeds effektief is (Booyens, 2002:9). Respondente het ook gemeen dat 'n alternatiewe metode van onderwysersopleiding ondersoek behoort te word.

Nuwe generasie onderwysersopleidingsmodelle word beskryf as opleiding wat daarop afgespits is om leerders vanaf eerste kontak sodanig te vorm, dat hulle geslyp word as onderwysers wat die eise en behoeftes van eietydse onderwys suksesvol kan hanteer en bestuur (Booyens, 2002:10). Wentzel (2002:6) is die mening toegedaan dat hedendaagse skole nie slegs plekke behoort te wees waar instruksies slaafs gevolg word nie, maar instansies waar opleiding en leer plaasvind. Amedeker (2002:64) stem saam dat opleidingsinstansies 'n meer effektiewe wyse van onderwysersopleiding behoort te volg.

'n Leerderskap kan bestempel word as 'n tipiese voorbeeld van 'n nuwe generasie opleidingsmodel aangesien die kandidate daardeur werkplekgebaseerde opleiding ontvang (vergelyk § 2.2.2 en § 2.2.5). Dit beteken ook dat die opleidingsinstelling en die skool baie nou met mekaar behoort saam te werk sodat praktykervaring 'n integrale deel kan vorm van die leerders se opleiding. Sodanige samewerkingsooreenkomste staan bekend as koöperatiewe onderwys (Hutchinson *et al.*, 2001). Uitkomst vir nuwe generasie onderwysers kan binne die konkrete onderwyssituasie van die skool bereik word (Booyens, 2002:17).

Buitelandse literatuur dui toenemend daarop dat werkplekgebaseerde opleiding 'n lewensvatbare alternatief vir opleidinggebaseerde opleiding bied (Booyens, 2002:12; Jegede & Shive, 2001:4, 5; Osterman & Kottkamp, 1993:20). Daar is egter verskeie voorwaardes hieraan verbonde, wat later meer breedvoerig bespreek sal word (vergelyk hfst. 3.8).

By sommige opleidingsinrigtings, soos Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus), asook UNISA, hoef leerders nie noodwendig naby die opleidingsinrigting te woon nie, aangesien die universiteit en die skool opleiding gesamentlik hanteer. Die skool, leerder en die opleidingsinstansie sluit 'n kontrak waarin die vergoeding, take en dienste van die leerder gereël word. Leerders ontvang in hierdie geval uitgebreide studiegids en studiemateriaal van die universiteit (Potchefstroom Universiteit, 2003b:3). Hulp en begeleiding word *deur* opgeleide, aangestelde mentors by elke skool behartig (Van Niekerk, 2004; Richter, 2003:1). Eksamens word by gedentraliseerde sentra afgeneem.

By ander opleidingsinrigtings, soos die Universiteit van Johannesburg, vind skoolgebaseerde opleiding sodanig plaas dat leerders volgens 'n rooster tydens voormiddae by skole betrokke is met praktykopleiding en in die namiddae lesings by die opleidingsinrigting bywoon (Rademeyer, 2004).

Die ETDP SETA-leerderskap is 'n opleidingsmodel vir leerders wat onderwys wil gee terwyl hulle studeer (Potchefstroom Universiteit, 2003a:1). Deur 'n leerderskap as metode van opleiding te kies, kombineer die leerder werkservaring met die verwerwing van 'n kwalifikasie (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:3; Roberts, 2002:1).

'n Leerderskap is in wese 'n bepaalde wyse waarvolgens 'n leerprogram afgelewer word en behoort as sodanig, naas ander meer konvensionele metodes van opleiding wat opleidingsinrigtinggebaseerd is, suksesvol te kan bestaan (Potgieter, 2001:13).

### **2.4.5 Sintese**

Vakleerlingskappe bestaan vir meer as vier eeue in verskillende oorsese lande en reeds vir langer as 'n eeu in Suid Afrika. Daarom kon kundigheidskomitees en werkgroepe leerderskappe innoveer, uitbou en laat voortbou op die positiewe en sterkpunte van vakleerlingopleiding. Ten einde die implementering van leerderskappe op geordende wyse binne die sosiale, ekonomiese en sakegebied te kon verwesenlik, is verskillende stukke wetgewing vir dié doel uitgevaardig. Die weg is gebaan vir persone om hulle gelyktydig op teoretiese én praktiese terrein vir die arbeidsmark te kan voorberei terwyl dit lei tot 'n erkende kwalifikasie.

'n Leerderskap kan as 'n alternatiewe, meer bekostigbare, nuwe generasie opleidingsmodel beskryf word, wat volgens die behoeftes en eise van die praktyk, 'n leerder in staat stel om werkservaring en 'n kwalifikasie op geïntegreerde wyse te verwerf.

## **2.5 DIE DOEL VAN LEERDESKAPPE**

Ten einde die doel van leerderskappe beter te begryp, is dit nodig om die volgende op te merk oor die konteks waarbinne dit ontwikkel is en funksioneer.

Leerderskappe word deur wetgewing gereguleer, deur instansies (skole, besighede) geïmplementeer en deur organisasies (SETAs) ontwikkel en vir doelmatigheid en effektiwiteit binne die arbeidsmark geëvalueer (vergelyk § 2.4.1).

Uit die beskikbare literatuur wat handel oor die konsep van leerderskappe in buitelandse skole blyk dit dat daar verskille bestaan ten opsigte van terminologie, asook ten opsigte van die implementering daarvan binne skoolverband. Van die belangrikste verskille sluit die aard van blootstelling binne die werksomgewing, asook die termyn wat kandidate

daaraan spandeer om uiteindelik 'n professionele onderwyskwalifikasie te verwerf in. Hierdie aangeleentheid word later meer breedvoerig behandel (vergelyk hfst. 3.8 en 3.9).

Uit 'n oorsig van die beskikbare literatuur wil dit voorkom of die Suid-Afrikaanse model van leerderskappe binne die onderwys uniek is in verskillende opsigte. Dit blyk verder dat daar vyf doelwitte vir die ontwikkeling en implementering van leerderskappe gestel kan word. Vervolgens word daar aan hierdie vyf doelwitte aandag geskenk.

### **2.5.1 Holistiese strategie**

- **Vrede en versoening**

Dit kom voor of daar met die implementering van leerderskappe binne al die ekonomiese sektore van ons land, één hoofdoelwit en strategie van die Regering voorop staan. Leerderskappe moet as kembousteen vir die bewerkstelling van vrede en versoening funksioneer - veral binne die werkplek (Department of Labour, 2001a).

- **Handhawing van standaarde**

Opleiding van vaardighede en verwerwing van kwalifikasies behoort sodanig plaas te vind dat dit die vlak van ooreengekome standaarde kan bereik binne 'n nasionale raamwerk. Waar toepaslik, moet dit ook vergelykbaar wees met die beste praktyke volgens internasionale standaarde (Department of Labour, 2001h:3).

- **Sosiale opheffing en ekonomiese groei**

Indien meer instansies binne al die ekonomiese sektore van die arbeidsmark werkers in diens neem en hulle tot leerderskappe verbind, behoort dit die markte sodanig te stimuleer dat daar 'n oplewing en groei in die ekonomie kan plaasvind. Verder behoort dit tot verligting van armoede by te dra asook tot sosiale ontwikkeling en die opheffing van gemeenskappe (Department of Labour, 2001a; Skills Development Act 97/1998).

Dit word onomwonde gestel dat die Regering deur middel van sy Skills Development Programmes 'n belegging maak - en prioriteit aan die vaardigheidsontwikkeling en sosiale opheffing van al sy mense verleen. Hierdie stap stem grootliks ooreen met die beginsel van die Mensekapitaalteorie. Leerderskappe en vaardigheidsprogramme wat deur instansies geïmplementeer word, dra by tot en vorm deel van die Regering se National Skills Development Strategy (ETDP SETA, 2001a:ii; Department of Labour, 2001b:1, 2).

- **Verandering van vooroordele en uitbreiding van beroepsmoontlikhede**

Aangesien leerderskappe uit vakleerlingskappe ontwikkel het (vergelyk § 2.4.1 en Skills Development Act 97/1998:36) is dit ook die bedoeling om die negatiewe konnotasie wat aan die sogenaamde "vuil" beroepe in die industriële wêreld gekleef het, te suiwer deur leerderskapopleiding uit te brei na beroepsmoontlikhede in alle beroepe wat 'n leerderskapsroete kan volg. Die doel is om veral die onbillike onderskeid wat tussen ambagsberoepe en professionele beroepe bestaan het, hierdeur uit te skakel (Department of Labour, 2001a; Strong, 2000:16).

- **Uitbrei van opleidingsgeleenthede**

Leerderskappe bied die geleentheid aan die breë sakesektor om betrokke te raak by opleiding en vaardigheidsontwikkeling van werkers, sodat die Regering se holistiese beleid van mense hulpbronontwikkeling deur, onder andere, lewenslange leer ondersteun kan word (Skills Development Act 97/1998; Mdladlana, 2001).

Effektiewe skoolgebaseerde onderwysersopleiding help voorts verseker dat sowel die kandidate, as diegene wat gemoed is met hulle opleiding, beseft dat inisiële opleiding die eerste stap is in die rigting van lewenslange leer en professionele ontwikkeling. Skole word dan inderdaad beskou as inrigtings waar leer, persoonlike groei en opleiding kan plaasvind vir almal wat daaraan verbonde is (Teacher Training Agency, 2001:128).

Deur werkplekke die geleentheid te bied om leerders volgens gestruktureerde leerprogramme hul opleiding te laat deurloop, word werkplekke omvorm tot praktykgerigte opleidingsinrigtings. Hierdeur word daar op buigsame en

verantwoordelike wyse gehoor gegee aan die tekorte wat bestaan ten opsigte van vaardighede in ons arbeidsmark (Department of Labour, 2001a; Skills Development Act 97/1998).

Dit is ook die geval in Engeland dat die aktiewe en effektiewe betrokkenheid van werkplekke (die skole) by inisiële opleiding van onderwysers van kardinale belang geag word (vergelyk hfs.3.8.2). Die vennootskapsbeginsel tussen skole en opleidingsinstansies word beskou as die spil waarom opleiding draai (Teacher Training Agency, 2001:128).

## **2.5.2 Vaardigheidsontwikkeling en ervaring**

- **Bemagtiging en gelyktydige opleiding**

Volgens die SDA 97/98 word daar op nasionale vlak daarvoor voorsiening gemaak dat leerderskappe individuele vaardighede moet ontwikkel en bevorder binne die werkplek deur teorie en praktyk te kombineer. Dit word ook as 'n vereiste gestel dat dit 'n bydrae moet lewer tot die verhoging en verbetering van vaardighede in die algemeen (Skills Development Act, 97/1998; Department of Labour, 2001h:3; Department of Labour, 2001f:8; ETDP SETA, 2002:hfst.1:1-7; ETDP SETA, 2001a:13; Warrin, 2001:24).

'n Vereiste soos dié wat hierbo gemeld is, bied aan leerders die geleentheid om tydens een werkplekervaring die metodes en vaardighede wat hulle in die praktyk sal benodig, naamlik om hul praktiese en teoretiese kennis toe te pas, te beoefen. Hierdeur verwerf die leerders werkervaring wat in aanvraag is binne die arbeidsmark (Department of Labour, 2001h:3, 5; Department of Labour, 2001a; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:3; Roberts, 2002:1).

- **Demonstratiewe bevoegdhe**

Persone word sodanig met bekwaamhede toegerus, dat hulle in staat sal wees om op bedrewe wyse te kan demonstreer hoe vaardighede in verskeie situasies toegepas behoort te word. Onlosmaaklik hieraan verbonde, moet hulle ook die rasionaal verstaan waarom bepaalde dinge op 'n bepaalde wyse gedoen word (Department of Labour, 2001h:5; Mdladlana, 2001; ETDP SETA, 2001a:2; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:2, 5; Strong, 2000:15).

- **Toepaslike opleiding**

Leerderskapopleiding behoort van so 'n aard te wees dat dit aan die leerder binne die werkplek, asook aan diegene buite die arbeidsmark maar wat wil werk, hoëvlakbevoegdhede bied. Dit behoort aan leerders die versekering te verteen dat opleiding van vaardighede deurlopend, aktueel en betekenisvolle arbeidservaring bied. Verder behoort dit altyd in aanvraag te wees en in belang van die arbeidsmark asook die gemeenskap. Monitering van vaardigheidsbehoefes in die arbeidsmark moet deurlopend aandag geniet, sodat tekorte wat mag bestaan, daardeur verminder kan word (Department of Labour, 2001a; Warrin, 2001:24).

Leerbehoefes van die klein, medium en groot ondernemings behoort te alle tye in ag geneem te word (Skills Development Act, 97/1998; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:4, 5; Department of Labour, 2001a; Department of Labour, 2001h:3).

### **2.5.3 Kwalifikasieverwerwing**

- **Beroepsgerigtheid**

Die Skills Development Act 97/1998 bepaal onder andere dat werkplekgebaseerde opleiding en ervaring sodanig gestruktureer behoort te wees, dat dit essensiële vaardigheidsprogramme insluit. Verder behoort dit tot die verwerwing van 'n erkende beroepsgerigte kwalifikasie, asook tot erkenning van vorige leer, te lei (ETDP Seta, 2002:hfst. 1:2, 5; ETDP SETA, 2001a:2; Skills Development Act, 97/1998; Roberts, 2002:1; Strong, 2000:15).

- **Alternatiewe opleidingsmodel**

Leerderskappe word beskou as een van die metodes waarvolgens 'n leerprogram deur 'n opleidingsinstansie afgelewer word. Dit kombineer gestruktureerde leerprogramme met essensiële praktykervaring en behoort daarom naas ander opleidingsprogramme as nog 'n metode geag te word waardeur 'n professionele kwalifikasie verwerf kan word (ETDP SETA, 2001a:2; Potgieter, 2003:172; Thobejane, 2001:2; Warrin, 2001:24).

Volgens (Booyens, 2002:17) kan leerderskappe binne die onderwys as 'n alternatiewe model vir onderwysersopleiding beskou word wat binne die praktyk plaasvind. As gevolg van talle nuwe uitdagings binne die beroepsveld van die onderwys, sou die opleiding van leerderskapkandidate beskryf kon word as 'n nuwe generasie opleidingsmodel.

#### **2.5.4 Beroepsgeleenthede**

- **Ontsluiting van geleenthede**

Volgens die Minister van Arbeid is die implementering van leerderskappe die verwesenliking van beroepsgeleenthede. Dit skep nuwe moontlikhede vir persone wat in 'n bepaalde beroep staan asook vir diene wat dalk van beroep sou wou verwissel (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:1-7).

Volgens Jegede en Shive (2001:5) bestaan daar ook in Asië 'n groot behoefte onder mense om hulle verder te bekwaam en beroepsgeleenthede te verwesenlik as die geleentheid sou bestaan. 'n Voorvereiste vir die verdere onderwys en opleiding is dat dit tersaaklik en verrykend behoort te wees vir sover dit hul bestaande beroepe betref.

Leerderskappe kan beskou word as 'n wyse van werwing van kandidate vir 'n spesifieke beroepsveld (Department of Labour, 2001a).

- **Werkskepping**

Deur die implementering van leerderskappe binne die werkplekke word werkloosheid direk aangespreek. Die opleiding behoort voortdurend daarop gerig te wees om bestaande behoeftes binne die arbeidsmark of gemeenskap aan te spreek. Leerders word binne die werkplek bemagtig met ervaring en kundighede wat aangewend kan word vir werkskepping en die opheffing van die gemeenskap (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:2, 4, 5; Strong, 2000:15).

Die stelling kan nou gemaak word dat leerderskappe gemik is op die skep van werksgeleenthede vir werklose mense (eie werkskepping), jonk en oud, sodat hulle blootstelling en praktykervaring binne die besigheidsektor kan verwerf. Dit sluit alle werkers binne bestaande poste in, asook werkers wat opleiding vir 'n

bepaalde pos mag ontvang (Skills Development Act, 97/1998; Strong, 2000:15, 18; Warrin, 2001:24; ETDP Seta, 2002:hfst. 1:2).

- **Verhoogde produktiwiteit**

Die Regering beoog om deur middel van leerderskappe produktiwiteit binne die sakesektor sodanig te verhoog dat mededinging op internasionale vlak sal kan geskied. Om in hierdie doel te kan slaag, behoort opleiding vergelykbaar te wees met internasionale standaarde (Department of Labour, 2001h:3; Skills Development Act, 97/1998; Strong, 2000:15, 16).

Vervolgens word daar aan die kenmerke van leerderskappe, soos dit uit 'n literatuuroorsig blyk, aandag geskenk. Dit wil voorkom of daar veral die volgende vyf kenmerke onderskei kan word.

## **2.6 KENMERKE VAN LEERDESKAPPE**

### **2.6.1 Validering van kursusse deur registrasie**

In hoofstuk 4 van die Skills Development Act (97/98) word bepaal dat leerderskappe volgens voorgeskrewe wyse deur 'n SETA by die Direkteur-generaal van die Departement van Arbeid geregistreer moet word. Opleiding lei tot die erkenning van 'n kwalifikasie, aangesien dit aan bepaalde kriteria voldoen wat deur SAQA geregistreer en by die NQF goedgekeur is (Skills Development Act, 97/1998; ETDP SETA, 2001a:iii).

Die Departement Onderwys is 'n vennoot van die Departement van Arbeid en vervul onder sekere omstandighede die rol van werkgewer teenoor onderwyskandidate wat vir leerderskappe ingeskryf is (ETDP SETA, 2001b:14).

### **2.6.2 Opleidingsvoorwaardes**

- **Vereistes**

Leerderskapprogramme behoort uit 'n spesifieke en gestruktureerde teoriekomponent, wat terselfdertyd aan praktykblootstelling gekoppel is, te bestaan. Dit behoort direk verband te hou met die werklike arbeidsituasie en

boonop aan gespesifiseerde leeruitkomste te voldoen. Dit is 'n metode waarvolgens leerprogramme in die praktyk afgelewer word (vergelyk § 2.4.4) sodat dit ook toeganklik is vir werklose persone, vrouens, gestremdes en persone op plattelandse gebiede.

Die aard van praktykblootstelling behoort besondere vaardighede vir 'n spesifieke beroep in te sluit en behoort ook vir 'n bepaalde tydsbestek te duur. Dit behoort leerders verder bloot te stel én gereed te maak vir die arbeidsmark. As gevolg van hierdie reëling word beroepsgerigtheid bewerkstellig en tersaaklikheid binne die mark verseker. Dit het die verdere voordeel dat kontak tussen werkgewer en diensverskaffer behou en uitgebrei word (Department of Labour, 2001f:8; Skills Development Act, 97/1998; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:1-7; ETDP SETA, 2001a:1,2,4,13).

- **Monitering en fasilitering**

Opleiding word deur geakkrediteerde assessore (ondersteun deur die skool) geëvalueer vir die bevoegdheid ten opsigte van gespesifiseerde take. Erkenning word verleen vir die werkservaring aan die hand van betrokke programuitkomste en eenheidstandaarde wat daarvoor gestel is. Vakbonde is betrokke by die monitering van opleiding ten einde toepaslike arbeidervaring binne die arbeidsmark te verseker maar ook omdat dit die belange van werkers direk raak (ETDP SETA, 2001a:15; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:1-7; Strong, 2000:16).

Alle gestruktureerde leer in die werkplek behoort onder die leiding en bystand van bekwame mentors en opleiers, wat oor gespesialiseerde kennis beskik, plaas te vind (Strong, 2000:19).

- **Ontwikkeling**

Volgens die ETDP SETA behoort skole (as werkgewers) elk minstens een mentor beskikbaar te stel om betrokke te wees by opleidingsprogramme. Tydens dié geleentheid is dit dan die werkgewer se verantwoordelikheid om aan die leerder professionele leiding en ondersteuning te verleen. Aan die ander kant behoort opleidingsinstansies toepaslike mentoropleiding en ondersteuningsprogramme te ontwikkel en toe te sien dat dit beskikbaar is vir implementering binne die

onderwyspraktyk (Skills Development Act, 97/1998; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:1-7).

### **2.6.3 Kontraktuele verbinteniss**

Volgens die Skills Development Act (97/1998) behoort daar 'n drieledige kontraktuele ooreenkoms gesluit te word tussen die leerder, 'n geakkrediteerde diensverskaffer en die werkgewer. Indien sodanige kontrak beëindig word, behoort dit eweneens volgens die voorgeskrewe wetlike wyse te geskied.

### **2.6.4 Bekostigbaarheid van studies**

Aangesien die verwerwing van kwalifikasies en bevoegdhede toenemend duurder word, word daar wêreldwyd voortdurend gesoek na alternatiewe metodes om opleiding meer bekostigbaar te maak (Jegede & Shive, 2001:60).

Ten einde dié doel in Suid Afrika te bereik en die besigheidsektor aan te spoor om in opleiding te belê, maak die SDLA 9/1999 op 'n besondere wyse daarvoor voorsiening (vergelyk § 2.4.2.6). Elke leerder wat vir 'n goedgekeurde leerderskap kwalifiseer en daarvoor registreer, kwalifiseer volgens die bepalings van die SDLA vir befondsing deur 'n SETA (SDA 97/1998; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:1-7).

Leerderskapkandidate kan ook volgens hul kontraktuele ooreenkoms deur die werkgewer (byvoorbeeld 'n openbare of private skool) besoldig word (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:5; Potchefstroom Universiteit, 2003b:3).

### **2.6.5 Arbeidsmark**

- **Uitbreiding van geleenthede**

Werkers word enersyds toegerus met internasionale vaardighede om suksesvol te kan funksioneer binne 'n globaliserende arbeidsmark. Aan die ander kant word leerders ook voorberei om individuele geleenthede te benut sodat hulle 'n produktiewe bydrae kan lewer binne hul eie gemeenskap (Mdladlana, 2001). Deur leerderskappe word daar voorts bepaalde generiese bevoegdhede vasgelê, wat kandidate voorberei vir enige toekomstige beroep (Strong, 2000:16).

Indien werkplekke nie oor die vermoë en infrastruktuur beskik om beide gestruktureerde leer sowel as praktykervaring aan die leerder te bied nie, mag 'n leerder by meer as een diensverskaffer, in saamgegroepeerde opleidingsinstansies, werk ten einde die nodige ervaring op te doen (Strong, 2000:18).

- **Vraag na kundigheid**

Alvorens daar enige opleiding van werkers deur middel van leerderskapprogramme binne enige een van die ekonomiese sektore kan geskied, geld die beginsel dat daar eerstens 'n aanvraag van wesenlike beroepsbehoefes moet bestaan binne die sosiale- of ekonomiese terrein (Skills Development Act, 97/1998; Strong, 2000:16).

Vervolgens word daar aan die moontlike voordele wat leerderskappe inhou, aandag geskenk.

## **2.7 VOORDELE VAN DIE LEERDESKAPMODEL**

Uit die beskikbare literatuur blyk dit dat een van die belangrikste meganismes van die Regering aan die hand waarvan hy sy vaardigheidstrategieë kan implementeer en tot uitvoer kan bring, die ondersteuning van leerderskapprogramme in die verskillende SETA's is.

Dit blyk verder dat werkgewers wat aktief deur middel van 'n leerderskapmodel betrokke raak by die opleiding van persone binne die arbeidsmark, nie net sêlf daarby baat nie, maar ook die individu sowel as die gemeenskap (Department of Labour, 2001i).

Uit verdere ontleding van die literatuur kan die gevolgtrekking gemaak word dat daar nie net verskillende voordele vir die leerder opgesluit lê nie, maar ook vir die verskillende werkgewers, die opleidingsinstansie en die gemeenskap. Daar word vervolgens aan hierdie aangeleenthede aandag geskenk.

## 2.7.1 Voordele vir die leerder

- **Gemoedsrus, sekuriteit en toeganklikheid**

Dit blyk uit die SDA (97/1998, hfst. 4) dat verskillende aangeleenthede in verband met leerderskappe deur hierdie Wet gereguleer word en dat die kandidate gevolglik op 'n verskeidenheid terreine daarby behoort te kan baat. Dit wil voorkom of leerders gemoedsrus behoort te hê, aangesien hulle kontraktueel deur die werkgever vir 'n voorgeskrewe periode in diens geneem word. Tesame hiermee, bied die gestruktureerde leerkomponent, wat met begeleide praktykervaring gekombineer word, geborgenheidsvoordele aan die leerderskapkandidate. Daar is selfs 'n moontlikheid dat leerderskapkandidate hulle opleidingstydperk vroeër kan voltooi, mits daar aan bepaalde voorwaardes voldoen word.

Leerderskappe is nie slegs beperk tot jong mense nie, maar is toeganklik vir alle ouderdomsgroepe. Dit geld ook vir diegene wat lankal binne die arbeidsmark staan. Dit neem opleidingsbehoefes en -tekorte van alle werkers in ag en geskied op verskillende vlakke van die kwalifikasieraamwerk. Verder is dit gebaseer op die behoeftes van die ekonomie en behoort gevolglik om hierdie rede die leerder sodanig toe te rus dat hy of sy 'n goeie kans behoort te hê om binne die arbeidsmark opgeneem te word (Department of Labour, 2001b:23, 29; Department of Labour, 2001g:27).

- **Finansiële voordele**

'n Bekostigbare opleidingsopsie word aan kandidate gebied aangesien leerders kontraktueel in diens geneem word met ooreengekome maandelikse vergoeding. Fondse wat aan hulle betaal word, kan aangewend word om studieverpligtinge na te kom (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:4, 5). Die opleiding kan beskou word as 'n meer soepel en koste-effektiewe alternatief as die tradisionele benadering tot opleiding (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:5; Potchefstroomse Universiteit, 2003b:3). Subsidies kan die opleidingskoste verlaag en word deur die ETDP SETA, of die skool beskikbaar gestel (Skills Development Act, 97/1998:hfst. 4; Steyn, 2002:1; Booyens, 2002:17).

Weens die finansiële voordeel, asook die feit dat die kandidate hul studies vanuit hul eie plek van verblyf kan onderneem, stel dit baie studente wat andersins dalk

nie in die posisie sou wees om hieruit voordeel te trek nie, in staat om as onderwysers opgelei te word (De Wet, 2002:4).

- **Praktykgerigte ervaring**

Leerderskapopleiding impliseer dat die kandidate deurentyd blootstelling ontvang aan die nuutste ontwikkeling binne die arbeidsmark. Vaardighede is praktykgerig en word op deurlopende basis ontwikkel en aangepas ten einde tred te hou met nuwe eise en voortdurende verandering wat plaasvind binne die arbeidsmark en die gemeenskap (Department of Labour, 2001b:9). Opleiding geskied volgens eietydse behoeftes en kan beskou word as 'n nuwe generasie opleidingsmodel (Booyens, 2002:10).

Onderwys en opleiding is daarop gemik om leerders by te staan om toepaslike en betekenisvolle vaardighede binne die werksomgewing te verwerf. Die doel hiermee is om die leerders vir die arbeidsmark voor te berei binne werklike beroepsomstandighede (Department of Labour, 2001a; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:4, 5). Opleiding bemagtig die persone sodanig dat hulle in staat gestel word om die redes waarom daar onder bepaalde omstandighede en op 'n bepaalde wyse opgetree behoort te word, te begryp. Verder word hulle ook bemagtig om te kan demonstree hoe vaardighede toegepas word (Department of Labour, 2001h:5; Mdladlana, 2001; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:2).

Aangesien daar volgens Mdladlana (Department of Labour, 2001b:1) prioriteite geïdentifiseer is waarvolgens vaardigheidsontwikkeling behoort plaas te vind en suksesaanwysers ontwikkel is aan die hand waarvan vordering gemeet kan word, kan daar afgelei word dat opleiding waarskynlik sal geskied volgens gestelde uitkomst wat suksesvol deur die kandidaat bereik moet word. Dit bring mee dat leerders spesifieke praktykervaring en bekwaamhede behoort aan te leer wat hulle tot voordeel sal strek sodra hulle voltyds tot die arbeidsmark toetree (Department of Labour, 2001b:7).

Leerderskap binne die onderwys is 'n opleidingsmodel wat bedoel is vir leerders wat onderwys wil gee terwyl hulle studeer (Potchefstroomse Universiteit, 2003b:3). Leerders word aktief deur bekwame mentors in die skole bygestaan om werkservaring op te doen terwyl 'n interaktiewe verhouding met die

opleidingsinstansie ontwikkel en in stand gehou word (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:5).

De Wet (2002:2) huldig die mening dat kandidate die nuutste praktykervaring opdoen terwyl hulle met opleiding besig is. Dit maak opleiding outentiek en markgerig aangesien dit geleenthede skep vir 'n meer probleemgerigte onderrigbenadering.

In dié verband merk Steyn (2002:1) op dat kandidate voorkeur behoort te geniet by die uiteindelijke aanstelling in poste op grond van hulle meerdere praktykervaring. Studente kry dus die geleentheid om hul verworwe bevoegdhede onmiddellik in die praktyk te implementeer (Booyens, 2002:17).

- **Professionele beroepsgerigte kwalifikasie**

Opleidingsgeleenthede binne die arbeidsmark bring mee dat verworwe vaardighede uiteindelik kan lei tot 'n beroepsgerigte kwalifikasie wat geregistreer word op die NQF, soos uiteengesit in die South African Qualifications Authority Act 58/1995 (Skills Development Act, 97/1998:hfst. 4; ETDP SETA, 2001a:2; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:1-7).

'n Verdere voordeel vir kandidate is dat die skole waarmee 'n kontrak aangegaan is hulle ondersteuningsfasiliteite, soos rekenaars en fotostaatmasjiene, aan hulle beskikbaar kan stel, soos wat dit benodig mag word, ten einde hulle professioneel ten beste te kan bekwaam (vergelyk § 2.4.4) (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:4, 5). Opleiding ten opsigte van vaardighede en kwalifikasies is vergelykbaar met die beste praktyke, volgens internasionale standaarde (Department of Labour, 2001h:3).

### **2.7.2 Voordele vir die werkgewer en die onderwysprofessie**

Vir doeleindes van hierdie studie word aanvaar dat die skool as die werkgewer optree vir die leerderskapkandidaat (vergelyk hfst. 1). Dit kan meehelp om die tekort aan opvoeders en werkloosheid onder die jeug aan te spreek (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:2). Terselfdertyd kan skole vinnig betrokke raak by toepaslike opleiding om in hulle eie personeelbehoefte te voorsien (Booyens, 2002:4).

- **Beeldbou van die professie**

Na 'n deeglike analise van die beskikbare literatuur, kom dit voor of daar 'n verskeidenheid voordele daarin opgesluit lê vir die werkgewer om betrokke te raak by opleiding deur middel van die leerderskapsmodel.

Effektiewe skoolgebaseerde onderwysersopleiding help die leerders (onderwyser-in-opleiding - vergelyk hfst. 1) én almal wat met hulle opleiding gemoeid is, om inisiële onderwysersopleiding te beskou as die eerste stap op 'n pad van lewenslange professionele ontwikkeling en leer. Skole kan beskou word as 'n plek waar opleiding, leer, ontwikkeling en groei plaasvind vir die onderwyser, hul kollegas en die leerlinge (Teacher Training Agency, 2001:128; Department of Labour, 2001a).

Deur die leerderskapsmodel word skole nou aangemoedig om 'n aktiewe rol te begin speel in inisiële onderwysersopleiding. Hulle lewer 'n kritiese bydrae ten opsigte van die keuse van die kandidaat, opleiding, finansiële steun, assessering, monitering én evaluering. As gevolg van die drieledige vennootskapsooreenkoms is al die partye intensief betrokke by die beplanning en uitbou van die onderwysprofessie (Teacher Training Agency, 2001:129) (vergelyk hfst. 1.2).

- **Kontinuiteit en verhoogde spesialisasie**

Volgens die Departement van Arbeid (Department of Labour, 2001i) bestaan daar in die private sektor verskillende voordele vir werkgewers om betrokke te raak by die opleiding van werkers. Dit kan verhoogde omset, produktiwiteit en groei binne die firma meebring, aangesien werkers oor gespesialiseerde vaardighede beskik, wat hulle in staat stel om tegnologiese hulpmiddels optimaal te kan benut.

Daar word verder beweer dat, indien werkers bewus sou wees daarvan dat werkgewers in hulle vermoëns glo en bereid is om in hul opleiding en vaardighedsontwikkeling te belê, dit kontinuïteit, verhoogde lojaliteit en ambassadeurskap vir die instansie behoort te bevorder (Department of Labour, 2001i).

Dieselfde twee argumente kan waarskynlik ook binne die onderwys geld indien die leerders reeds in 'n vroeë stadium van opleiding blootgestel sou kon word aan 'n wyer kennis- en vaardigheidsbasis binne die skool.

- **Besparing en aktualiteit**

Vanaf April 2001 is daar finansiële vergoeding vir instansies wat aan die opleiding van kandidate deur middel van leerderskapprogramme deelneem. Diesulkes wat aan bepaalde kriteria voldoen, kan 'n persentasie van die kapitaalheffings wat aan die toepaslike SETA's betaal is terugeis (vergelyk § 2.4.2.6) (Department of Labour, 2001g:36, 37).

Skole sou kon baatvind by leerderskappopleiding deurdat die leerders as ekstra hulp teen relatief lae koste op die personeel aangewend kan word (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:4, 5; De Wet, 2002:4). Daar bestaan allerlei kontraktuele aangeleenthede op verskillende terreine waaraan leerders blootgestel kan word ten einde opleiding en ervaring binne die onderwysprofessie sinvol en aktueel te maak (vergelyk § 2.4.4). Dit is 'n gulde geleentheid vir 'n skool (beheerliggaam) om, veral in skaarsvakrigtings, toekomstige onderwysers of onderwyseresse onder leiding van ten-volle-opgeleide en ervare personelede op die proef te stel,<sup>4</sup> met die oog op moontlike uitbreiding van sy eie personeel (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:4, 5; De Wet, 2002b:4). Booyens (2002:3) waarsku daarteen dat leerders nie as goedkoop arbeid beskou mag word nie.

Na 'n analise van die response wat respondente ten opsigte van 'n Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) vraelys gelewer het, kan daar die afleiding gemaak word dat skole wat betrokke raak by leerderskappopleiding, 'n geleentheid aangryp om eietydse eise en tendense wat hedendaags in die onderwys plaasvind, aan leerderskappokandidate voor te hou. Met opgeleide mentors by elke skool kan hulle 'n aktuele bydrae lewer om die toekoms van die onderwysprofessie uit te bou. Hulle bydrae kan ook help om te verseker dat die professionele aard en tersaaklikheid van opleiding op 'n hoë standaard kan funksioneer (Booyens, 2002:9, 12).

---

<sup>4</sup> "op die proef te stel" veronderstel dat 'n SACE / SARO-geregistreerde personeelid in die klas teenwoordig moet wees.

Skole sou eweneens die geleentheid kon benut om hul personeelsamestelling volgens die riglyne van die Employment Equity Act (55/1998) te reël en te implementeer (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:5) (vergeelyk § 2.4.2.7).

'n Goeie verstandhouding en gereelde kommunikasie tussen skole en die opleidingsinstansie behoort veral vir mentors professionele voordele in te hou. Hulle bestuurs- en organisatoriese vaardighede ten opsigte van mense hulpbronontwikkeling word veral geslyp, wat hulle handig te pas behoort te kom indien hulle verder sou wou studeer (ETDP SETA, 2002:hfst. 1:5).

### **2.7.3 Voordele vir die opleidingsinstansie**

Leerderskapopleiding is 'n unieke metode waarvolgens opleidingsinstansies leerprogramme aflewer. Dit sluit by tersaaklike Regeringswetgewing aan wat bepaal dat opleiding in die werkplek kan plaasvind (Potgieter, 2003:172). Leerders word in geselekteerde skole regoor die land geakkommodeer, waar toegang tot elektroniese fasiliteite as leermedia effektief funksioneer. Dit bring mee dat studentegetalle kan toeneem sonder dat fisiese fasiliteite op die kampus oorbelaai word. Praktysk relevansie word bewerkstellig en unieke verhoudings en geleenthede kan tussen die instansies ontwikkel. Moontlike voorbeelde hiervan kan verdere studies vir die mentor, asook die uitbreiding van personeel en navorsingskapasiteit vir persone verbonde aan die opleidingsinstansie, insluit (De Wet, 2002b:4; Steyn, 2002:1; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:5).

Opleidingsinstansies kry vervolgens 'n gulde geleentheid deur middel van leerderskappe om nouer betrokke te raak by die behoeftes van die gemeenskap en hulle kan gevolglik hulle kundigheid na skole neem wat normaalweg nie vrye toegang tot universiteite sou kon hê nie. Mogale (2003) merk in dié verband op dat sodanige betrokkenheid 'n gulde geleentheid en instrument is vir nasiebou. Sy stel ook voor dat daar dalk meer vir die personeel binne die onderwysprofessie gevra behoort te word: "What should be learnt in the classroom?".

### **2.7.4 Voordele vir die gemeenskap**

Die Minister van Arbeid beweer dat die gemeenskap direk kan baatvind by vaardigheidsontwikkelingstrategieë deur middel van leerderskappe aangesien dit 'n belegging in die ontwikkeling van die land se mense hulpbronnepotensiaal is (Department of Labour, 2001b:1).

Opleiding deur leerderskapprogramme bring mee dat die individu vaardighede kan bemeester wat van hom of haar 'n produktiewe landsburger sal kan maak, aangesien die behoeftes waarin opleiding plaasvind, verwant moet wees aan bewese mark- of gemeenskapsbehoefes (vergelyk § 2.4.2.3). Op só 'n wyse word geleenthede geskep om produktiwiteit te verhoog, ongelykhede te verminder en armoede uit te wis (Department of Labour, 2001b:8, 9, 10; Department of Labour, 2001a).

Die jeug van Suid-Afrika verteenwoordig die land se toekomstige werksmag. Leerderskapprogramme bied aan hulle die geleenthede om hulle toe te rus met die nodige bekwaamhede en vaardighede om kompetend binne die ekonomie en wêreldmarkte te funksioneer (Department of Labour, 2001b:29,30; Department of Labour, 2001h:3; ETDP SETA, 2002:hfst. 1:2, 5).

## **2.8 PROBLEME TEN OPSIGTE VAN LEERDERSKAPPE**

Uit die voorafgaande blyk dit dat leerderskappe 'n redelik gevestigde praktyk is. Dit wil ook voorkom of daar wel bepaalde probleme ten opsigte van die implementering daarvan in die onderwys bestaan.

- Die funksionering van die ETDP SETA se leerderskappe geskied binne die raamwerk en vereistes van die Employment Equity Act (55/1998) en die National Skills Development Strategy (vergelyk § 2.4.2.7). Dit bring mee dat veral Blanke mans, ongeag die nood of behoefte van die gemeenskap, wat tot die onderwys wil toetree en die weg van leerderskappe wil volg as model van opleiding, 'n geringe kans staan om finansiële deur die toepaslike SETA ondersteun te word.
- Indien die opleidingsinstansie en die program nie geregistreer is by die toepaslike SETA en die Departement van Arbeid vir leerderskapopleiding nie, kan dit gebeur dat die instansie voornemende studente as gevolg daarvan sal moet wegwys (vergelyk § 2.4.2.8). Enige opleiding wat leerders aan sodanige ongeregistreerde instansie sou deurloop, word as ongeldig geag en kan derhalwe nie vir die erkenning van 'n kwalifikasie in aanmerking geneem word nie.
- Leerderskappe as wyse van opleiding is nie toeganklik vir alle leerders wat dié wyse van aflewering sou verkies nie. Alle plattelandse skole het nie toegang tot die geselekteerde elektroniese onderwysmedia soos benodig word vir die aflewering van sommige leerderskapprogramme nie. Dit sal meebring dat daar 'n keuring sal moet plaasvind alvorens skole toegelaat kan word om betrokke te raak by skoolgebaseerde onderwysersopleiding.

- Potgieter (2004) meld ook in 'n persoonlike mededeling dat sommige plattelandse skole tans ernstige probleme ondervind, veral in die Oos-Kaap, om studiemateriaal, vraestelle en fondse betyds en op 'n maandelikse basis by die kandidate te besorg. Die skole is in afgesonderde gebiede geleë en ver van poskantore of ander basiese fasiliteite af. Dikwels is daar nie eens elektrisiteit beskikbaar nie.

Die mate waartoe bogenoemde probleme tans steeds ondervind word, sal in hoofstuk vyf empiries bepaal en aangespreek word.

## **2.9 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is navorsingsdoelwit 1 geoperasionaliseer aangesien daar eerstens aandag geskenk is aan die begripsomskrywing en kontekstualisering van leerderskappe. Daarna is daar gefokus op die historiese ontwikkeling soos dit deur wetgewing tot stand gebring is. Vervolgens is 'n oorsig van die formele wyses van inisiële onderwysersopleiding wat gevolg is, verskaf. Daarna is aandag geskenk aan die doel, kenmerke en voordele verbonde aan leerderskappe as opleidingsmodel. Laastens is die hoofstuk afgesluit deur na moontlike nadele verbonde aan die model te verwys.

# HOOFSTUK 3

## DIE STRUKTUUR EN FUNKSIONERING<sup>5</sup> VAN LEERDESKAPPE IN DIE ONDERWYS

### 3.1 INLEIDING

Die doel met hierdie hoofstuk is om vas te stel hoe die Regering se Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie (National Skills Development Strategy) deur middel van struktuur voorsiening maak vir leerskappe binne die onderwys.

Ten einde bogenoemde doel te bereik word die hoofstuk soos volg gestruktureer:

**Makrovlak:** Daar word eerstens gefokus op die samestelling en implementering van die nasionale struktuur en funksionering vir leerskappe in die RSA soos dit deur wetgewing moontlik gemaak word (vergelyk § 3.2-3.7).

**Mesovlak:** Hier word gefokus op die struktuur en funksionering van onderwyseropleiding en in die besonder op leerskappe soos dit deur organisasies en opleidingsinstansies bedryf word. Eerstens word gefokus op praktyke in enkele buitelandse onderwysstelsels soos die Verenigde Koninkryk (vergelyk § 3.8) en Afrika (vergelyk § 3.9). Die doel hiermee is om te bepaal in welke mate leerskappe deel uitmaak van onderwyseropleidingsprogramme of –strategieë. Hierna word gekyk na praktyke binne Suid-Afrika (vergelyk § 3.10). Uit hierdie data sal 'n sintese bereik word ten opsigte van elemente wat 'n rol speel by die struktuur en funksionering van leerskappe.

**Mikrovlak:** Laastens val die fokus spesifiek op die struktuur en funksionering van leerskappe binne die skolepraktyk wat direk betrekking op die doel van hierdie navorsing het (vergelyk § 3.11 en § 3.12). Weer eens sal daar uit hierdie data 'n sintese bereik word oor elemente wat 'n rol speel by die struktuur en funksionering van leerskappe. Hierdie elemente sal die basis vorm van die empiriese ondersoek, spesifiek die vraelys wat in Hoofstuk 4 volg.

Eerstens volg 'n bespreking van die belangrikste wetgewing wat die strukture en die funksionering van leerskappe op makrovlak reguleer waarna die aangeleentheid skematies voorgestel word.

---

<sup>5</sup> Onder struktuur word die samestelling (die meer statiese aspekte) en onder funksie die werking (die meer dinamiese aspekte) van 'n organisasie verstaan

### **3.2 KONTEKSTUALISERING: NASIONALE VAARDIGHEIDS- ONTWIKKELING**

Vaardigheidsontwikkeling in Suid-Afrika behoort teen die agtergrond van 'n omvattende mensehulpbron-ontwikkelingstrategie gesien te word. Hiervolgens behoort alle mense met verskillende kundighede en vaardighede toegerus te word sodat sosiale en ekonomiese vooruitgang moontlik gemaak kan word daardeur (Mdladlana, 2000:2). Alhoewel dié strategie (om mense toe te rus met kundigheid en vaardighede) nie op sigself binne wetgewing verwoord word nie, word daar wel binne die SDA (97/1998) pertinent melding gemaak van die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie (National Skills Development Strategy) waarmee die Regering beoog om sosiale en ekonomiese vooruitgang te stimuleer. Dié strategie is verder daarop gemik om sodoende opheffing op verskillende terreine van die samelewing moontlik te maak. Die benadering strook veral met die epistemologies metodologiese invalshoek van die "Mensekapitaalteorie", naamlik om elke individu se opleiding en vaardigheidsvlak te ontwikkel en te ontgin om sodoende die produktiwiteitspotensiaal van 'n ekonomiese sisteem te beïnvloed (vergelyk hfst. 2.3.1).

Die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie word beskryf as een van die onontbeerlike aangeleenthede van die Regering aan die hand waarvan verandering binne die gemeenskap teweeg gebring kan word (Mdladlana, 2000:1). Hierdie aangeleentheid sluit ten nouste aan by die aard van die Mensekapitaalteorie, naamlik dat vaardigheidsontwikkeling 'n belegging in mense is wat as 'n bate beskou kan word en waarvan die opbrengs 'n toekomstige voordeel vir die individu en die gemeenskap kan inhou. Verder huldig die teorie die standpunt dat opleiding die toekomstige finansiële verdienste van die individu gunstig kan beïnvloed. Eweneens is geredeneer dat individuele kennis en vaardighede 'n persoon in staat stel om aan ekonomiese aktiwiteite deel te neem wat vir hom/haar, die gemeenskap en die land se ekonomie tot voordeel kan strek (vergelyk hfst. 2.3.2).

Alle Staatsdepartemente is daartoe verbind om opheffing en verandering te bewerkstellig. Binne die Onderwysdepartement behoort die veranderinge waargeneem te word binne die konteks van hervorming van skole, Verdere Onderwys en Opleiding en binne die Hoërondwyssektor (Department of Labour, 2001b:1). Wetgewing en beleidstukke wat binne die Onderwysdepartement geïmplementeer word om te verseker dat die vaardigheidstrategie en gepaardgaande doelwitte tot uitvoer gebring kan word, behels die volgende:

- Public Service Act of 1994
- Labour Relations Act of 1995
- Skills Development Act of 1998
- Employment Equity Act of 1998
- Employment of Educators Act 1998
- Skills Development Levy Act of 1999
- Integrated Quality Management System 2003
- National Skills Development Strategy (NSDS 2005-2010)
- Staatskoerant. No. 29832, Vol. 502, van 26 April 2007

Alle werkers binne die openbare onderwys- en opleidingsektor behoort toegerus te word met toepaslike en mededingende vaardighede ten einde elke individu die geleentheid te bied om waarde toe te voeg tot die prestasie van die organisasie waarbinne hy/sy funksioneer, maar ook sodat daar 'n betekenisvolle bydrae gelewer kan word tot die ontwikkeling van die land se ekonomie (Department of Education, 2006:3). Ook hierdie uitgangspunt van die Departement strook met die benadering van die Mensekapitaal-teorie, naamlik om persoonlike vaardigheidsvlakke te verhoog en te verbeter om die produktiwiteitspotensiaal van 'n land se ekonomie te verbeter (vergelyk hfst. 2.3.1).

Daar bestaan 'n verskeidenheid entrepreneurskapsinisiatiewe binne die verskillende ekonomiese sektore (Department of Labour, 2001b:1; Mdladlana, 2000:2). Die implementering van leerderskappe maak slegs 'n deel uit van die Regering se strategie waardeur beoog word om vaardighede en kundigheid deur middel van onderwys en opleiding onder al sy landsburgers te ontwikkel ten einde sosiale opheffing asook werkloosheid te verlig.

Die struktuur waarbinne die Regering die toepaslike funksies reguleer sodat vaardigheidsontwikkeling en opleiding<sup>6</sup> vlot kan verloop, geskied grootliks deur die implementering van drie verskillende wette, naamlik:

- South African Qualifications Authority Act (SAQA Act 58/1995),
- Skills Development Act (SDA 97/1998) en die
- Skills Development Levies Act (SDLA 9/1999).

---

<sup>6</sup> Vaardigheidsontwikkeling en -opleiding sluit die begrip onderwys en opleiding in

Die implementering van laasgenoemde twee wette, is veral daarop gemik om produktiwiteit te verhoog deur middel van leerderskappe en relevante vaardigheidsprogramme. Hierdeur beoog die Regering om die vaardigheidsvlak van Suid-Afrika se burgers op internasionaal mededingende vlak te help plaas (Skills Development Act, 97/1998). Die bevolkingstoename in Suid-Afrika, gepaard met 'n lae vaardigheidsvlak en gepaardgaande hoë werkloosheidsvlak onder sy burgers, het die Regering genoodsaak om dringend na oplossings vir genoemde probleme te soek (Mdladlana, 2000:2,6).

Die aangeleentheid van vaardigheidsontwikkeling, kan ook verduidelik word aan die hand van die doelstellings van hierdie wetgewing. Die wetgewing is daarop gemik om die uitdaging van groter samewerking in die gemeenskap, mededingendheid op internasionale vlak, asook die vestiging van nuwe instellings, programme en befondsingsbeleid te bewerkstellig (Department of Labour, 2001f:4; vergelyk hfst. 2.4.2.3 en hfst. 2.4.2.6).

Aan die een kant blyk dit, soos hierbo gemeld, belangrik dat landsburgers doeltreffende vaardigheidsontwikkeling en opleiding behoort te ontvang. Behoeftes en veristes binne die verskillende markte verg juis vaardighede van sy burgers sodat hulle 'n produktiewe rol binne die ekonomie kan vervul (Mdladlana, 2000:2, 6; vergelyk hfst. 2.3.2).

Aan die ander kant is verskillende vernuwings binne alle Staatsdepartemente deur die Nasionale Ontwikkelingsstrategie voorgestel. Aangeleenthede wat as voorbeelde van veranderinge aangetoon kan word, is die implementering van die NQF en die veranderinge wat daardeur tot stand gebring is (Department of Labour, 2001f:2; Skills Development Act 97/1998; vergelyk hfst. 2.4.2.2).

Die noodsaaklikheid van 'n Nasionale Ontwikkelingsstrategie blyk ook daaruit dat die vroeëre opleiding wat binne die Onderwysdepartement (die skole) en die destydse Departement Mannekrag (die arbeidsmark) plaasgevind het, dikwels beskou was as twee onversoembare aangeleenthede van onderwys en opleiding. Opleiding binne die onderwyssektor was beskou as formele onderwys en opleiding, maar die opleiding binne die arbeidsmark het nie dieselfde mate van formele erkenning geniet nie (Department of Labour, 2001g:17). Volgens Department of Labour (2001h:9, 10) het daar nie goeie skakeling bestaan tussen die Onderwysdepartement en die Departement Mannekrag nie. In dieselfde bron word ook daarop gewys dat daar 'n geneigdheid bestaan het dat opleiding aan skole nie altyd tred gehou het met aangeleenthede wat binne die wêreld van arbeid in aanvraag was nie. Onderwys en opleiding, sowel as vaardigheidsopleiding

in die algemeen, moes juis binne hierdie Departemente plaasvind. Daar is 'n aanduiding dat die twee Departemente, selfs ten koste van die arbeidsmark, mekaar nie altyd genoegsaam geraadpleeg het nie (Department of Labour, 2001g:9, 10).

Opleiding in vaardighede vind neerslag binne verskillende Staatsdepartemente. Vir die doel van hierdie navorsing word gefokus op die verantwoordelikheid van vaardigheidsontwikkeling en opleiding wat ressorteer onder die Departement van Arbeid en die Onderwysdepartement (Mdladlana, 2000:2). 'n Aangeleentheid wat hieruit voortspruit is dat die onderwys en opleiding van 'n leerder waarskynlik in twee tydperke verdeel kan word.

Die eerste tydperk, waartydens basiese vaardighede ontwikkel word, strek oor elke leerder se skoolloopbaan. Gedurende hierdie tydperk lê die verantwoordelikheid van opleiding by die Onderwysdepartement, terwyl die Minister van Onderwys verantwoordelikheid daarvoor aanvaar.

Die tweede tydperk begin sodra die leerder die arbeidsmark betree indien hy/sy nie formeel verder studeer nie. Indien die leerder die arbeidsmark betree ressorteer sy vaardigheidsopleiding onder die Departement van Arbeid en die verantwoordelikheid van vaardigheidsontwikkeling verskuif dan na die Minister van Arbeid (Mdladlana, 2000:2).

In die toespraak van Mdladlana (2000:2) word melding gemaak daarvan dat werkplekgebaseerde opleiding in sekere gevalle kan vergoed vir bepaalde tekortkominge wat tydens die *periode van formele onderwys en opleiding sou plaasgevind het*.

Uit die inligting van die voorafgaande gedeelte word die noodsaaklikheid van samewerking en koördinerende tussen die Departement van Arbeid en die Onderwysdepartement benadruk. Die nouer samewerking tussen genoemde Departemente word verder bevestig deur die Departement van Arbeid wanneer verwys word na die noodsaaklikheid daarvan dat werkers met informele opleiding (in die werkplek) erkenning moet ontvang binne die nuwe kwalifikasieraamwerk - die NQF (Department of Labour, 2001g:9-12).

Ten slotte word gefokus op die kritiese evaluering van Kraak (2008) van die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingsstrategie. Hy verskaf 'n kritiese analise van die implementering van die eerste vyfjaarfase van die NSDS (d.w.s. vanaf 1 April 2001 tot 31 Maart 2005).

Volgens hom kan drie redes aangevoer word waarom die NSDS nie gedurende hierdie eerste fase na behore geïmplementeer kon word nie.

Volgens hom was daar eerstens 'n gebrek aan voldoende politieke wilskrag om 'n geïntegreerde onderwys- en opleidingsbenadering toereikend te operasionaliseer (2008:11-22). Die resultaat was wesenlik beleidversaking (2008:15). Meeste van die Regering se beleidsdokumentasie in die middel negentigerjare van die vorige eeu het, wat bedoeling én inhoud betref, op Suid-Afrika se status as “ontwikkelende staat” gekonsentreer. Mensekapitaalprobleme het egter telkens verhinder dat tersaaklike strategiese ingrepe gemaak kon word sodat ekonomiese en sosiale ontwikkeling in die rigting van die Regering se strategiese prioriteite kon ontplooi (ibid.). Kraak (2008) wys daarop dat diegene wat uiteindelik die werk moes doen, gewoon nie bevoeg en bekwaam genoeg was om die Regering se doelstellings effektief te kon operasionaliseer nie (ibid.). Voorts bestaan daar volgens Kraak ook steeds nie in Suid-Afrika 'n logiese, samehangende stel ekonomiese groei-, nywerheids- en vaardigheidsontwikkelings-beleidsdokumentasie wat die gedagte aan 'n geïntegreerde onderwys- en opleidingstelsel en die belyning daarvan met die sosio-ekonomiese ontwikkeling in die na-Apartheidtydperk voldoende ondersteun nie (2008:16). Een van die vernaamste gevolge hiervan, was die feit dat 'n beduidende persentasie leerderskapkandidate na voltooiing van hulle leerderskapydperke, nie in die arbeidsmark in diens geneem kon word nie. Dit het weer tot gevolg gehad dat hierdie kategorie kandidate van die een befondste leerderskapprogram na die ander gegraviteer het in die hoop dat hulle uiteindelik wel 'n aanstelling iewers sou kon beding (2008:22).

Tweedens was daar verskeie kommerwekkende leierskap- en beheerprobleme by die meeste Sector Education and Training Authorities (SETAs) aanwesig, insluitende finansiële wanbestuur en bedrog (2008:22-24). Volgens Kraak kan hierdie probleme onder andere aan die ingewikkelde institusionele argitektuur van die nuwe onderwys- en opleidingsregime in Suid-Afrika toegeskryf word. Dit gebeur dat 23 SETA's op die een of ander wyse gereeld met 12 NSB's, meer as 100 SGB's, 'n aantal ETQA's, SAQA, die NQF, die Departement van Onderwys, ensovoorts moet skakel. Hierbenewens maak die bykans voorspelbare verpolitiserings van die belangegroep- en rolvennootverteewoordiging in die verskillende SETA's dit toenemend onmoontlik om aan die Regering se doelstellings effektief praktiese beslag te gee (2008:24).

Derdens het 'n magdom operasionele probleme die suksesvolle ontplooiing van die NSDS in die wiele gery (2008:24-27). Meeste SETA's toon groot personeelomsette. Dit beteken

dat nuut aangestelde personeel deurlopend binne SETA's opgelei moet word, wat SETA's se vlak van dienslewering verlaag en vertraag. Hierbenewens kon meeste SETA's ook nie hulle prestasietekens gemaklik haal nie (2008:25). Dit het toenemend tot operasionele uitputting gely, wat veral op die bestuur van leerderskappe binne SETA's 'n groot invloed uitgeoefen het (ibid.). So, byvoorbeeld, kon slegs ongeveer die helfte van alle geregistreerde leerderskappe tot dusver in die praktyk benut word (2008:26). Voorts het meer en meer werkgewers intreevlakleerderskappe (in teenstelling met, byvoorbeeld, hoëvlakkundigheidsleerderskappe) begin ondersteun (ibid.). Die uitkontraktering van die ontwikkeling en aflewering van leerderskapkurrikula is eweneens 'n groot bron van kommer (2008:27).

Die verskillende wette en strukture wat verderaan bespreek word, beïnvloed in meerdere of mindere mate die Regering se strategie om onderwys en opleiding deur middel van leerderskappe binne die werkplek te vestig.

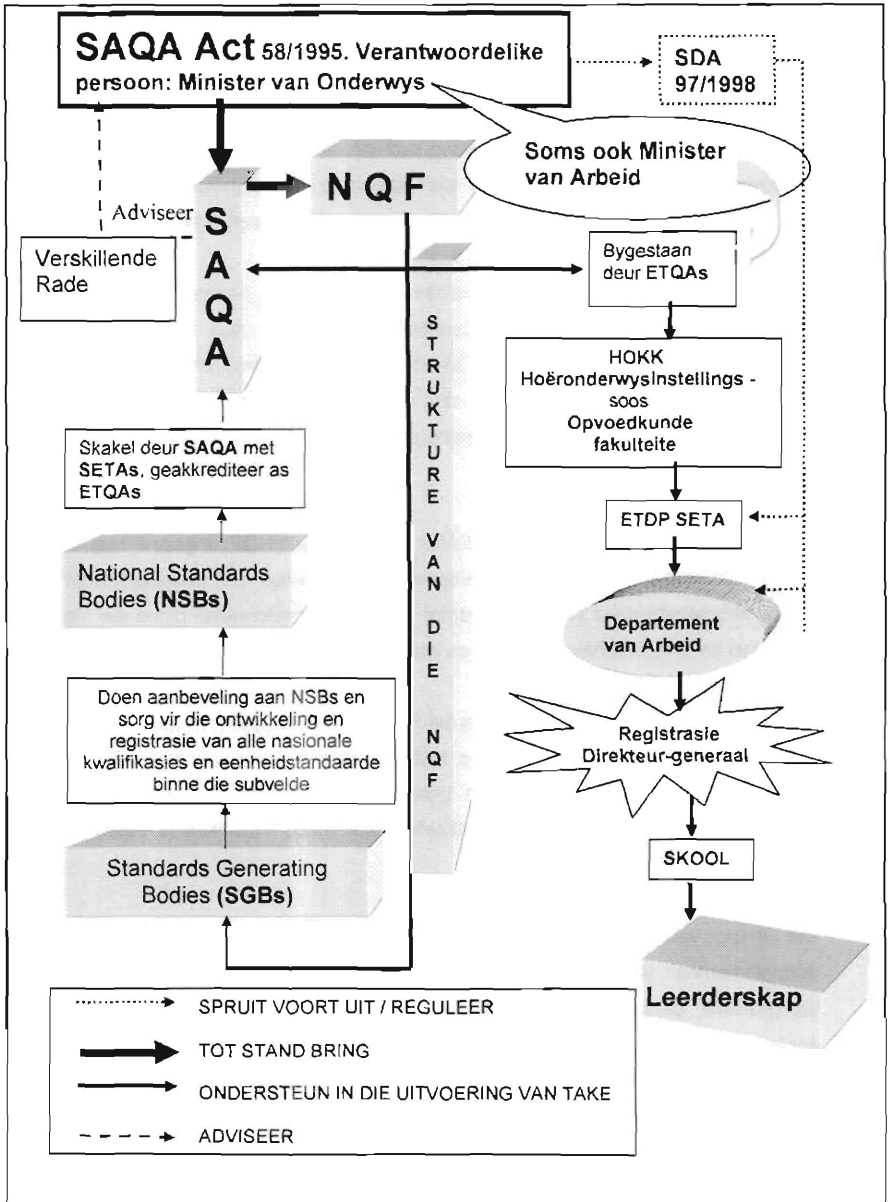
Vervolgens word eerstens aandag geskenk aan die tersaaklike strukture, soos dit uiteengesit word deur die SAQA Act.

### **3.3 BEPALINGS IN DIE SAQA ACT TEN OPSIGTE VAN DIE STRUKTURE EN FUNKSIES VAN LEERDESKAPPE**

Die fokus van hierdie paragraaf val op die funksionering en samehang van die strukture soos bepaal in die SAQA Act. Klem word gelê op die wyse waarop daar vir leerderskappe in die algemeen en binne die Onderwysdepartement voorsiening gemaak word.

Die samehang en skakeling tussen die verskillende strukture word skematies voorgestel sodat die verskeidenheid funksies wat deur die SAQA Act gereël word, duideliker kan blyk (vergeelyk figuur 3.1).

Figuur 3.1 Samehang van en skakeling tussen verskillende strukture wat deur die SAQA Act gereël word



---

Vervolgens word die verskillende strukture en funksies bespreek soos blyk uit figuur 3.1.

Alhoewel vaardighedsopleiding deur middel van werkplekgebaseerde ervaring nog nie as sodanig eksplisiet binne die SAQA Act beskryf word nie, word daar in dié Wet nietemin 'n raamwerk geskep waarbinne strukture tot stand moet kom sodat hervorming gestruktureerd kan plaasvind op die gebied van vaardighedsopleiding. Twee van die funksies wat deur dié Wet gestruktureer word, is die registrasie van alle kwalifikasies en eenheidstandaarde, asook die monitering van opleiding. Verder word die weg voorberei vir wetgewing wat juis handel oor die Nasionale Vaardighedsontwikkelingstrategie, vaardighedsontwikkeling en leerderskappe in die besonder (vergelyk hfst. 2.4.2.2).

Die SAQA Act (58/1995) was die eerste wetgewing wat daarop gemik was dat die Regering sy Nasionale Vaardighedsontwikkelingstrategie kon implementeer op die terreine van Verdere Onderwys en Opleiding, Hoër Onderwys en binne skoolverband. Die ander twee wette wat later sou volg, is die SDA (97/1998) en die SDLA (9/1999). Hierdie wetgewing is veral van toepassing op die terrein van die Departement van Arbeid (vergelyk hfste. 2.4.1 en 2.4.2).

Deur die promulgering van die SAQA Act is die NQF ingestel wat 'n nuwe kwalifikasieraamwerk vir onderwys en opleiding vasgelê het. Dié raamwerk word beskryf as die sleutelinstrument van die Regering waardeur transformasie binne die stelsel van onderwys en opleiding bewerkstellig sou word (Pandor, 2005:1).

As gevolg van die implementering van die SAQA Act en toepassing van die NQF, word 'n nuwe benadering toegepas binne die totale onderwys- en opleidingsektor. In hierdie verband staan die nuwe kurrikulum binne die skolesektor, die herstrukturering van bestaande kwalifikasies en die ontwikkeling van nuwe kwalifikasies voorop (Pandor, 2005:1).

Die Minister van Onderwys is daarvoor verantwoordelik om toe te sien dat die SAQA Act geïmplementeer word, en in die meeste gevalle word dié Minister ook daarvoor aanspreeklik gehou (South African Qualifications Authority Act 58/1995). In die implementering van dié wet, word die Minister van Onderwys bygestaan deur verskillende rade, soos die Raad op Hoër Onderwys, die Raad op Verdere Onderwys en Opleiding asook ander liggame (vergelyk hfst. 2.4.2.2).

Uit Wet 58/1995 blyk dit dat die implementering van die SAQA Act grotendeels die terrein van onderwys en opleiding struktureer. Daar word ook gedeeltes binne die wet uitgelig wat in oorleg met die Minister van Arbeid gereël behoort te word (South African Qualifications Authority Act 58/1995).

Uit die voorafgaande gedeelte word die belangrikheid van samewerking en gesamentlike verantwoordelikheid van dié twee Ministers beklemtoon.

Deur middel van die SAQA Act, het die South African Qualifications Authority (SAQA) tot stand gekom. Van die funksies wat deur hierdie liggaam behartig moet word, is om die Minister van Onderwys en van Arbeid van advies te bedien oor tersaaklike aangeleenthede. 'n Verdere funksie, ooreenkomstig dié wet, is om voorsiening te maak vir die implementering van 'n National Qualifications Framework (NQF) (vergelyk hfst. 2.4.2.2 en figuur 3.1).

Volgens die NQF blyk dit dat alle formele leer ingedeel behoort te word in twaalf studieverde sodat dit erkenning kan geniet binne die kwalifikasieraamwerk (Department of Labour, 2001i:7).

Dit wil voorkom of die wettiging van die kwalifikasieliggaam (SAQA) en die kwalifikasieraamwerk (NQF), twee van die belangrikste aangeleenthede van die SAQA Act is, sodat die res van die strukture en liggame daarby kan inskakel of aanhaak (vergelyk figuur 3.1). Die totstandkoming van die SAQA en die NQF verskaf die raamwerk wat dit moontlik kan maak dat ondersteunende en aanvullende funksies verrig kan word, soos uiteengesit in die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie. Uiteindelik kulmineer die samewerking van al dié liggame en strukture in vaardigheidsopleidingsprogramme wat lei tot 'n erkende kwalifikasie deur middel van leerderskappe.

Die strukture wat tot stand gekom het deur die SAQA Act, naamlik die SAQA en die NQF, bring mee dat noodsaaklike funksies op velerlei terreine verrig kan word. Die afleiding kan gemaak word dat dié strukture stukrag moet verleen aan vaardigheidsontwikkeling en leerderskappe (vergelyk figuur 3.1).

Vervolgens vind die bespreking van die verskillende strukture plaas, wat die NQF in die uitvoering van hul funksies steun.

### **3.4 BEPALINGS VAN DIE NQF TEN OPSIGTE VAN DIE STRUKTURE EN FUNKSIES VAN LEERERSKAPPE**

Die NQF is tot stand gebring om onderwys en opleiding binne Suid-Afrika te verander (Department of Labour, 2001i:5). Alle formele kwalifikasies moet deur die korrekte strukture by die NQF geregistreer word. In die bespreking wat volg, word slegs die verskillende strukture met hul funksies uitgewys wat die NQF ondersteun - en nie 'n bespreking van die NQF se funksies in die algemeen nie (vergeelyk hfst. 2.4.2.6).

Die bespreking toon aan hoedat die strukture met mekaar verband hou en inskakel met die NQF in die uitvoering van hul taak, totdat dit uiteindelik neerslag vind in 'n leerderskap (Department of Labour, 2001i:7, 12; vergeelyk figuur 3.1).

- Die SAQA het die verantwoordelikheid gehad om twaalf National Standards Bodies (NSBs) tot stand te bring, een NSB vir elke studieveld.
- Elke studieveld is verder verdeel in sub-studievelde.
- Elkeen van die NSBs is daarvoor verantwoordelik om Standards Generating Bodies (SGBs) binne elke besondere studieveld te vestig.
- Die persone wat dien op die SGBs is veronderstel om almal genomineerde, ervare en kundige mense binne die spesifieke studieveld te wees.
- Die funksies van die SGBs is om eenheidstandaarde en kwalifikasies te ontwikkel vir elke spesifieke veld en om dit aan die NSBs voor te lê.
- NSBs beveel die voorstelle van die SGBs by die SAQA aan vir registrasie op die NQF.
- NSBs skakel deur SAQA met 'n toepaslike Education and Training Quality Assurance Body (ETQA).
- Die SAQA Act maak voorsiening vir die vestiging van ETQAs. Alle diensverskaffers wat as opleidingsinstansies wil funksioneer, moet aansoek doen om akkreditering by 'n ETQA. ETQAs behoort weer op hulle beurt verantwoording te doen aan die SAQA.
- Alle ETQAs is by die SAQA geakkrediteer en die hoof funksie van 'n ETQA is die monitering van die opleidingsgehalte wat deur die opleidingsinstansie verskaf word. ETQAs moet hulle daarvan vergewis dat die leeruitkomste en standaard van opleiding, vir elke vlak en kwalifikasie, wel geskied volgens die vereiste kriteria wat by die NQF geregistreer is.

- Voorbeelde van Standard Generating Bodies (SGBs) binne die onderwyssektor sluit die volgende in:
  - SGB vir Assessorstandaarde
  - SGB vir Ontwikkeling en
  - SGB vir Inklusiewe Onderwys

Bogenoemde voorbeelde is in Oktober 2005 deur SAQA geregistreer.

- 'n Voorbeeld van 'n National Standards Body (NSB) binne die onderwyssektor is
  - die NSB 05: Education, Training and Development.
  - Die ETQA liggaam wat al die programme van die Hoëronderwyssektore vir gehalte moet verseker, staan bekend as die Higher Education Quality Assurance Council (HEQC). Dit is een van die liggame wat redelike bekendheid in Afrikaans geniet, naamlik die Hoër Onderwys-kwaliteits-kontrolekomitee (HOKK). Die opleidingsprogramme van Opvoedkunde Fakulteite word dus deur hierdie komitee geëvalueer. Leerderskap-programme word hierby insluit.
  - Die verskillende SETAs beskik ook oor ETQA-funksies binne die sektor waarin hulle funksioneer (Skills Development Act 97/1998; Department of Labour, 2001i:12).

Uit die voorafgaande gedeelte blyk dit dat die funksionering van beide die SAQA en die registrasie van kwalifikasies by die NQF veral gerig is op gehalteversekering. Vaardigheid en kwalifikasieverwerwing, deur onderwys en opleiding, kan voortaan gestruktureer binne alle Suid-Afrikaanse opleidingssektore plaasvind.

Deur die Skills Development Act (97/98) word voorsiening gemaak vir alle SETAs, wat impliseer dat die struktuur en funksies daarvan onder die Departement van Arbeid ressorteer. Ook die ETDP SETA, waar die Onderwysdepartement ingedeel is, ressorteer derhalwe volgens die SDA slegs onder die Departement van Arbeid.

ETDP SETA sluit die volgende departemente in:

- alle openbare skole wat onder die Onderwysdepartement ressorteer
- onafhanklike skole (independent schools)

- voorsieners van privaat onderwys en opleiding
- universiteite van tegnologie
- nie-regeringsorganisasies (NGOs)
- museums
- biblioteke en argiewe en
- professionele instansies

Bogenoemde situasie kan moontlik belemmerende omstandighede tot gevolg hê. Die rede hiervoor is dat die Minister van Onderwys nie die verantwoordelikhede met die Minister van Arbeid deel wanneer dit by aangeleenthede kom wat die onderwys direk raak nie.

’n Verdere dilemma kan moontlik ook ontstaan, aangesien sowel die ETDP SETA (met ETQA-funksies) as die HOKK (met ETQA-funksies) klaarblyklik moontlik oorvleuelende belang of funksies kan hê wanneer die programme van ’n Hoëronderwysinstantie geëvalueer moet word. Die vraag wat gestel kan word, is: - watter liggaam besit die gesag om die evaluering te doen en aan watter aanbevelings behoort fakulteite wat geëvalueer word, hulle te steur? (vergelyk figuur 3.1)

Uit die voorafgaande blyk dit dat die promulgering van die SAQA Act ’n beslissende rol gespeel het in die vestiging van ’n nuwe onderwys- en opleidingsklimaat in Suid-Afrika. Opleidingsinstansies, leerders, werkgewers asook werknemers het voor nuwe uitdagings te staan gekom met betrekking tot vaardigheidsopleiding en –ontwikkeling. Die SAQA Act het die grondslag gelê waarop die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie gebou is en wat soos ’n veelvlakkige steen geslyp is om rigting te gee aan verskillende aanverwante fasette.

Die NQF pas by een van bogenoemde fasette in, naamlik die bevordering van ’n milieu waarin onderwys- en opleidingsgeleenthede asook lewenslange leer moet plaasvind. Indien skole sou besluit om betrokke te raak by die opleiding van leerderskapkandidate, moet hulle by ’n geregistreerde opleidingsinstansie inskakel. Hierdeur is die weg gebaan vir werkplekgebaseerde opleiding wat lei tot ’n erkende, geregistreerde kwalifikasie op die nasionale kwalifikasieraamwerk. Die NQF, met sy besondere funksies, kan beskou word as die grootskerm vertoondok waarteen alle kwalifikasies geprojekteer moet word vir goedkeuring voordat opleiding ’n aanvang kan neem.

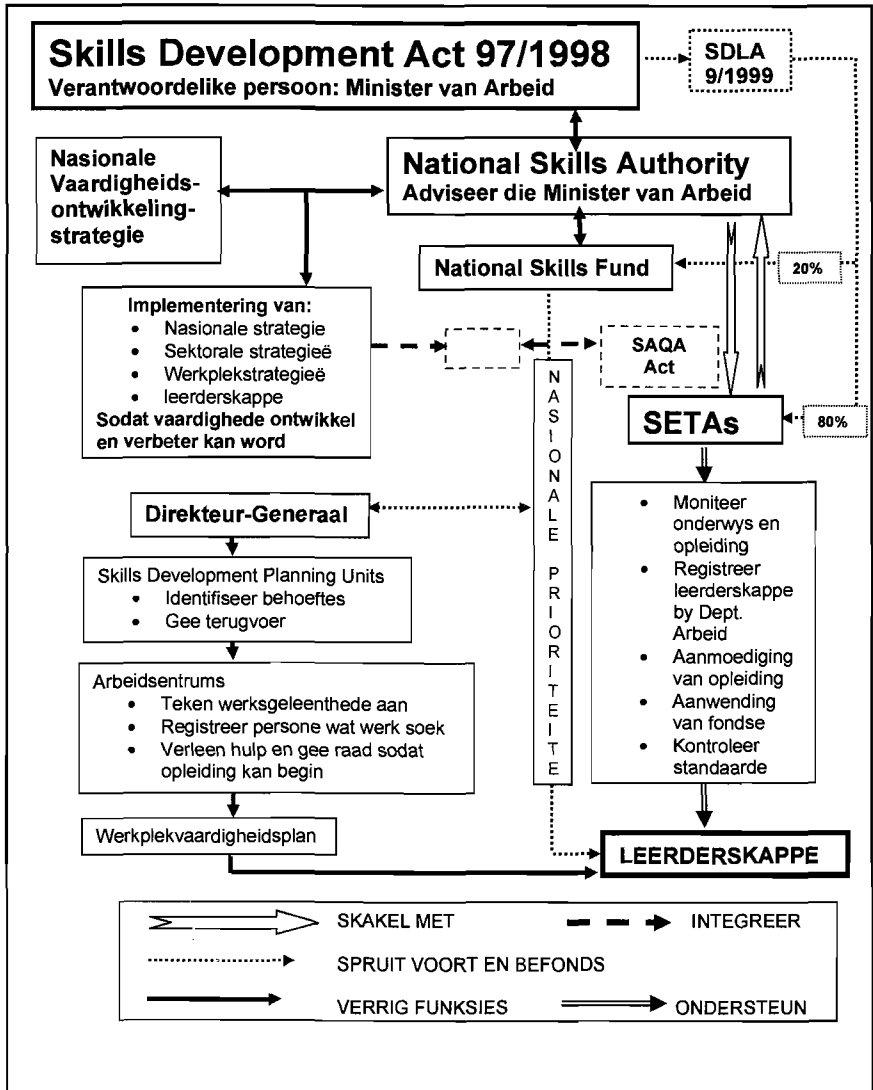
Vervolgens word aandag geskenk aan die verskillende funksies en strukture wat deur die SDA tot stand gebring is. Daarna word gefokus op die invloed wat elkeen daarvan op die implementering van leerderskappe uitoefen.

### **3.5 BEPALINGS IN DIE SKILLS DEVELOPMENT ACT TEN OPSIGTE VAN DIE STRUKTURE EN FUNKSIES VAN LEERDESKAPPE**

Dit blyk uit die SDA, wat drie jaar na die SAQA Act volg, dat die fokus in besonder op die ontwikkeling en verbetering van relevante leerervaringe binne die werksituasie val (Skills Development Act 97/1998) (vergelyk hfst. 2.4.2.3). Binne dié wet word pertinent voorsiening gemaak vir die implementering van leerderskappe as 'n metode van onderwys en opleiding. Hierdie opleidingsmetode word beskou as een van die wyses waarvolgens die Regering beplan om die vaardigheidsvlakke van sy landsburgers te ontwikkel en te verbeter (Department of Labour, 2001g:41; Skills Development Act 97/1998; vergelyk hfst. 2.3).

Die samehang en skakeling tussen die verskillende strukture in die SDA word skematies voorgestel in figuur 3.2. Hierdeur word beoog om die verskeidenheid funksies wat deur die inhoud van dié wet gereël word, sowel as die funksionering van elkeen van die rolspelers binne die strukture, duideliker aan te toon.

**Figuur 3.2** Samehang van en skakeling tussen die verskillende strukture in die SDA



Na aanleiding van die skematiese voorstelling (figuur 3.2) word die verskillende aspekte wat van belang is vir leiderskappe in die algemeen, maar ook binne die onderwys, vollediger bespreek.

Dit blyk uit figuur 3.2 dat daar in die SDA ook voorsiening gemaak is vir die National Skills Authority (NSA). Een van die funksies wat hierdie liggaam en die Departement van Arbeid moes vervul, was die ontwikkeling van die National Skills Development Strategy (Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie) (vergelyk § 3.5.2). Dié funksie is verrig na wye beraadslaging met belanghebbendes voordat terugvoer gegee is aan die Minister van Arbeid (Skills Development Act 97/1998; Department of Labour, 2001g: 41; Department of Labour, 2001b:2).

Een van die stappe wat die Regering moes doen om die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie tot uitvoer te bring was om die fokus te laat val op onderwys en opleiding. Hierdie stap word beskou as 'n poging om te verseker dat die burgers van Suid-Afrika bemaatig word om opgewasse te wees vir die verskillende vaardigheidsvlakke en uitdagings wat daarmee gepaard gaan (Skills Development Act 97/1998; vergelyk hfst. 2.3).

Na aanleiding van die bronne wat geraadpleeg is kan die gevolgtrekking gemaak word dat opleiding wat deur middel van leiderskappe plaasvind, deel uitmaak van die ontwikkeling en ontsluiting van elke individuele werker se potensiaal asook dié van gemeenskappe.

Deur die promulgering van die Skills Development Act en die Skills Development Levies Act word die Minister van Arbeid getaak om die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie te implementeer. Uiteindelik kulmineer dié strategie van die Regering in die implementering van leiderskappe en kort kursusse wat daarop gerig is om vaardigheidsontwikkeling deur lewenslange leer te stimuleer (Department of Labour, 2001h:41,42). Vir die eerste keer in wetgewing word daar in die SDA eksplisiet melding gemaak van 'n leiderskap. 'n Vereiste wat daaraan gestel word, is vasgelê in die SAQA Act, naamlik dat dit tot die erkenning van 'n beroepsgerigte kwalifikasie moet lei. Indien gefokus word op die strukture waarvoor die SDA voorsiening maak sodat die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie tot uitvoer gebring kan word, blyk die skep van 'n institusionele raamwerk (die National Skills Authority), die voorsiening van 'n finansiële raamwerk (die National Skills Fund), asook die instelling van verskillende SETAs, die voor die hand liggendste aangeleenthede te wees.

Voortspruitend hieruit word die samewerking en skakeling tussen verskillende ander strukture ook moontlik gemaak (vergelyk figuur 3.2). In die bespreking wat volg, word veral gelet op die skakeling wat bestaan tussen die verskillende strukture en hoedat dit moontlik die implementering van leerderskappe binne die onderwys kan raak.

Vervolgens word aandag gegee aan die riglyne wat deur die NSA neergelê word in die uitvoering van hul funksies om leerderskappe moontlik te maak.

### **3.5.1 Riglyne van die National Skills Authority (NSA) ten opsigte van die strukture en funksies van leerderskappe**

Aangeleenthede wat binne hierdie gedeelte onder bespreking kom, hou verband met die skematiese voorstelling soos dit uitgebeeld is in figuur 3.2 en het ten doel om die voorstellings en inhoude van die figuur beter toe te lig.

’n Funksie van die NSA is om die Minister van Arbeid in verband met aangeleenthede wat die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie op verskillende terreine raak, te adviseer. Een voorbeeld van advies sluit onder andere die toewysing van subsidies van die National Skills Fund in, wat aangewend behoort te word vir vaardigheidsontwikkeling (Skills Development Act 97/1998) (vergelyk hfst. 2.4.2.5).

Kragtens die SDA (97/1998) word ook voorsiening gemaak vir die vestiging van ’n kapitale stelsel waarvolgens vaardigheidsheffings gevorder en befonds behoort te word. Dié metode van befonding word bepaal en geskied deur die implementering van die SDLA (vergelyk hfst. 2.4.2.6). Die toepassing van dié wet, ten opsigte van die struktuur wat dit skep om leerderskappe moontlik te maak, word later volledig bespreek (vergelyk § 3.6).

Die NSA moet ook toesien dat implementering van nasionale, sektorale en werkplekstrategieë (waar leerderskappe in die praktyk funksioneer), binne alle ekonomiese sektore sodanig plaasvind dat vaardigheidsopleiding volgens ooreengekome standaarde kan geskied (Skills Development Act. 97/1998; Department of Labour, 2001b:3). Vaardigheidsopleiding moet binne die kriteria wat wetlik neergelê is, voldoen aan nasionale prioriteite, en die behoeftes en vereistes wat deur die praktyk en die gemeenskap gestel word. Volgens die Skills Development Act moet die NSA in alle omstandighede met verskillende SETAs saamwerk indien aangeleenthede van die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie daardeur geraak word. Vaardigheidsontwikkeling moet direk verband hou met nasionaal geprioritiseerde behoeftes (Skills

Development Act 97/1998). Die weg is gebaan dat die ontwikkeling van vaardighede as opleidingsmetode kan lei tot die verwerwing van 'n erkende kwalifikasie (vergelyk hfst. 2.2.5). Daarom is dit noodsaaklik om te let op die verband en skakeling wat bestaan tussen bogenoemde strategie, en hoe dit binne die NQF geïntegreer behoort te word. Die skakeling behoort verder binne die bepalinge van die SAQA Act gesien te word (vergelyk figuur 3.1). Die SDA is in die SAQA Act gewortel – die een kan die ander dus nie uitsluit nie (vergelyk hfst. 2.4.2.3).

Dit blyk dus dat sekere funksies van die twee stelle wetgewing onderskei kan word, maar nie van mekaar geskei behoort te word nie. Die National Skills Authority kan beskryf word as 'n vaardigheidbestuurspan wat die opdrag het om, volgens die kriteria van die SDA, die Minister van Arbeid te adviseer rakende 'n verskeidenheid aangeleenthede wat die Nasionale Vaardigheidstrategie raak of kan beïnvloed.

Vervolgens word aandag geskenk aan relevante funksies wat in dié verband deur die SETAs verrig word (Department of Labour 2001h: 29, 30).

### **3.5.2 Riglyne van die SETA's ten opsigte van strukture en funksies van leiderskappe**

In hoofstuk 2 van die SDA (97/1998) word die vereiste gestel dat die NSA in alle omstandighede met die verskillende SETAs moet saamwerk. Hierdie saak geld veral indien dit aangeleenthede van die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie raak (Skills Development Act, 97/1998; vergelyk figuur 3.2).

Leiderskappe word binne alle SETAs deur die SDA asook die SDLA gereguleer (vergelyk figuur 3.2). Die rol wat die implementering van die SDLA (9/1999) speel in die befondsing van leiderskappe, word later volledig bespreek (vergelyk § 3.6). Volgens kriteria wat in die SDA voorkom, is alle SETAs verantwoordelik vir die bevordering, vestiging en registrasie van leiderskappe. Die registrasie van 'n leiderskap moet deur die betrokke SETA by die Direkteur-generaal van Arbeid geskied (vergelyk hfst. 2.4.2.8). Elke SETA moet verantwoordelikheid aanvaar vir die ontwikkeling van toepaslike sektorale vaardigheidsplanne wat strook met die geïdentifiseerde Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie. Dit blyk verder dat SETAs met die NSA moet skakel in verband met tersaaklike aangeleenthede rakende sektorale vaardigheidsplanne, en aan die Direkteur-generaal van Arbeid moet rapporteer (Skills Development Act. 97/1998).

SETAs ontvang 80% van die fondse wat volgens die bepalings van die SDLA binne die bepaalde sektor ingevorder is (Skills Development Levies Act 9/1999). Aanwending van fondse is uitsluitlik bedoel vir vaardigheidsontwikkeling. Verskillende werkplekke binne 'n sekere sektor wat leerderskappe wil implementeer, moet al die vaardigheidsplanne vir goedkeuring na die aangewese SETA verwys. Elke SETA is verder daarvoor verantwoordelik dat fondse oordeelkundig toegewys en aangewend moet word binne die sektor. Fondsuitbetalings word gedoen aan opleidingsinstansies en werkers (geregistreerde leerders) binne die sektor, mits die betrokke vaardigheidsopleidingsprogram goedgekeur is. Omdat opleidingsinstansies waarvan die opleidingsprogram goedgekeur is 'n sekere persentasie befondsing van SETA kan terug ontvang, bring dit mee dat vaardigheidsopleiding, deur middel van leerderskappe, gunstig deur werkgewers ondersteun behoort te word. Hierdie toedrag van sake kan weer die Nasionale Vaardigheidsopleidingsplan bevorder en stimuleer (vergelyk hfst. 2.4.2.4 en figuur 3.3).

Laastens beskik SETAs oor ETQA-funksies. As gevolg van hierdie verantwoordelikheid moet standaarde en kwalifikasies wat binne die sektor verwerf word, vir gehalte gemonitor word (vergelyk § 3.4).

Volgens die SDA word daar ook voorsiening gemaak vir die National Skills Fund wat deur die Skills Development Levies Act befonds moet word. Vervolgens word aandag geskenk aan die riglyne wat neerge lê is deur die National Skills Fund om leerderskappe moontlik te maak.

### **3.5.3 Riglyne van die National Skills Fund (NSF) ten opsigte van strukture en funksies van leerderskappe**

Volgens die SDA word dit gewettig dat alle vaardighede wat goedgekeur is, en sal lei tot 'n erkende kwalifikasie op die NQF, in die toekoms met behulp van die kapitaalheffingstelsel, soos beskryf in die SDLA, ontwikkel moet word (vergelyk hfst. 2.4.2.6).

In hoofstuk 7 van Wet 97 (1998) word die struktuur beskryf waarvolgens die geldmiddelle aan die NSF beskikbaar gestel sal word. Volgens dié bepalings behoort 20% van die fondse wat vir vaardigheidsheffings ingevorder word, soos bepaal deur die SDLA (9/1999), oorbetaal aan die NSF. 'n Verdere kriterium binne die SDA is dat die NSF-fondse slegs aangewend mag word vir projekte wat geïdentifiseer is as nasionale prioriteite binne die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie.

Prioriteite van nasionale belang kan en behoort ook leerderskappe in te sluit (vergelyk figuur 3.2). 'n Voorbeeld hiervan is die opleiding van werklose mense sodat hulle oor bevoegdheids kan beskik wat in markverwante behoeftes sal voorsien (Skills Development Act, 97/1998; Department of Labour, 2001g: 37). Die Staat kan ook addisionele fondse in die NSF inbetaal wat direk van belastinggeld afkomstig is. Dié saak val buite die fokus van hierdie navorsing; derhalwe word geen verdere aandag daaraan geskenk nie.

Nog 'n bepaling wat binne die wet geld, is dat fondse diskresionêr deur die direkteur-generaal vir ander belangrike doeleindes aangewend mag word, mits dit strook met die vereistes van die wet (Skills Development Act, 97/1998).

Uit die voorafgaande gedeeltes (vergelyk § 3.5.2 en § 3.5.3) word dit duidelik dat die Regering verskeie finansiële maatreëls neergelê het om voorsiening te maak daarvoor dat toepaslike vaardighede voldoende befonds en ontwikkel kan word.

Ander bepalings wat binne die SDA aangetref word vir die ontwikkeling en beplanning van vaardighede, is dié van die Skills Development Planning Unit. Vervolgens word aandag geskenk aan die riglyne wat neergelê is om vaardigheidsontwikkeling en leerderskappe deur laasgenoemde eenheid moontlik te kan maak.

### **3.5.4 Riglyne van die Skills Development Planning Unit (SDPU) ten opsigte van strukture en funksies van leerderskappe**

Kragtens hoofstuk 6 van die SDA word voorsiening gemaak vir 'n SDPU. Die eenheid funksioneer binne die Departement van Arbeid en moet deur die direkteur-generaal ingestel en geïmplementeer word. Die SDPU het ten doel om die behoeftes en leemtes binne die Suid-Afrikaanse arbeidsmark te monitor sodat relevante programme vir vaardigheidsopleiding daarvoor ontwikkel kan word. Monitering geskied binne al die ekonomiese sektore asook staatsdiensorganisasies.

Terugvoer aangaande die mees resente markbehoefes word aan verskillende persone en instansies gegee. Voorbeelde wat hier kan dien is die Minister van Arbeid, die NSA, SETAs, diensverskaffers van opleiding, onderwys- en opleidingsinstansies asook ander belanghebbende staatsorganisasies (vergelyk figuur 3.2). Dit wil voorkom of die SDPU 'n onafgebroke moniteringstaak binne die arbeidsmark het. Die eenheid behoort voortdurend hul voelers binne alle werksterreine te hê sodat die polsslug en tendense van die

ekonomie waargeneem kan word. Verder lyk dit ook asof dié eenheid se belangrikste funksie gerig is op dienslewering aan mense.

'n Verdere struktuur wat ook daarop gerig is om 'n diens binne die arbeidsmark te lewer is dié van arbeidsentrums. Vervolgens word aangeleenthede bespreek wat lig kan werp op die funksies van dié sentrums.

### **3.5.5 Riglyne van die arbeidsentrums ten opsigte van strukture en funksies van leederskappe**

In hoofstuk 6 van die SDA, artikel 23(1a), word voorsiening gemaak vir die instel van arbeidsentrums. Die bedoeling met dié sentrums wat binne die arbeidsmark ingestel word, is dat markbehoefes daardeur gemoniteer en mense daarvoor ingelig kan word.

Die Wet plaas die verantwoordelikheid op die direkteur-generaal om verskeie sentrums binne die arbeidsmark te stel. Die in die lewe roep van 'n arbeidsentrum behoort behoeftegedrewe te wees en die doel daarvan is om 'n ondersteuningsdiens aan die publiek te lewer. 'n Aangeleentheid wat as voorbeeld hiervan kan dien kom voor in artikel 23(2c) van die Skills Development Act (97/1998). In dié klousule word bepaal dat werkseleenthede wat binne die arbeidsmark mag ontstaan en bestaan, by dié sentrums aangeteken word. 'n Diens van dié aard dien as skakel om persone te verwys na instansies waar opleiding binne die werkplek plaasvind – soos leederskappe.

Arbeidsentrums registreer verder ook persone wat op soek is na werkseleenthede by die Departement van Arbeid. Eweneens verleen sentrums toepaslike hulp en ondersteuning aan werkers, werkgewers en instansies wat opleiding verskaf. Die hulp wat verleen word, is daarop gerig om persone uiteindelik in poste te plaas sodat dit tot finansiële selfstandigheid kan lei. Bothma (2005:10) bevestig hierdie standpunt en huldig die siening dat arbeidsentrums die ideale plek is waar werksoekers inligting kan bekom rakende die skakeling met en integrering van verskillende loopbane.

Volgens kriteria van hierdie hoofstuk van Wet (97/1998) blyk dit dat hulpverlening veral gerig is op die bemagtiging van persone ten einde die arbeidsmark te kan betree. Skenbaar is die doel hiervan sosiale opheffing en sodoende 'n konstruktiewe bydrae tot die land se ekonomie. Dit kom verder ook voor of al hierdie aangeleenthede slegs bereik sal kan word indien werklose mense (en dié wat bereid is om hulle te kwalifiseer of hul kwalifikasies te verbeter) betrokke wil raak by onderwys- en opleidingsprogramme.

### 3.5.6 Sintese

Uit al die voorgenoemde strukture binne die SDA is die opvallendste aangeleentheid dat daar nêrens in die funksies van lyngesag, binne Wet (97/1998), daarvoor voorsiening gemaak is dat die Minister van Onderwys ook inspraak verkry rakende aangeleenthede wat onderwys en opleiding direk raak nie. Registrasie van leerderskappe binne die onderwys vind plaas by die Departement van Arbeid. SETAs ressorteer onder die Minister van Arbeid. Dit is een van die funksies van die SETAs om onderwys en opleiding te monitor, dit aan te moedig en standarde te kontroleer. Al hierdie aangeleenthede raak ook die terrein van die Minister van Onderwys terwyl hy volgens die Wet geen direkte inspraak daarin het nie.

Tog kom die aangeleentheid van onderwys en opleiding pertinent binne dié wet ter sprake. Hiervolgens behoort die SDA die gehalte van onderwys en opleiding te verseker, veral waar dit plaasvind vir en ook binne die arbeidsmark (Skills Development Act, 97/1998:hfst. 1, Purposes of Act 1(f)).

Soos reeds aangetoon (vergelyk § 3.2.1), impliseer "opleiding vir die arbeidsmark" dat dit veral behoort te geskied binne die skolesektor waaroor die Minister van Onderwys grootliks jurisdiksie het. Die belangrikheid van samewerking tussen hierdie Ministers is reeds aangetoon (vergelyk § 3.3).

Aangesien die Minister van Onderwys nie volgens Wet (97/1998) deel het aan die verantwoordelikhede wat deur die Minister van Arbeid hanteer word nie, blyk dit 'n saak te wees waaroor moontlik nog verder besin sal moet word.

Die verskillende strukture wat in die wet bespreek is, is strukture wat lyngesagsfunksies vestig (verklaring van dié begrip as 'n bestuursaktiwiteit is om bestuurstake af te handel met dié mate van bevoegdheid wat aan die betrokke gesagdraer toegedeel is). Dit lyk verder of die bedoeling daarmee kan wees om werkplekgebaseerde opleiding te verseker sodat vaardigheidstekorte voorkom kan word. 'n Gekwalifiseerde arbeidskorps behoort heel waarskynlik beter te vaar om die ekonomiese uitdagings van die toekoms die hoof te bied.

Die laaste wet van die driestuks wetgewing wat vaardigheidsontwikkeling en leerderskappe reguleer, is die Skills Development Levies Act 9/1999. Vervolgens word

aandag geskenk aan die tersaaklike strukture en funksies soos dit in dié wet uiteengesit word.

### **3.6 BEPALINGS IN DIE SKILLS DEVELOPMENT LEVIES ACT TEN OPSIGTE VAN STRUKTURE EN FUNKSIES VAN LEERDESKAPPE**

Volgens die bepalinge van die SDLA (9/1999) kom daar geen verdere nuwe strukture voor wat nie in die SAQA Act en die SDA alreeds bespreek of na verwys is nie (vergelyk § 3.3, § 3.5, figuur 3.1, figuur 3.2). Die rede waarom aangeleenthede vervolgens steeds behandel word, is dat die samehang van die verskillende wette en strukture wat bespreek is, duideliker na vore kan kom.

Binne die regulasies van die SDA (97/1998) word bepaal hóé die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie befonds gaan word. In die SDLA word die wyse beskryf hoe heffings aan die Suid-Afrikaanse Inkomstebelastingsdiens betaalbaar gemaak gaan word (Department of Labour, 2001g:36; Skills Development Act, 97/1998; Skills Development Levies Act, 9/1999; vergelyk hfst. 2.4.2.6).

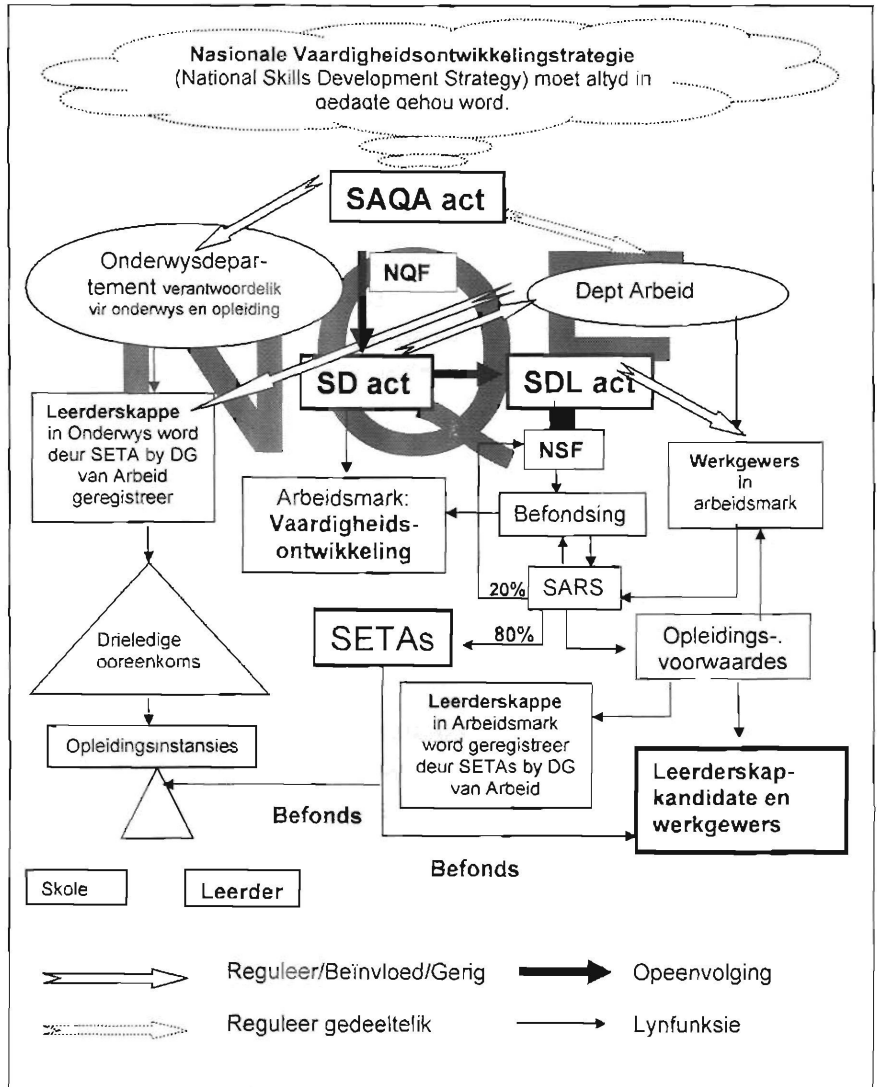
Volgens die kriteria wat in die SDLA neergelê is, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die struktuur wat daaruit voortspruit ten doel het om 'n befondsingsraamwerk vir vaardigheidsontwikkeling te skep. Die struktuur bestaan daaruit dat die Suid-Afrikaanse Inkomstebelastingsdiens die maandelikse heffings invorder en aan die Departement van Arbeid oorbetaal. Hierdie Departement betaal gelde oor aan die National Skills Fund (NSF) en aan die verskillende SETA's (vergelyk hfst. 2.4.2.6 en figuur 3.2). Regmatig lê die funksie van elke SETA daarin om die fondse wat aan hom oorbetaal is, in ooreenstemming met die opleiding wat binne die sektor plaasvind, onder alle geakkrediteerde opleidingsinstansie te versprei. Fondse word ook beskikbaar gestel aan werkgewers en leerders vir goedgekeurde en geregistreerde opleidingsdoeleindes (soos leerderskappe) (Skills Development Act, 97/1998).

Samevattend kan gestel word dat die SDLA die finansiële ruggraat van vaardigheidsontwikkelingsprojekte uitmaak. Volgens kriteria van dié wet kom dit voor of volhoubare vaardigheidsontwikkeling, binne die verskillende ekonomiese sektore van die arbeidsmark, deur hierdie metode van befondsing verseker word.

Vervolgens word die skakeling en opeenvolging tussen die verskillende wette wat bespreek is grafies in figuur 3.3 voorgestel. Die belangrikste strukture en funksies word

hierdeur uitgebeeld om aan te toon hoedat dit in die Vaardigheidsontwikkelingstrategie geïmplementeer word.

**Figuur 3.3** Samehang van en skakeling tussen verskillende wette om die struktuur en funksies te illustreer wat in die vaardigheidsontwikkelingstrategie geïmplementeer word



### 3.7 SINTESE

Uit die bestudering van die voorafgaande drie stukke wetgewing wil dit voorkom of al drie wette gesamentlik die spil is waarom die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie draai. Die strukture en funksies van die wette onder bespreking vul mekaar op verskillende terreine aan. Binne die strukture van dié wette kom toepaslike beginsels voor wat dit vir die Regering moontlik maak om verskillende fasette van die nasionale strategie te verwesenlik.

Die verskillende bepalinge in dié wette verleen stukrag en momentum aan die Regering se plan om landsburgers met vaardighede toe te rus sodat hulle op bekwame wyse op verskillende terreine 'n bydrae kan lewer, soos die maatskaplike, sosiale en ekonomiese terrein. Hierdie benadering sluit ook ten nouste aan by die Mensekapitaalteorie, naamlik dat 'n arbeidskorps met kennis en vaardighede 'n bydrae kan lewer tot die ekonomiese ontwikkeling en vooruitgang van 'n land (vergelyk hfst. 2.3). Die bemeestering van vaardighede blyk veral gerig te wees op waardetoevoeging op sowel die sosiale terrein as ekonomiese gebied. Vaardigheidsopleiding deur middel van kursusse en leerderskappe behoort altyd te lei tot individuele bemagtiging, verhoogde produktiwiteit asook nasionale kwalifikasie-erkenning.

Ten einde bogenoemde wetgewing en nasionale regulasies binne internasionale perspektief te plaas word die gebeure wat spesifiek binne die onderwys in Suid-Afrika plaasvind met neigings in ander wêrelddele vergelyk. 'n Oorsig word verkry van gebeure binne die onderwys in die Verenigde Koninkryk en in enkele Afrikastate. Daar word eerstens gefokus op die mesovlakspesifieke tendense in inisiële onderwyseropleiding in drie van die onderwysstelsels van die Verenigde Koninkryk.

### 3.8 STRUKTURELE EN FUNKSIONELE AANGELEENTHEDE IN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSKANDIDATE BINNE ENKELE ONDERWYSSTELSELS IN DIE VERENIGDE KONINKRYK

Die doel met hierdie gedeelte is enersyds om 'n oorsig te verkry van die nuutste tendense van onderwyseropleiding binne die Verenigde Koninkryk (VK). Andersyds word gefokus op werkplekgebaseerde opleiding as opsie vir inisiële onderwyseropleiding. Daarna word ondersoek ingestel na verwickelinge binne onderwyseropleiding in enkele Afrikastate,

waarna gekyk word na skoolgebaseerde onderwyseropleiding binne die Suid-Afrikaans konteks.

Vervolgens word aandag gegee aan die wyse waarop onderwysopleiding binne die Verenigde Koninkryk plaasvind.

### **3.8.1 Insameling en analise van data**

Verskeie elektroniese rekenaarsoektogte is uitgevoer en databasisse asook webwerwe soos ERIC, EBSCOhost en Google is geraadpleeg om die jongste inligting te bekom wat betrekking het op onderwyseropleiding binne die Verenigde Koninkryk. Die doel daarmee was om vas te stel of leerderskappe (skoolgebaseerde opleiding) wel in dié lande as wyse van opleiding aangebied word. Daar is ook aandag gegee aan ander wyses van onderwyseropleiding om vas te stel of daar ooreenkomste bestaan met die Suid-Afrikaanse wyses van onderwyseropleiding.

Trefwoorde en kombinasies daarvan wat in die soektog gebruik is sluit die volgende in: employment based, school based, school centred, workplace based, initial teachers training, initial teacher education, academic programmes, courses, institution based education, PGCE, PGDE, Graduate Teacher Programme (GTP), Registered Teacher Programme (RTP), routes into teaching. Uit die elektroniese soektogte is inligting bekom oor verskillende opleidingsinstansies binne die VK. Gegewens wat handel oor strukture en funksionering van leerderskappe binne skole word later bespreek (vergelyk § 3.11).

Die volgende universiteite, kolleges en onderwysopleidingsinstansies is geraadpleeg vir die verwerking van inligting: Aberdeen, Anglia Polytechnic University, Aston, Bangor, Bath, Buckingham, Birmingham, Canterbury Christchurch, Derby, Dundee, Durham, Glasgow, Goldsmiths, Heriot Watt, Hertfordshire, Kingston, Leeds, Manchester Metropolitan University, Middlesex, Newport, Nottingham, Oxford, Strathclyde, Stirling, Sussex.

### **3.8.2 Verenigde Koninkryk**

Indien daar in die Verenigde Koninkryk tot die onderwysprofessie toetree wil word, bestaan daar ten minste ses verskillende wyses waarvolgens opleiding kan geskied, naamlik:

- voorgraadse opleiding (instansiegebaseerd)
- nagraadse opleiding (instansiegebaseerd)
- werkplekgebaseerde of skoolgebaseerde opleidingsprogramme
- assessment only (evaluering op grond van ervaring)
- afstandgebaseerde opleiding en
- fleksie-onderrigwyses.

Oorsigtelik beoordeel, blyk dit dat instansiegebaseerde opleiding aan 'n onderwyskandidaat die geleentheid bied om op voorgraadse vlak 'n Baccalaureusgraad te voltooi en op nagraadse vlak 'n Onderwysertifikaat (Postgraduate Certificate of Education, PGCE) te verwerf. Tydens hierdie tydperk word praktiese opleiding steeds verdeel tussen die skool en die universiteit. Vir doeleindes van die onderhawige navorsing word spesifiek gefokus op werkplekgebaseerde opleidingswyses.

Alle nuwe toetreders tot die onderwysprofessie wat hulle kwalifikasie wil verwerf volgens werkplekgebaseerde opleiding, behalwe diegene wat die Registered Teacher Programme (RTP) volg, moet reeds oor 'n eerste graad of die ekwivalent daarvan beskik voordat hulle met enige opleiding kan begin (Filmer-Sankey *et al.*, 2006:33).

Die volle spektrum opleidingsopsies word nie binne al vier state van die VK aangebied nie. Die grootste keuse word binne Engeland en Wallis aangetref en dit is ook slegs in dié lande waar die moontlikheid van werkplekgebaseerde of skoolgebaseerde opleiding bestaan (Filmer-Sankey *et al.*, 2006:2; Brisard *et al.*, 2003).

Vervolgens word aandag geskenk aan opleiding binne Engeland.

### **3.8.2.1 Engeland**

Tydens die afgelope drie jaar het daar in Engeland en Wallis 'n verandering ingetree ten opsigte van opleidingsmoontlikhede van studente wat tot die onderwys wil toetree na die voltooiing van 'n eerste graad. Na die implementering van die program wat 'n keuse bied tussen instansiegebaseerde en skoolgebaseerde opleiding, is bevind dat laasgenoemde opleidingsmetode, naamlik die School Centred Initial Teacher Training (SCITT), groter aftrek kry (Sutherland, 1). Dit blyk ook dat daar deur middel van hierdie opleidingswyse 'n groei in getalle plaasgevind het van onderwyskandidate wat tot die onderwysprofessie toegetree het (Cunningham & Knight, 2006:1).

Skole wat deur die Hoërondewysinstellings (Higher Education Institution HEI) geakkrediteer is om die Nagraadse Inisiële Onderwyseropleidingsprogram (Initial Teacher Training, ITT), soos die PGCE, te kan aanbied, staan bekend as School Centred Initial Teacher Training Providers. Skole, konsortiums van skole, die plaaslike onderwysowerhede en die Hoërondewysinstellings is vir die ontwikkeling van die opleidingsprogram verantwoordelik (Teacher Training Agency, 2006:1).

Benewens die algemene ontwikkeling van die opleidingsprogram deur genoemde partye word in die program ook voorsiening gemaak vir spesifieke sake of aspekte om te verseker dat die program effektief kan verloop. Voorbeelde hiervan is die volgende (University of Sussex, 2007a:101-102):

- voorsiening vir die verskillende rolle en verantwoordelikhede wat deur elk van die opleidingsvennote (opleidingsinstansie en skole) vervul en nagekom behoort te word;
- toegang tot finansiële ondersteuning;
- hulp en bystand deur ervare en kundige personeel op verskillende vlakke aan onderwyskandidate;
- blootstelling aan bestepraktijkbeginsels;
- besoeke en begeleiding deur tutors;
- geleentheid ten opsigte van toegang tot biblioteke en ander netwerkskakels;
- hulp aan skole met die strukturering van programme;
- vaardigheidsopleiding van personeel en voorsiening van toepaslike ondersteuningsmateriaal en dokumentasie asook gehalteversekering.

Onderwyskandidate wat werkplekgebaseerde opleiding verkies, word gebind en beskerm deur 'n drieledige kontraktuele ooreenkoms, bestaande uit die student, die plaaslike onderwysopleidingsvoorsiener en die leierskool (Dorset County Council, 2006:7).

Volgens Filmer *et al.* (2006:34) sluit die verskillende werkplekgebaseerde programme waarvolgens die kwalifikasie (Qualified Teacher Status, QTS) verwerf kan word en waarsonder geen onderwyskandidaat onderwys mag gee nie, die volgende in:

- Graduate Teacher Programme (GTP)
- Registered Teacher Programme (RTP)
- Oversees Trained Teacher Programme (OTTP) en die

- Teach First (TF) Programme.

Nie al die programme word deur elke universiteit aangebied nie. Vervolgens word hierdie verskillende werkplekgebaseerde programme kortliks verduidelik.

- **Graduate Teacher Programme (GTP)**

Voor toelating tot dié program word die kwalifikasie van die onderwyskandidate geëvalueer om sodoende te bepaal tot watter mate daar ooreenkoms bestaan tussen die kwalifikasie en skoolvakke waarin onderrig gegee moet word. Die program fokus veral op onderrigvaardighede en in mindere mate op vakkennis. Die tydsduur van die program word dan dienooreenkomstig vir elke onderwyskandidaat vasgestel, maar wissel normaalweg tussen drie maande en een skooljaar. Die program kan in Engelse staatsondersteunde skole, wat tot konsortiums behoort, gevolg word. Na voltooiing van die program is onderwyskandidate toegerus om "Qualified Teacher Status" (QTS) te verwerf (University of Sussex, 2006a:1; University of Northampton, 2006:2).

- **Registered Teacher Programme (RTP)**

Die program is gerig op onderwyskandidate wat nog nie 'n eerste graad voltooi het nie, maar wat minstens die ekwivalent van twee jaar suksesvolle studie aan 'n tersiêre opleidingsinstansie voltooi het. Die program fokus op 'n kombinasie van vakkennis en onderrigvaardighede. Na afloop van die program verwerf onderwyskandidate hul graad asook QTS. Die tydsduur van die kursus word bepaal deur die onderwyskandidaat se onderrigervaring en hoe naby hy/sy aan die voltooiing van sy/haar graad was. Normale tydsduur vir die kursus strek oor twee jaar maar kan ook binne een jaar afgehandel word.

- **Overseas Trained Teacher Programme (OTTP)**

Die program is bedoel vir onderwyskandidate wat oorsee hul kwalifikasies verwerf het en in plaaslike skole werksaam is. Indien hulle nie geskik bevind word vir QTS-status deur die Europese gemeenskaplike erkenningsooreenkoms nie, word hulle 'n tydperk van vier jaar gegun waartydens hulle te enige tyd kan aansoek doen, deur die OTTP, vir die verwerwing van QTS. Dié bevoegdheid word verwerf na gelang van 'n onderwyskandidaat se onderrigvaardighede, maar ook op grond

van wat hy/sy as bewys kan voorlê vir die verwerwing van QTS. Indien hulle na vier jaar steeds nie QTS-status verwerf het nie, verval die vergunning om verder onderwys te mag gee (Manchester City Council, 2006:1).

- **Teach First (TF) programme**

Hierdie program duur twee jaar en word deur 'n onafhanklike organisasie in Londen bestuur. Gegraduateerde persone hou skool in “challenging” sekondêre skole (skole wat spesiale onderrigvaardighede vereis). Onderwyskandidate kry die geleentheid om QTS-status te verwerf terwyl hulle opleiding in leierskap ontvang, maar terselfdertyd ook werkservaring opdoen (Filmer-Sankey *et al.*, 2006:34, 35).

Skoolgebaseerde opleidingsprogramme is nie 'n volkome nuwe konsep in Engeland nie, want veertig jaar gelede reeds is dit deur die **Universiteit van Sussex** geïnisieer. Dié program is deur die jare in so 'n mate deur skole in die streek ondersteun dat die Sussex-konsortium vir Onderwyseropleiding en Navorsing tot stand gebring is. Hierdie projek het beteken dat almal wat daarby betrokke is, gelyke vennote in onderwyseropleiding geword het (Filmer-Sankey *et al.*, 2006:34).

'n Gevolg van dié gevestigde praktyk is dat die hedendaagse studente uitstekende ondersteuning in hul opleiding van die personeel binne die skole waar hulle geplaas is, geniet, maar ook van personeel wat vrywilliglik aan die konsortium behoort. 'n Verdere gevolg van hierdie inisiatief was dat dié konsep tans in alle opleidingsinstansies regoor Engeland toegepas word deur middel van die SCITT-program (University of Sussex, 2006b:1).

**Manchester Metropolitan Universiteit** (MMU) bied in samewerking met Salford, Tameside, Trafford, Oldham, Rochdale en Manchester Local Authority (STTORMM) drie skoolgebaseerde onderwyseropleidingsprogramme in die Manchester-area aan. STTORMM funksioneer as 'n geakkrediteerde opleidingsinstansie vir inisiële onderwysopleiding, terwyl die plaaslike onderwysowerheid en MMU gesamentlik verantwoordelikheid aanvaar vir die bestuur van STTORMM (Manchester City Council, 2006:1).

Die **Universiteit van Buckingham** bied vanaf 2003 'n skoolgebaseerde nagraadse sertifikaat aan vir onderwyskandidate wat oor geen onderwyservaring beskik nie en wat in

die onafhanklike onderwyssektor werksaam is. Dié PGCE is vanaf 2005 aangevul met 'n program wat lei tot gekwalifiseerde onderwyserstatus (QTS). Hierdie programme, wat as die Postgraduate Certificate of Education with Qualified Teacher Status bekend staan, stel onderwyskandidate in staat om aan staatsondersteunde asook onafhanklike skole op sekondêre vlak skool te hou.

Onderwyskandidate word in die skole deur mentors ondersteun en begelei, maar een maal per kwartaal besoek vakspecialismentors van die universiteit al die deelnemende skole. Die doel met die besoeke is om te verseker dat standaarde in al die skole dieselfde toegepas word. Daar word verder ook van die onderwyskandidate verwag om kwartaalliks drie dae lank 'n byeenkoms op die Buckinghamkampus by te woon sodat daar op sistematiese wyse gereflekteer besin kan word oor aangeleenthede wat onderwyskundig van aard is (University of Buckingham, 2006:1-3; Dorset County Council, 2006:7).

Aan die **Universiteit van Bath** word nog 'n wyse van skoolgebaseerde opleiding aangetref waarvolgens 'n PGCE verwerf kan word. Die plasing van studente word in sekondêre skole en tersiêre kolleges binne Swindon gedoen, terwyl lesings op 'n weeklikse basis op die kampus aangebied word. Opleiding en begeleiding geskied gesamentlik deur tutors van die Universiteit en vakmentors binne die skole waarin studente geplaas is. Vir die duur van die program, wat oor een jaar strek, word onderwyskandidate in dieselfde skool geakkommodeer, maar ter wille van die verwerwing van meer ervaring word 'n plasing van ses weke by 'n tweede skool gedoen (University of Bath in Swindon, 2006:1-3).

Uit geraadpleegde literatuur blyk dit dat werkplekgebaseerde opleiding vir die onderwysprofessie ook in ander streke van Engeland nie verskil van die pasbespreekte opleidingswyse nie (University of Hertfordshire, 2006:1; Canterbury Christ Church University College, 2003:1-2).

Vervolgens word aandag geskenk aan skoolgebaseerde opleiding soos dit binne **Wallis** plaasvind.

### **3.8.2.2 Wallis**

Studente kan 'n PGCE-kwalifikasie in onderwys aan die **Universiteit van Wallis, Bangor** verwerf. Die opleiding kan beskryf word as 'n gedeelde verantwoordelikheid tussen die opleidingsinstansie en die skole. Die tydsduur van die kursus is ses-en-dertig weke lank

waarvan die ekwivalent van vier-en-twintig weke, wat in twee skole plaasvind, as skoolgebaseerde opleiding beskryf kan word. Leerders bestee die ander twaalf weke aan instansiegebaseerde opleiding.

Die tydperk van praktykblootstelling behels opleiding binne die klaskamer sowel as ander aktiwiteite wat skoolverwant van aard is. Leiding en begeleiding geskied deur beide skoolmentors en universiteitstutors, maar die klem van die kursus val op die verwerwing van vaardighede en begrippe wat in die skolepraktyk aangetref word (University of Wales, Bangor, 2006:1).

Aan die **Universiteit van Wallis, Newport**, kan voornemende onderwysstudente verskillende programme volg wat gerig is op primêre of sekondêre onderwys. Daar bestaan 'n keuse tussen instansiegebaseerde en skoolgebaseerde opleiding.

Instansiegebaseerde opleiding sluit praktiese blootstelling van vier-en-twintig weke in en word gekombineer sodat universiteitgebaseerde en skoolgebaseerde ervaring opgedoen kan word. By skoolgebaseerde opleiding word studente jaarliks agt weke lank aan skole wat in vennootskap met die universiteit funksioneer, toegesê. Afhangend van die kursuskeuse kan die tydsduur wissel van een tot drie jaar. Alle kwalifikasies lei tot die verwerwing van QTS (University of Wales, Newport, 2006:1).

In Julie 2004 is die "**National Assembly for Wales**" tot stand gebring (Department for Training and Education, 2005a:1). Volgens dié opleidingswyse geskied opleiding feitlik geheel en al binne skole. Dié program is deur 'n konsortium van verskillende skole, plaaslike onderwys- en opleidingsowerhede sowel as hoërondewysinstansies ontwikkel (Teacher Training Agency, 2006:1).

Walliese en Engelse staatsondersteunde skole maak deel uit van die opleidingsprogram. Onderwyskandidate wat hierdie opleidingsmetode volg word by 'n skool van die konsortium geplaas (die leierskool), terwyl minstens een ander skool, wat ook tot die groep behoort, tydens opleiding betrek word sodat praktykervaring uitgebrei kan word (Training and Development Agency for Schools, 2006:2).

Na voltooiing van die tydperk by die skool moet die onderwyskandidaat die kwalifikasie voltooi asook voldoen aan die vereistes wat gestel word vir die verwerwing van professionele onderwysstatus (QTS) (Department for Training and Education, 2005b:1).

Dié program staan bekend as 'n skoolgebaseerde of werkplekgebaseerde of skoolgesentreerde inisiële onderwyseropleidingsprogram. Alle onderwyskandidate wat hierdie opleidingswyse kies, registreer deur 'n tersiêre instansie vir die verwerwing van die kwalifikasie. Tans word twee opleidingsopsies aan onderwyskandidate gebied om tot die onderwysprofessie te kan toetree, naamlik 'n "Graduate Teacher Programme" (GTP) en 'n "Registered Teacher Programme" (RTP) (Department for Training and Education, 2005b:3). Vir toelating tot enige een van die twee programme moet onderwyskandidate studie aan 'n hoëronderwysinstelling reeds suksesvol voltooi het.

- **Graduate Teacher Programme (GTP)**

Die opleidingsopsie is 'n geleentheid vir persone wat reeds oor 'n eerste graad beskik en die onderwys as loopbaan kies. Na aansoek om toelating en registrasie word die inhoud van die program vir elke onderwyskandidaat volgens individuele akademiese tekorte of behoeftes uitgewerk. Programkriteria is daarop gerig om aan die vereistes van die onderwyspraktik tydens die tydperk van opleiding te voldoen (Goldsmiths University of London, 2006:2, 3; University of Bath in Swindon, 2006:2, 3).

Die duur van die kursus kan wissel na gelang van die onderwyskandidaat se ervaring en kundigheid (Department for Training and Education, 2005b:3).

- **Registered Teacher Programme (RTP)**

Hierdie opsie is bedoel vir onderwyskandidate wat nog nie oor 'n graad beskik nie, maar wat minstens die ekwivalent van twee jaar voltydse, suksesvolle studie aan 'n hoëropleidingsinstelling voltooi het. Onderwyskandidate word aan opgeleide, ervare en toegewyde mentors toegesê en die opleidingsgehalte word deur universiteitgebaseerde werksopdragte gerugsteun (Ofsted Better Education and Care, 2005:9; University of Sussex, 2007a:102; University of Sussex, 2007b:3).

Gehalteversekering en goedkeuring ter verwerwing van die kwalifikasie word deur die Welsh Assembly Government gedoen (Department for Training and Education, 2005b:5). Bepaalde voorwaardes geld, soos om die graad te voltooi in 'n vakrigting wat vir onderwysdoeleindes geskik sal wees en wat binne 'n tydsbestek van gemiddeld een jaar en nie meer as twee jaar sal duur nie (Department for Training and Education, 2005b:3).

Vervolgens word aandag geskenk aan onderwyseropleiding soos dit in Skotland plaasvind.

### **3.8.2.3 Skotland**

Deur die **Universiteite van Glasgow en Aberdeen** kan voornemende onderwyskandidate 'n voltydse Professional Graduate Diploma in Education (PGDE) volg. Na voltooiing van dié diploma beskik 'n onderwyskandidaat oor professionele onderwysstatus, die Teacher Qualification (TQ). Persone wat reeds oor 'n eerste graad beskik, kwalifiseer om vir dié professionele diploma in te skryf.

Die kursus bestaan daaruit dat onderwyskandidate aan die begin van die akademiese jaar 'n periode van twee weke lank waarneming moet doen in skole waar hulle geplaas word ("a toe-in-the-water experience"). Dit blyk dat onderwyskandidate gedurende dié tydperk nuttige praktykkennis opdoen wat aansluit by leerinhoude van die Fakulteit wat deur die res van die jaar, tydens instansiegebaseerde opleiding, behandel word. Deur die verloop van die jaar word onderwyskandidate by drie geleenthede, wat sewentien weke in totaal beslaan, in verskillende skole geplaas om praktykervaring op te doen. Die studente bring ewe veel tyd in die skole as op die kampus deur aan opleiding (University of Glasgow, 2006:3).

Verdere wyses waarvolgens die professionele Diploma in Onderwys verwerf kan word, is deur aan Universiteite soos Strathclyde en Dundee die PGDE-kursus te volg wat deur middel van fleksie-onderrig en aanlyn-afstandsonderrig aangebied word. Die kursus wissel tussen ses-en-dertig weke en twee-en-sewentig weke, afhange van die keuse wat uitgeoefen word (University of Glasgow, 2007:1).

Volgens Brisard *et al* (2003:2) bied geen Universiteit in Skotland tans die geleentheid om deur middel van werkplekgebaseerde of skoolgebaseerde opleiding 'n onderwyskwalifikasie te verwerf wat tot professionele onderwysstatus lei nie. Hierdie situasie het tans selfs tot gevolg dat onderwysers in Engeland, wat hulle kwalifikasies deur middel van werkplekgebaseerde programme verwerf het, dit nie as vanselfsprekend kan aanvaar dat hulle kwalifikasies in Skotland erken sal word nie.

Laastens blyk dit dat terminologieë in die onderwys binne die Verenigde Koninkryk van mekaar verskil. Engeland en dele van Wallis verwys na hulle inisiële onderwyseropleiding as Initial Teacher Training (ITT), terwyl Skotland daarna verwys as Initial Teacher

Education (ITE). Eweneens verskil die benaming van die PGCE in Engeland en Wallis van die PGCE in Skotland. In Engeland en Wallis staan die akroniem vir Postgraduate Certificate of Education terwyl dit in Skotland vir Professional Graduate Diploma in Education staan. Dieselfde situasie geld ook ten opsigte van die professionele bevoegdheid om te mag skoolhou. In Engeland en Wallis word onder andere na dié bevoegdheid verwys as Qualified Teacher Status (QTS) en in Skotland as Teacher Qualification (TQ) (Filmer-Sankey *et al.*, 2006:ii).

Die tydsduur vir die verwerwing van die voorgraadse kursus BEd verskil ook van mekaar, afhange van die opleiding gerig is op die primêre of sekondêre onderwys. Normaalweg word hierdie kursus voltyds aangebied, maar in Engeland en Wallis bestaan die keuse ook om dit op deelydse basis te voltooi. Ander graadkurse soos BA en BSc met Opvoedkunde, wat lei tot QTS, word algemeen in Engeland en Wallis aangebied. Die Universiteit van Stirling in Skotland bied ook 'n graadkursus met Opvoedkunde aan wat lei tot TQ.

Uit die voorafgaande ondersoek blyk dit dat onderwyseropleiding binne die VK op verskillende plekke in meerdere of mindere mate van mekaar verskil en op verskeie wyses geskied. Alhoewel daar verskille voorkom ten opsigte van die aanbieding van en benadering tot opleiding, word daar voorsiening gemaak vir die behoeftes en omstandighede van die voornemende onderwyskandidate sonder om die behoeftes van die onderwyspraktik uit die oog te verloor.

### **3.8.2.4 Gevolgtrekkings ten opsigte van Tersiere Instellings in Engeland, Wallis en Skotland**

Uit die geraadpleegde literatuur blyk dit dat daar verskillende strukturele en funksionele aangeleenthede bestaan wat ooreenkomste en verskille toon met Suid-Afrikaanse opleidingsmodelle op tersiere vlak (vergelyk § 3.10.2, § 3.10.3).

- Binne Engeland, Wallis en Skotland word die BEd-program meestal voltyds aangebied, alhoewel dit ook op deelydse basis gevolg kan word. Aan verskillende Suid-Afrikaanse opleidingsinstansies (universiteite) kan dié program op beide genoemde wyses gevolg word, maar daar bestaan ook dié verskil dat dit aan sommige opleidingsinstansies deur middel van die skoolgebaseerde model gevolg kan word.

- Blootstelling in die VK aan praktiese onderwys, wat strek oor vier jaar vir die BEd-kursus, stem ooreen met die gemiddelde tydperk van dertig weke wat ook in Suid-Afrika (SA) gevind kan word.
- Die Nagraadse Onderwysertifikaat (NGOS) in SA toon ooreenkomste met die Postgraduate Certificate of Education en die Professional Graduate Diploma in Education (PGDE) aangesien toelating tot die program, in al die gevalle, van onderwyskandidate vereis om reeds oor 'n eerste graad te beskik. Nog 'n ooreenkoms bestaan daarin dat in Engeland en Wallis, soos ook in SA, die program deur 'n skoolgebaseerde opleidingsopsie geneem kan word. Die gemiddelde tydsduur vir die voltydse afhandeling van die program strek in al die gevalle normaalweg oor een jaar.
- Daar blyk in Engeland 'n goedgevestigde akademiese ondersteuningsbasis te wees vir onderwyskandidate wat skoolgebaseerde opleidingsprogramme volg. Studente van Universiteit Buckingham word byvoorbeeld nie net deur skolementors bygestaan met aktiwiteite rakende die onderwyspraktyk nie, maar ook besoek en ondersteun deur tutors van die universiteit.
- Dit blyk dat daar 'n effektiewe elektroniese kommunikasiestelsel en administratiewe ondersteuningsbasis bestaan tussen die skolementors en die opleidingsinstansies, aangesien vorderingsverslae van die studente op gereelde basis aan die opleidingsinstansie voorsien word.
- 'n Gedetailleerde opleidingsprogram word met alle betrokke partye onderhandel vir elke onderwyskandidaat sodat die opleiding tot QTS kan lei.
- Uit die voorafgaande gedeelte blyk dit dat daar verskeie gespreksgeleenthede en vergaderings bestaan waartydens universiteit- en skolementors die geleentheid benut om die student gesamentlik te assesseer. Studente word per termyn op gestruktureerde basis die geleentheid gegun om die universiteitskampus te besoek waartydens praktykgerigte ervaringe retrospektief bespreek word. Hieruit kom dit voor dat daar 'n gesonde diensbasis bestaan tussen die opleidingsinstansie, die skole en die leerders.
- Voorsiening word gemaak vir finansiële steun deur belastingvrye beurse aan studente beskikbaar te stel indien hulle opleiding deur middel van die SCITT-program wil ontvang. Daar bestaan ook 'n verdere geleentheid vir onderwyskandidate wat minstens drie jaar voor die aanvang van die kursus inwoners van Engeland was. Diesulkes kan selfs kwalifiseer vir 'n opleidingsalaris.

- Dit kom voor of sekere aangeleenthede van die program gefundeer is op 'n regsbasis aangesien 'n drieledige kontraktuele ooreenkoms tussen die student, die leierskool waar opleiding plaasvind en die opleidingsdiensverskaffer gesluit word.

### **3.8.2.5 Gevolgtrekkings ten opsigte van onderwyseropleiding in skole in Engeland, Wallis en Skotland**

Die geraadpleegde literatuur toon verskillende aangeleenthede wat strukturele en funksionele ooreenkomste asook verskille laat blyk met Suid-Afrikaanse skoolgebaseerde onderwyseropleidingsmodelle (vergelyk § 3.11).

- Skole wat tot konsortiums behoort, vervul as opleidingsvennote net so 'n belangrike funksie as die HEI. Onderwysstudente geniet verder die voordeel van *leiding en toegewyde ondersteuning van personeel wat vrywillig tot die konsortium behoort.*
- Opleidingsprogramme word in samewerking met plaaslike onderwysowerhede, opleidingsinstansies en skole ontwikkel. Ooreenkomste soos dié het tot gevolg dat daar verseker word dat die jongste tendense en opleidingsbehoefes van die onderwyspraktyk aandag geniet.
- Tydens tutorbesoeke aan skole, vir hulpverlening en gehalteversekering, word daar op kontinue basis verseker dat die mees resente praktykbehoefes eerstehands teruggevoer word na opleidingsinstansies.
- Skole beskik oor funksionele organisasiestrukture ten einde hul SCITT-programme effektief te kan laat funksioneer. Onderwyskandidate wat opleiding geniet se roosters word gekoördineer sodat dit met die skoolrooster kan sinchroniseer. Sodanige opleiding vereis doelgerigte beplanning en ondersteuning aangesien dit moet lei tot QTS.
- 'n Opgeleide, ervare senior personeelid van die skool (professional tutor) koördineer en beplan die taak van vakspesifieke skoolmentors en onderwyskandidate sodat spesifieke hulp en leiding op 'n weeklikse basis kan plaasvind.
- Die rol van die "professional tutor" behels onder andere dat onderwyskandidate voldoende blootstelling kry aan amptelike skoolaangeleenthede. Dit verseker dat hulle op verskillende kurrikulêre en buitekurrikulêre terreine professioneel kan skakel, inskakel en funksioneer.

- Alle onderwyskandidate wat 'n skoolgebaseerde opleidingsprogram volg, word voldoende tyd gegun om alle fasiliteite wat deur die skool aan die volle personeel beskikbaar gestel word, te benut

Vervolgens word daartoe oorgegaan om ondersoek in te stel na onderwysersopleiding binne enkele onderwysstelsels in sommige Afrikalande.

### **3.9 STRUKTURELE EN FUNKSIONELE AANGELEENTHEDE IN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSKANDIDATE BINNE ENKELE ONDERWYSSTELSELS IN AFRIKALANDE**

Verskeie rekenaarsoektogte is uitgevoer om die jongste praktyk in onderwyseropleiding buite Suid-Afrika te probeer bepaal. Die doel daarmee was eerstens om vas te stel of leerskappe (skoolgebaseerde opleiding) wel elders in Afrika as wyse van opleiding aangebied word. Daar is ook aandag geskenk aan ander wyses van onderwyseropleiding om vas te stel in watter mate daar ooreenkomste bestaan met die Suid-Afrikaanse situasie.

Elektroniese databasisse wat geraadpleeg is, sluit ERIC, EBSCOhost en Google in. Trefwoorde en kombinasies daarvan wat in die soektog gebruik is, sluit die volgende in: Workplace-based, teacher training, schools, learnerships, initial teacher training, teacher apprenticeships, education, tertiary teacher training, structures.

Anders as in die geval met die Verenigde Koninkryk kon uit die internetsoektog slegs beperkte inligting bekom word oor verskillende opleidingsinstansies wat handel oor werkplekgebaseerde opleiding.

Die soektog is oor die volgende lande gedoen: Botswana, Burundi, Djibouti, Ethiopië, Ghana, Kameroen, Kongo, Kenya, Madagaskar, Nigerië, Somalië, Sudan, Senegal, Tanzanië, Uganda, Zaïre, Zambië, Zimbabwe.

Vervolgens word aandag geskenk aan enkele wyses van opleiding soos dit uit die rekenaarsoektog duidelik geword het.

Die **Multi-site Teacher Education Research Project** (MUSTER) is 'n samewerkings- en navorsingsprojek van die Centre for International Education at the University of Sussex

Institute of Education. Dit is gedoen in vennootskap met universiteite in Afrikalande soos Ghana, Lesotho, Malawi, Suid-Afrika asook die Universiteit van Wes-Indië in Trinidad.

Die ondersoek en die projek het onder andere gefokus op nuwe inisiatiewe van opleiding wat in Malawi plaasvind. Daar is gelet op inisiële opleiding en ook op dit wat lei tot kwalifikasieverwerwing binne die onderwys. Verdere ondersoek is ingestel na die vaardighede wat benodig word sodat effektiewe onderwys kan plaasvind asook moontlike voordele van verskillende wyses van inisiële onderwyseropleiding (Kunje & Chirembo, 2000:i).

### **3.9.1 Malawi**

In Malawi bestaan die **Malawi Integrated In-service Teacher Education Programme** (MIITEP). Dié program bied toegang tot 'n opleidingskursus wat oor twee jaar strek. Opleiding is in twee hoofkomponente verdeel. Die eerste deel vind plaas by die opleidingsinstansie (residensieel) en die ander deel binne die skolepraktyk (skoolgebaseerd). Die residensieële komponent bestaan daaruit dat alle onderwyskandidate hul program begin met 'n drie-maande lange opleiding by die instansie en die opleiding word afgesluit met 'n ses-weke lange hersienings- en eksamentydperk by die instansie.

Die middelfase of tweede deel van die opleiding strek oor twintig maande heen en vind in primêre skole plaas. Studente word van 'n studente-onderwyserhandboek voorsien en dit kan as hul belangrikste inligtingsbron beskou word.

Tydens die skoolgebaseerde opleidingstydperk word daar veral verwag dat die onderwyskandidate leiding en ondersteuning van die skool (personeel) moet ontvang (soos in die geval van leerderskappe). Hulp en toesig word deur eksterne Primary Education Advisors en dosente van die opleidingsinstansie verleen. Bykomend tot die hulp en toesig word daar verder van onderwyskandidate verwag om sone-seminare by te woon waar die verskillende studente hul praktykervaringe met mekaar kan deel. Ingeslote by hul studiemateriaal is daar 'n module wat van die studente verwag om werksopdragte en projekte te voltooi en aan die opleidingsinstansie te stuur vir assessering (Kunje & Chirembo, 2000:2).

Uit die voorafgaande wil dit voorkom of daar sekere elemente van ooreenstemming tussen hierdie opleidingsmodel en leerderskappe (soos dit in Suid-Afrikaanse skole

plaasvind) bestaan, maar dat dit nie as leerderskappe as sodanig beskou kan word nie (vergelyk hfst. 2.4.4).

### **3.9.2 Ander Afrikalande**

Die resultate van rekenaarsoektogte het getoon dat die bekostigbaarheid en gewildheid van veral twee opleidingsopsies besig is om toe te neem, naamlik afstandsonderwys asook oop- en elektroniese leer. Hierdie opleidingsopsies staan as die Open, Distance and electronic Learning-method (ODEL) bekend. Dit is 'n wyse van opleiding wat in verskillende Afrikalande aangetref word soos Djiboutie, Etiopië, Kenia, Madagaskar, Somalië, Tanzanië, Uganda, Zambië en Zimbabwe (Dzvimbo *et al.*, 2006:5-7; Kinyanjui, 2005:1).

Deur gebruikmaking van elektroniese hulpmiddele word onderwyspersoneel bemagtig om in belang van die onderwys nuwe vaardighede te bemeester (Olakulehin, 2007:140). Die formele wyse waarvolgens onderwyseropleiding en kwalifikasieverwerwing plaasvind, naamlik dat onderwyskandidate op voltydse basis aan die opleidingsinstansie studeer met typerke van praktiese-onderwysplasing, bestaan steeds.

Verskeie aanduidings bestaan dat indiensopleiding as wyse van kwalifikasieverbetering voorkom, maar daar word in die onderhawige studie geen verdere aandag hieraan geskenk nie (Olakulehin, 2007:135).

#### **3.9.2.1 Gevolgtrekkings ten opsigte van onderwyseropleiding binne enkele Afrikalande**

Uit die geraadpleegde literatuur wil dit voorkom of die verskillende wyses waarvolgens inligting- en kommunikasietegnologie aangewend word, verruimend bydra tot die onderwysprofessie en die opleiding van toetreders. Nêrens in die rekenaarsoektog wat handel oor inisiële onderwyseropleiding in die gemelde onderwysstelsels in Afrikalande kon inligting opgespoor word rakende werkplekgebaseerde opleiding binne skole ten einde te bepaal hoe leerderskappe gestruktureer word en funksioneer nie.

- Dit kom voor of daar tekorte voorkom ten opsigte van gekwalifiseerde onderwyspersoneel in die praktyk. Dit blyk dat onderwyspersoneel 'n behoefte

het aan indiensopleidingskursusse wat die bestaande onderwyskorps beter kan ondersteun en toerus.

- Geleentheid word geskep waartydens onderwyspersoneel, leiding van eksterne primêre onderwyskundige adviseurs en dosente van opleidingsinstansies ontvang ten opsigte van praktykaangeleentheid. Hieruit word dit duidelik dat daar 'n ondersteuningskomponent bestaan wat akademiese ondersteuning aan die onderwysprofessie verleen, alhoewel dit nie deur 'n universiteit of opleidingsinstansie beheer en behartig word nie.
- Daar bestaan in Malawi geleentheid vir studente wat volgens die Malawi Integrated In-service Teacher Education Programme (MIITEP) studeer, om sone-seminare by te woon sodat onderlinge skakeling en 'n akademiese ondersteuningsbasis bewerkstellig kan word.
- Dit blyk dat daar wel 'n kommunikasie-ondersteuningsbasis in die MIITEP bestaan, aangesien studente-opdragte en projekte na die opleidingsinstansie gestuur moet word vir assessering.
- Deur gebruikmaking van die Open, Distance and electronic Learning-method (ODEL) in die huidige opleiding van onderwyskandidate kom dit voor of daar 'n ontwikkeling van multimediamkommunikasie-geleentheid bestaan.

Elektroniese soektogte in Afrikalande het geen inligting opgelewer wat enige strukturele of funksionele bestuursaangeleentheid weerspieël rakende werkplek-gebaseerde of skoolgebaseerde opleiding wat ooreenkomste toon met opleidingswyses in die Verenigde Koninkryk of Suid-Afrika nie.

Vervolgens word ondersoek ingestel na verskillende organisatoriese aangeleentheid vir die implementering van leerderskappe binne Opvoedkundefakulteite aan Suid-Afrikaanse universiteite.

### **3.10 BEPALINGS BINNE OPVOEDKUNDEFAKULTEITE (MESOVLAK) TEN OPSIGTE VAN STRUKTURELE EN FUNKSIONELE AANGELEENTHEDE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN LEERDESKAPPE IN SUID-AFRIKA**

Die oogmerk met hierdie gedeelte is om te bepaal watter noodsaaklike organisatoriese aangeleentheid by verskillende universiteite aanwesig is sodat leerderskapprogramme op doeltreffende wyse kan funksioneer en bestuur kan word. Daar word gelet op fasette van

struktuur en bestuur, asook enige tersaaklike bepalings wat vanuit enige ander wette 'n rol kan speel by die opleiding en funksionering van leerderskappe. Die doel hiermee is om vas te stel of daar enige spesifieke rigtinggewende wetgewing bestaan ten opsigte van opleiding wat leerderskappe aan opleidingsinstansies soos universiteite reguleer.

Opleidingsinstansies het wel 'n regsplig ten opsigte van opleiding. Uit die bestudering van die National Education Policy Act (27/1996) blyk dit dat opleidingsinstansies die verantwoordelikheid dra om hul leerprogramme, voor registrasie, sodanig saam te stel dat dit voldoen aan die vereistes wat gestel word vir opleiding van opvoeders. Hieruit blyk dat die sewe rolle waaraan die onderwysers behoort te voldoen, telkens in aanmerking geneem moet word ooreenkomstig die spesifieke oogmerk van die betrokke kwalifikasie (Norms and Standards for Educators: A-47).

Blootstelling aan praktiese onderwys word as 'n noodsaaklike faset van onderwyseropleiding beskou en erken (vergelyk hfste. 2.2.3, 2.2.5). Uit dokumentasie word geen spesifieke bevoegdhede wetlik aan dié tydperk van praktykopleiding gekoppel nie. Daar word wel van die opleidingsvoorsiener verwag om, in samewerking met die toepaslike ETQA, die Higher Education Quality Assurance Council (HEQC), hierdie aangeleentheid van opleiding te verwoord (vergelyk figuur 3.1).

In die Higher Education Act (101/1997), wat Hoër Onderwys en Opleiding reguleer, kom daar ook geen riglyne voor ten opsigte van leerders wat hul opleiding deur middel van leerderskappe ontvang nie.

Deur die SAQA Act word spesifiek voorsiening gemaak vir kandidate wat voltyds aan praktykopleiding blootgestel is (vergelyk hfst. 2.4.2.2). Praktiese onderwys kan na alle aanduidings hierby ingesluit word. Hieruit blyk die belangrikheid dat spesifieke uitkomst- en bevoegdhede aan hierdie tydperk van opleiding gekoppel behoort te word. Die vrae ontstaan derhalwe - wie aanvaar verantwoordelikheid vir die bepaling en opstel van die spektrum spesifieke eiesoortige take van die professie wat tydens hierdie tydperk van opleiding moet plaasvind? Hoe sou gehaltekontrole, deur 'n enkele kwaliteitsraad (HEQC), tot sy reg kan kom as opleiding nie gekoördineerd by alle tersiêre opleidingsinstansies plaasvind nie?

Vervolgens word aandag gegee aan die insameling van inligting en aangeleenthede wat die gehalte van opleiding aan opleidingsinstansies kan beïnvloed.

### **3.10.1 Insameling en analise van data wat betrekking het op universiteite**

Daar moes vasgestel word watter universiteite (as opleidingsinstansies) betrokke is by leerderskappe as opleidingswyse. Sewe universiteite is geïdentifiseer wat moontlik aan hierdie vereiste sou kon voldoen. 'n Brief is aan elke dekaan van die Opvoedkunde-fakulteite van al sewe betrokke universiteite gestuur. In die brief is hulle versoek om die inligting aan die betrokke personeellid in die Fakulteit, wat verantwoordelik is vir die hantering van leerderskappe, te verstrek. In die skrywe is spesifieke inligting aangevra wat betrekking het op bestuursaangeleenthede van die onderrigprogram (kyk bylaag A, p. 303).

Aangesien die terugvoer nie na wense was nie, is die skrywe nog twee maal opgevolg. Dit het egter geblyk dat die brief nie op al die universiteite se Opvoedkunde-fakulteite betrekking gehad het nie. Na verskeie pogings om inligting te bekom is bruikbare inligting uit brosjures (Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus), inligtingstukke en prospektusse (Universiteit van Pretoria; Universiteit van Johannesburg) van slegs drie instansies gebruik. Daar kon egter nie volledige detailinligting oor die bestuur en funksionering van die leerderskapprogram uit dié inligtingstukke en prospektusse van die ander universiteite verkry word, sodat dit deel kon uitmaak van die studiepopulasie van hierdie navorsing nie (vergelyk hfst. 4.5.6). Sommige instansies het nie gereageer nie, of bied nie die moontlikheid van leerderskappe as onderrigmetode aan hul studente nie.

Ten einde die data in bruikbare inligting te kon rubriseer is daar in oorleg en na oorleg met die promotors en kollegas van ander universiteite besluit om die inligting in strukturele en funksionele aspekte te klassifiseer (Rademeyer, 2004; Van Niekerk, 2004; Van der Westhuizen, 2006; Potgieter, 2006a).

Vervolgens word aandag geskenk aan strukturele aangeleenthede.

### **3.10.2 Strukturele aangeleenthede vir die implementering van leerderskappe aan universiteite (mesovlak)**

'n Verskeidenheid sake wat deur die opleidingsinstansies in die struktuur en bestuur van die leerderskapprogram geïmplementeer word, word hierna in tabelvorm weergegee. Die eerste tabel word gewy aan aangeleenthede wat struktureel van aard is.

**Tabel 3.1 Strukturele aangeleenthede aan universiteite vir skoolgebaseerde opleiding**

	<b>Strukturele Aangeleenthede</b>	<b>KAN DIE VOLGENDE ASPEKTE/AANGELEENTHEDE ONDERSKEI WORD</b>	Opi 1	Opi 2	Opi 3	Opi 4	Opi 5	Opi 6	Opi 7
S1	Geregistreerde studieprogram vir B.Ed.	1.1 Studieprogram met modules en krediete 1.2 Studiegids vir elke module 1.3 Modules met uitkomste 1.4 Leereenhede met uitkomste 1.5 Gespesifiseerde praktykbevoegdhe	√ x √ √ x	x x x x x	√ x x x x	x x x x x	x x x x x	x x x x x	x x x x x
S2	Geregistreerde studieprogram vir NGOS	2.1 Studieprogram met modules en krediete 2.2 Studiegids vir elke module 2.3 Module met uitkomste 2.4 Leereenhede met uitkomste 2.5 Gespesifiseerde praktykbevoegdhe	√ √ √ √ x	√ √ √ √ √	x x x x x	x x x x x	x x x x x	x x x x x	x x x x x
S3	Administratiewe ondersteuningsbasis	3.1 Administratiewe infrastruktuur 3.2 Ondersteuningskantoor 3.3 Administratiewe bestuurder 3.4 Administratiewe assistente 3.5 Administratiewe ondersteuningspersoneel 3.6 Studiegidsafdeling 3.7 Korrespondensie-afdeling	√ √ √ √ √ √ √	√ √ √ √ √ √ √	√ √ x √ x x x	x x x x x x x	x x x x x x x	x x x x x x x	x x x x x x x

Opi verwys na opleidingsinstansie, √ dui op JA kan onderskei word en x dui op NEE of onduidelik om te bepaal.

**Tabel 3.1 Strukturele aangeleenthede aan universiteite vir skoolgebaseerde opleiding (vervolg)**

	<b>Strukturele Aangeleenthede</b>	<b>KAN DIE VOLGENDE ASPEKTE/AANGELEENTHEDE ONDERSKEI WORD</b>	Opi 1	Opi 2	Opi 3	Opi 4	Opi 5	Opi 6	Opi 7
S4	Finansiële ondersteuningsbasis	4.1 Finansiële administrasie 4.2 Bedryfsbegroting 4.3 Kapitaalbegroting 4.4 Personeelbegroting	√ √ √ √	√ √ √ x	√ x x x	x x x x	x x x x	x x x x	x x x x
S5	Akademiese Administrasie en ondersteuningsbasis	5.1 Ontwikkeling- en ondersteuningsbasis vir studiemateriaal 5.2 Akademiese administrasie 5.3 Akademiese inligtingstelsel 5.4 Studiegidskoördineerder	√ √ √ √	√ √ √ x	x x x x	x x x x	x x x x	x x x x	x x x x
S6	Bestuurstruktuur	6.1 Strategiese bestuurspan 6.2 Programkoördineerder 6.3 Besluitneming en toedeling van spesifieke verantwoordelikhede	√ √ √	x √ x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x
S7	Kommunikasie ondersteuningsbasis	7.1 Beskikbaarmaking van multimediegeleenthede 7.2 Prospektusse 7.3 Skakelnetwerk met dosente en kliënte	√ √ √	x √ √	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x
S8	Regsbasis	8.1 Fakulteitsjaarboek 8.2 Kontraktuele dokumentasie	√ √	√ √	x x	x x	x x	x x	x x

Opi verwys na opleidingsinstansie, √ dui op JA kan onderskei word en x dui op NEE of onduidelik om te bepaal.

**Tabel 3.1 Strukturele aangeleentehede aan universiteite vir skoolgebaseerde opleiding (vervolg)**

	<b>Strukturele Aangeleentehede</b>	<b>KAN DIE VOLGENDE ASPEKTE/AANGELEENTHEDE ONDERSKEI WORD</b>	Opi 1	Opi 2	Opi 3	Opi 4	Opi 5	Opi 6	Opi 7
S9	Skole en leerder ondersteuningsbasis en diensbasis	9.1 Implementering van streeksverteenvoordigers 9.2 Implementering van algemene mentore 9.3 Implementering van fase/vakmentore 9.4 Skedulering van besoeke in die praktyk 9.5 Skedulering van kampuskontaksessies	x	√	x	x	x	x	x
S10	Mentoropleidingsprogram	10.1 Biskikbaarheid van mentoropleidingsprogram 10.2 Fasiliteringskursusse	√	√	x	x	x	x	x
S11	Navorsingsbiblioteek	11.1 Toegang tot uitgebreide navorsingsbronne en onderrigleermateriaal	√	√	x	x	x	x	x

Opi verwys na opleidingsinstansie, √ dui op JA kan onderskei word en x dui op NEE of onduidelik om te bepaal.

Die resultate van 'n verskeidenheid strukturele aangeleenthede van die drie universiteite is in tabel 3.1 aangedui. Die meeste aspekte, vir die suksesvolle implementering van die leederskapprogram, kan by al die respondente onderskei word. Ontleding van die data word in 'n later stadium van die navorsing breedvoeriger hanteer (vergelyk hfst. 5.3.2).

In die hieropvolgende gedeelte word aandag geskenk aan verskillende funksionele sake aan universiteite.

### **3.10.3 Funksionele aangeleenthede vir die implementering van leederskappe aan universiteite (mesovlak)**

Die bestuursaangeleenthede wat in tabel 3.2 aangeteken is, het ten doel om die funksionele sake in die opleidingsprogram van leederskappe te identifiseer.

**Tabel 3.2      Funksionele aangeleenthede aan universiteite vir skoolgebaseerde opleiding**

	<b>Funksionele Aangeleenthede</b>	<b>KAN DIE VOLGENDE ASPEKTE/AANGELEENTHEDE ONDERSKEI WORD</b>	Opi 1	Opi 2	Opi 3	Opi 4	Opi 5	Opi 6	Opi 7
F1	Nasionaal erkende kwalifikasie vir die B.Ed.	1.1 Begeleidende studiehandleiding 1.2 Teoretiese uitkomste en krediete duidelik gestel 1.3 Praktykuitkomste duidelik gestel	√ √ √	√ √ √	√ √ √	x x x	x x x	x x x	x x x
F2	Nasionaal erkende kwalifikasie vir die NGOS	2.1 Begeleidende studiehandleiding 2.2 Teoretiese uitkomste en krediete duidelik gestel 2.3 Praktykuitkomste duidelik gestel	√ √ √	√ √ √	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x
F3	Administratiewe rugsteun van die studieprogram	3.1 Vind daar skakeling en korrespondensie plaas tussen instansies en leerders 3.2 Is studieprogram gekoördineer 3.3 Word studiemateriaal gedupliseer 3.4 Word alle admin stukke sentraal versend 3.5 Vind die ontvangs en verspreiding van werkstukke / opdragte gekoördineer plaas	√ √ √ √ √	√ √ √ √ √	√ √ x x x	x x x x x	x x x x x	x x x x x	x x x x x
F4	Hantering van alle finansiële aangeleenthede	4.1 Hantering van finansiële verpligtinge 4.2 Besikikbaarstelling van bedryfskapitaal 4.3 Geskied ad hoc vergoedings soos benodig	√ √ √	√ √ √	√ √ √	x x x	x x x	x x x	x x x

Opi verwys na opleidingsinstansie, √ dui op JA kan onderskei word en x dui op NEE of onduidelik om te bepaal.

**Tabel 3.2**      **Funksionele aangeleenthede aan universiteite vir skoolgebaseerde opleiding (vervolg)**

	<b>Funksionele Aangeleenthede</b>	<b>KAN DIE VOLGENDE ASPEKTE/AANGELEENTHEDE ONDERSKEI WORD</b>	<i>Opi</i> 1	<i>Opi</i> 2	<i>Opi</i> 3	<i>Opi</i> 4	<i>Opi</i> 5	<i>Opi</i> 6	<i>Opi</i> 7
F5	Hantering van sertifisering en verleen ondersteuning aan akademiese personeel	5.1 Bestaan daar 'n kwalitatiewe ondersteuning van studiemateriaal 5.2 Hantering van alle akademies-administratiewe aangeleenthede 5.3 Hulpverlening met ontwikkeling van akademiese ondersteuningsmiddele 5.4 Skedulering vir opdatering van studiegidse en studiemateriaal	√ √ √ √	√ √ √ √	√ √ √ x	x x x x	x x x x	x x x x	x x x x
F6	Bestuurstruktuur vir die beplanning, bestuur en ondersteuning van die studieprogram	6.1 Deurlopende besinning en beplanning oor die relevansie van die program 6.2 Geskied daar wel aanpassings in die program by praktykbehoefes 6.3 Geskied daar leiding en kommunikasie aan personeel deur koördineerder (notules en inligtingstukke) 6.4 Koördinerings binne fakulteit	√ √ √ √	√ √ √ √	x √ x √	x x x x	x x x x	x x x x	x x x x
F7	Ontwikkeling van multimediamkommunikasie Geleenthede	7.1 Ontwikkeling van multimediegeleenthede 7.2 Multimediatoegang en gebruik 7.3 Diensbasis vir kommunikasiemedia 7.4 Ondersteuning en opleidingsessies in kommunikasiegebruik	√ √ √ √	√ √ √ √	x x x x	x x x x	x x x x	x x x x	x x x x

*Opi* verwys na opleidingsinstansie, √ dui op JA kan onderskei word en x dui op NEE of onduidelik om te bepaal.

**Tabel 3.2      Funksionele aangeleenthede aan universiteite vir skoolgebaseerde opleiding (vervolg)**

	<b>Funksionele Aangeleenthede</b>	<b>KAN DIE VOLGENDE ASPEKTE/AANGELEENTHEDE ONDERSKEI WORD</b>	Opi 1	Opi 2	Opi 3	Opi 4	Opi 5	Opi 6	Opi 7
F8	Koördinerings, hantering en monitering van kontraktuele verbintenisse	8.1 Ontwikkeling van regsgrondige dokumentasie 8.2 Fakulteitsjaarboek met resente inligting 8.3 Kontrak tussen universiteit, skool, leerder 8.4 Skakeling met institusionele regsdienste	√ √ √ √	√ x √ x	√ x √ x	x x x x	x x x x	x x x x	x x x x
F9	Kliëntediens aan skole en leerders vir gespreksgeleenthede	9.1 Bestaan daar 'n basis vir gespreksvoering met : streeksverteenvoerders, hoofde, mentore en leerders 9.2 Bestaan daar geskeduleerde oriënteringssessies 9.3 Telefoniese inbeldiens 9.4 Dosent - leerder kontakssessies	√ √ √ √	√ √ √ √	x x x √	x x x x	x x x x	x x x x	x x x x
F10	Toerusting van algemene mentore vir hulle spesifieke taak by onderskeie skole	10.1 Aanbied van mentoropleiding 10.2 Ondersteuning van mentorprogram 10.3 Algemene mentor handleiding 10.4 Fasementor handleiding 10.5 Ondersteuning van fasementore	√ √ x x √	√ √ x x √	x x x x x	x x x x x	x x x x x	x x x x x	x x x x x
F11	Beskikbaarheid van en ondersteuning deur biblioteek tot selfstandige navorsing	11.1 Besikbaarstelling van uitgebreide studiebronne 11.2 Selfstandige studiemoontlikhede 11.3 Biblioteekondersteuningsdiens	√ √ √	√ √ √	√ √ √	x x x	x x x	x x x	x x x

Opi verwys na opleidingsinstansie, √ dui op JA kan onderskei word en x dui op NEE of onduidelik om te bepaal.

Vervolgens word daartoe oorgegaan om die voorafgaande inligting te interpreteer en gevolgtrekkings te maak .

#### **3.10.4 Gevolgtrekkings**

- Uit tabelle 3.1 en 3.2 blyk dit dat twee instansies sowel die BED as NGOS by wyse van 'n leerderskapprogram aanbied.
- Ten opsigte van die strukturele aspekte blyk dit dat daar by twee opleidingsinstansies 'n bestuurstelsel gevestig is en dat daar ondersteunings- en administratiewe strukture beskikbaar is met betrekking tot kommunikasie, akademiese sake en finansies.
- Met betrekking tot die funksionele aspekte blyk dit eweneens dat daar ondersteunings- en administratiewe meganismes gevestig is met betrekking tot 'n verskeidenheid sake op bestuursvlak. Die aangeleenthede sluit sake in soos akademiese studiemateriaal, ondersteuning, kommunikasie en finansies.

Vervolgens word aandag geskenk aan verskillende aangeleenthede wat die bestuur en funksionering van dié opleidingsmodel binne die onderwyspraktik moontlik kan beïnvloed.

#### **3.11 BEPALINGS IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE (MIKROVLAK) TEN OPSIGTE VAN STRUKTURELE EN FUNKSIONELE AANGELEENTHEDE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN LEERDESKAPPE**

In die gedeelte wat volg word gelet op enige ander bepalings wat uit spesifieke wetgewing, of amptelike dokumentasie, 'n regsplig op die skolepraktik plaas en wat betrekking het op leerderskappopleiding. Die doel hiermee is om vas te stel of daar enige rigtinggewende verordeninge ten opsigte van leerderskappe bestaan wat moontlik 'n invloed kan uitoefen op die struktuur en funksionering van leerderskappe in die skool.

Uit die National Education Policy Act (27/1996) blyk dit dat daar 'n algemene beskrywing van aangeleenthede, wat onderwys en opleiding direk raak, bestaan. Nêrens word daar enige voorsiening gemaak vir enige pligte of verantwoordelikhede wat deur leerders nagekom behoort te word nie. In die Employment of Educators Act (76/1998), en meer spesifiek die Personnel Administration Measures (PAM), word ook geen riglyne gegee ten opsigte van die struktuur en funksionering van leerderskappe in skole nie. Daar bestaan wel taakomsrywings vir die skoolhoof, adjunkhoof, departementshoof en opvoeders,

maar steeds word geen voorsiening gemaak vir leerders (vergelyk hfst. 1.2) by skole nie (ELRC, 1999:1/73; 2003:C62-68).

Leerders word kontraktueel tot 'n skool toegelaat om diens te verrig, opleiding te ondergaan en te studeer. Leerders staan onder die jurisdiksie en verantwoordelikheid van die skoolhoof en die beheerliggaam. Opleiding word vervolgens deur dié driedelige ooreenkoms gedeeltelik na die skole verskuif (vergelyk hfst. 1.2). Die vraag ontstaan derhalwe, waar en deur wie behoort die verskillende verantwoordelikhede en bevoegdhede gekoördineer en hanteer te word (ELRC, 1999:1-74).

### **3.11.1 Insameling en analise van data wat betrekking het op skole**

Ten einde vas te stel of daar aangeleenthede in departementele beleidstukke bestaan wat bestuursperspektiewe op die implementering van leerderskappe bied, is die volgende bronne geraadpleeg: Education Law and Policy Handbook, Policy Handbook for Educators en School Records Management.

'n Brief is aan al die deelnemende skoolhoofde gestuur en 'n versoek gerig dat inligting aangaande die struktuur en funksionering van leerderskappe daarin gemeld moet word. Data wat terug ontvang is, is verdeel dat inligting in strukturele en funksionele kategorieë ingedeel kon word.

Vervolgens word gelet op strukturele aangeleenthede wat die funksionering van leerderskappe moontlik kan beïnvloed.

### **3.11.2 Strukturele aangeleenthede vir die implementering van leerderskappe in skole (mikrovlak)**

Na 'n analise van die data wat uit die verskillende wetgewing en dokumentasie verkry is, word die strukturele aangeleenthede vervolgens getabuleer.

**Tabel 3.3 Strukturele aangeleenthede by skole wat betrokke is by leiderskapopleiding**

	<b>Strukturele Aangeleenthede</b>	<b>Algemene aangeleenthede wat onderskei kan word vir die effektiewe funksionering van die leiderskapprogram</b>	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 12	S 13	S 14
S1	Amptelike organisatoriese struktuur	1.1 Bestaan van senior bestuurstruktuur 1.2 Bestaan van PAM-dokument met pligomskrywings 1.3 Beheerliggaam betrokke 1.4 Bestaan van algemene skoolmentor 1.5 Fase/vakhoof aangewys 1.6 Fasementor aangewys 1.7 Struktuur vir kultuur en sportkomitees 1.8 Algemene administratiewe bestuur	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
S2	Bestaan van algemene skoolmentor (opgelei vir spesifieke taak)	2.1 Opgeleide bestuurder en koördineerder vir die leiderskapprogram 2.2 Bestaan van pligstaaf vir die algemene skoolmentor 2.3 Funkisionaris as skakelbeamppte tussen skool en universiteit	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
S3	Bestaan van fasementor of vakmentor	3.1 Mentor/onderwyser wat optree as begeleier van leerder 3.2 Mentor beskik oor 'n amptelike handleiding vir leiderskapprogram 3.3 Fase/vakmentor wat as skakel optree tussen leerder en algemene mentor of hoof	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

S verwys na skole, √ dui op JA kan onderskei word en x dui op NEE dit kan nie onderskei word nie - of is onduidelik.

**Tabel 3.3 Strukturele aangeleenthede by skole wat betrokke is by leiderskopleiding (vervolg)**

	<b>Strukturele Aangeleenthede</b>	<b>Algemene aangeleenthede wat onderskei kan word vir die effektiewe funksionering van die leiderskoprogram</b>	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 12	S 13	S 14
S4	Beskikbaarheid van klaskamers, laboratoria en toerusting	4.1 Word in die program voorsiening gemaak vir wet op Beroepsveiligheid en Gesondheid 4.2 Bestaan daar veiligheidskomitees 4.3 Is daar toegeruste, funksionele klaskamers en toerusting 4.4 Bestaan daar toegeruste, funksionele laboratoria	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
S5	Gebruik en die aanwesigheid van media-toerusting	5.1 Word leiders toegelaat om die volgende te gebruik : internet 5.2 Rekenaars 5.3 Fotostaatmasjien 5.4 Telefoondiens 5.5 Faksmasjien 5.6 Projektors 5.7 Laboratoriumtoerusting	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
S6	Bestaan van strukture om te skakeling met kultuur en sportaktiwiteite	6.1 Georganiseerde kultuur- en sportfaktiwiteite 6.2 Kan leiding gegee word deur ervare bestuurspersoneel vir elke aktiwiteit	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

S verwys na skole, √ dui op JA kan onderskei word en x dui op NEE dit kan nie onderskei word nie - of is onduidelik.

Bestuursaspekte van tabel 3.3 word in samehang met funksionele aangeleenthede van tabel 3.4 in gevolgtrekkings bespreek.

Daar word verder aandag geskenk aan funksionele aangeleenthede wat die bestuur en funksionering van leederskappe as opleidingsmodel binne die onderwyspraktyk moontlik kan beïnvloed.

### **3.11.3 Funksionele aangeleenthede vir die implementering van leederskappe binne skole (mikrovlak)**

Na 'n ontleding van inligting uit wetgewing en dokumentasie word aangeleenthede wat struktureel van aard blyk te wees, vervolgens in tabelvorm weergegee.

**Tabel 3.4 Funktionele aangeleenthede by skole wat betrokke is by leerderskapopleiding**

	<b>Funksionele Aangeleenthede</b>	<b>Algemene aangeleenthede wat onderskei kan word vir die effektiewe funksionering van die leerderskapprogram</b>	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 12	S 13	S 14
F1	Blootstelling aan aangeleenthede wat die professionele verloop van amptelike dag-tot-dag aangeleenthede verseker	1.1 Vind effektiewe bestuur en tydsbenutting van skoolbedrywighede volgens amptelike dokumentasie plaas 1.2 Uitvoering van amptelike pligstaat deur alle personeel 1.3 Personeelontwikkeling en begeleiding 1.4 Voldoende ondersteuning en evalueringseleenthede 1.5 Suksespeiling van begeleiding 1.6 Blootstelling aan daaglikse verloop van skoolaangeleenthede	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
F2	Algemene organisasie, inskakeling, koördinering en begeleiding	2.1 Inskakeling en betrokkenheid by verskillende vergaderings 2.2 Leiding rakende administrasie en organisasie verantwoordelikhede 2.3 Koördinering van pligte by die skool volgens handleidings 2.4 Vind voldoende skakeling en inligting plaas tussen leerders, personeel en universiteit as rolspelers in die program	√	√	√	x	√	x	√	√	√	√	√	√	√	√
			√	x	x	x	x	x	√	x	x	x	x	√	√	x

S verwys na skole, √ dui op JA kan onderskei word en x dui op NEE dit kan nie onderskei word nie - of is onduidelik.

**Tabel 3.4 Funktionale aangeleenthede by skole wat betrokke is by leerderskapopleiding (vervolg)**

	<b>Funksionele Aangeleenthede</b>	<b>Algemene aangeleenthede wat onderskei kan word vir die effektiewe funksionering van die leerderskapprogram</b>	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 12	S 13	S 14
F3	Vak en fase-mentore. Spesifieke taaktoegespitste funksies	3.1 Geskied daar deurlopende evaluering 3.2 Word die mate van sukses, begeleiding en hulpverlening aan leerders bepaal	√	√	x	√	√	x	√	√	x	√	√	x	√	√
F4	Veilige gebruik van toegeruste klaskamers en laboratoria met toerusting	4.1 Besikbaarstelling van klaskamers en laboratoria met funksionele toerusting onder die begeleiding en ondersteuning van mentors volgens Wet 86/93 4.2 Funksionering of nakoming van veiligheidskomiteepligte	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
F5	Toegang en gebruik van verskeie toerusting onder begeleiding van vakbesondere mentors	5.1 Besikbaarstelling van alle onderwysmedia 5.2 Opleiding in die gebruik van multimediatouerusting 5.3 Effektiewe gebruik van sagteware en onderwysmedia	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
F6	Georganiseerde buitekurrikulêre aktiwiteite	6.1 Word leerders betrek by die organisering en aanbieding van kultuur- en sportaktiwiteite 6.2 Opleiding en benutting van leerders deur middel van byeenkomste en kursusse	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

S verwys na skole, √ dui op JA kan onderskei word en x dui op NEE dit kan nie onderskei word nie - of is onduidelik.

Die getabuleerde inligting word vervolgens geïnterpreteer en in gevolgtrekkings saamgevat.

### **3.11.4 Gevolgtrekkings**

- In die algemeen blyk dit dat voldoende bestuurstrategieë in skole gevestig is sodat die algemene verloop en funksionering van die leerderskapprogram doeltreffend kan verloop.
- Uit tabel 3.3 kom dit voor of daar tans nie voldoende uitgebreide inligting bestaan wat eenvormige riglyne aan al die mentors sou kon voorsien sodat die skoolgebaseerde onderwyseropleidingsprogram gekoördineerd sou kon verloop nie.

Aandag word verder geskenk aan addisionele inligting. Daar word veral gelet op probleme wat tans in die skolepraktyk ondervind word met die implementering van die leerderskapprogram.

## **3.12 VERSKILLENDE PROBLEME SOOS ONDERVIND DEUR DEELNEMENDE SKOOLHOOFDE TYDENS OPLEIDINGSESSIES**

Skole wat deel uitmaak van die leerderskapprogram, soos aangebied deur die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus), is by hierdie ondersoek betrek. Die leerderskapprogram aan dié Universiteit se Fakulteit Opvoedingswetenskappe staan bekend as die SBO-program (skoolgebaseerde onderwyseropleidingsprogram).

Die doel met die ondersoek was om deur middel van verskillende metodes te bepaal of daar by skole, of by die universiteit, enige haakplekke of probleme met die implementering en funksionering van die program bestaan. Die noodsaaklikheid hiervan blyk daarin dat beide die skool en die universiteit as opleidingsvennote betrokke is by die opleidingsprogram op sowel organisatoriese as bestuursvlak.

### **3.12.1 Insameling en analise van data**

Vraelyste is deur die verantwoordelike SBO-personeel aan alle mentors van deelnemende skole beskikbaar gestel. Mentors is versoek om die verloop van die leerderskapprogram by hul skole te evalueer. Daar is spesifiek voorsiening gemaak dat enige probleme wat

moontlik met die implementering of funksionering van die program verband hou, op die vorms aangedui kan word (Potgieter, 2006b:bylaag A).

Na afloop van vier opleidingsgeleenthede vir mentors van vyftig deelnemende skole in Noordwes, Gauteng, Limpopo en Mpumalanga, is skriftelike kommentaar van kursusgangers verkry. Persone is versoek om enige probleme, knelpunte of onsekerhede op 'n vorm aan te dui soos dit by hul onderskeie skole ondervind word (Liebenberg & Potgieter, 2006:1).

Daar is verder twee geskeduleerde gespreksgeleenthede met deelnemende skole gereël waartydens negentien skoolhoofde van Mpumalanga Provinsie en een-en-twintig hoofde van Limpopo Provinsie betrek is. Tydens hierdie geleentheid is hulle die geleentheid gegun om alle probleme wat tans in hul onderskeie skole ondervind word met betrekking tot die SBO-program te opper en te dokumenteer (Potgieter, 2006c).

Laastens het SBO-personeel besoek gebring aan deelnemende skole. Die doel met hierdie besoeke was om deur gesprek, met alle betrokke partye in die praktyk, inligting in te samel wat daartoe sou meehelp om die program in die geheel te verbeter (Liebenberg, 2006).

Aangesien al die data daarna streef om effektiwiteit op organisatoriese en bestuursvlak te bevorder is aangeleenthede gekategoriseer tot strukturele en funksionele aspekte. Vervolgens word eerstens aandag gegee aan dié aangeleenthede wat struktureel en daarna dié sake wat funksioneel van aard is.

### **3.12.2 Samevattende verslag oor strukturele aangeleenthede**

- Daar bestaan tans nie 'n struktuur waarvolgens SBO-opleiding in skole plaasvind nie.
- Onsekerheid heers oor wat presies verwag word ten opsigte van die verskillende fasette van praktykopleiding wat aandag behoort te geniet.
- Onduidelikheid bestaan oor die presiese beleid en riglyne in verband met taakverdeling en werkklas van die mentor.
- Daar bestaan nie duidelikheid oor riglyne vir die skoolhoof as mentor met betrekking tot hulp met werksopdragte nie.
- Onduidelikheid bestaan oor die mate waarin mentors leiding en hulp behoort te verleen ten opsigte van die voltooiing van werkopdragte aan leerders.

- Geen riglyne bestaan in verband met die verskillende take in die praktyk wat dit billikerwys aan leerders van verskillende jaargroepe toedeel nie.
- Mentors sou graag eenvormigheid wou hê met betrekking tot hoe lesvoorbereidings en lesbeplanningsvorms behoort te lyk wat deur die universiteit vereis word.
- Verwarring bestaan omdat daar nie riglyne is wat die frekwensie, wyse en formaat van assessering duidelik maak nie.
- Onsekerheid heers omdat mentors nie altyd weet in watter leerarea leerders geassesseer behoort te word nie.
- Daar is onduidelikheid oor beleid wat bepaal watter jaargroepe selfstandig verantwoordelikheid vir die aanbied van lesse mag aanvaar.

### **3.12.3 Samevattende verslag oor funksionele aangeleenthede**

- Assessering is nie elke keer moontlik nie, omdat mentors soms self net te besig is en nie die tyd kan afstaan nie.
- Kommunikasieverwarring en verskille in interpretering ontstaan dikwels indien mentors en leerders nie altyd saam teenwoordig is tydens gespreksgeleenthede met personeel van die opleidingsinstansie nie.
- Alle studiegidse moet beskikbaar wees wanneer leerders aan die begin van die jaar opdaag vir die oriënteringsweek sodat daar beter semesterbeplanning gedoen kan word tussen leerders en mentors.
- Voltooiing en versending van praktiese modelle of hulpmiddele, in sekere modules, skep probleme vir leerders wat vêr van die kampus hul leerderskap voltooi.
- Verwarring ontstaan omdat skole nie oor die vereistes beskik wat deur die universiteit gestel word in verband met die lesformaat en die volledigheid waarvolgens lesse uitgeskryf behoort te word nie.
- Onsekerheid bestaan rakende die regsimplikasies vir leerders se betrokkenheid en individuele hantering van buiteturkikulêre aktiwiteite (sport), fondsinsamelingsprojekte, terreindiens en klastoesig.
- Mentors en personeel weet nie altyd hoeveel ure per week leerders by skoolaktiwiteite betrokke behoort te wees nie.
- Mentors versoek dat al die personeel by die skool ingelig behoort te word ten opsigte van die pligte en verantwoordelikhede van mentors en leerders (Potgieter, 2006c).

### 3.12.4 Gevolgtrekkings

- In die meerderheid gevalle heers daar by die verskillende skole 'n positiewe ingesteldheid rakende die verloop van die program.
- Die meeste onduidelikhede wat by skole en mentors voorkom, kan met 'n uitgebreide rigtinggewende beleidstuk opgeklar, en die probleme wat daar voorkom, opgelos word.
- Dit blyk dat die bestaan of afwesigheid van sekere algemene aangeleenthede die effektiewe en suksesvolle funksionering van die program direk of indirek beïnvloed.
- In sommige gevalle kom dit voor of daar nie voldoende kommunikasie tussen die personeel onderling asook tussen die verskillende gekontrakteerde partye bestaan nie.

Die waarde van vaardighedsopleiding, soos geïmplementeer in die skoolgebaseerde opleidingsmodel (leerderskap), behoort veral daarin te lê dat die opleiding oor die volle spektrum van die beroep praktykwaarde toevoeg tot die bestaande opleidingsmetode. Vaardighedsopleiding vir onderwys-kandidate behoort nie slegs 'n blote vervanging te wees van iets wat reeds bestaan nie.

Werkplekgebaseerde opleiding in skole vereis dat daar opnuut gekyk behoort te word na en gedink behoort te word oor 'n meer bekostigbare onderwyspraktykgerigte opleidings-alternatief. Verder behoort werkplekke (skole) dalk aangepas en personeel opnuut toegerus te word om die nuwe eise wat deur werkplekgebaseerde opleiding gestel word, te kan akkommodeer.

Uit terugvoer deur korrespondensie en verslae uit die onderwyspraktyk het twee sake op die voorgrond getree. Al die betrokke partye is in die algemeen tevrede met die verloop van die program en met die betrokkenheid van die leerders. Hulle is in besonder tevrede met die mate waarin vaardighedsopleiding en blootstelling plaasvind, sodat die leerders as professionele onderwysers gevorm en toegerus word.

Uitkomsgebaseerde opleiding binne skole ondersteun die Regering se beleid van vaardighedsopleiding. Leerders moet bewys daarvan kan lewer dat toepaslike vaardighede en kennis bemeester is, en dat dit korrek binne die onderrigsituasie toegepas kan word.

'n Belangrike voorwaarde vir skoolgebaseerde opleidingsprogramme is dat skole, opleidingsinstansies en leerders 'n duidelike begrip moet hê van hul onderskeie pligte en verantwoordelikhede. Daar behoort dus duidelike riglyne neergelê te word, met spesifieke uitkomste en pligte, waarin ondubbelsinnig gestel word wat presies van elke party verwag word.

Leerderskapopleiding by skole behoort geensins plaas te vind sonder dat die opleidingsinstansie formele opleiding aan assessors en mentors gegee het nie. Indien opleiding wel sou plaasvind, kan dit gebeur dat leerders by verskillende skole blootgestel word aan die oordeel, interpretering en aanvoeling van verskillende mentors. Dit kan beteken dat leerders uiteenlopende werkplekgebaseerde opleiding ontvang vir dieselfde beroep, maar uiteindelik dieselfde kwalifikasie van dieselfde opleidingsinstansie verwerf. Hieruit blyk die noodsaaklikheid vir kriteria en riglyne wat ontwikkel behoort te word vir die eenvormige hantering en opleiding van leerders by skole.

'n Verskeidenheid inligting is telkens aan alle deelnemende skole beskikbaar gestel waarvolgens die SBO-program in die praktyk behoort te funksioneer ten einde sukses te verseker. Ten spyte hiervan is daar steeds vasgestel dat enkele probleme met die implementering van die program ondervind word. Die vraag ontstaan dus tereg waarom daar steeds onduidelikhede of probleme voorkom.

Dit blyk dat die voorstelle en toepassing van bestuurstrategieë vir die implementering en effektiewe bestuur van die program moontlik gekortwiek word deur 'n gebrek aan voldoende riglyne (soos 'n mentorhandleiding) en tyd by skoolpersoneel en die feit dat nie alle mentors opleiding ontvang het vir hul omvangryke taak nie.

### **3.13 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is navorsingsdoelwit 2 geoperasionaliseer, naamlik om die struktuur en funksionering van leerderskappe en probleme met die bestuur daarvan in die RSA te bepaal.

Daar is aandag geskenk aan die konteks waarbinne leerderskappe staan ten opsigte van struktuur en funksie soos dit binne verskillende wetgewing bepaal word (makrovlak). Daarna is gefokus op enkele opleidingstendense in buitelandse onderwysstelsels. Voorts is gefokus op die strukturele en funksionele aangeleenthede van leerderskappe soos dit geïmplementeer en tot stand gebring is, deur opleidingsinstansies (mesovlak).

Die mate waarin bogenoemde aangeleenthede nagekom of tot uitvoer gebring word binne die praktyk, is weergegee in matriksformaat. Vervolgens is 'n oorsig verkry en 'n matriks saamgestel, van die strukturele en funksionele aangeleenthede soos dit binne die skole as werkplek (mikrovlak) tot stand gebring en geïmplementeer is.

Laastens is daar op grond van hierdie gegewens gedeeltelik bepaal wat die aard van probleme met die bestuur van leerderskappe moontlik kan wees.

In die volgende hoofstuk word in die besonder aandag geskenk aan die navorsingsplan. Daar word gefokus op die insameling en rapportering van data waarvolgens bepaal kan word wat die aard van bestuursprobleme binne die skolepraktyk is.

# HOOFSTUK 4

## NAVORSINGSONTWERP

### 4.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 van dié navorsing is 'n literatuuoroorsig verkry van die aard en die ontwikkeling van leerderskappe. Daar is 'n oorsig verkry van die historiese verloop van vaardigheidsontwikkeling in Suid-Afrika waarna gefokus is op huidige wetgewing wat die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie reguleer. Verder is die doel en kenmerke van leerderskappe bespreek met spesiale verwysing na die voordele wat dit inhou vir die individu, die werkgewer, die opleidingsinstansie en die gemeenskap. In hoofstuk 3 is die nasionale strukture waarbinne leerderskappe in die onderwys moet funksioneer, bespreek, met spesifieke verwysing na die verskillende wetgewings en rade. Daar is ook 'n studie in die Verenigde Koninkryk en enkele Afrikastate onderneem om die Suid-Afrikaanse wyse van skoolgebaseerde onderwyseropleiding te vergelyk met enkele internasionale tendense van werkplekgebaseerde onderwyseropleiding. Die doel met dié vergelyking is om vas te stel of daar enige ooreenkomste, verskille of praktiese idees bestaan waaruit ons iets kan leer en dit kan toepas in die Suid-Afrikaanse onderwysopset, met die bedoeling om te verbeter.

Al die voorgenoemde navorsing het die teoretiese agtergrond gevorm waarteen die res van die navorsing uitgevoer gaan word. Hierdie hoofstuk verteenwoordig die praktiese hantering en rapportering van die empiriese navorsingsontwerp.

Ten einde die ondersoek op gestruktureerde wyse te hanteer word vervolgens op die doel van hierdie hoofstuk gekonsentreer.

### 4.2 DOEL EN OPERASIONALISERING

Die doel van hierdie hoofstuk maak deel uit van die bereiking van navorsingsdoelwitte twee en drie. Eerstens om empiries vas te stel in welke mate bestuursprobleme ondervind word met die effektiewe implementering van die leerderskapprogram in die skole en tweedens, om die aard van die bestuursprobleme in die skolepraktik te bepaal (vergelyk hfst. 1.3). Dié navorsingsdoelwitte word geoperasionaliseer deur data-insameling met behulp van gestruktureerde vraelyste en verder deur die verwerking en interpretering van dié data met behulp van verskillende statistiekprogramme en -tegnieke (vergelyk § 4.8).

Sodra die inligting ingesamel is word dit in hoofstuk vyf gerapporteer en geïnterpreteer waarna bestuurstrategieë in hoofstuk ses volg.

Die insameling van en rapportering oor data is uitgevoer aan die hand van die volgende navorsingsplan.

### **4.3 KWANTITATIEWE OPNAME**

'n Navorsingsontwerp word beskryf as 'n doelgerigte en sistematiese plan van aksie waarvolgens tersaaklike gegewens vir die navorsing ingesamel, ontleed en verklaar word (Mouton, 2001:55). Hierdeur word 'n besondere navorsingsprobleem op 'n gestruktureerde en wetenskaplike wyse ondersoek (Henning *et al.*, 2004:30, 31).

Binne hierdie konteks kan na 'n navorsingsontwerp verwys word as die funksionele plan waarvolgens spesifieke navorsingsmetodes en -werkswyses met mekaar geïntegreer word. Deur navorsing word spesifieke data op 'n gegewe tyd ingewin met die oogmerk om die aard, bestaan en omstandighede daarvan vas te stel sodat vergelykings daarmee afleidings daaruit gemaak kan word (Fogelman, 2002:94). Deur hierdie navorsings-handeling geskied die insameling van inligting ooreenkomstig 'n betroubare en wetenskaplike plan. Verder word seker gemaak dat alle inligting geldig is waaruit empiries gefundeerde ontledings, gevolgtrekkings en veralgemenings kan voortspruit en op grond waarvan toekomstige teorieë gebaseer kan word.

Vir doeleindes van hierdie navorsing is besluit om gebruik te maak van 'n kwantitatiewe meningsopname deur 'n gestruktureerde posvraelys. Leedy en Ommrod (2001:197) huldig ook die standpunt dat 'n groot aantal persone binne 'n kort tydsbestek by die ondersoek betrek kon word en dat dit ook diegene insluit wat baie vêr woon en werk. Daar was geen geskeduleerde kontakgeleentheid waarby al die kandidate gelyktydig byeen kon wees ten tye van data-insameling nie. Aangesien die populasie oor al nege provinsies van die RSA versprei is, was 'n gestruktureerde vraelys die mees praktiese en ekonomiese wyse waarvolgens data ingesamel kon word.

Vervolgens word aandag geskenk aan die metode waarvolgens inligting deur gebruikmaking van die gestruktureerde posvraelys ingesamel is.

#### 4.4 DIE GESTRUKTUREERDE POSVRAELYS

Vraelyste kan beskou word as 'n metode waarvolgens deelnemers direk ondervra word ten einde inligting in te samel vir die gebruik in kwantitatiewe navorsing. Die vraelys is waarskynlik die mees algemene meetinstrument waarvolgens gegewens en menings ingesamel kan word in verband met 'n spesifieke aangeleentheid sodat data steeds op wetenskaplike wyse verwerk kan word (Ibert *et al.*, 2007:173; Fouché & De Vos, 2005:137). Dikwels is dié vraelys die enigste kommunikasiekanaal wat tussen die navorser en die respondent bestaan. Vraelyste behoort derhalwe netjies en professioneel te vertoon - netheid en professionele voorkoms help ook dikwels om die terugversendingsrespons te verhoog (Delpont, 2005:166, 167).

Tydens die ontwikkeling van hierdie vraelyste is spesifiek gepoog om die volgende aangeleenthede wat deur Ary *et al.* (2006:429–431), Bell (2002:164), Leedy en Ormrod (2001:197) en Wolf (1997:422) as belangrike riglyne geag word, na te kom:

- duidelike instruksies en riglyne het alle vrae voorafgaan,
- alle bladsye is genommer en vrae het numeries op mekaar gevolg,
- genoegsame inligting is verstrek sodat alle vrae eenduidig geïnterpreteer kon word,
- uitleg van vraelys moes gebruikersvriendelik wees sodat vrae maklik ingevul kon word,
- vraelys is vooraf ingevul om te toets dat dit nie te lank neem om in te vul nie,
- inligting wat verlang word, is sover moontlik interessant gehou,
- die druk- en bindwerk van die vraelys het professioneel vertoon,
- vrae is getoets vir eenduidige interpretering,
- vrae wat sensitiewe inligting bevat, is vermy,
- vrae wat bepaalde voorkennis vereis (soos wetgewing) is weggelaat,
- daar is gefokus op die primêre doel van die navorsing en
- alle vrae is sover moontlik aan die navorsingsdoel gekoppel.

Om die gebruik van 'n gestruktureerde vraelys vir die doel van hierdie navorsing sterker te motiveer is daar gelet op wat Gall *et al.* (1996:290) in dié verband opmerk, naamlik dat gestruktureerde posvraelyste algemeen gebruik word in kwantitatiewe navorsing vanweë die mate van gestruktureerdheid en gestandaardiseerdheid daarvan.

Ten einde die empiriese navorsing op wetenskaplike wyse te kon uitvoer is twee vraelyste ontwikkel – een vir mentors en een vir leerderskapkandidate. Die doel hiermee was om voorsiening te maak vir die verskillende strukturele en funksionele aangeleenthede wat moontlik op elkeen se terrein kan voorkom.

Vervolgens word aandag gegee aan die vraelys aan mentors.

## **4.5 VRAELYS AAN DIE MENTORS**

### **4.5.1 Doel van die vraelys**

In hierdie navorsing is gestruktureerde posvraelyste ontwikkel en aan die deelnemers versend met die besondere doel om:

- inligting in te samel wat verband hou met die mate waarin bestuursprobleme ondervind word ten opsigte van die leerderskapprogram,
- vas te stel wat die aard van die bestuursprobleme in die skolepraktyk is en
- deur middel van data-insameling en die verwerking daarvan, probleme te identifiseer, gevolgtrekkings te maak en dan spesifieke aanbevelings te doen.

Daar is seker gemaak dat die afdelings van dié vraelyste sodanig op mekaar volg dat aangeleenthede wat by mekaar hoort, saam gegroepeer is (Ibert *et al.*, 2007:174). Hierdie posvraelyste is uit die literatuurstudie ontwikkel en fokus in die besonder op funksionele en strukturele aangeleenthede wat in die opleidingsprogram voorkom. Vraelyste is verbesonder nadat daar met verskillende persone gesprek gevoer is, byvoorbeeld met sowel skrywer se promotor en medepromotor, as met die bestuurshoof van die SBO-program in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes-Universiteit. Die beredeneerde grondrede hiervoor is die geredelike toegang tot dié persone asook hul direkte betrokkenheid by die organisatoriese en bestuurs-aangeleenthede van die leerderskapprogram.

Neuman (1997:251) is die mening toegedaan dat die geprojekteerde effektiwiteit en respons op vraelyste soos vir dié navorsing gebruik word, normaalweg hoog is, aangesien die populasie ten nouste betrokke is by die program.

In die laaste afdeling van die vraelyste is voorsiening gemaak vir 'n oopantwoord-vraag. Die doel met dié afdeling was om aan deelnemers die geleentheid te gee om enige probleme skriftelik te verwoord wat hulle ten opsigte van die program ondervind en wat nie as sodanig in die vraelys voorgekom het nie. Die bespreking van die oopantwoord-vraag word verderaan in hierdie hoofstuk breedvoerig bespreek (vergelyk § 4.9).

#### **4.5.2 Konstruksie van die vraelys**

Die posvraelys in hierdie navorsing is vergesel van 'n dekbrief waarin aan deelnemers verduidelik is wat die doel van die navorsing is en dat hul deelname 'n belangrike bydrae kan lewer tot die optimalisering van die SBO-program. Dié stap stem ooreen met die siening van verskillende navorsers dat die dekbrief kernagtig aan deelnemers die doel en funksie daarvan moet verduidelik (Gall *et al.*, 1996:229; Wolf, 1997:424). Daar is veral gelet op die duidelike formulering van vrae en dat vrae wat moontlik meer as een afleier kan hê, uitgeskakel is (Bell, 2002:164).

Met die saamstel van die vraelys is seker gemaak dat die verskillende aangeleenthede wat in die afdelings van die mentors vervat is, wel inligting is wat aan hulle bekend is.

Vervolgens word aandag gegee aan die verskillende afdelings wat in die vraelys voorkom (vergelyk bylaag B, p. 305).

- **Afdeling A: Algemene inligting (Vrae 1-9).**

Inligting wat demografiese en biografiese inligting verlang. Inligting is ingesamel om te bepaal of aangeleenthede soos die grootte en samestelling van die skool, die tipe skool, die ligging van die skool en die fase of leerarea van betrokkenheid van die mentor dalk enige organisatoriese probleme skep.

- **Afdeling B: Strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie (Vrae 10-21) (vergelyk tabel 3.1 – S7).**

In hierdie afdeling is gekyk na beleidsake ten opsigte van die opleidingsinstansie. Sake wat verskillende wyses van kommunikasie insluit soos die posstelsel, E-posstelsel, telefoondiensstelsel en persoonlike kontakssessies as kommunikasiewyse is ondersoek.

- **Afdeling C: Funktionele aangeleenthede ten opsigte van die skool (Vrae 22-28)** (vergelyk tabel 3.2 – F10).

Die doel met hierdie afdeling was om te probeer vasstel in watter mate mentors tyd vind om hul verantwoordelikheid as opleidingsvennoot teenoor die leerderskapkandidaat na te kom en steeds die tyd vind om hul skooltake af te handel.

- **Afdeling D: Algemene aangeleenthede in die skool (Vrae 29-40)** (vergelyk tabel 3.2 – F9, F10).

Die rasionaal met dié afdeling was om te bepaal of die mentor op organisatoriese vlak enige probleme ondervind met aspekte wat die opleidingsinstansie moontlik nie in ag neem nie.

- **Afdeling E: Oopantwoord-vraag.**

Die doel met dié afdeling was om voorsiening daarvoor te maak dat deelnemers enige aangeleentheid of probleem kan opper wat nie in die vraelys voorkom nie en wat 'n bydrae kan lewer tot die optimalisering van die skoolgebaseerde onderwyseropleidingprogram. Hierdeur word die geleentheid geskep dat deelnemers sake kan noem wat vir hulle werklik belangrik is of dat hulle aanbevelings sou kon doen oor aangeleenthede wat nie in die vraelys aangeraak word nie.

### 4.5.3 Skaal

Binne die konteks van skaalontwikkeling beskou Delport (2005:185) dit as belangrik dat daar tussen twee verskillende begrippe onderskei behoort te word. Aan die een kant is daar die enkele item wat die kleinste gedeelte is waaraan 'n waarde toegeken kan word en aan die ander kant die multi-items of uitgebreide begrippe wat getoets kan word.

Die skaal wat in die vraelyste van hierdie navorsing gebruik is, is gekonstrueer volgens 'n vierpunt-Likertskaal sodat enkele response vasgestel kan word wat wissel tussen:

- 1 = geen probleem
- 2 = 'n klein probleem
- 3 = 'n probleem en
- 4 = 'n groot probleem.

Likertskale word algemeen in navorsing gebruik en staan ook bekend as skale vir die bepaling van somtotale aangesien die keuse van afleiers waaruit die respondent moet kies, kan wissel tussen twee en nege (Neuman, 1997:159). Tellingwaardes word gekoppel aan ooreenstemmende afleiers in elke kategorie. Uiteindelik word alles verwerk en uitgedruk as die som van die response (Leedy & Ormrod, 2001:197).

Aan die einde van beide vraelyste is in 'n ope afdeling voorsiening daarvoor gemaak dat deelnemers hul menings kon lug oor enige tersaaklike aangeleentheid wat nie in die vraelys gedek is nie. Die inhoud van die antwoorde op die oopantwoord-vrae is sodanig verwerk dat aangeleenthede wat semantiese ooreenkomste toon, bymekaar gevoeg is (vergelyk § 4.9).

Vervolgens word aandag geskenk aan die loodsvraelys wat aan die mentors verskaf is.

#### **4.5.4 Loodsvraelys**

'n Loodsvraelys kan beskou word as 'n vooraftoetsing wat op klein skaal uitgevoer word en wat 'n weerspieëling is van die volskaalse opname wat gaan volg (Strydom, 2005c:206). Dit kan ook beskryf word as 'n beoordeling van alle fasette van die uiteindelijke vraelys en opname om sodoende enige onduidelikhede uit te wys (Gall *et al.*, 1996:65, 298). Inligting wat tydens die invul van die loodsvraelys ingewin word, behoort vir die navorser 'n aanduiding te gee van die duidelikheid en betroubaarheid van die verskillende vrae in die afdelings wat gestel word (Delport, 2005:172). Nadat die fase van die loodsvraelys afgehandel is en die nodige veranderinge aangebring is, behoort die finale vraelys geldig, betroubaar, duidelik en effektief te wees vir sowel die deelnemers as die navorser self (Ibert *et al.*, 2007:175).

Twee loodsvraelyste is vir hierdie navorsing ontwikkel - een vir die mentors en die ander vir die leerderskapkandidate (vergelyk § 4.6.4). Beide vraelyste is eers aan die Noordwes-Universiteit se Statistiese Konsultasiediens voorgelê vir aanbevelings en goedkeuring. Daarna is die mentors se vraelys oorhandig aan vier mentors by verskillende skole. Die rasionaal hiervoor was om te bepaal of al die vrae wat daarin voorkom, eenduidig deur hulle geïnterpreteer word en ook om die tydsduur vir die invul daarvan vas te stel (konstruktiewe). Mentors is versoek om enige vrae wat nie duidelik in die vraelys omskryf was nie, aan te toon. Hulle is ook versoek om enige ander sake wat met die program verband hou, in die oop afdeling aan te teken sodat dit bespreek en aangepas kon word as deel van die finalisering van die vraelys.

#### 4.5.5 Finalisering van die vraelys

Veranderinge wat aan die finale vraelyste aangebring is en voortgespruit het uit die loodsvraelyste van mentors, sluit die volgende sake in:

- byvoeging van leerareas waarby kandidate hoofsaaklik betrokke is
- weglating van vrae omdat die beoordeling daarvan naastenby dieselfde as ander vrae is en derhalwe verwarring skep
- herbewoording van vrae sodat kandidate dit eenduidig kan verstaan.

Nadat die onderskeie veranderinge aangebring is, is die bladuitleg afgehandel en omgesien na die estetiese versorging van die finale vraelys.

#### 4.5.6 Studiepopulasie

Indien navorsing op 'n gegewe studiepulasie uitgevoer moet word, word 'n steekproef gewoonlik gebruik. Steekproewe behoort verteenwoordigend te wees van die populasie waaruit dit gekies is voordat dit as voldoende beskou kan word (Ross & Rust, 1997:427). Om verteenwoordigend van die populasie te wees behoort steekproewe 'n spieëlbeeld ten vorm van die groter populasie waaruit dit gekies is (Monteith, 2005:1; Strydom, 2005b:193,196).

Verskeie opleidingsinstansies is genader om inligting te bekom wat handel oor skoolgebaseerde onderwyseropleiding (vergelyk hfst. 3.10.1). Inligting wat uit sodanige inligtingstukke en prospektusse van die ander universiteite verkry is, was egter onvolledig en onvoldoende en kon gevolglik nie betrek word om deel uit te maak van die studiepulasie van hierdie navorsing nie. 'n Moontlike rede sou waarskynlik kon wees dat sodanige besondere detailinligting rakende 'n onderrigprogram van 'n bepaalde universiteit bevat en weens daardie universiteit se eie universiteitsreëls nie aan persone van buite beskikbaar gestel mag word nie.

Gesien in die lig van die omstandighede wat in die voorafgaande paragraaf genoem is, is daar vir die doel van hierdie navorsing besluit om gebruik te maak van 'n nie-waarskynlikheidssteekproef en dan in die besonder van sowel 'n *besikbaarheidstreekproef* (convenience sampling) as 'n *doelgerigte steekproeftrekking* (purposive sampling) waarvolgens vasgestel kon word in watter mate probleme met die implementering van die

leerderskapprogram in skole ondervind word. Die beskikbaarheidstreekproef is gebruik omdat hierdie studiepopulasie se name en adresse beskikbaar was en aan Navorsers beskikbaar gestel is. Die doelgerigte steekproeftrekking is gebruik omdat dit veral geskik is vir spesifieke groepe kandidate wat op grond van die ervaring waaroor hulle sou beskik, asook hulle direkte betrokkenheid by 'n program, die vraelyste sou kon invul (Neuman, 1997:202, 251; Leedy & Ormrod, 2001:218, 219; Fogelman, 2002:101-103).

Al die deelnemers in die skoolgebaseerde onderwyseropleidingsprogram wat in die RSA woon en wat aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) daarvoor geregistreer is (leerderskapkandidate) sowel as al die mentors, word by hierdie ondersoek betrek. Daar is vasgestel dat ( $n = 217$ ) leerderskapkandidate, ( $n = 164$ ) mentors en ( $n = 149$ ) verskillende skole hierdie populasie uitmaak wat oor al nege provinsies heen versprei is (vergelyk tabel 4.1).

**Tabel 4.1      Verspreiding van mentors in die verskillende provinsies van die RSA**

	<b>Provinsies</b>	<b>Aantal mentors per provinsie</b>
1	Gauteng	32
2	KwaZulu-Natal	11
3	Limpopo	15
4	Mpumalanga	28
5	Noord-Kaap	5
6	Noordwes	53
7	Oos-Kaap	2
8	Vrystaat	14
9	Wes-Kaap	4
	<b>TOTAAL</b>	<b>164</b>

Vervolgens word aandag geskenk aan die gegewens van die leerderskapkandidate.

## **4.6      VRAELYS AAN DIE LEERDESKAPKANDIDATE**

### **4.6.1      Doel van die vraelys**

Dié groep deelnemers is ten nouste betrokke by die skoolgebaseerde onderwyseropleidingsprogram en beskik derhalwe oor die nodige ervaring wat verband hou met die effektiwiteit van die leerderskapprogram (Leedy & Ormrod, 2001:219). Dieselfde doelstellings geld vir dié vraelys as wat in paragraaf 4.5.1 bespreek is.

## 4.6.2 Konstruksie van die vraelys

Daar is eerstens seker gemaak dat die vrae in die afdelings van dié vraelys wel inligting bevat wat ooreenstem met die ervaringsveld van die leerderskapkandidate.

Die vraelys het uit die volgende afdelings bestaan (vergeelyk bylaag C, p. 313).

- **Afdeling A: Algemene inligting (Vrae 1-10)**

Demografiese en biografiese inligting is ingesamel om te bepaal of die grootte en samestelling van die skool, die taalmedium van die skool, die tipe skool (primêr of sekondêr), die leerarea of fase van betrokkenheid, die jaargroep waarin leerderskapkandidate hulle bevind en aangewend word asook die wyse waarop die leerderskapprogram gefinansier word, enige organisatoriese probleme skep.

- **Afdeling B: Strukturele aangeleenthede in verband met die opleidingsinstansie (Vrae 11-24)** (vergeelyk tabel 3.1 – S3, S5)

Die oogmerk met hierdie afdeling was om daarvoor voorsiening te maak dat aangeleenthede soos akademiese en administratiewe steundienste, eksamen-aangeleenthede, toegang tot personeel van die opleidingsinstansie en kampus-kontakbesoeke ondersoek kon word vir die optimalisering van die program.

- **Afdeling C: Strukturele aangeleenthede in die skool (Vrae 25-31)** (vergeelyk tabel 3.3 – S1 tot S6)

Die doel met die vrae in dié afdeling is om vas te stel of die leerderskapkandidate die nodige ondersteuning ontvang van persone wat hulle behoort te begelei, adviseer en ondersteun ten opsigte van 'n verskeidenheid skoolverwante aangeleenthede soos effektiewe tydsbenutting tussen skoolverwante en akademiese aangeleenthede asook die verantwoordelikhede met betrekking tot en inskakeling by buitekurrikulêre aktiwiteite.

- **Afdeling D: Funksionele aangeleenthede in die skool (Vrae 32-35)** (vergeelyk tabel 3.4 - F5)

Die items in dié afdeling hou verband met die beskikbaarheid en toeganklikheid van fisiese onderrigfasiliteite en die nodige begeleiding daarin om dit optimaal aan te wend.

- **Afdeling E: Algemene probleme (Vrae 36-61)** (vergelyk tabel 3.3 – S3 tot S6; tabel 3.4 – F1 tot F6; tabel 3.2 – F1 tot F3, F9)

Die doel met die vrae in hierdie afdeling is om te bepaal in watter mate leederskapkandidate gespesialiseerde ondersteuning en professionele leiding ontvang deur die verskillende ondersteuningstelsels wat deur die SBO-program geïmplementeer word.

- **Afdeling F: Oopantwoord-vraag**

Die oogmerk met dié afdeling was om die deelnemers die geleentheid te gee om enige tersaaklike aangeleentheid te noem wat nie in die vraelys oopantwoord-vraag opgeneem is nie. Dié stap strook met Delport (2005:174) se siening oor die hantering van 'n aangeleentheid waaroor daar ope vrae by vraelyste ingesluit sou kon word. 'n Verdere doel met die insluiting van dié afdeling was dat enige respondente die geleentheid gegun kon word om 'n bydrae te lewer sodat die leederskapprogram geoptimaliseer sal kan word.

#### **4.6.3 Skaal**

Dieselfde skaal is in die vraelyste vir die leederskapkandidate gebruik as wat die geval was met die mentors, naamlik 'n vierpunt-Likertskaal (vergelyk § 4.5.3).

#### **4.6.4 Loodsvraelys**

'n Loodsvraelys is aan vyf leederskapkandidate voorsien om te bepaal of hulle die vrae eenduidig verstaan en om 'n tydskaal vas te stel vir die invul van die vraelys. Dieselfde versoek is aan hulle gerig as aan die mentors sodat aanpassings gemaak kon word voor die finalisering van die finale posvraelys (vergelyk § 4.5.4).

#### **4.6.5 Finalisering van die vraelys**

Dieselfde stappe vir finalisering van die vraelys is gevolg as wat bespreek is in paragraaf 4.5.5.

#### 4.6.6 Studiepopulasie

Daar is tans ( $n = 217$ ) SBO-kandidate aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroom-kampus) geregistreer wat hul opleiding in die RSA ontvang. Die redes vir die seleksie van die studiepopulasies is reeds by die mentors bespreek (vergelyk § 4.5.6). Dié kandidate woon verspreid oor al nege provinsies heen, maar almal word by hierdie navorsing betrek (vergelyk tabel 4.2).

**Tabel 4.2**      **Verspreiding van leiderskapkandidate in die verskillende provinsies van die RSA**

<b>Provinsies</b>		<b>Aantal leiderskapkandidate per provinsie</b>
1	Gauteng	33
2	KwaZulu-Natal	11
3	Limpopo	26
4	Mpumalanga	50
5	Noord-Kaap	7
6	Noordwes	66
7	Oos-Kaap	2
8	Vrystaat	18
9	Wes-Kaap	4
<b>TOTAAL</b>		<b>217</b>

#### 4.7 BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYSTE (CRONBACH ALPHA-KOËFFISIËNT)

Daar bestaan verskillende metodes waarvolgens die betroubaarheidskoëffisiënt van meetinstrumente vasgestel kan word. Volgens Sekaran (2006:307) dui betroubaarheid op die interne verweefdheid van die verskillende vrae in 'n konstruk en hoe goed dit met mekaar verband hou.

Cronbach Alpha kan beskryf word as 'n betroubaarheidskoëffisiënt wat die interne samehang van items in 'n bepaalde afdeling van 'n vraelys kan meet of bepaal. As die betroubaarheid van die items van die afdeling hoog is, kan hierdie items gekombineer word tot 'n totaal, of gemiddelde telling, om die items van die afdeling in een getal weer te gee.

Die alpha-waarde ( $\alpha$ ) wissel altyd tussen 0 en 1 en dit blyk verder dat hoe nader die waarde na 1 (een) optel, hoe groter die samehang of betroubaarheid van die meetinstrument is (Sekaran, 2006:307). Dit blyk ook uit Drucker-Godard *et al.* (2007:203) asook Johnson en Harris (2003:103) dat 'n Cronbach alpha-koëffisiënt van  $\geq 0,7$  op hoë interne betroubaarheid dui. Daarenteen beweer Best en Kahn (2003:374) dat koëffisiëntwaardes tussen 0,6 tot 0,8 as statisties voldoende betroubaar geag sou kon word.

Vervolgens word daartoe oorgegaan om oor die Cronbach alpha-koëffisiënt van die verskillende afdelings van die vraelys te rapporteer en dit dan te bespreek. Daar word eerstens aandag gegee aan die resultate van die Cronbach alpha-koëffisiënt van die mentors.

#### 4.7.1 Mentors

'n Cronbach Alpha-ontleding is gedoen van die verskillende Afdelings (B tot D) van die mentors se vraelys. Die fokus van elke afdeling met die verskillende alpha-waardes ( $\alpha$ ) vir elke afdeling verskyn in tabel 4.3. Daarna volg 'n interpretering van die betroubaarheidskoëffisiënt van die afdelings.

**Tabel 4.3 Cronbach Alpha-ontleding van mentorvraelys**

	Afdelings	CA
<b>B</b>	Probleme t.o.v. opleidingsinstansie	0,84
<b>C</b>	Probleme t.o.v. aangeleenthede in die skool	0,76
<b>D</b>	Algemene probleme	0,79

Uit die geïnterpreteerde data in Afdelings B tot D blyk dit dat die Cronbach alpha-koëffisiënt  $> 0,7$  is en derhalwe op hoë interne betroubaarheid dui. Hiervolgens kan aanvaar word dat al die afdelings van die vraelys betroubaar is (vergelyk § 4.7).

#### 4.7.2 Leerderskapkandidate

'n Cronbach Alpha-ontleding is ook van die verskillende Afdelings (B tot E) van die leerderskapkandidate se vraelys gedoen. Die fokus waaroor elke afdeling handel asook die Cronbach alpha-waarde vir daardie afdeling word in tabel 4.4 saamgevat. Na tabulering volg 'n kort interpretering van die betroubaarheidskoëffisiënt.

**Tabel 4.4 Cronbach Alpha-ontleding van die vraelys vir leiderskapkandidate**

	<b>Afdelings</b>	<b>CA</b>
<b>B</b>	Probleme t.o.v. opleidingsinstansie	0,82
<b>C</b>	Probleme t.o.v. aangeleenthede in die skool	0,58
<b>D</b>	Probleme t.o.v. ondersteuning in die skool	0,39 **
<b>E</b>	Algemene probleme t.o.v. opleidingsinstansie en skool	0,89

Uit tabel 4.4 blyk dit dat die  $\alpha$  van Afdelings A (0,82) en E (0,89) onderskeidelik voldoen aan die kriteria vir hoë betroubaarheid (Drucker-Godard *et al.*, 2007:203; Johnson & Harris, 2003:103). Dit blyk dat Afdeling C se  $\alpha$  ongeveer 0,6 is en derhalwe statisties nog oor aanvaarbare betroubaarheid beskik.

Wat Afdeling D betref (\*\*\*) dui die Cronbach alpha-koëffisiënt van 0,39 daarop dat daar nie 'n samehang tussen die items in die afdeling is nie en dat die items dus nie tot een telling gekombineer behoort te word nie. Die items sal dus individueel in ontledings behandel word.

Vervolgens vind rapportering plaas van die verskillende statistiese programme waarvolgens die data verwerk is.

#### **4.8 STATISTIESE ANALISE EN DATAVERWERKING**

Statistiek kan beskou word as die wiskundige tegniek waarmee numeriese data verwerk word vir die bereiking van spesifieke doeleindes. Dit word feitlik altyd in alle kwantitatiewe navorsing gebruik en dikwels ook in kwalitatiewe navorsing (Gall *et al.*, 1996:167, 168).

Nadat die vraelyste van die deelnemers terug ontvang is, is die resultate aan die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) beskikbaar gestel sodat die data ingesleutel en verwerk kon word. Verwerking en prosessering van data het plaasgevind met behulp van STATISTICA (StatSoft, 2006) en die SAS-sagtewareprogram (SAS, 2007) om frekwensieverspreidings mee te bepaal.

Vervolgens word 'n oorsig van die statistiese tegnieke wat in die analise van die data gebruik is, aangebied:

- **Beskrywende statistiek (SAS-sagtewareprogram)**

- berekening van gemiddeldes
- berekening van standaardafwyking
- berekening van frekwensie en persentasie van die response op die vraelys
- daar is van die Cronbach alpha-betroubaarheidskoëffisiënt gebruik gemaak om die interne konsekwentheid van die items van die meetinstrument te bepaal.

- **Praktiese betekenisvolheid (*d*-waardes)**

- Cohen se *d*-waardes is gebruik vir die berekening van effekgroottes
- deur die bepaling van *d*-waardes word 'n aanduiding verkry daarvan of die verskille (afwykings) groot genoeg is om betekenisvolle implikasies in die praktyk te impliseer. Wanneer resultate van die studiepopulasie gerapporteer word, is praktiese betekenisvolheid belangrik omdat statistiese betekenisvolheid slegs van toepassing kan wees vir ewekansige steekproewe uit 'n populasie (Ellis & Steyn, 2003:1-6). Gall (2001:5) benadruk die belangrikheid daarvan dat effekgroottes vir praktiese betekenisvolheid gereeld gerapporteer behoort te word in navorsing waarvan die toepassingswaarde in die praktyk geleë is
- desimale waardes van  $\geq 0,45$  is afgerond na 0,5 en  $\geq 0,75$  is afgerond na 0,8
- die volgende formule was gebruik om die praktiese betekenisvolheid te bereken:

$$d = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s_{\max}}$$

waar  $|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|$  die gestandaardiseerde verskil tussen die gemiddeldes van twee toepaslike groepe is en  $s_{\max}$  die maksimum standaardafwyking is.

- volgens Cohen (1969:22-25) kan die volgende riglyn dien as interpretering van effekgroottes:
  - klein effek  $d = 0,2$
  - medium effek  $d = 0,5$
  - groot effek  $d = 0,8$
- resultate met 'n *d*-waarde van  $\geq 0,8$  kan as prakties betekenisvol geag word.

#### 4.9 KWALITATIEWE OPNAME (OOPANTWOORD-VRAAG)

In hierdie afdeling van die vraelyste is voorsiening gemaak vir 'n oopantwoord-vraag. Die doel met dié afdeling was om aan deelnemers die geleentheid te gun om enige aangeleentheid te verwoord wat hulle ten opsigte van enige aspek van die program ondervind en wat nie as sodanig in die vraelys voorgekom het nie.

Uit Neuman (1997:418) blyk dit dat daar nie slegs 'n enkele algemeen aanvaarbare metode behoort te bestaan vir die ontleding van kwalitatiewe data nie. Deur die vertolking van kwalitatiewe inligting kan die verwoording en interpretering van data in 'n sekere mate telkens beskou word as 'n eenmalige voor doen van 'n unieke geleentheid. Om betekenis aan die data te heg behoort dit gedekonstrueer te word tot kategorieë of konsepte wat ooreenstemmende kenmerke toon (Neuman, 1997:418, 421). Ten einde die inligting van die oopantwoord-vraag sinvol te kon interpreteer is gebruik gemaak van 'n ontwikkelingsproses wat uit drie verskillende stappe bestaan soos deur Neuman (1997:422-424) asook Angot en Milano (2007:139) voorgestel, naamlik:

- *aanvanklike kodering van inligting (oop proses)* – ten eerste behoort alle data sorgvuldig bestudeer en veral op die data self gefokus te word. Voorlopige temas behoort geïdentifiseer en inligting dan daarvolgens gekategoriseer te word. Deur toepassing van hierdie stap verkry navorsers 'n drieërlei voordeel, naamlik:
  - inligting wat sekere ooreenkomste toon kan met een oogopslag uitgelig en raakgesien word
  - inligting word in temas en kategorieë geplaas
  - 'n lys van verskillende temas word saamgestel wat vir enige toekomstige analise benut kan word.
- *gemeenskaplikheidskodering (aksiale proses)* - deur die implementering van hierdie stap word daar in besonder op die verskillende temas gefokus. Daar is gesoek na gemeenskaplikhede of ooreenkomste en verbande wat moontlik tussen die temas bestaan. Daar is deurgaans gelet op die belangrikheid dat daar 'n konseptuele en strukturele verband tussen die temas moet bestaan.
- *geselekteerde kodering (selektiewe proses)* - tydens hierdie laaste fase van die ontwikkelingsproses is die temas van al die data geselekteer om te bepaal of daar enige vergelykings tussen die temas bestaan en of daar kontraste tussen die temas uitgelig kan word.

Verskillende sub-konstrukte is geïdentifiseer en die inligting is onder dié “temas” saam gegroepeer.

#### **4.10 OPKLARENDE ONDERHOUDE**

Tydens die interpretering van die kwantitatiewe data het dit geblyk dat daar by sekere aspekte nie logiese verklarings verkry of afleiding gemaak kon word nie. Daar is ter wille van groter duidelikheid besluit om van opklarende onderhoude gebruik te maak. Die opklarende onderhoud (*confirmation survey interview*, Gall *et al.*, 1996:307) is 'n gestruktureerde onderhoud wat gebruik word om bewese bevindinge te bevestig. Die onderhoude is gevoer aan die hand van normale gestruktureerde onderhoudsprosedures (Merriam, 1998:71-93). Die data is deur twee persone gekodeer - een het notas afgeneem, terwyl die ander die data direk op 'n skootrekenaar ingesleutel het. Hierna is die data kruisgekontroleer ten einde die response te valideer.

Twee skole is geselekteer wat elkeen meer as een mentor ( $n = 8$ ) en meer as een leerderskapkandidaat ( $n = 6$ ) in die skool het. Verdere kriteria by die selektering van skole het geskied op grond van hul historiese gewig, asook die afstand wat die skool van die opleidingsinstansie geleë is.

#### **4.11 ADMINISTRATIEWE PROSEDURES**

Ten einde die navorsing onder leerderskapkandidate wat aan die Universiteit geregistreer is, te kon uitvoer, is toestemming verkry van beide die Programdirekteur en die Programbestuurder van die SBO-program dat vraelyste aan dié kandidate gesirkuleer mag word.

Vraelyste is saam met administratiewe posstukke van die Fakulteit aan elke leerderskapkandidaat gestuur. Ingeslote by hul vraelys was 'n geadresseerde koevert aan die navorser gerig (sonder 'n posseël) wat na die invul daarvan aan die mentor by die betrokke skool oorhandig moes word.

Mentorvraelyste is aan elke mentor gepos met die versoek om na die invul daarvan ook die leerderskapkandidate by hul onderskeie skole se koeverte in te samesel en terug te stuur. 'n Gefrankeerde koevert met die adres van die navorser daarop is saam met die mentorvraelyste vir dié doel aan hulle voorsien.

## 4.12 ETIESE AANGELEENTHEDE

In Amerika bestaan streng etiese standaarde vir die implementering van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing in die onderwys- en opleidingsprofessie. Daar word van navorsers verwag om aan die American Educational Research Association se volledige verslag voor te hou van hoe hul voornemens is om met verskillende etiese en ander vertroulike inligting om te gaan. Deur die toepassing van hierdie standaarde word nie slegs die publiek wat by die navorsing betrek word, beskerm nie, maar ook die integriteit van die professie en van die navorsers (Ary *et al.*, 2006:584). Daar bestaan tans in Suid-Afrika geen spesifieke etiese kode wat uitsluitlik vir navorsing in die sosiale wetenskaplike rigting gebruik word nie. Die algemene Etiese Kode van die Suid-Afrikaanse Raad vir Professionele en Sosiale Dienste dien as riglyn vir navorsers waarvolgens navorsing in hierdie studieveld hanteer word (Anderson, 1998:17; Strydom, 2005a:68).

Navorsing behoort gefundeer te wees op eties verantwoordbare beginsels wat op so 'n wyse toegepas word dat objektiwiteit en integriteit die kern vorm waarvolgens die navorsing uitgevoer word (Mouton, 2001:240). Etiese aangeleenthede beïnvloed elke aspek van navorsing en in 'n sekere sin ook elke faset van 'n navorser se optrede en interaksie (Korac-Kakabadse *et al.*, 2003: 22).

Wolf (1997:422) beklemtoon die feit dat persoonlike inligting en vrae wat gestel word deur die doel van die navorsing bepaal kan word. Persoonlike inligting soos ouderdom, geslag en spesialiseringsrigting dien as voorbeeld hiervan, maar lê eksplisiet klem daarop dat vraelyste nie antwoorde op sensitiewe aangeleenthede van deelnemers behoort te verwag nie.

Verdere etiese aangeleenthede wat op vraelyste betrekking het, is dat die individu met waardigheid behandel moet word en dat hulle reg op privaatheid gerespekteer moet word (Strydom, 2005a:67). Deelnemers behoort eerbiedig te word deur opreg en eerlik met die insameling van inligting te wees (Gall *et al.*, 1996:82, 83; Neuman, 1997:264; Coleman & Briggs, 2002:74).

Die siening van Anderson (1998:20-22) stem grootliks ooreen met die etiese beginsels van bogenoemde navorsers maar het ook verskeie ander aspekte van belang beklemtoon. Tydens die saamstel van hierdie vraelys is verskeie aangeleenthede in gedagte gehou met die oog op die ontwikkeling van die vraelys maar ook op die reg van die deelnemers tydens die invul daarvan. Van die aangeleenthede sluit die volgende in:

- gebruikmaking van vrywillige deelnemers (respondente),
- eerlikheid van die navorser ten opsigte van die navorsingsdoel,
- die reg waaroor deelnemers beskik om te enige tyd aan die navorsing te onttrek,
- onderneming om na afloop van die navorsing terugvoer aan deelnemers te gee ten opsigte van navorsingsresultate,
- vertroulike hantering van inligting,
- respondente se reg op privaatheid wat deur geen item of handeling geskend mag word nie,
- respektering van deelnemers se tyd, veral ten opsigte van die toepaslikheid van vrae,
- sensitiwiteit ten opsigte van die mate waarin deelnemers blootgestel word of kwesbaar is weens die vraelys,
- kultuurwaardes en verskille wat in ag geneem is.

Uit die voorafgaande blyk dit dat navorsers hulle nooit kan losmaak van hul etiese verantwoordelikheid wat hulle teenoor alle partye wat by die navorsing betrek word nie. Vraelyste verteenwoordig eintlik die hartsingesteldheid van die navorser.

#### **4.13 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk aan die teoretiese raamwerk waarvolgens data vir die interpretering daarvan ingesamel is. Die studiepopulasie is verkry deur van een opleidingsinstansie (Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus) gebruik te maak. Die navorsingsontwerp is aan die hand van verskillende fasette soos die loodsvraelys, die posvraelys, die skaal, die geldigheid en betroubaarheid daarvan, asook die administratiewe prosedures bespreek en verduidelik.

In die volgende hoofstuk word aandag geskenk aan die data wat ingesamel is, sowel as aan die interpretering daarvan.

# HOOFSTUK 5

## INTERPRETERING VAN DATA

### 5.1 INLEIDING

Die navorsingsontwerp in hoofstuk vier het ten doel gehad om, deur middel van data-insameling, knelpunte en tendense te identifiseer wat moontlik binne die SBO-program kan bestaan. Die data wat ooreenkomstig die navorsingsplan ingesamel en verwerk is, vorm die grondslag waarvolgens inligting in hierdie hoofstuk geïnterpreteer word. Hierdeur word een stap verder gevorder om navorsingsdoelwit vier te verwesenlik, naamlik om bestuurstrategieë op te stel vir gebruik by die implementering van leerderskapprogramme vir skole in die RSA (vergelyk hfst. 1.3).

*Eerstens word die resultate, wat deur 'n analise van die inligting uit die vraelyste verkry is, gerapporteer. Daarna volg 'n ontleding en verklaring van tendense soos dit uit die data blyk. Die bespreking van die verskillende bevindings maak dit moontlik dat aanbevelings en riglyne ontwerp kan word vir die implementering daarvan in die skolepraktyk (vergelyk hfst. 6). Die data van die twee vraelyste word afsonderlik behandel.*

Die gevolgtrekkings waartoe in hierdie hoofstuk gekom word, geld slegs vir die studiepulasie soos gespesifiseer (vergelyk hfst. 4).

Vervolgens word eerstens gelet op die response van die mentors en die interpretering van die data.

### 5.2 METODOLOGIESE VERANTWOORDING TEN OPSIGTE VAN DIE MENTORS

Alle besprekings wat volg, is gebaseer op response van respondente wie se vraelyste terug ontvang is en word derhalwe nie veralgemeen tot alle SBO-opleiding nie.

In die eerste afdeling word algemene inligting weergegee in frekwensies en persentasies. In die daaropvolgende afdelings word aandag geskenk aan die respondente se response wat weerspieël word deur rangordes en gemiddeldes waarvan die vrae georden is volgens hoogste na laagste gemiddelde waarde. In die analise van die gemiddeldes of rangordes word die items wat hoër as 70% is, bespreek.

Hierna word die frekwensies en persentasies ontleed. 'n Analise van die frekwensies en persentasies word gedoen om te bepaal watter items van die vraelys vir die respondente 'n probleem tot 'n groot probleem oplewer. Uit dié analise is daar dertig sulke items geïdentifiseer. Vir die doel van hierdie verslag sal detailbesprekings volg vir dié items wat vir dertien en meer respondente ( $\geq 10\%$ ) 'n probleem tot 'n groot probleem oplewer (response 3 en 4 van die vierpuntskaal word vir hierdie doel saamgegroeper).

Ander items wat deur minstens tien respondente (7,5%) ook as 'n probleem tot 'n groot probleem is, sal slegs genoem word.

Dié aangeleenthede wat in respons 2 van die vierpuntskaal vir  $\geq 20\%$  en meer respondente 'n klein probleem is, word in tabel 5.6 saamgevat. Dié items word nie verder bespreek nie, aangesien die fokus van hierdie navorsing op die probleme en groot probleme van die opleidingsprogram val.

Laastens word daar ook 'n opsomming gegee van aspekte waarmee  $\geq 80\%$  van die respondente geen probleme ondervind nie. Die items kan dan beskou word as aspekte wat suksesvol is of as beste praktyk in die SBO-program funksioneer. Ook hierdie aangeleenthede val buite die fokus van die navorsing en sal slegs in tabel 5.7 sonder verdere bespreking opgesom word.

Data van die oop afdeling is geanaliseer deur response te kategoriseer en konsepte te groepeer wat ooreenstemmende kenmerke toon (vergelyk § 4.9).

Daar is ( $n = 133 - 81,1\%$  van wat uitgestuur is) vraelyste van mentors terug ontvang en daar word vervolgens aandag geskenk aan die analise van die kwantitatiewe data ten opsigte daarvan.

### **5.3 ANALISE VAN KWANTITATIEWE DATA (RANGORDES EN FREKWENSIES) TEN OPSIGTE VAN DIE MENTORS**

In die algemeen kan kwantitatiewe data verklaar word as die antwoorde of verklarings op die verskynsel wat ondersoek word en dit eindig normaalweg met 'n bevestiging of ontkenning van die fenomeen (Leedy & Ormrod, 2001:101).

Die kwantitatiewe data wat vervolgens gerapporteer word, verteenwoordig die response op die gestruktureerde vraelyste wat in hierdie navorsing gebruik is. Eerstens word die

data van elke vraag in tabelvorm weergegee. Die aantal respondente wat 'n bepaalde kategorie gekies het, word deur frekwensie- asook persentasiewaardes weerspieël. Daarna volg 'n rapportering en kort bespreking van die gegewens wat in elke vraag voorkom.

Vervolgens word op die response, soos dit in Afdeling A van die vraelys vir mentors voorgekom het, gefokus.

### 5.3.1 Afdeling A: Algemene inligting ten opsigte van die mentors

Hierdie afdeling het ten doel gehad om algemene inligting van die respondente en van die skole te verkry sodat 'n verwysingsraamwerk verkry kon word van die werksomgewing waarbinne die mentors daaglik funksioneer. Die verskillende data word in tabel 5.1 weergegee.

**Tabel 5.1 Algemene inligting**

	<b>Afdeling A: Algemene inligting (vrae 1 - 9)</b>	<b>Frekwensie f</b>	<b>Persentasie %</b>
1.	Tipe skool		
	Sekondêre	44	33,08
	Primêre	82	61,66
	Ander	7	5,26
	<i>Totaal</i>	<i>133</i>	<i>100</i>
2.	Samestelling van leerders in die skool		
	Seunskool	1	0,75
	Dogterskool	0	0
	Gekombineerde seun- en dogterskool	132	99,25
	<i>Totaal</i>	<i>133</i>	<i>100</i>
3.	Taalmedium in die skool		
	Afrikaans	64	49,23
	Engels	1	0,77
	Dubbelmedium	31	23,85
	Parallelmedium	34	26,15
	Ander	0	0
	<i>Totaal</i>	<i>130</i>	<i>100</i>
4.	Geslag van respondent (mentor)		
	Manlik	51	38,93
	Vroulik	80	61,07
	<i>Totaal</i>	<i>131</i>	<i>100</i>

**Tabel 5.1 Algemene inligting (vervolg)**

	<b>Afdeling A: Algemene inligting (vrae 1 - 9)</b>	<b>Frekwensie f</b>	<b>Persentasie %</b>
5.	<b>Leerarea waarby mentor betrokke is</b>		
	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	9	7,50
	Mens- en Sosiale Wetenskappe	15	12,50
	Natuurwetenskappe	11	9,17
	Kuns en Kultuur	1	0,83
	Lewensoriëntering	11	9,17
	Tegnologie	5	4,17
	Wiskunde en Wiskundige Gelettertheid	22	18,33
	Tale	13	10,83
	Grondslagfase (3 fokusareas)	33	27,50
	<b>Totaal</b>	<b>120</b>	<b>100</b>
6.	<b>Hoeveelheid leerderskapkandidate in die skool</b>		
	1	61	46,92
	2	24	18,46
	3	17	13,08
	4	4	3,08
	5 en meer	24	18,46
	<b>Totaal</b>	<b>130</b>	<b>100</b>
7.	<b>Hoeveelheid leerders in die skool</b>		
	300 en minder	7	5,31
	301 – 500	29	21,97
	501 – 700	20	15,15
	701 - 900	20	15,15
	901 – 1000	29	21,97
	1001 en meer	27	20,45
	<b>Totaal</b>	<b>132</b>	<b>100</b>
8.	<b>Skoolfase waarby mentor betrokke is</b>		
	Grondslagfase	26	23,64
	Intermediêre fase	33	30,00
	Senior fase	27	24,54
	VOO-fase	24	21,82
	<b>Totaal</b>	<b>110</b>	<b>100</b>
9.	<b>Finansieringswyse van die leerderskapprogram</b>		
	Deur die Skool se Beheertiggaam	112	88,19
	Deur die ETDP SETA	0	0
	Deur die leerderskapkandidaat self	15	11,81
	Ander	0	0
	<b>Totaal</b>	<b>127</b>	<b>100</b>

Vervolgens vind 'n rapportering van die data plaas soos dit uit tabel 5.1 (Afdeling A) van die vraelyste van die mentors blyk. Eenhonderd-drie-en-dertig mentors (81,1% van wat oorspronklik uitgestuur is) het aan die ondersoek deelgeneem deur die vraelys in te vul en terug te stuur.

- **Tipe skool (vraag 1)**

Twee-en-tagtig respondente (61,66%) het aangetoon dat hulle verbonde is aan primêre skole, terwyl vier-en-veertig mentors (33,08%) werksaam is aan sekondêre skole.

- **Samestelling van leerders in die skool (vraag 2)**

Eenhonderd-twee-en-dertig respondente (99,25%) is verbonde aan gekombineerde seun- en dogterskole.

- **Taalmedium (vraag 3)**

Die aanduiding is dat 49,23% van die respondente Afrikaansmediumskole verteenwoordig gevolg deur parallelmedium- en dubbelmediumskole met 26,15% en 23,85% onderskeidelik.

- **Geslag van mentor (vraag 4)**

Tagtig respondente (61,07%) is vroulik, terwyl 38,93% manlik is.

- **Leerarea waarby mentor hoofsaaklik betrokke is (vraag 5)**

Drie-en-dertig kandidate (27,5%) is hoofsaaklik betrokke by die Grondslagfase. Die tweede meeste respondente, twee-en-twintig persone, (18,33%) is betrokke by Wiskunde en Wiskundige Geletterdheid, terwyl Mens- en Sosiale Wetenskappe 12,5% verteenwoordig. Dertien mentors (10,83%) het aangedui dat hulle by Tale betrokke is, terwyl Natuurwetenskappe en Lewensoriëntering gesamentlik elf respondente (9,17%) gehad het. Die leerarea met die minste kandidate is Kuns en Kultuur met 0,83%. Dit blyk verder dat daar dertien (9,8%) mentors was wat nie op hierdie vraag gereageer het nie. Dit is moontlik dat daar by dieselfde skool meer as een mentor vir dieselfde leerderskapkandidaat verantwoordelik gemaak is, maar dat daar slegs een van die twee op die vraag gereageer het.

- **Die hoeveel leerderskapkandidate by die skool (vraag 6)**

Een-en-sestig mentors (46,92%) het aangedui dat daar slegs een leerderskapkandidaat aan die skool verbonde is. Vier-en-twintig respondente (18,46%) het aangedui dat daar twee kandidate by die skool is, terwyl dieselfde hoeveelheid skole vyf en meer leerderskapkandidate akkommodeer.

- **Hoeveelheid leerders verbonde aan die skool (vraag 7)**

Nege-en-twintig mentors (21,97%) het aangetoon dat daar tussen 301 en 500 leerders in hulle skole is, terwyl dieselfde hoeveelheid mentors aangedui het dat daar tussen 901 en 1000 leerders in hul skole is. In die tweede plek dui sewe-en-twintig respondente (20,45%) aan dat hulle verbonde is aan skole wat meer as 1 000 leerders het. Skole wat tussen 501 en 700 leerders het sowel as skole met 'n leerdertal van 701 tot 900, is gesamentlik in die derde posisie met 15,15%.

- **Skoolfase waarby u hoofsaaklik betrokke is? (vraag 8)**

In die Intermediêre fase is daar drie-en-dertig mentors (30%), terwyl die Seniorfase die tweede meeste respondente gehad het met sewe-en-twintig (24,54%). In die Grondslagfase was ses-en-twintig persone (23,64%) en die VOO-fase het die minste respondente gehad met 21,82%. Verder kom dit voor dat drie-en-twintig respondente (17,3%) nie dié vraag beantwoord het nie. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat mentors by meer as een leerarea betrokke is en dat response dié fase verteenwoordig waarby hulle die meeste betrokke is, maar ook omdat meer as een mentor by dieselfde leerderskapkandidaat betrokke is en dat sommige mentors dan nie die vraag beantwoord het nie.

- **Finansieringswyse van leerderskapprogram (vraag 9)**

Honderd-en-twaalf mentors (88,19%) het aangedui dat die leerderskapprogram deur die skool se beheerliggaam gefinansier word, terwyl vyftien leerderskapkandidate (11,81%) self vir die betaling van hul finansies verantwoordelik is.

### **5.3.1.1 Samevatting**

Uit bogenoemde gegewens kan samevattend soos volg gerapporteer word vir hierdie studiepopulasie (vergelyk § 5.2):

- die grootste persentasie SBO-opleiding geskied in die primêre skole en die samestelling van die skoolleerders in dié skole is gekombineerde seun- en dogterskole (vraag A1 en A2)
- verder blyk dit dat feitlik die helfte van die deelnemende skole aan die SBO-program Afrikaansmediumskole is en dat 61% mentors vroulik is (vraag A3 en A4)
- die meeste mentors is betrokke by die grondslagfase se leerarea maar die intermediêre fase is die skoolfase waarby die meeste mentors betrokke is (vraag A5 en A8)
- by die meeste skole (46,9%) is daar slegs een leerderskapkandidaat teenwoordig. Skoolgroottes waar hulle betrokke is, weerspieël leerdertalle wat oorwegend wissel tussen driehonderd-en-een en vyfhonderd asook tussen negehonderd-en-een en eenduisend (Vrae A6 en A7)
- die finansiering van die SBO-program geskied oorwegend (88%) deur die skool se beheerliggaam (vraag 9).

In die volgende gedeelte word die inligting weergegee soos dit uit Afdelings B, C en D van die mentors se vraelyste blyk.

### **5.3.2 Afdeling B: Probleme ten opsigte van strukturele aangeleenthede in verband met die opleidingsinstansie (vrae B10 - B21)**

Die doel met die afdeling was om te bepaal watter probleme die mentors in die skolepraktyk ondervind ten opsigte van die leerderskapprogram soos dit deur die opleidingsinstansie bestuur word (vergelyk hfst. 4.5.2). Die response van die mentors word in tabel 5.2 saamgevat.

**Tabel 5.2 Strukturele aangeleenthede in verband met die opleidingsinstansie**

Rang-orde	Item nr.	Vrae	Gem.	SD	Response							
					1		2		3		4	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	B13	Tydige beskikbaarstelling van studiegidse	1,75	0,81	58	44,6	52	40,0	15	11,5	5	3,9
2	B12	Wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie	1,55	0,68	71	53,8	53	40,2	5	3,8	3	2,2
3	B11	Akademie se ondersteuningstelsel van die opleidingsinstansie	1,48	0,64	78	60,0	42	32,3	10	7,7	0	0
4	B17	Toegang tot administratiewe personeel van opleidingsinstansie	1,47	0,71	81	61,8	42	32,1	4	3,1	4	3,0
5	B19	Geskeduleerde oriënteringsgeleenthede aan die begin van die jaar by die opleidingsinstansie	1,44	0,83	96	73,3	20	15,3	8	6,1	7	5,3
6	B15	Stiptelikheid van korrespondensie vanaf opleidingsinstansie (bv. eksamentye)	1,42	0,67	87	66,9	34	26,2	7	5,4	2	1,5
7	B14	Stiptelikheid met studie-inligting (bv. eksamenroosters)	1,38	0,61	89	68,5	34	26,2	6	4,6	1	0,7
8	B16	Korrespondensie wat u na die opleidingsinstansie stuur	1,37	0,73	96	75,0	19	14,9	10	7,8	3	2,3
9	B18	Skedulering van praktykbesoeke deur personeel van opleidingsinstansie	1,35	0,67	98	74,8	21	16,0	11	8,4	1	0,8
10	B20	Geskeduleerde kampuskontakssessies met vakdosente	1,31	0,65	99	75,6	27	20,5	1	0,8	4	3,1
11	B21	Die wyse waarop die leerderskapprogram by die opleidingsinstansie bestuur word	1,23	0,49	102	79,1	25	19,4	1	0,8	1	0,7
11	B10	Finansiële administrasie by die opleidingsinstansie	1,23	0,59	110	84,5	11	8,5	8	6,2	1	0,8

Uit tabel 5.2 (gemiddelde waardes) blyk dit dat response van die mentors wissel van 1,23 tot 1,75. Hieruit kan afgelei word dat daar slegs geringe probleme bestaan ten opsigte van genoemde beleidsake van die opleidingsinstansie (vergelyk hfst. 3.10.2 en hfst. 3.10.3).

Indien die frekwensies en persentasies van vraag B21 ontleed word, ondersteun en bevestig dit bogenoemde afleiding, aangesien honderd-sewe-en-twintig (98,5%) mentors aantoon dat hulle geen tot klein probleme ondervind met die wyse waarvolgens die SBO-program deur die opleidingsinstansie bestuur word.

Vir twintig respondente (15,4% - B13) is die tydige beskikbaarstelling van studiegidse aan die leerderskapkandidate 'n probleem tot 'n groot probleem. 'n Moontlike rede waarom mentors nadruk op hierdie item plaas, kan wees dat hulle reeds reg aan die begin van die semester graag 'n beplanning en tydskaal vir betrokkenheid en leiding wil opstel vir sowel hulleself as die leerderskapkandidate.

Uit item B19 blyk dit dat die geskeduleerde oriënteringsgeleentheid aan die begin van die jaar by die opleidingsinstansie vir vyftien respondente (11,4%) 'n probleem tot 'n groot probleem oplewer. Een moontlike rede hiervoor word in die oopantwoord-vraag deur die mentors genoem (vergelyk § 5.5.2), naamlik dat dié geleentheid saamval met personeelinligtingssessies en vakvergaderings by die skole aan die begin van die jaar en dat die kandidate dan nie teenwoordig is om kennis te neem van verskeie belangrike aspekte nie .

Dertien respondente (10,1% - B16) ondervind 'n probleem tot 'n groot probleem met korrespondensie wat hulle na die opleidingsinstansie versend. In die oopantwoord-vraag word hierdie aangeleentheid beskryf as 'n langdragtige korrespondensiemetode (vergelyk § 5.5.4).

Uit analise van die res van die response blyk dit verder dat respondente ook probleme tot groot probleme met die volgende ondervind:

- twaalf respondente (9,2% - B18) oor die skedulering van praktykbesoeke deur personeel van die opleidingsinstansie en
- tien respondente (7,7 % - B11) in verband met akademiese ondersteuningstelsel van die opleidingsinstansie.

Aangeleenthede waarmee die respondente 'n klein probleem ondervind word in tabel 5.6 aangedui, terwyl die enkele aangeleentheid wat as suksesvol of as beste praktyk beskou kan word in tabel 5.7 vervat is.

### **5.3.3 Afdeling C: Probleme ten opsigte van funksionele aangeleenthede in die skool (vrae C22 - C28)**

Die doel met hierdie afdeling was om vas te stel of mentors oor voldoende tyd beskik om hulle verantwoordelikhede as opleidingsvennote teenoor die leerderskapkandidate en die opleidingsinstansie na te kom (vergelyk hfst. 4.5.2). Die response is in tabel 5.3 saamgevat.

**Tabel 5.3      Funksionele aangeleenthede ten opsigte van die skool**

Rang-orde	Item nr.	Vrae	Gem.	SD	Response							
					1		2		3		4	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	C25	Tyd om u skoolverwante verantwoordelikhede af te handel a.g.v. u werkslas m.b.t. die leerderskapkandidaat	1,52	0,59	69	52,3	57	43,2	6	4,5	0	0
1	C26	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met leerderskapkandidaat se verantwoordelikhede by die skool	1,52	0,79	87	65,9	21	15,9	24	18,2	0	0
3	C27	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met u verantwoordelikhede teenoor die leerderskapkandidaat by die skool	1,52	0,75	84	63,6	28	21,2	20	15,2	0	0
4	C24	Koördinerings van die verskeidenheid take wat u opgelê is rakende skoolgebaseerde onderwyseropleiding	1,48	0,53	69	53,1	59	45,4	2	1,5	0	0
5	C22	Opvolg van aangeleenthede wat tydens gespreksgeleenthede bespreek is	1,47	0,72	85	65,4	30	23,1	14	10,7	1	0,8
6	C28	Implikasies ten opsigte van regs aanspreeklikheid tydens buitemuurse aktiwiteite, terreindiens en klastoesig	1,43	0,77	93	71,5	21	16,2	13	10,0	3	2,3
7	C23	Nakoming van kontraktele ooreenkomste tussen opleidingsinstansie, skool en leerderskapkandidaat	1,06	0,24	121	93,8	8	6,2	0	0	0	0

Uit die gemiddelde waardes van tabel 5.3 blyk dit dat daar geen enkele aspek na vore kom wat vermelding regverdig nie (vergelyk § 5.4.1). Hieruit kan afgelei word dat mentors, volgens die response, hul taak as opleidingsvennote suksesvol behartig.

Uit vraag C26 blyk dit dat vier-en-twintig respondente (18,2%) 'n probleem ondervind met gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met die leerderskapkandidaat se verantwoordelikhede by die skool, terwyl twintig respondente (15,2% - C27) 'n probleem ondervind met die gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met die mentor se verantwoordelikhede teenoor die leerderskapkandidaat by die skool (vergelyk § 5.5.2).

Sestien respondente (12,3% - C28) het aangedui dat hulle 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind met die regs aanspreeklikheid tydens buitemuurse aktiwiteite, terreindiens en klastoesig deur die leerderskapkandidate.

Volgens die inligting in vraag C22 wat handel oor die opvolg van aangeleenthede wat tydens gespreksgeleenthede by die skool deur besoekende personeel van die opleidingsinstansie bespreek is, blyk dit dat vyftien respondente (11,5%) 'n probleem tot 'n groot probleem daarmee ondervind.

Aangeleenthede waarmee die respondente 'n klein probleem ondervind, word in tabel 5.6 weerspieël, terwyl die sake wat as suksesvol beskryf kan word, in tabel 5.7 vervat is.

#### **5.3.4 Afdeling D: Probleme ten opsigte van algemene aangeleenthede in die skool (vrae D29 - D40)**

Die doel met hierdie afdeling was om te bepaal watter algemene organisatoriese probleme die mentors ondervind ten opsigte van hulle betrokkenheid by die SBO-program (vergelyk § 4.5.2). Die response is in tabel 5.4 saamgevat.

**Tabel 5.4 Algemene aangeleenthede in die skool**

Rang- orde	Item nr.	Vrae	Gem.	SD	Response							
					1		2		3		4	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	D35	Beskikbaarheid van riglyne aan mentors vir die eenvormige bestuur van die leerderskapprogram	1,95	1,06	64	48,9	23	17,6	31	23,6	13	9,9
2	D36	U betrokkenheid t.o.v. leiding by die voltooiing van die leerderskapkandidate se werksopdragte vir die opleidingsinstansie	1,71	0,83	67	51,2	37	28,2	25	19,1	2	1,5
3	D32	Effektiwiteit van mentoropleiding deur die betrokke opleidingsinstansie	1,54	0,67	70	54,7	49	38,3	7	5,5	2	1,5
4	D37	Tydsverloop tussen gespreksgeleenthede met personeel van opleidingsinstansie	1,49	0,74	85	65,4	26	20,0	19	14,6	0	0
5	D34	Ondersteuning van die mentorprogram deur die opleidingsinstansie	1,48	0,65	77	59,2	44	33,9	8	6,1	1	0,8
6	D38	Akademiese toepaslikheid van hulpverlening deur die besoekende personeel van opleidingsinstansie	1,45	0,74	89	67,9	27	20,6	13	9,9	2	1,6
7	D31	Kommunikasieverwarring tussen universiteit, mentors en leerderskapkandidate	1,43	0,63	84	63,6	40	30,3	7	5,3	1	0,8

**Tabel 5.4 Algemene aangeleenthede in die skool (vervolg)**

Rang-orde	Item nr.	Vrae	Gem.	SD	Response							
					1		2		3		4	
					f	%	f	%	f	%	f	%
8	D33	Ondersteuning van die mentorprogram deur dié liggaam wat u program finansier	1,31	0,55	96	73,3	31	23,6	3	2,3	1	0,8
9	D39	Administratiewe toepaslikheid van hulpverlening deur besoekende personeel van opleidingsinstansie	1,28	0,54	100	76,9	24	18,5	6	4,6	0	0
10	D40	Die leerarea waarin assessering moet plaasvind	1,23	0,53	108	82,4	16	12,3	7	5,3	0	0
11	D29	Beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos: internet, fotostaatmasjien, faksmasjien en telefoon	1,20	0,49	109	82,6	20	15,2	2	1,5	1	0,7
11	D30	Teenwoordigheid van leerderskapkandidate tydens gesprekke met personeel van die opleidingsinstansie	1,20	0,53	111	84,1	17	12,9	2	1,5	2	1,5

Uit tabel 5.4 blyk dit volgens die gemiddelde waardes dat daar geen besondere probleme ondervind word ten opsigte van die algemene organisatoriese aangeleenthede waarby die mentors betrokke is nie.

Indien vraag D35 ontleed word, wat die hoogste rangorde verteenwoordig volgens die gemiddelde waardes, blyk dit tog dat vier-en-veertig respondente (33,5%) aantoon dat hulle wel 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind ten opsigte van die beskikbaarheid van riglyne aan mentors vir die eenvormige bestuur van die leerderskapprogram (vergelyk § 5.4.6.3 – D35).

Uit vraag D36 blyk dit dat sewe-en-twintig mentors (20,8%) aandui dat hulle 'n probleem tot groot 'n groot probleem ondervind met hulle betrokkenheid ten opsigte van leiding wat hulle gee by die voltooiing van die leerderskapkandidate se werksopdragte vir die opleidingsinstansie.

Negentien mentors (14,6% - D37) ondervind 'n probleem met die tydsverloop tussen die verskillende gespreksgeleenthede met personeel van die opleidingsinstansie.

Uit vraag D38 blyk dit dat vyftien mentors (11,9%) 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind met die akademiese toepaslikheid van hulp wat deur die besoekende personeel van die opleidingsinstansie aan die skool verskaf word.

Vervolgens word al die aangeleenthede waarmee die respondente probleme en groot probleme ondervind (keuse 3 en 4) samevattend in tabel 5.5 vevat. Daarna word die aangeleenthede waarmee respondente 'n klein probleem ondervind in tabel 5.6 weergegee waarna die drie aangeleenthede wat as suksesvolle of beste praktyke uitgewys kan word, in tabel 5.7 aangedui word.

In die rapportering van die frekwensies en persentasies in tabel 5.5 en tabel 5.6 blyk dit dat van die frekwensies by twee agtereenvolgende items dieselfde waarde het, maar dat die persentasies van mekaar verskil. Hierdie verskil kan daaraan toegeskryf word dat nie alle vrae deur dieselfde aantal respondente beantwoord is nie.

Vrae word van hoog na laag georden ooreenkomstig frekwensies en persentasies.

**Tabel 5.5 Vrae wat as probleme en groot probleme aangedui is (keuse 3 en 4)**

Nr.	Vrae	f	%
D35	Beskikbaarheid van riglyne aan mentors vir die eenvormige bestuur van die leerderskapprogram	44	33,9
D36	U betrokkeheid t.o.v. leiding by die voltooiing van die leerderskapkandidate se werksopdragte vir die opleidingsinstansie	27	20,8
C26	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met leerderskapkandidaat se verantwoordelikhede by die skool	24	18,2
B13	Tydige beskikbaarstelling van studiegidse	20	15,4
C27	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met u verantwoordelikhede teenoor die leerderskapkandidaat by die skool	20	15,2
D37	Tydsverloop tussen gespreksgeleenthede met personeel van opleidingsinstansie	19	14,6
C28	Implikasies ten opsigte van regs aanspreeklikheid tydens buitemuurse aktiwiteite, terreindiens en klastoesig	16	12,3
D38	Akademiese toepaslikheid van hulpverlening deur die besoekende personeel van opleidingsinstansie	15	11,9
C22	Opvolg van aangeleenthede wat tydens gespreksgeleenthede bespreek is	15	11,5
B19	Geskeduleerde oriënteringsgeleenthede aan die begin van die jaar by die opleidingsinstansie	15	11,4
B16	Korrespondensie wat u na die opleidingsinstansie stuur	13	10,1
B12	Wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie	12	9,2
B11	Akademiese ondersteuningstelsel van die opleidingsinstansie	10	7,7

Uit die voorafgaande samevattende tabel word 'n oorsig verkry van al dertien items wat vir tien en meer mentors 'n probleem tot 'n groot probleem oplewer. Daar kan 'n verband getrek word tussen die vyf items wat in Afdeling B, en die vier items wat in Afdeling D voorkom, in soverre dit die probleme betref wat ook in die oopantwoord-vraag volgens die stappe wat deur Neuman gedekonstrueer is (1997:422-424) voorgestel word (vergeelyk hfst. 4.9). Dit blyk verder dat hierdie probleme verband hou met administrasie en programbestuur (vergeelyk § 5.5.2). Die verskillende items waarmee respondente in Afdeling C probleme tot groot probleme ondervind kan ook herlei word tot aangeleenthede wat in die oopantwoord-vraag gedekonstrueer is, maar ressorteer onder kommunikasie en korrespondensie met die opleidingsinstansie (vergeelyk § 5.5.4).

Vervolgens word al die aangeleenthede waarmee die respondente klein probleme ondervind (keuse 2) samevattend in tabel 5.6 weergegee, maar nie verder bespreek nie (vergelyk § 5.2).

Die items word van hoog na laag georden ooreenkomstig frekwensies en persentasies.

**Tabel 5.6 Vrae wat as 'n klein probleem uitwys (keuse 2)**

Nr.	Vrae	f	%
C24	Koördinerings van die verskeidenheid take wat u opgelê is rakende skoolgebaseerde onderwyseropleiding	59	45,4
C25	Tyd om u skoolverwante verantwoordelikhede af te handel a.g.v. u werkslas m.b.t. die leerderskapkandidaat	57	43,2
B12	Wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie	53	40,2
B13	Tydige beskikbaarstelling van studiegids	52	40
D32	Effektiwiteit van mentoropleiding deur die betrokke opleidingsinstansie	49	38,3
D34	Ondersteuning van die mentorprogram deur die opleidingsinstansie	44	33,9
B11	Akademie se ondersteuningstelsel van die opleidingsinstansie	42	32,3
B17	Toegang tot administratiewe personeel van opleidingsinstansie	42	32,1
D31	Kommunikasieverwarring tussen universiteit, mentors en leerderskapkandidate	40	30,3
D36	U betrokkeheid t.o.v. leiding by die voltooiing van die leerderskapkandidate se werksopdragte vir die opleidingsinstansie	37	28,2
B15	Stiptelikheid van korrespondensie vanaf opleidingsinstansie (bv. eksamentye)	34	26,2
B14	Stiptelikheid met studie-inligting (bv. eksamenroosters)	34	26,2
D33	Ondersteuning van die mentorprogram deur die liggaam wat u program finansier	31	23,6
C22	Opvolg van aangeleenthede wat tydens gespreksgeleenthede bespreek is	30	23,1
C27	Gebreke aan inligting aan skoolpersoneel in verband met u verantwoordelikhede teenoor die leerderskapkandidaat by die skool	28	21,2
D38	Akademie se toepaslikheid van hulpverlening deur die besoekende personeel van opleidingsinstansie	27	20,6
B20	Geskeduleerde kampuskontakssessies met vakdosente	27	20,5
D37	Tydverloop tussen gespreksgeleenthede met personeel van opleidingsinstansie	26	20

Uit tabel 5.6 blyk dit dat daar agtien items bestaan waarmee respondente 'n klein probleem ondervind ten opsigte van verskillende aangeleenthede wat oor die hele vraelys strek.

Aangeleenthede waarmee  $\geq 80\%$  respondente geen probleem ondervind nie, word in tabel 5.7 saamgevat. Hierdie items kan beskou word as suksesvolle aangeleenthede of as beste praktyke in die funksionering van die SBO-program, maar word nie verder bespreek nie, aangesien dit nie binne die fokus van hierdie navorsing val nie (vergelyk § 5.2). Items word van hoog na laag ooreenkomstig frekwensies en persentasies georden.

**Tabel 5.7 Aangeleenthede wat blyk suksesvol te wees in die praktyk (beste praktyke)**

Nr.	Vrae	f	%
C23	Nakoming van kontraktuele ooreenkomste tussen opleidingsinstansie, skool en leerderskapkandidaat	121	93,8
B10	Finansiële administrasie by die opleidingsinstansie	110	84,5
D30	Teenwoordigheid van leerderskapkandidate tydens gesprekke met personeel van die opleidingsinstansie	111	84,1
D29	Beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos: internet, fotostaatmasjien, faksmasjien en telefoon	109	82,6
D40	Die leerarea waarin assessering moet plaasvind	108	82,4

### 5.3.5 Samevatting

Uit die voorafgaande gedeelte blyk dit dat die volgende aangeleenthede as van die belangrikste probleme ondervind word in die verskillende skole waar die SBO-program geïmplementeer is. Hierdie aangeleenthede behoort in aanmerking geneem te word met die opstel van bestuurstrategieë vir die implementering van die SBO-program. Die verskillende aangeleenthede sou oorkoepelend onder twee subhoofde saamgegroeper kon word, naamlik publikasies en dokumentasie asook kommunikasie.

#### *Publikasies en Dokumentasie:*

- nie-betydse beskikbaarstelling van studiegidse belemmer mentors se jaarbeplanning, aangesien hulle nie vooruit kan beplan met betrekking tot die hoeveelheid tyd (hulp en leiding) wat hulle aan leerderskapkandidate behoort af te staan nie

- gebrek aan riglyne aan mentors vir die eenvormige bestuur van die SBO-program word as 'n leemte ervaar (vergelyk § 5.5), maar sou reggestel kon word met behulp van 'n handleiding bestaande uit reëls en prosedures waarvolgens alle partye eenduidig ingelig word oor alle tersaaklike aangeleenthede.

*Kommunikasie:*

- probleme in verband met korrespondensie na die opleidingsinstansie sluit telefoniese en elektroniese kommunikasie in, maar sluit ook die heen-en-weerversending van posstukke met behulp van die landposstelsel in. Verder behoort kommunikasie aan die mentors (en aan die leerderskapkandidate) volledige terugvoer te bevat met betrekking tot werksopdragte waarmee hulle die leerderskapkandidate gehelp het, sodat hulle vir toekomstige begeleidingsdoeleindes uit hul foute kan leer en daarop kan verbeter. Dit blyk dus dat die kommunikasie-inhoud net so belangrik is as die kommunikasiewyse
- die oriënteringsweek aan die begin van die jaar skep kommunikasieprobleme tussen die leerderskapkandidate en die mentors by die onderskeie skole met betrekking tot jaaraktiwiteite wat in die skole plaasvind (vergelyk § 5.5). Intussen (vanaf 2008) is die oriënteringsweek later verskuif sodat dit nie meer saamval met die openingsweek van skole nie
- die regsplig wat op die beheerliggaam van die skool (as regs persoon) geplaas word, skep probleme vir sommige mentors wanneer hulle die leerderskapkandidate in 'n posisie moet plaas waarin die kandidate in loco parentis moet optree. Uit die opklarende gesprekvoering het dit geblyk dat die mentors hierdie situasies meestal vermy. Mentors sorg meestal dat leerderskapkandidate hulle nooit alleen in sulke situasies bevind nie (toesig tydens terreindiens en sportaktiwiteite).
- mentors ondervind 'n probleem met die tydsverloop tussen die geskeduleerde besoeke aangesien daar met betrekking tot sekere sake soms vinniger terugvoer verwag word. Die aard van die gesprekke wat tussen die personeel van die opleidingsinstansie en hulleself plaasvind, dui ook op 'n probleem. Die kern van die probleem is waarskynlik daarin geleë dat die personeel van die opleidingsinstansie sekere administratiewe aangeleenthede tydens die besoekgeleentheid wil opvolg of afhandel, terwyl die mentors die verwagting koester dat hulle met raad en daad bygestaan gaan word rakende probleme wat hulle ondervind ten opsigte van verskillende aangeleenthede met betrekking tot die Program.

### 5.3.6 Bespreking

Daar word van mentors verwag om volledig betrokke te wees by die opleiding van leerderskapkandidate. Mentors vervul te alle tye die funksie van rolmodelle teenoor leerderskapkandidate en word op gereelde basis genader met betrekking tot 'n verskeidenheid aangeleenthede in verband met hul professionele opleiding en studie. Wat die skoolgebaseerde onderwyseropleidingsprogram (SBO-program) betref, sou die aanname gemaak kon word dat die opleidingsinstansie primêr verantwoordelik is vir die akademiese vordering en ontwikkeling van die leerderskapkandidate, terwyl die mentors primêr verantwoordelik is vir die professionele vorming en in mindere mate ook vir die akademiese prestasie van die kandidate. In dié verband word mentors dikwels deur die leerderskapkandidate genader vir raad en professionele leiding (wat deur ervaring opgedoen word) ten opsigte van die voltooiing van werksopdragte en onderrigstrategieë.

Aangesien dit nie prakties haalbaar is om alle mentors te betrek by 'n verpligte opleidingsgeleentheid voordat hulle met hul mentorsfunksie kan begin nie, ontstaan daar 'n verskeidenheid problematiese aangeleenthede in die SBO-program vir die onderskeie partye (mentors, leerderskapkandidate, administratiewe en akademiese personeel). Indien daar tydens só 'n opleidingsgeleentheid 'n eenvormige handleiding in verband met verskillende bestuursaspekte en optredes op begeleidende wyse met die mentors deurgewerk sou kon word, sou verskeie probleme wat tans kwel, uit die weg geruim kon word. Dit blyk dus dat mentors in die een opsig as 'n verlengarm en opleidingsvennoot van die opleidingsinstansie funksioneer en aldus aangewend word, maar aan die ander kant word mentors nie op gereelde basis ingelig oor al die akademiese gebeurlikhede wat aan die opleidingsinstansie plaasvind nie. Daar bestaan dus geen struktuur waarvolgens mentors deur die opleidingsinstansie geakkrediteer word as opleidingsvennote nie (soos dit die geval in Engeland is, vergelyk hfst. 3.8.2.1). Die opleidingsinstansie maak dus van die vrywillige professionele dienste van mentors gebruik, maar erken (opneem in 'n akademiese struktuur waarbinne erkenning kan geskied) hulle nêrens vir enige akademiese professionele bydraes wat gelewer word nie.

Bestaande kommunikasieprobleme behoort daadwerklik ondervang te word deur 'n meer direkte kommunikasiekanaal te skep waarvolgens die betrokke partye op gereelde basis met mekaar sal kan kommunikeer – al beteken dit dat daar herbesin sal moet word oor die wyse van aflewering van die SBO-program.

## **5.4 ANALISE VAN DIE KWANTITATIEWE DATA (EFFEKGROOTTES EN D-WAARDES)**

### **5.4.1 Metodologiese verantwoording**

Besprekings wat volg, is gebaseer op response van respondente wie se vraelyste terug ontvang is (vergelyk § 5.2).

Vrae in Afdeling A (algemene inligting) wat gebruik is om groepsverskille in die response van die vrae in die ander afdelings van die vraelys deur middel van praktiese betekenisvolheid (d-waardes) te ondersoek, was dié vrae waarvan die variansie groot was, terwyl dié wat gering was (oorwegend homogene response) nie in aanmerking geneem is nie. Daar word na die Afdelings verwys as Afdeling (A tot D), terwyl die vrae genommer is van A1 tot D40. Indien vrae meer as een afeier het, word daar byvoorbeeld na verwys as vraag 1.1 of 1.2.

Eerstens is die gemiddeldes en standaardafwykings bepaal sodat praktiese betekenisvolheid daardeur vasgestel kon word.

Hierna is die riglynwaardes van die d-waardes verkry wat ooreenkomstig die Cohen-riglyne van interpretering vasgestel is (vergelyk hfst. 4.8). Klein effekgroottes wat gewissel het tot  $d = \leq 0,44$  is buite rekening gelaat vir enige bespreking. Die d-waardes van  $\geq 0,45$  en  $\leq 0,74$  wat op 'n medium of sigbare effek van praktiese betekenisvolheid dui, is geanaliseer en oorsigtelik bespreek, behalwe in die geval van vraag A7 (hoeveelheid leerders in die skool) waar die medium en groot effekte nie onomstootlik verklaar kon word nie. Daarenteen is alle ander d-waardes wat  $\geq 0,75$  (groot effek) en op praktiese betekenisvolheid dui, in tabelle opgeneem. As gevolg van desimale benadering word waardes wat  $\geq 0,75$  ook afgerond na 0,8 (vergelyk hfst. 4.8). Bespreking van groot effekte is gedoen volgens die vertrekpunt van praktiese haalbaarheid. Sommige afdelings en vrae het na analisering soveel groot effekte getoon dat dit nie individueel bespreek kon word nie, in welke geval dit dan onder die betrokke Afdeling se hoofopskrif en tema bespreek is.

Nadat al die data verwerk is, het dit geblyk dat daar nie logiese verklarings by 'n aantal groot effekte uit die literatuur verkry kon word nie. Daar is besluit om opklarende onderhoude te voer (vergelyk hfst. 4.10).

## 5.4.2 Die effek van Afdeling A: Vraag 1 (tipe skool) op Afdelings B tot D

### 5.4.2.1 Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdelings B tot D

Die mate waarin die tipe skole (sekondêre of primêre skole) 'n probleem met aangeleenthede ten opsigte van Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie), C (funksionele aangeleenthede ten opsigte van die skool) en D (algemene aangeleenthede in die skool) ondervind, word in tabel 5.8 weergegee.

**Tabel 5.8** Tipe skool en Vrae A 1.1 en A 1.2 in Afdelings B tot D

Afdeling A	A1.1 Sekondêre skool n = 44		A1.2 Primêre skool n = 82		Effekgrootte n = 126
	Gem.	SA	Gem.	SA	Effek (d)
Afdeling B	1,36	0,30	1,45	0,45	0,19
Afdeling C	1,44	0,44	1,42	0,43	0,04
Afdeling D	1,39	0,32	1,47	0,42	0,19

Uit die effekgroottes in tabel 5.8 is dit duidelik dat daar nie in die praktyk 'n verskil is tussen die mate van probleme wat primêre skole en sekondêre skole t.o.v. Afdeling B tot D ondervind nie.

Die aard van die probleme in al die afdelings wissel tussen geen en 'n klein probleem. Deur verdere analise blyk dit dat daar slegs klein effekgroottes verkry is in alle afdelings en daarom volg hier geen verdere besprekings nie.

### 5.4.2.2 Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes vir individuele vrae uit Afdelings B tot D

Uit die analise van die data het dit duidelik geword dat daar slegs een medium effekgrootte verkry is ten opsigte van al die 66 vrae in die afdelings t.w. vraag 40 - wat in tabel 5.9 verskyn.

**Tabel 5.9 Tipe skool en vrae in Afdelings B tot D**

Afdeling A: Vraag 1.1 en 1.2		Tipe skool			
Vraelys Afdelings B10 – D40	A1.1 Sekondêre skool n = 44		A1.2 Primêre skool n = 82		A1.1 en A1.2 Effekgrootte n = 126
Vraagnommer en vraag	Gem.	SA	Gem.	SA	Effek (d)
D40. Die leerarea waarin assessering moet plaasvind	1,05	0,21	1,34	0,63	0,50

Uit die gemiddeldes blyk dit dat die mentors by sekondêre skole geen probleme met die leerarea waarin assessering moet plaasvind, ondervind nie, terwyl primêre skole se probleme hiermee tussen geen probleem en 'n klein probleem wissel. Die effek dui op 'n sigbare grootte maar word nie verder bespreek nie. Daar is op besluit dat slegs effekte met groot d-waardes volledig bespreek sal word, terwyl effekte met mediumgroottes genoem en oorsigtelik bespreek word (vergeelyk § 5.4.1).

### **5.4.3 Die effek van Afdeling A: Vraag 4 (geslag van respondente) op Afdelings B tot D**

#### **5.4.3.1 Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot D**

Die mate waarin die geslag van die verskillende respondente (manlik en vroulik) 'n probleem met aangeleenthede ten opsigte van Afdeling B tot D ondervind, word in tabel 5.10 weergegee.

**Tabel 5.10 Geslag van respondente in Vrae A 4.1 en A 4.2 in Afdelings B tot D**

Afdeling A	A 4.1 Manlik n = 51		A 4.2 Vroulik n = 80		Effekgrootte n = 131
	Gem.	SA	Gem.	SA	
Afdeling B	1,32	0,33	1,47	0,43	0,36
Afdeling C	1,36	0,43	1,46	0,42	0,24
Afdeling D	1,37	0,42	1,48	0,36	0,27

Uit die gemiddeldes in tabel 5.10 blyk dit dat die omvang van die probleme in alle gevalle strek tussen geen probleem en 'n klein probleem. Dit blyk verder dat daar slegs klein effekgroottes verkry is, wat daarop dui dat manlike en vroulike respondente nie verskil in die mate waarin hulle probleme ondervind ten opsigte van Afdelings B tot D nie; derhalwe vind geen verdere bespreking plaas nie.

#### **5.4.3.2 Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdelings B tot D**

Uit 'n analise wat ten opsigte van al die vrae in Afdeling B tot D gedoen is, blyk dit dat daar slegs ten opsigte van vraag D36 'n medium-effekgrootte waargeneem kan word ( $d = 0,57$ ). Uit die gemiddeld van vraag D36 (die mentor se betrokkenheid ten opsigte van leiding by die voltooiing van die leerderskapkandidate se werksopdragte vir die opleidingsinstansie), blyk dit dat vroulike respondente (gem. = 1,90) 'n groter probleem ten opsigte van hierdie aangeleentheid ondervind as hul manlike kollegas (gem. = 1,40). Dit blyk dat die aard van die probleem wissel tussen geen en 'n klein probleem; tog neig die aard van die probleem by die vroulike mentors meer na 'n klein probleem as by die manlike respondente. Aangesien daar geen groot effekte verkry is nie, word die effekte nie verder bespreek nie.

#### **5.4.4 Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling B (probleme ten opsigte van opleidingsinstansie: vrae B10 tot B21)**

##### **5.4.4.1 Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling B**

Gemiddeldes en standaardafwykings is bereken ten einde effekgroottes en praktiese betekenisvolheid vas te stel. Gemiddeldes en standaardafwykings word in tabel 5.11 saamgevat.

**Tabel 5.11 Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling B**

Afdeling en Vraelys	EBW n = 9		MSW n = 15		NW n = 11		LO n = 11	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
Afdeling B Probleme ten opsigte van opleidingsinstansie	1,58	0,42	1,39	0,37	1,43	0,26	1,39	0,54
	Teg n = 5		WWG n = 22		Tale n = 13		Gf n = 33	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
	1,48	0,25	1,29	0,30	1,44	0,39	1,40	0,43

EBW = Ekonomiese en Bestuurswetenskappe; MSW = Mense en Sosiale Wetenskappe; NW = Natuurwetenskappe; LO = Lewensoriëntering; Teg = Tegnologie; WWG = Wiskunde en Wiskundige Geletterdheid; Tale = Tale; Gf = Grondslagfase.

Uit die gemiddelde waardes van tabel 5.11 blyk dit dat die leerarea EBW die grootste numeriese waarde van die verskillende leerareas toon (gem. = 1,58). Dié inligting dui verder daarop dat die mentors in hierdie leerarea die grootste probleme ondervind ten opsigte van Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie), t.w. tussen geen en klein probleme. Verder blyk dit dat die mentors in die leerarea WWG die minste probleme ondervind ten opsigte van Afdeling B (gem. = 1,29).

Indien die gegewens van die verskillende leerareas met behulp van die effekgroottes van Afdeling B gekontroleer word, blyk dit dat die probleme op 'n mediumgrootte-effek dui tussen EBW & WWG ( $d = 0,69$ ), NW & WWG ( $d = 0,50$ ) en Teg & WWG ( $d = 0,65$ ). Weer eens, omdat daar geen groot effekte verkry is nie vind geen verdere bespreking plaas nie.

#### **5.4.4.2 Samevatting van die verskillende leerareas en medium effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdeling B**

Indien die gegewens vir Afdeling B verder afgebreek word ten opsigte van die 12 verskillende vrae in hierdie Afdeling, blyk dit dat daar 80 effekte verkry is wat op mediumgrootte-effek dui (probleme wat die mentors ondervind ten opsigte van die opleidingsinstansie). Die enigste vraag waarby daar slegs klein verskille verkry is ( $\leq 0,44$ ), was vraag B19 (geskeduleerde oriënteringsgeleenthede aan die begin van die jaar by die

opleidingsinstansie). Aangesien daar geen groot effekte verkry is nie, vind geen verdere bespreking hieroor plaas nie.

#### 5.4.4.3 Die verskillende leerareas, gemiddeldes en groot effekgroottes vir elke vraag in Afdeling B

Die verskille in die response van die vrae in die verskillende leerareas wat op 'n groot effek dui ( $\geq 0,75$ ) word in tabel 5.12 saamgevat en daarna in fyner detail bespreek (vergeelyk § 5.4.1).

**Tabel 5.12** Leerareas, gemiddeldes en groot effekgroottes in Afdeling B

Vraagnommer en vrae in Afdeling B	Leerareas	Gemiddeldes (Gem.)	Effekgrootte (d)
<b>B12.</b> Wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie	EBW & Teg	1,63 & 1,20	0,82 ***
<b>B13.</b> Tydige beskikbaarstelling van studiegidse	MSW & NW	1,33 & 2,10	0,80 ***
<b>B14.</b> Stiptelikheid met studie-inligting (bv. eksamenroosters)	EBW & WWG Teg & WWG	1,75 & 1,09 1,60 & 1,09	0,93 *** 0,93 ***
<b>B17.</b> Toegang tot administratiewe personeel van die opleidingsinstansie	EBW & LO EBW & WWG	1,75 & 1,30 1,75 & 1,32	0,93 *** 0,80 ***
<b>B18.</b> Skedulering van praktyk-besoeke deur personeel van die opleidingsinstansie	EBW & Teg Teg & Tale NW & Teg Teg & Gf Teg & WWG LO & Teg	1,00 & 2,20 2,20 & 1,00 1,27 & 2,20 2,20 & 1,36 2,20 & 1,41 1,45 & 2,20	1,43 *** 1,43 *** 1,11 *** 1,00 *** 0,93 *** 0,89 ***
<b>B20.</b> Geskeduleerde kampuskontaksessies met vakdosente	NW & Teg Teg & WWG MSW & NW	1,00 & 1,60 1,60 & 1,09 1,47 & 1,00	1,10 *** 0,93 *** 0,90 ***

In tabel 5.12 is daar ses vrae met groot effekte ten opsigte van die verskillende vrae in Afdeling B. Indien dié verskillende vrae geanaliseer word om groepsverskille in die

response van die verskillende leerareas te verkry, blyk dit dat daar 15 effekte verkry is wat op 'n groot effek dui.

Vervolgens word die verskille tussen leerareas en die vrae waarmee die mentors prakties betekenisvolle probleme ondervind, bespreek (vergelyk tabel 5.12).

- **B12:** Wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie. Die verskil in respons tussen die leerarea EBW (gem. = 1,63) en Teg (gem. = 1,20) dui daarop dat die mentors van die leerarea EBW in groter mate probleme by hierdie vraag ondervind as dié by Tegnologie. Verder kom dit voor dat die omvang van die probleem varieer tussen geen tot 'n klein probleem. Die effekgrootte dui op 'n prakties betekenisvolle verskil ( $d = 0,82$ ) ten opsigte van vraag B12.

Uit opklarende onderhoude (vergelyk § 5.4.1) het dit duidelik geword dat die wyse van kommunikasie deurgaans en by alle leerareas kommer wek. Wanneer mentors namens hul leerderskapkandidate navraag doen, beleef hulle 'n gevoel van totale onbeskikbaarheid aan die kant van die opleidingsinstansie se administratiewe personeel ten opsigte van die tydigte hantering van noodsaaklike administratiewe en akademiesverwante aangeleenthede. Hierdie saak stem ooreen met die bevindinge van die oopantwoord-vraag (vergelyk § 5.5.4). Personeel kom selfs ongeduldig en geïrriteerd voor teenoor persone wat navraag doen. Dit wil dus voorkom of dit hier veral gaan oor administrasie en oor administrering met betrekking tot inter- en intrakommunikasie. By 'n betekenisvolle aantal modules moes werksopdragte byvoorbeeld alreeds ingedien gewees het, maar dan is die voorgeskrewe handboeke wat vir die voltooiing van hierdie werksopdragte geraadpleeg moes word, steeds nie by boekhandelaars beskikbaar nie. Mentors in die leerarea: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, is vanweë hulle eie akademies professionele opleiding meer ingestel op stiptelikheid en puntenerigheid. Hulle wil nie graag gedeeltes van die werk wat afgehandel moet word stuksgewys ontvang nie, maar wil graag alle inligting gelyktydig en betyds ontvang. Daarteenoor; aangesien Tegnologie 'n redelik nuwe leerarea in die skole is, gebeur dit dat die mentors wat vir die bestuur van hierdie leerarea toegewys is, self nie altyd seker is met betrekking tot die leiding wat hulle aan die leerderskapkandidate behoort te gee nie. Derhalwe kan dit wees dat hulle dalk ook nie in dieselfde mate bekommerd is oor die kommunikasie met die opleidingsinstansie as mentors in die leerarea: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe nie.

- B13:** Tydige beskikbaarstelling van studiegidse. Uit die gemiddeldes toon dit dat die mentors van NW (gem. = 2,10) teenoor MSW (gem. = 1,33) 'n groter probleem ondervind ten opsigte van vraag B13. Die omvang van die probleem varieer tussen geen probleem by MSW en 'n klein probleem by NW. Uit die d-waarde ( $d = 0,80$ ) blyk die probleem prakties betekenisvol te wees. Dit gebeur in die praktyk dat sommige studente hulle studiegidse vir die eerste semester van die akademiese jaar eers aan die einde van Maart ontvang. Die studiegidse vir die leerarea: Mens en Sosiale Wetenskappe was dalk nie redaksioneel verander of aangepas nie, terwyl die leerarea: Natuurwetenskappe hulle studiegidse feitlik jaarliks verander. Hierdie gegewe kan 'n moontlike vertraging in die verspreidingsproses van studiegidse teweeg bring. Verder bestaan daar in die leerarea: Natuurwetenskappe (bv. Biologie ens.) verpligte praktikumperiodes wat vir leerdenskapandidate 'n probleem kan skep en wat vanweë kurrikulêre ontwikkelinge in hierdie spesifieke vakterrein veroorsaak dat hulle studiegidse meer gereeld opgedateer behoort te word as wat dit die geval sou wees in die Humaniora.
- B14:** Stiptelikheid met studie-inligting (bv. eksamenroosters). Die gemiddeldes van leerarea EBW (gem. = 1,75) teenoor WWG (gem. = 1,09) dui daarop dat die mentors van EBW 'n groter probleem ondervind ten opsigte van vraag B14 as die mentors van WWG. Die omvang van die probleem strek tussen geen by die leerarea: WWG en 'n klein probleem by die leerarea: EBW, terwyl die effekgrootte op prakties betekenisvolheid dui ( $d = 0,82$ ). Ook uit die gemiddeldes wat verkry is tussen Teg (gem. = 1,60) teenoor WWG (gem. = 1,09) vir dieselfde vraag, blyk dit dat Teg 'n groter probleem ondervind as WWG, maar dat die grootte steeds tussen geen en 'n klein probleem strek. Die d-waarde ( $d = 0,93$ ), dui egter op 'n prakties betekenisvolle probleem.

Tydens die opklarende onderhoude (vergelyk § 5.4.1) het dit geblyk dat amptelike universiteitseksamens byvoorbeeld reeds 'n aanvang sou geneem het en dat studente nog steeds nie hulle deelnamepunte in 'n bepaalde leerarea sou ontvang het nie. Ten tye van die ondersoek deur middel van die vraelyste het dit geblyk dat daar probleme voorgekom het, maar ten tye van die opklarende onderhoude het dit geblyk dat die situasie al merkbaar verbeter het. Opkampusstudente (en mentors tydens hul eie opleiding) in die leerarea: EBW is gewoon aan ordebatteerbare stiptelikheid en onmiddellike toegang tot inligting, terwyl afkampusstudente (wat hul frustrasies by hulle aangewese mentors bekla),

soos SBO-leerderskapkandidate, nie dieselfde mate van stiptelikheid ondervind nie. Mentors beleef die kommunikasielyn as lomp en wil die probleem daaraan toeskryf dat hulle deur 'n administratiewe kanaal moet kommunikeer in plaas van direk met die akademiese personeel wat vir 'n bepaalde akademiese module verantwoordelik is (vergelyk § 5.5.4). Dit was nie tydens die opklarende onderhoude moontlik om bevredigend vas te stel waarom die leerarea: WWG die minste probleme hieromtrent sou ondervind nie.

- **B17:** Toegang tot administratiewe personeel van opleidingsinstansie. Uit die respons van die leerareas op hierdie vraag blyk dit dat mentors in die leerarea: EBW (gem. = 1,70) teenoor die mentors in die leerarea: LO (gem. = 1,30) en 'n d-waarde van ( $d = 0,93$ ), die grootste probleme ondervind. Dieselfde geld vir die mentors in die leerarea WWG (gem. = 1,32,  $d = 0,80$ ). Die probleem wissel in al die gevalle tussen geen probleem en 'n klein probleem maar toon tog 'n prakties betekenisvolle effek.

Uit gesprekvoering met die mentors (vergelyk § 5.4.1) het dit geblyk dat afkampusprogramme, soos die SBO-program, hoofsaaklik deur administratiewe personeel bedryf word, terwyl opkampusprogramme grootliks direk deur akademiese personele bedryf word. Mentors beleef die administratiewe personeel as taakgeoriënteerd (wat nie noodwendig verkeerd is nie) en nie as kliëntvriendelik nie. Verder was die mentors wat by die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe betrokke is tydens hulle eie opleiding gewoon aan persoonlike kontak met hul dosente en in sommige gevalle ook met hul kliënte. Hulle is derhalwe gewoon aan optrede wat van noukeurigheid en stiptelikheid getuig ten opsigte van hul werk en ander aangeleenthede wat saamhang in die ekonomiese vakterrein. Hulle beleef dit egter nou in die SBO-praktyk anders. Indien hulle antwoorde op sekere vrae wil bekom, moet hulle deur 'n administratiewe kommunikasielyn funksioneer, terwyl hulle eintlik direk met die akademikus, wat primêr vir die verskillende modules verantwoordelik is, wil skakel. Vir EBW-kollegas gaan dit oor vooruitbeplanning en detail. Hulle beskryf hulleself as "anders" as kollegas in ander leerareas en is besonder puntenerig ten opsigte van hulle eie werk. Daarom stel hulle dieselfde eise wat hulle aan hulleself stel aan hulle werk as mentors.

- **B18:** Skedulering van praktykbesoeke deur personeel van die opleidingsinstansie. Uit die gemiddelde waarde blyk dit dat die mentors van die leerarea

Tegnologie die grootste probleem ondervind ten opsigte van vraag B18 indien dit teenoor die ander leerareas gestel word. Teg & EBW (gem. 2,20 & 1,00;  $d = 1,43$ ), Tale (gem. = 1,00;  $d = 1,43$ ), NW (gem. = 1,27;  $d = 1,11$ ), Gf (gem. 1,36;  $d = 1,00$ ), WWG (gem. = 1,41;  $d = 0,93$ ) en LO (gem. = 1,45;  $d = 0,89$ ). Die omvang van die probleem vir die mentors van Teg wissel tussen 'n klein probleem en 'n probleem, terwyl die mentors van EBW en Tale geen probleme ondervind nie. Eweneens neig die gemiddeld van NW ook na geen probleem, maar die gemiddeldes van Gf, WWG en LO neig weer tussen geen probleme en 'n klein probleem. Al ses die effekgroottes dui op 'n prakties betekenisvolle probleem ( $\geq 0,75$ ).

Tydens die opklarende onderhoude (vergeelyk § 5.4.1) met mentors het dit duidelik geword dat daar eintlik 'n verskil in verwagtinge tussen mentors (sowel as leerderskapkandidate by die skool) en personeel van die opleidingsinstansie bestaan ten opsigte van hierdie geskeduleerde besoeke. Die doel met baie van hierdie soorte besoeke is eintlik volgens die opleidingsinstansie dat mentors en leerderskapkandidate foutiewe en ontbrekende administratiewe dokumentasie moet invul, opdateer en korrigeer (Potgieter, 2007: persoonlike mededeling). Die besoeke is dus nie primêr daarop gerig dat akademiese probleme ten opsigte van die leerarea of vakinhoud uitgeklaar kan word nie en is derhalwe nie noodwendig opleidingsgerig nie. Aangesien Tegnologie 'n nuwe leerarea (vir graad vier tot nege) en kennisveld (vir graad tien tot twaalf) is, sou mentors en leerderskapkandidate meer opleiding en leiding ten opsigte van Tegnologie wil ontvang as die ander leerareas en nie tydens kontakbesoeke slegs op die afhandeling van administratiewe verantwoordelikhede wou fokus nie. Tegnologie-mentors voel onseker in verband met die leiding wat hulle aan leerderskapkandidate gee en verwag tydens hierdie besoeke breedvoeriger terugvoer in verband met vakinhoud en akademiese uitkomst, asook in verband met aangeleenthede soos werksopdragte, werkstukke en assesseringsresultate. Ongelukkig gebeur dit nie tydens hierdie besoeke nie en dan is veral hierdie leerarea se mentors en studente teleurgesteld oor die besoeke. Mentors spreek die behoefte uit om soms besoeke deur akademiese personeel te ontvang.

**B20:** Geskeduleerde kampuskontakssessies met vakdosente. Uit die gemiddeldes blyk dit dat die mentors van die leerarea Tegnologie (gem. = 1,60) die grootste probleem ondervind ten opsigte van vraag B20 indien dit vergeelyk word met NW

(gem. = 1,00; d = 1,10), Teg teenoor WWG (gem. = 1,09; d = 0,93) en MSW (gem. = 1,47) teenoor NW (gem. = 1,00; d = 0,90). Al drie effekgroottes dui op praktiese betekenisvolheid.

Waarskynlik woon Tegnologie-leerderskapkandidate die kampuskontaksessies by met die verwagting dat hulle opleiding gaan ontvang (aangesien Tegnologie 'n nuwe leerarea en kennisveld is). Wat dan egter tydens hierdie kampuskontaksessies gebeur, is dat die tersaaklike studiegidse gewoon maar net breedvoerig met hulle "deurgewerk" word. Na afloop van die kampuskontaksessies verwag mentors dat leerderskapkandidate moet terugkeer na hulle onderskeie skole, sodat hulle weer die mentors kan help met die nuwe inhoude en leiding in die leerarea. Indien daar nie aan bg. verwagting voldoen kan word nie, staan die mentors skepties teenoor dié kontaksessies. Dit blyk dat die verwagting veral gekoester word jeens die opleiding in die praktiese faset van die leerarea Tegnologie (soos die vervaardiging van projekkies en die ontwerp van 'n verskeidenheid modelle volgens die Tegnologiese proses). 'n Verdere probleem ten opsigte van die geskeduleerde kampuskontaksessies blyk te wees dat van die ouer personeel - juis aangesien Tegnologie 'n nuwe rigting is (leerarea en kennisveld met vakke), die verantwoordelikheid om die rigting by die skool uit te bou, grootliks in die hande van die leerderskapkandidaat oorlaat. Indien die kampuskontaksessies plaasvind, ontstaan daar 'n lakune by die skool, aangesien die "personeellid" wat daarvoor verantwoordelik is dan vir daardie tydperk nie meer by die skool teenwoordig is nie en onderrig in die leerarea dan nie soos normaal kan voortgaan nie (wat nie korrek is nie aangesien leerderskapkandidate onder mentors behoort in te skakel en leiding te ontvang).

#### **5.4.5 Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling C (probleme ten opsigte van die skool - vrae C22 tot C28)**

##### **5.4.5.1 Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling C**

Gemiddeldes en standaardafwykings is bereken sodat effekgroottes en praktiese betekenisvolheid vasgestel kan word. Die gemiddeldes en standaardafwykings word in tabel 5.13 weergegee.

**Tabel 5.13 Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling C**

Afdeling en Vraelys	EBW n = 9		MSW n = 15		NW n = 11		LO n = 11	
Afdeling C Probleme ten opsigte van die skool	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
	1,54	0,52	1,59	0,45	1,42	0,28	1,38	0,48
	Teg n = 5		WWG n = 22		Tale n = 13		Gf n = 33	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
	1,51	0,24	1,38	0,46	1,38	0,42	1,45	0,42

Uit die gemiddelde waardes van tabel 5.13 blyk dit dat die leerarea MSW die hoogste numeriese waarde toon (gem. = 1,59) van die verskillende leerareas en dat die mentors wat by hierdie leerarea betrokke is, die grootste probleme ondervind ten opsigte van Afdeling C (funksionele aangeleenthede ten opsigte van die skool). Die omvang van die probleme wissel tussen geen probleme en 'n klein probleem. Verder blyk dit ook dat die mentors van leerareas LO, WWG en Tale die minste probleme ondervind ten opsigte van Afdeling C (gem. = 1,38). Wanneer hierdie gegewens gekontroleer word met die effekgroottes ten opsigte van Afdeling C, blyk dit dat 'n medium effek verkry is tussen MSW & LO ( $d = 0,50$ ); MSW & WWG ( $d = 0,50$ ) asook tussen MSW & Tale ( $d = 0,50$ ).

#### **5.4.5.2 Samevatting van die verskillende leerareas en medium effekgroottes in Afdeling C**

Indien die verskille in die response van die vrae vir Afdeling C verder afgebreek word ten opsigte van die sewe verskillende vrae, blyk dit dat daar 25 effekte verkry is wat almal op 'n mediumgrootte-effek dui (probleme wat die mentors ondervind ten opsigte van aangeleenthede in die skool). Geen groot effekgroottes is verkry nie; daarom word die effekte nie verder bespreek nie.

#### 5.4.6 Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling D (algemene aangeleenthede in die skool: vrae D29 tot D40)

##### 5.4.6.1 Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling D

Gemiddeldes en standaardafwykings is bereken asook effekgroottes en praktiese betekenisvolheid. Die gemiddeldes en standaardafwykings word eerstens in tabel 5.14 weergegee.

**Tabel 5.14 Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling D**

Afdeling en Vraelys	EBW n = 9		MSW n = 15		NW n = 11		LO n = 11	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
Afdeling D Probleme ten opsigte van die skool	1,48	0,32	1,47	0,30	1,46	0,30	1,45	0,46
	Teg n = 5		WWG n = 22		Tale n = 13		Gf n = 33	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
	1,47	0,33	1,41	0,48	1,27	0,28	1,49	0,42

Uit die gemiddelde waardes van tabel 5.14 blyk dit dat die leerarea Gf die hoogste numeriese waarde toon (gem. = 1,49). Dit impliseer dat die mentors wat by hierdie leerarea betrokke is, die grootste probleme ondervind ten opsigte van Afdeling D (algemene aangeleenthede in die skool). Die omvang van die probleme strek tussen geen probleme en 'n klein probleem. Verder blyk dit dat die mentors van leerareas Tale die minste probleme ondervind ten opsigte van dié Afdeling (gem. = 1,27). Die gemiddelde waardes van al die ander leerareas val dus tussen hierdie parameters en dui voorts daarop dat al die probleme tussen geen en 'n klein probleem strek. Wanneer hierdie gegewens gekontroleer word met die riglynwaardes van die d-waardes (effekgroottes) wat verkry is ten opsigte van Afdeling D in die geheel, blyk dit dat geen groot effekgroottes verkry is nie, maar mediumgrootte effekte tussen EBW & Tale ( $d = 0,66$ ), MSW & Tale ( $d = 0,67$ ), NW & Tale ( $d = 0,65$ ), Teg & Tale ( $d = 0,61$ ) asook tussen Gf & Tale ( $d = 0,53$ ).

### 5.4.6.2 Samevatting van die verskillende leerareas en medium effekgroottes in Afdeling D

Indien die verskille in die response van die vrae vir Afdeling D verder afgebreek word ten opsigte van die 12 verskillende vrae, blyk dit dat daar in die verskillende kontraste tussen leerareas 55 effekte verkry is wat almal op mediumgrootte-effek dui (probleme wat die mentors ondervind ten opsigte van aangeleenthede in die skool). Aangesien daar geen groot effekte verkry is nie, volg geen verdere bespreking daaroor nie (vergelyk § 5.4.1).

### 5.4.6.3 Die verskillende leerareas, gemiddeldes en groot effekgroottes in Afdeling D

Die verskille in die response van die vrae in die verskillende leerareas wat op 'n groot effek dui ( $\geq 0,75$ ), word in tabel 5.15 saamgevat en daarna in finer detail bespreek (vergelyk § 5.4.1).

**Tabel 5.15** Leerareas, gemiddeldes en groot effekgroottes in Afdeling D

Vraagnommer en vrae in Afdeling D	Leerareas	Gem.	Effekgrootte (d)
<b>D30.</b> Teenwoordigheid van leerderskapkandidate tydens gesprekke met personeel van die Opleidingsinstansie	EBW & NW	1,50 & 1,00	0,94 ***
	EBW & Teg	1,50 & 1,00	0,94 ***
	EBW & Tale	1,50 & 1,08	0,80 ***
<b>D32.</b> Effektiwiteit van mentoropleiding deur die betrokke Opleidingsinstansie	EBW & Teg	1,29 & 1,80	1,05 ***
	Teg & Tale	1,80 & 1,31	1,02 ***
	Teg & WWG	1,80 & 1,36	0,80 ***
<b>D33.</b> Ondersteuning van die Mentorprogram deur dié liggaam wat u program finansier	EBW & Teg	1,13 & 1,60	0,87***
	Teg & Tale	1,60 & 1,15	0,81 ***
<b>D35.</b> Besikbaarheid van riglyne aan mentors vir die eenvormige bestuur van die Leerderskapprogram	EBW & Tale	2,50 & 1,54	0,90 ***
<b>D37.</b> Tydsverloop tussen gespreksgeleenthede met personeel van die Opleidingsinstansie	EBW & Tale	1,88 & 1,08	0,81 ***

In tabel 5.15 is daar vyf vrae wat groot effekte toon ten opsigte van vrae in Afdeling D. Indien die vrae geanaliseer word om groepsverskille in die response van die verskillende leerareas te verkry, blyk dit dat daar tien effekte verkry is wat op praktiese betekenisvolheid dui.

Die verskille wat verkry is tussen leerareas en die vrae waarmee die mentors prakties betekenisvolle probleme ondervind, word vervolgens bespreek (vergelyk tabel 5.15).

- **D30:** Teenwoordigheid van leerderskapkandidate tydens gesprekke met personeel van die opleidingsinstansie. Die verskil in respons tussen die leerarea EBW (gem. = 1,50) en NW (gem. = 1,00) asook tussen EBW en Teg (gem. = 1,00) sowel as tussen EBW en Tale (gem. = 1,08) dui daarop dat die mentors van EBW 'n groter probleem met hierdie vraag ondervind as die mentors van die ander genoemde leerareas. Verder blyk dit dat die aard van die probleme wat EBW en Tale ervaar, varieer tussen geen probleem en 'n klein probleem, terwyl NW en Tegnologie geen probleme ondervind met die inhoud wat in vraag D30 gestel is nie. Die verskillende effekgroottes dui op praktiese betekenisvolheid. 'n Moontlike oorsaak hiervan kan wees dat personeel van die opleidingsinstansie vrae aan die mentor stel rakende die leerderskapkandidaat of selfs die verloop van die program, wat om professionele redes nie in die teenwoordigheid van die leerderskapkandidaat bespreek wil word nie. Dit blyk ook uit die opklarende onderhoude (vergelyk § 5.4.1) dat die mentors in die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe nie tydens hul eie opleiding (bv. tydens ouditering van state) daaraan gewoond was om in groepe te werk nie, maar om alleen (op hulle eie) te werk. Daarom kan dit wees dat hulle ook die besprekings (gesprekke met personeel van die opleidingsinstansie) so sal wil hanteer.
- **D32:** Effektiwiteit van mentoropleiding deur die betrokke opleidingsinstansie. Die verskil in respons tussen die mentors van Tegnologie (gem. = 1,80), WWG (gem. = 1,36) en EBW (gem. = 1,29) toon dat die mentors wat by Tegnologie betrokke is, 'n groter probleem met hierdie vraag ondervind as die res. Die omvang van die probleem dui op geen probleme tot 'n klein probleem maar die effekgroottes toon 'n probleem wat prakties betekenisvol is.

Die mentoropleidingsprogram is nog nie by alle skole aangebied wat ver van die opleidingsinstansie geleë is nie, en dit kan moontlik wees dat dié respons juis van daardie skole afkomstig is. Hierdie bevinding (mentoropleidingsprogram is nog nie

by alle skole aangebied wat vër van die opleidingsinstansie geleë is nie) korreleer ook met gegewens wat uit die oopantwoord-vraag verkry is (vergelyk § 5.5.2). Verder blyk dit weer eens dat Tegnologie 'n nuwe leerarea is, en dat die verwagting aan 'n leerareaspesifieke mentoropleidingsprogram juis deur hierdie respondente as 'n besondere behoefte ervaar word. Hulle beleef dus die effektiwiteit van die mentoropleiding in 'n groter mate as oneffektief (teleurstellend) as hul kollegas in die ander leerareas wat nie so nuut is nie. Dit blyk verder dat die mentors van Tegnologie die mentoropleiding meer toegespits en spesifiek vir hul nuwe rigting verkies en dat dit minder generies moet wees. Die ander leerareas is bestaande rigtings waarin die mentors al ervaar is en derhalwe minder onsekerheid beleef met betrekking tot die opleiding van hul mentorfunksies.

- **D33:** Ondersteuning van die mentorprogram deur dié liggaam wat u program finansier. In die mentors se respons van leerarea Tegnologie blyk dit uit die gemiddeldes (gem. = 1,60) dat hulle 'n groter probleem met hierdie vraag ondervind as die mentors van die leerareas Tale (gem. = 1,15) en EBW (gem. = 1,13). Die omvang van die probleem dui egter daarop dat dit wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem, maar wanneer die effekgrootte in ag geneem word, dui dit op 'n probleem wat wél prakties betekenisvol is.

In die algemeen word die mentorprogram goed ondersteun deur veral die Skool se Beheerliggaam, maar weer eens, aangesien Tegnologie 'n nuwe leerarea is, blyk dit dat die nodige toerusting, sagteware en ander infrastruktuurskepping nog nie in plek is soos in die geval van ander meer gevestigde leerareas nie. Mentors is ook die mening toegedaan dat hulle nog nie oor genoeg ervaring in Tegnologie beskik om werklik vir ander (leerderskapkandidate) as mentor te kan optree nie; daarom sou hulle (mentors) graag meer leerareaspesifieke ondersteuning wou ontvang.

- **D35:** Beskikbaarheid van riglyne aan mentors vir die eenvormige bestuur van die leerderskapprogram. Uit die respons van die gemiddeldes van die mentors wat by EBW betrokke is (gem. = 2,50), blyk dit dat hulle 'n sigbaar groter probleem ondervind ten opsigte van hierdie vraag as dié by Tale (gem. = 1,54). Die grootte van die probleem by die mentors wat by Tale betrokke is, wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem, terwyl die mentors by leerarea EBW se ervaring van die probleem wissel tussen 'n klein probleem en 'n probleem. Indien die effekgrootte in aanmerking geneem word, blyk dit dat die probleem prakties betekenisvol is. Die oorsaak van die mate waarin hierdie vraag 'n probleem vir die

mentors van die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe skep, kan weer eens toegeskryf word aan die opleiding wat dié spesifieke groep kollegas deurloop het. Dit blyk dat dié mentors dokumentasie verkies wat in ooreenstemming is met die vereistes van hul spesifieke leerarea, omstandighede en persoonstipe. In die geval van ander leerareas soos Tale kan daar makliker van 'n generiese handleiding gebruik gemaak word sonder dat dit afbreuk doen aan die gehalte van mentorbegeleiding, maar die gebrek aan 'n handleiding skep probleme (vergelyk § 5.5.2).

- **D37:** Tydsverloop tussen gespreksgeleenthede met personeel van die opleidingsinstansie. Uit die gemiddeldes kan afgelei word dat die mentors van EBW sigbaar meer probleme ondervind met hierdie aangeleentheid (gem. = 1,88) as die mentors van Tale (gem. = 1,08) t.w. tussen geen en klein probleme. Indien daar na die effekgrootte gekyk word, blyk dit dat die probleem op 'n prakties betekenisvolle effek dui ( $d = 0,81$ ).

Binne die ervaringswêreld van die mentors wat by EBW betrokke is wat te make het met die ekonomiese wêreld (aandelepryse ens.) verander omstandighede van dag tot dag. Om hierdie rede kan hulle nie dae of weke wag voordat hulle op inligting reageer nie. In hulle ervaringswêreld moet sekere dinge onmiddellik gebeur of aandag geniet. In die lig van genoemde omstandighede verwag die mentors van leerarea EBW 'n direkte kommunikasielyn waarvolgens mentors gouer terugvoer oor hulle studente se werksopdragte kan verkry. Terugvoer oor werksopdragte neem vir hulle te lank. Daarteenoor sou die tydsverloop tussen gespreksgeleenthede met personeel van die opleidingsinstansie, vir mentors wat by die leerarea Tale betrokke is, nie noodwendig van soveel belang wees nie.

#### **5.4.6.4 Bespreking in verband met die effek van Vraag 5 op Afdelings B tot D**

Uit die voorafgaande inligting word dit duidelik waarom mentors van sekere leerareas groter probleme met betrekking tot sommige vrae ondervind as mentors van ander leerareas. Daar kan onderskei word tussen kollegas met eiesoortige behoeftes en met spesifieke eise met betrekking tot hulle leerareas. Behoeftes kan wissel na gelang van besondere eise soos in die geval van 'n nuwe leerarea of na gelang van persoonstipe. Sommige kollegas beskryf hulleself as "anders" as ander kollegas in ander leerareas en benadruk eienskappe soos puntenerigheid, stiptelikheid en deeglikheid met betrekking tot

voorbereiding en vereistes vir hulle werk. Om hierdie rede word besondere eise en verwagtinge soms gestel aan die wyse waarop die SBO-opleiding aangebied word.

#### **5.4.7 Die effek van Afdeling A: Vraag 7 (hoeveelheid leerders in die skool) op Afdelings B, C en D**

Uit 'n analise van die data wat gehandel het oor skoolgroottes (hoeveelheid leerders in die skool) teenoor elke vraag van die vraelys, het dit geblyk dat verskillende skoolgroottes op verskillende vrae van die vraelys soms meer en soms minder probleme as ander skoolgroottes ondervind. Uit verdere analise het dit geblyk dat daar ten opsigte van nege vrae 'n totaal van 17 groot effekte verkry is. Daar kon egter geen duidelike verband of vaste patroon vasgestel word wat verband hou met spesifieke skoolgroottes en bepaalde probleme wat in die vraelys uitgestaan het nie. Verder kon daar uit sowel die literatuur as die opklarende onderhoude geen bevredigende verklarings verkry word ten opsigte van dié gegewens op hierdie verskillende vrae in Afdelings B tot D nie. Hierdie uitkoms kan daarom beskou word as 'n spesifieke probleemvraag in dié navorsing, wat verdere ondersoek vereis.

##### **5.4.7.1 Bespreking en gevolgtrekkings in verband met Vraag 7 (hoeveelheid leerders in die skool) en gegewens in Afdelings B tot D**

Gesien in die lig van die inleidende kommentaar (vergelyk § 5.4.7), naamlik dat daar nie bevredigende verklaring by dié afdeling van die navorsing verkry kon word nie, volg dit dat daar ook geen gevolgtrekkings gemaak kan word en dus geen bespreking daaroor kan volg nie.

## 5.4.8 Afdeling A Vraag 9 (wyse van finansiering van die leiderskap-program) en die effek daarvan op Afdelings B tot D

### 5.4.8.1 Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot D

Die mate waarin die wyse van finansiering van die leiderskapprogram (beheerliggaam of deur die leiderskapkandidate self) 'n probleem skep ten opsigte van aangeleenthede in Afdelings B tot D, word in tabel 5.16 weergegee.

**Tabel 5.16 Wyse van finansiering en Vraag A 9 in Afdelings B tot D**

Afdeling A	Beheerliggaam n = 112		Leiderskap- kandidaat n = 15		Effekgrootte n = 127
	Gem.	SA	Gem.	SA	
<b>Afdeling B</b>	1,44	0,41	1,35	0,35	0,21
<b>Afdeling C</b>	1,42	0,41	1,51	0,49	0,17
<b>Afdeling D</b>	1,45	0,39	1,38	0,37	0,19

Uit 'n analise van die gegewens vir vraag 9 ten opsigte van Afdelings B tot D blyk dit dat daar slegs d-waardes verkry is wat op 'n klein effek dui en daarom vind geen verdere bespreking hieroor plaas nie (vergelyk § 5.4.1).

Die omvang van die probleme wissel in al die gevalle tussen geen en 'n klein probleem.

### 5.4.9 Samevatting

Uit die voorafgaande blyk dit dat die grootste respons afkomstig is van respondente uit primêre skole (n = 65%) en dat die totale respons verder uit 61% vroulike respondente bestaan. Die volgende kan samevattend gemeld word as van die belangrikste aangeleenthede waarmee die mentors probleme in die SBO-program ondervind:

- mentors dui aan dat kommunikasieprobleme hul funksionering as mentors belemmer en dat hulle 'n gevoel van onbereikbaarheid van en gebrekkige toegang tot die personeel van die opleidingsinstansie (administratief en akademies)

ondervind. Die mentors van die leerarea EBW ondervind in die algemeen 'n groter probleem met administrasie en administrering as die res van die mentors in ander leerareas. Dit kom voor of mentors die bestuur van die SBO-program as administrasiegedrewe ondervind, terwyl die opkampus opleidingsprogram meer akademiesgedrewe funksioneer

- omdat handboeke nie betyds by boekhandelaars beskikbaar is nie (of selfs uitverkoop is wanneer SBO-kandidate dit wil koop), veroorsaak dit dat mentors nie betyds die nodige voorbereiding en begeleiding aan leerderskapkandidate kan bied met betrekking tot opdragte en werkstukke - soos dit in die studiegidse uiteengesit is - en van hulle verwag word nie. Dieselfde probleem word dikwels ondervind met betrekking tot studiegidse wat nie betyds beskikbaar is wanneer SBO-studente vir die oriënteringsweek opdaag nie
- die leerarea Tegnologie het eiesoortige behoeftes, aangesien dit 'n nuwe leerarea is waaroor daar steeds heelwat onsekerhede bestaan soos die effektiewe ondersteuning van die opleidingsinstansie met betrekking tot opleidingsessies en praktikum asook beheerliggame wat nie die nodige infrastruktuur en sagtewaretoerusting bied vir die effektiewe funksionering van die leerarea nie.

## **5.5 AFDELING E: RESPONSE VAN MENTORS IN DIE OOPANTWOORD-VRAAG**

### **5.5.1 Metodologiese verantwoording**

Die doel met hierdie afdeling was om aan respondente die geleentheid te bied om nog probleme te stel wat ondervind word en wat nie as sodanig in die vraelys voorgekom het nie. In die vraelyste moes keuses op alle vrae op 'n vierpuntskaal beantwoord word. Die laaste afdeling het aan respondente die geleentheid gegun om aangeleenthede skriftelik te verwoord wat nie in die voorafgaande afdelings aangeraak is nie. Dekonstruering van die inligting het geskied ooreenstemmend die verskillende stappe soos blyk uit Neuman (1997:422-424) asook Angot en Milano (2007:139) (vergelyk hfst. 4.9).

Uit die vraelyste wat terug ontvang is, blyk dit dat sewe-en-tagtig mentors (65,4%) geen kommentaar in dié betrokke afdeling ingeskryf het nie, terwyl ses-en-veertig mentors (34,6%) wel die geleentheid benut het om in Afdeling E een of meer aangeleenthede aan te raak.

Daar was respondente wat weer sake beklemtoon het wat wel in die vraelys voorgekom het, maar daar was ook verskillende ander aangeleenthede wat as aanbevelings of probleme gemeld is.

Die oopproses-analise het aanvanklik gelei tot die identifisering van ses subkonstrukte wat saamgegroepeer kon word. Die groepering van data was weer geëvalueer tydens die aksiale en selektiewe koderingstappe vir samehang en relevansie, onder andere met die konstrunkte soos dit in die vraelys voorkom (vergelyk hfst. 4.5.2). Uit die analyses het dit geblyk dat die “nuwe” sake wat na vore gekom het uit die oopantwoord-vraag nie noodwendig direk verband hou met die konstrunkte van die gestruktureerde vraelys nie. Hierdie sake word vir die doel van dié afdeling daarom in vyf subkonstrukte gegroepeer. Van die kommentaar is om taalkundige redes verwerk, terwyl ander kommentaar as direkte aanhalings verwoord word. Hieraan word vervolgens aandag gegee.

### **5.5.2 Administrasie en programbestuur**

- Inligtingsessies vir mentors is noodsaaklik en daar word gewag vir die vaststelling van 'n datum vir mentoropleiding. Mentors sê: “sou graag skriftelik die verantwoordelikhede van die mentor wou ontvang”. Hulle voel onseker oor wat van hulle verwag word. (10)
- Volledige inligtingsessies in verband met die SBO-program behoort aan skoolpersoneel gekommunikeer te word deur die opleidingsinstansie voordat die leerderskapkandidaat by die betrokke skool geplaas word. (5)
- Mentors meld dat die mentorkursusfooi te duur is om verpligtend te wees vir bywoning voordat hulle met opleiding kan voortgaan. (4)
- Personeel by skole voel oningelig in verband met die hele SBO-program asook die verskillende fasette soos kontrakte, personeelbetrokkenheid en verantwoordelikhede teenoor die kandidaat. “Te veel inligting lê by die hoof alleen.” (3)
- Drie respondente het aangedui dat verpligte kontakssessies op die kampus van die Universiteit, gedurende skooltyd aan die begin van die akademiese jaar, vir hulle 'n wesentliche probleem skep. “Oriënteringsprogram is verkeerde tyd – val saam met personeelinligtings- en vakvergaderings aan die begin van die jaar”.
- Daar bestaan onduidelikheid ten opsigte van wat verlang word deur die opleidingsinstansie rakende lesbeplanning, voorbereiding en assessering van die leerderskapkandidaat asook wie die student daarin moet begelei. (2)

- Twee mentors is onseker daarvoor of kandidate moet roteer tussen grade 1 tot 3 en of hulle slegs by een graad moet bly.
- "Salarisse wat vir kandidate (deur die opleidingsinstansie) voorgestel word, is te hoog vir die werk wat die kandidate vir die skool doen". (1)

### **5.5.3 Akademiesverwante aangeleenthede**

- Die aard van die teorie word nie beskou as praktykgerigte opleiding nie en staan voor die student as twee wêreldes wat nie altyd bymekaar uitkom nie. "Teorie en praktyk is twee wêreldes en kom nie altyd bymekaar uit nie". (3)
- Daar behoort vir sekere vakrigtings (wetenskap) meer kampuskontaksessies geskeduleer te word. (1)

### **5.5.4 Kommunikasie en korrespondensie met opleidingsinstansie**

- "Korrespondensie is 'n langdradige proses". (3)
- Mentors voel dat hulle onvoldoende terugvoer ontvang van die SBO-kantoor in verband met punte vir werksopdragte. (3)
- Kommunikasie rakende kontaksessies vind nie betyds met skole plaas nie. (2)
- Kommunikasie word bestempel as "uitgerekte telefoongesprekke". (2)
- Daar bestaan onsekerhede in verband met reëlings vir eksamen en studieverlof. (2)
- Een mentor meld "ons skool het min kontak met die Universiteit".
- 'n Plattelandse skool wat reeds twee jaar by die SBO-program betrokke is, versoek dat hulle graag persoonlik met die personeel van die opleidingsinstansie sal wil gesels aangesien hulle nog nooit sodanige besoek ontvang het nie. (Na die versoek staan die opmerking "plattelandse skool, KwaZulu-Natal")

### **5.5.5 Tydsbestuur**

- "Daar word te veel van mentors verwag" ten opsigte van hulle betrokkenheid by leerderskapkandidate. "Opvoeders het reeds te veel werk". (3)
- Die program vereis "baie onnodige papierwerk wat 'n ekstra werkslas op die mentor plaas". (2)

- “Vorderingsverslae vul moeilik in en neem baie tyd in beslag” asook versoeke soos “duideliker riglyne ten opsigte van die vorderingsverslae sal van groot hulp wees”. (2)

### **5.5.6 Algemene sake**

- Tien respondente se kommentaar het gewissel van “geen probleme met die program” tot “uitstekende program” of “stuur nog studente”.
- Mentors meld dat hulle ’n gesindheids- en selfdissiplineprobleme by die leerderskapkandidate bespeur. (3)
- “Sommige skole gebruik kandidate as voltydse onderwysers in die klas” om hulle probleme rakende personeeltekorte die hoof te bied. (1)

## **5.6 BESPREKING TEN OPSIGTE VAN MENTORS**

Deurgaans beklemtoon mentors dat kommunikasieprobleme die grootste faktor is wat die SBO-program kenmerk en kortwiek. Dié probleem strek van die opleidingsinstansie na die mentors in die skole asook andersom en behels beide die administratiewe en akademiese terrein. Sels wanneer besoeke gebring word aan die skoolmentors deur die personeel van die opleidingsinstansie bestaan daar nie altyd duidelikheid en sinergie in verband met die doel en reikwydte van hierdie besoeke nie.

Daar sou tereg geredeneer kon word dat die hedendaagse era bekend staan as die era van kommunikasieevolusie waartydens kennisproduksie onbeperk versprei kan word deur middel van gedigitaliseerde inligtingstechnologie. Hierin behoort ’n uitdaging vir veral opleidingsinstansies te lê vir sover dit die wyse betref waarvolgens afkampusprogramme, soos die SBO-program, ontwikkel en afgelewer word. Afleweringswyses van afkampusopleidingsprogramme en die kommunikasie met alle betrokkenes deur middel van die inligtingstechnologie, behoort so met opkampusprogramme belyn te word, dat onmiddellike toegang tot inligting en kommunikasie deur enige individu, juis een van die opleidingsinstansies se fokusaangeleenthede en sterk eienskappe word tydens die beoefening van hul kembesigheid, te wete onderwys en opleiding.

Vervolgens vind ’n ontleding van die verwerkte data plaas wat deur die leerderskapkandidate in die vraelyste gemeld is.

## **5.7 ANALISE VAN KWANTITATIEWE DATA TEN OPSIGTE VAN DIE LEEDERSKAPKANDIDATE**

### **5.7.1 Metodologiese verantwoording**

In die analise van die leederskapkandidate se response word dieselfde werkswyse gevolg as wat in paragraaf 5.2 beskryf is.

Deur 'n analise van die frekwensies en persentasies word bepaal watter aangeleenthede vir die respondente 'n probleem tot 'n groot probleem is. Uit 'n analise van dié data blyk dit dat daar vyf-en-veertig probleme tot groot probleme is. Vir die doel van hierdie verslag sal slegs daardie probleme wat vir sewe-en-twintig respondente ( $\geq 20\%$ ) en meer 'n probleem of 'n groot probleem is, in detail bespreek word. Response 3 en 4 van die vierpuntskaal word vir hierdie doel bymekaargetel.

Aangeleenthede wat deur minstens dertien respondente ( $\geq 10\%$ ) en meer as 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind word, sal slegs genoem word.

Dié aangeleenthede wat in respons 2 van die vierpuntskaal vir  $\geq 20\%$  en meer respondente 'n klein probleem is, word in tabel 5.14 saamgevat en word nie verder bespreek nie (vergelyk § 5.2).

Laastens word 'n opsomming van respons 1 gemaak (tabel 5.15) oor aspekte waarmee  $\geq 80\%$  van die respondente geen probleme ondervind nie. Dié items sou beskou kon word as aspekte wat suksesvol of as beste praktyk in die SBO-program funksioneer.

### **5.7.2 Afdeling A: Algemene inligting ten opsigte van leederskapkandidate**

Die doel met hierdie afdeling was om algemene inligting van die respondente en van die skole te bekom sodat 'n verwysingsraamwerk gevorm kan word van die milieu waarin die leederskapkandidate daagliks funksioneer. Die verskillende data word in tabel 5.17 weergegee.

**Tabel 5.17 Algemene inligting**

	<b>Afdeling A: Algemene inligting (Vrae 1 - 10)</b>	<b>Frekwensie f</b>	<b>Persentasie %</b>
1.	Tipe skool		
	Sekondêre	58	42,96
	Primêre	72	53,34
	Ander	5	3,70
	<i>Totaal</i>	<i>135</i>	<i>100</i>
2.	Samestelling van leerders in die skool		
	Seunskool	0	0
	Dogterskool	0	0
	Gekombineerde seun- en dogterskool	135	100
	<i>Totaal</i>	<i>135</i>	<i>100</i>
3.	Taalmedium		
	Afrikaans	58	43,94
	Engels	14	10,61
	Dubbelmedium	53	40,15
	Parallelmedium	7	5,3
	Ander	0	0
	<i>Totaal</i>	<i>132</i>	<i>100</i>
4.	Geslag van respondent		
	Manlik	44	32,59
	Vroulik	91	67,41
	<i>Totaal</i>	<i>135</i>	<i>100</i>
5.	Leerarea waarby u hoofsaaklik betrokke is		
	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	17	12,88
	Mens- en Sosiale Wetenskappe	17	12,88
	Natuurwetenskappe	21	15,91
	Kuns en Kultuur	2	1,52
	Lewensoriëntering	6	4,55
	Tegnologie	11	8,33
	Wiskunde en Wiskundige Geletterdheid	7	5,30
	Tale	14	10,60
	Grondslagfase (3 fokusareas)	37	28,03
	<i>Totaal</i>	<i>132</i>	<i>100</i>
6.	Hoeveel leerderskapkandidate by die skool		
	1	58	42,97
	2	19	14,07
	3	22	16,30
	4	17	12,59
	5 en meer	19	14,07
	<i>Totaal</i>	<i>135</i>	<i>100</i>

**Tabel 5.17 Algemene inligting (vervolg)**

	<b>Afdeling A: Algemene inligting (Vrae 1 - 10)</b>	<b>Frekwensie f</b>	<b>Persentasie %</b>
7.	Hoeveel leerders in die skool		
	300 en minder	8	5,93
	301 – 500	22	16,30
	501 – 700	16	11,84
	701 - 900	21	15,56
	901 – 1000	28	20,74
	1001 en meer	40	29,63
	<i>Totaal</i>	<i>135</i>	<i>100</i>
8.	Skoolfase waarvoor u geregistreer is		
	Grondslagfase	41	30,83
	Intermediêre en Seniorfase	49	36,84
	Senior- en VOO-fase	43	32,33
	<i>Totaal</i>	<i>133</i>	<i>100</i>
9.	Volgens watter wyse word u leerderskapprogram gefinansier?		
	Deur die Skool se Beheerliggaam	84	65,63
	Deur die ETDP SETA	0	0
	Deur die leerderskapkandidaat self	44	34,37
	Ander	0	0
	<i>Totaal</i>	<i>128</i>	<i>100</i>
10	Die jaargroep waarin u tans is		
	BEd: 1 <sup>ste</sup> jaar	1	0,74
	BEd: 2 <sup>de</sup> jaar	32	23,70
	BEd: 3 <sup>de</sup> jaar	26	19,27
	BEd: 4 <sup>de</sup> jaar	74	54,81
	NGOS	2	1,48
	<i>Totaal</i>	<i>135</i>	<i>100</i>

Vervolgens vind die rapportering van data plaas soos dit deur die leerderskapkandidate se vraelyste in Afdeling A van tabel 5.17 blyk. Eenhonderd-drie-en-dertig leerderskapkandidate (81,1% van wat oorspronklik uitgestuur is) het deelgeneem aan die ondersoek deur die vraelys in te vul en terug te stuur.

- **Tipe skool (vraag 1)**

Die meerderheid respondente wat die vraelys ingevul het, is SBO-kandidate wat verbonde is aan primêre skole (53,34%). Daarna volg sekondêre skole met (42,96%).

- **Samestelling van leerders in die skool (vraag 2)**

Al die respondente (100%) is verbonde aan gekombineerde seun- en dogterskole.

- **Taalmedium van die skool (vraag 3)**

Agt-en-vyftig respondente (43,94%) het aangetoon dat hulle die SBO-program volg aan 'n Afrikaansmediumskool, terwyl dubbelmediumskole die tweede sterkste verteenwoordig was met (40,15%).

- **Geslag van respondent (vraag 4)**

Een-en-negentig respondente (67,41%) is vroulik, terwyl vier-en-veertig respondente manlik is (32,59%).

- **Leerarea waarby respondent hoofsaaklik betrokke is (vraag 5)**

Sewe-en-dertig kandidate (28,03%) is hoofsaaklik betrokke by die Grondslagfase. Die tweede meeste respondente, een-en-twintig persone (15,91%), is betrokke by Natuurwetenskappe, terwyl Ekonomiese en Bestuurswetenskappe sowel as Mens- en Sosiale Wetenskappe gesamentlik die derde meeste respondente het met sewentien elk (12,88%). Veertien kandidate (10,60%) is betrokke by die leerarea Tale, terwyl elf respondente (8,33%) aangedui het dat hulle by Tegnologie betrokke is. Die leerarea Wiskunde en Wiskundige Geletterdheid het sewe kandidate (5,3%), terwyl Lewensoriëntering ses respondente (4,55%) gehad het. Die leerarea met die minste kandidate wat op die vraeys gereageer het, is Kuns en Kultuur (1,52%).

- **Hoeveel leerderskapkandidate in die skool (vraag 6)**

By agt-en-vyftig skole (42,96%) is daar slegs een leerderskapkandidaat. Negentien skole (14,07%) het twee kandidate in diens, terwyl twee-en-twintig skole (16,3%) met drie kandidate 'n kontraktuele ooreenkoms gesluit het. Sewentien skole (12,59%) het vier kandidate in diens, terwyl negentien skole (14,07%) vyf en meer kandidate akkommodeer.

Gloobaal beskou blyk dit dat die meerderheid skole (57,03%) meer as een leerderskapkandidaat in diens het.

- **Hoeveelheid leerders in die skool (vraag 7)**

Veertig respondente (29,63%) het aangetoon dat daar meer as 'n duisend leerders in die skool is, terwyl agt-en-twintig leerderskapkandidate (20,74%) aantoon dat die leerders in die skool tussen 901 en 1000 is. Een-en-twintig respondente (15,56%) dui aan dat hulle werksaam is in skole waarvan die leerdertal tussen 701 en 900 beloop, terwyl sestien leerderskapkandidate (11,84%) aantoon dat hulle in diens geneem is by skole waarvan die leerdertal wissel tussen 501 en 700.

Dit blyk uit die gegewens dat honderd-en-vyf skole (77,77%) as medium en groot skole beskryf kan word met meer as 500 ingeskrewe leerders.

- **Skoolfase waarvoor die leerderskapkandidaat geregistreer is (vraag 8)**

Die Intermediêre en Seniorfase het nege-en-veertig leerderskapkandidate (36,84%), terwyl drie-en-veertig respondente (32,33%) aantoon dat hulle geregistreer is vir die Senior- en VOO-fase. Een-en-veertig kandidate (30,83%) is vir die Grondslagfase geregistreer.

- **Wyse waarvolgens die leerderskapprogram gefinansier word (vraag 9)**

Vier-en-tagtig respondente (65,63%) het 'n kontraktuele ooreenkoms met hul skool se beheerliggaam om hul studie te finansier, terwyl vier-en-veertig kandidate (34,37%) aangedui het dat hulle vir hul eie studie betaal. Geen leerderskapkandidaat het aangedui dat hulle werkplekgebaseerde opleiding (SBO-opleiding) deur ETDP SETA gefinansier word nie.

- **Jaargroep van die kandidaat (vraag 10)**

Die meerderheid respondente (54,81%) het aangetoon dat hulle vierdejaarstudente is, terwyl twee-en-dertig persone (23,7%) aangedui het dat hulle tweedejaarstudente is. Ses-en-twintig respondente (19,27%) het laat blyk dat hulle derdejaars is en twee leerderskapkandidate (1,48%) is ingeskrewe NGOS-studente. Daar was 'n enkele respons (0,74%) wat aangedui het dat dit van 'n eerstejaar afkomstig was.

Bogenoemde data kan soos volg saamgevat word:

- meer as die helfte van die respondente is betrokke by primêre skole waarvan almal gekombineerde seun- en dogterskole is (A1 en A2)
- die meeste respondente is tans betrokke by Afrikaansmediumskole maar dubbelmediumskole word op 3,7% na net soveel ondersteun (A3)
- vroulike respondente aan die SBO-program is meer as dubbel so veel as hul manlike eweknieë (A4)
- die leerarea waarby die meeste respondente betrokke is, blyk die grondslagfase te wees, terwyl die skoolfase wat die meeste respondente verteenwoordig, die intermediêre en Seniorfase is (A5 en A 8)
- in meer as 50% skole (A7) waar respondente hulle opleiding ontvang, is die leerdertal  $\geq 900$ , terwyl (42% - A6) skole slegs een leerderskapkandidaat aangestel het
- 'n 100%-respons (A9) toon dat die finansiering van die SBO-program deur die skool se beheerliggaam en deur respondente self geskied en geen deur ETDP SETA nie
- die meerderheid respondente (54,8%) het getoon dat hulle in hul vierdejaar is.

Die response, soos verkry uit Afdelings B, C en D van die leerderskapkandidate se vraelyste, word vervolgens behandel.

### **5.7.3 Afdeling B: Probleme ten opsigte van strukturele aangeleenthede met die opleidingsinstansie (vrae B11 – B24)**

Die doel met hierdie afdeling was om te bepaal watter probleme die leerderskapkandidate ondervind ten opsigte van sekere strukturele aspekte van hulle opleiding met die opleidingsinstansie (vergelyk hfst. 4.6.2). Die response van die leerderskapkandidate word in tabel 5.18 saamgevat.

**Tabel 5.18 Strukturele aangeleenthede in verband met die opleidingsinstansie**

Rang-orde	Item nr.	Vrae	Gem.	SD	Response							
					1		2		3		4	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	B13	Tydige beskikbaarstelling van studiegidse	2,53	0,96	15	11,1	63	46,7	27	20,0	30	22,2
2	B21	Stiptelikheid van terugvoer van werkstukke / opdragte vanaf die opleidingsinstansie	2,47	0,85	18	13,5	48	35,8	55	41,0	13	9,7
3	B15	Stiptelikheid met studie-inligting (bv. deelnamepunte / eksamenroosters)	2,16	1,11	50	37,0	37	27,5	25	18,5	23	17,0
4	B17	Stiptelikheid van korrespondensie van opleidingsinstansie aan u	2,04	0,79	33	24,4	69	51,1	27	20,0	6	4,5
5	B20	Toegang tot vakdosente	1,99	1,05	57	42,2	41	30,4	19	14,1	18	13,3
6	B14	Wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie	1,89	0,94	61	45,5	33	24,6	34	25,4	6	4,5
7	B16	Korrespondensie wat u na die opleidingsinstansie stuur	1,67	0,88	73	55,3	37	28,0	15	11,4	7	5,3
8	B12	Akademie se ondersteuningstelsel van die opleidingsinstansie	1,61	0,69	65	48,3	62	45,9	4	2,9	4	2,9
9	B19	Toegang tot administratiewe personeel van opleidingsinstansie	1,56	0,69	73	54,1	49	36,3	12	8,9	1	0,7
10	B23	Geskeduleerde oriënteringsgeleentehede aan die begin van die jaar by die opleidingsinstansie	1,54	1,00	101	74,8	7	5,2	15	11,1	12	8,9
11	B24	Geskeduleerde kampuskontaksessies met vakdosente	1,52	0,89	92	68,7	22	16,5	12	8,9	8	5,9
12	B18	Versending van opdragte / modelle / hulpmiddele na opleidingsinstansie	1,48	0,66	82	60,7	41	30,4	12	8,9	0	0
13	B11	Finansiële administrasie by die opleidingsinstansie	1,37	0,78	104	77,0	18	13,3	7	5,3	6	4,4
14	B22	Skedulering van praktykbesoeke deur personeel van opleidingsinstansie	1,31	0,72	109	80,7	14	10,5	8	5,9	4	2,9

Uit tabel 5.18 (gemiddelde waardes) blyk dit, in die geheel gesien, dat die leerderskapkandidate enkele klein probleme ondervind ten opsigte van die hantering van die leerderskapprogram deur die opleidingsinstansie (funksionering van strukturele aangeleenthede – vergelyk hfst. 3.10.2). Hieruit kan afgelei word dat die strukturele aangeleenthede soos dit deur die opleidingsinstansie bestuur en geïmplementeer word in die algemeen sonder noemenswaardige probleme funksioneer (vergeelyk tabel 3.1).

Indien die frekwensies en persentasies in tabel 5.18 ontleed word, blyk dit ook hieruit dat die leerderskapkandidate slegs enkele probleme ondervind ten opsigte van die meeste aspekte van die opleidingsinstansie se hantering van die funksionele aangeleenthede van die leerderskapprogram.

Word vraag B21 egter ontleed, blyk dit dat agt-en-sestig respondente (50,7%) die aangeleentheid van stiptelike terugvoer van werkstukke as 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind. Die rede hiervoor kan wees dat sekere werkstukke nie met behulp van elektroniese pos teruggestuur kan word nie en dan aangewese is op 'n posstelsel wat nie altyd ewe vinnig die stukke by hul eindbestemming besorg nie.

Wanneer die data van B13 ontleed word, blyk dit dat sewe-en-vyftig respondente (42,2%) 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind met die tydige beskikbaarstelling van studiegidse. Dieselfde aangeleentheid word ook deur 15,4% mentors as 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind (vergeelyk § 5.3.2 - B13 asook § 5.8.4.2).

Uit vraag B15 blyk dit dat agt-en-veertig leerderskapkandidate (35,5%) aantoon dat hulle 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind met die stiptelikheid waarmee studie-inligting hulle bereik.

Vraag B14 dui daarop dat die wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie vir veertig respondente (29,9%) 'n probleem tot 'n groot probleem skep (vergeelyk § 5.8.4.2).

Uit vraag B20 blyk dit dat sewe-en-dertig respondente (27,4%) 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind met toegang tot vakdosente (vergeelyk 5.8.4.2).

Vir drie-en-dertig respondente (24,5% - B17) blyk dit dat hulle 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind ten opsigte van die stiptelikheid waarmee korrespondensie van die opleidingsinstansie af hulle bereik.

In vraag B23 toon sewe-en-twintig respondente (20%) dat hulle 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind met die geskeduleerde oriënteringsgeleenthede aan die begin van die jaar by die opleidingsinstansie. Dieselfde probleem is ook deur die mentors uitgewys – ook by die oopantwoord-vraag (vergelyk § 5.3.2 – B19 en tydens die opklarende onderhoude § 5.5.2; § 5.9.2). 'n Moontlike rede hiervoor word in die oopantwoord-vraag genoem, naamlik dat die begin van die jaar juis die geleentheid is waartydens personeelinligting en personeelontwikkeling by die skole plaasvind (vergelyk § 5.5.2).

Uit die response blyk dit verder dat van die leerderskapkandidate ook probleme tot groot probleme met die volgende ondervind (vergelyk § 5.8.2.2):

- twee-en-twintig respondente (16,7 % - B16) met korrespondensie wat deur hulle na die opleidingsinstansie gestuur word
- twintig (14,8% - B24) met geskeduleerde kampuskontaksessies met die vakdosente
- dertien leerderskapkandidate (9,7% - B11) met die finansiële administrasie by die opleidingsinstansie en (9,6% - B19) met toegang tot administratiewe personeel van die opleidingsinstansie
- twaalf (8,9% - B18) ondervind probleme met die versending van opdragte en modelle na die opleidingsinstansie, terwyl 'n verdere twaalf (8,8% - B22) probleme tot groot probleme ondervind met die skedulering van praktykbesoeke deur personeel van die opleidingsinstansie.

#### **5.7.4 Afdeling C: Probleme ten opsigte van strukturele aangeleenthede in die skool (vrae C25 - C31)**

Hierdie afdeling handel oor 'n verskeidenheid professionele skoolverwante aangeleenthede en aktiwiteite waarby die leerderskapkandidate behoort in te skakel (vergelyk hfst. 3.11.2; tabel 3.3). Die doel met die afdeling was eerstens om vas te stel óf die leerderskapkandidate wel die nodige ondersteuning van die verskillende ondersteuningskorpse vir suksesvolle inskakeling ontvang asook om die omvang van die probleme vas te stel.

Die response van die kandidate word in tabel 5.19 saamgevat.

**Tabel 5.19 Strukturele aangeleenthede in die skool**

Rang-orde	Item nr.	Vrae	Gem.	SD	Response							
					1		2		3		4	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	C31	Implikasies ten opsigte van regspraakspreeklikheid tydens buitemuurse aktiwiteite, terreindiens en klastoesig	1,72	0,69	56	41,5	61	45,2	18	13,3	0	0
2	C29	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met u verantwoordelikhede by die skool	1,51	0,66	78	57,8	45	33,3	12	8,9	0	0
2	C28	Tyd om u skoolverwante verantwoordelikhede af te handel	1,51	0,72	80	59,3	45	33,3	6	4,5	4	2,9
4	C27	Koördinerings van die verskeidenheid take wat u opgelê is	1,49	0,68	79	58,9	49	36,6	2	1,6	4	2,9
5	C25	Opvolg van aangeleenthede wat tydens gespreksgeleenthede bespreek is	1,35	0,49	89	65,9	45	33,4	1	0,70	0	0
6	C30	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met mentor se verantwoordelikhede teenoor u by die skool	1,33	0,47	91	67,4	44	32,6	0	0	0	0
7	C26	Nakoming van kontraktuele ooreenkomste tussen opleidingsinstansie, skool en leerderskapkandidaat	1,25	0,53	107	79,4	22	16,1	6	4,5	0	0

Uit tabel 5.19 blyk dit dat die leerderskapkandidate geen tot geringe probleme ten opsigte van die verskillende aspekte van ondersteuning ondervind (gemiddeldes wissel van 1,25 tot 1,72). Dit wil dus voorkom of die meerderheid leerderskapkandidate wel die nodige ondersteuning deur die skool ontvang in die uitvoering van hulle pligte. Indien daar egter na die frekwensies en persentasies gekyk word, blyk dit dat die regs aanspreeklikheid ten opsigte van buitemuurse aktiwiteite en terreindiens vir agtien respondente (13,3% - C31) wel 'n probleem is. Hierdie aangeleentheid stem ooreen met die bevinding van vraag C28 van die mentors (vergelyk § 5.3.3) waarby 12,3% aandui dat hulle met dieselfde saak ook probleme ondervind asook met die bevinding tydens die opklarende onderhoud (vergelyk § 5.8.5.2). 'n Rede hiervoor, vir die leerderskapkandidate, is dat Onderwysreg as vak eers in die vierde jaar van onderwyseropleiding aangebied word. Hierdie respondente kan dus moontlik eerste-, tweede- of derdejaarstudente wees wat nog nie kennis dra van hulle juridiese verantwoordelikhede nie (vergelyk tabel 5.2; A10).

Uit verdere analise van tabel 5.19 blyk dit ook dat van die leerderskapkandidate probleme tot groot probleme met die volgende ondervind:

- twaalf leerderskapkandidate (8,9% - C29) dui aan dat daar 'n gebrek aan inligting bestaan by die skoolpersoneel ten opsigte van hul teenwoordigheid en verantwoordelikhede by die skool. Dié probleem word bevestig deur gegewens in die vraeys aan die mentors (vergelyk § 5.3.3 - C26)
- tien dui aan (7,4% - C28) dat hulle 'n gebrek het aan tyd om skoolverwante verantwoordelikhede af te handel.

Die response wat die klein probleme uitwys, is saamgevat in tabel 5.23. Daar was geen item in hierdie afdeling wat geïdentifiseer kon word as 'n beste praktyk nie (vergelyk § 5.7.1).

Vervolgens word aandag gegee aan probleme wat ondervind word met die funksionele aangeleenthede.

### **5.7.5 Afdeling D: Probleme ten opsigte van funksionele aangeleenthede in die skool (vrae D32 - D35)**

Inwin van inligting in hierdie afdeling was tweërlei van aard. Eerstens was dit bedoel om die omvang van die probleme vas te stel wat moontlik tussen die implementering en die uitvoering van die aangeleenthede kan bestaan, wat as funksioneel beskryf kan word. Tweedens is bepaal of daar voldoende noodsaaklike fisiese onderrigfasiliteite beskikbaar is vir die leerderskapkandidate sodat optimale funksionering van die leerderskapprogram kan plaasvind (vergelyk tabel 3.4 – F5). Die reaksie op dié reeks vrae word in tabel 5.20 weergegee.

**Tabel 5.20** Funktionele aangeleenthede in die skool

Rang-orde	Item nr.	Vrae	Gem.	SD	Response							
					1		2		3		4	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	D35	Die regverdigheid waarmee take toegedeel word aan 'n spesifieke jaargroep	1,96	0,79	42	31,1	61	45,3	28	20,7	4	2,9
2	D34	Volledigheid van terugvoer van werksopdragte / werkstukke	1,74	0,84	65	48,2	44	32,6	22	16,3	4	2,9
3	D32	Beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos: internet, fotostaatmasjien, faksmasjien en telefoon	1,10	0,31	121	89,6	14	10,4	0	0	0	0
4	D33	Word u toegelaat om gemelde elektroniese toerusting te gebruik	1,02	0,15	132	97,8	3	2,2	0	0	0	0

Uit tabel 5.20 se gemiddelde waardes blyk dit dat die rangordes wissel van 1,02 tot 1,96 wat daarop dui dat die leerderskapkandidate in mindere mate probleme ondervind ten opsigte van die verskeidenheid funksionele aangeleenthede waarmee hulle by die onderskeie skole te make het.

Word daar egter na die persentasies gekyk, blyk dit dat daar twee-en-dertig leerderskapkandidate (23,6% - D35) was wat 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind ten opsigte van die regverdigheid waarmee take aan spesifieke jaargroepe toegedeel word. 'n Rede hiervoor kan wees dat nie alle mentors tans opgelei is om die nodige ondersteuning te bied aan die leerderskapkandidate wat aan hulle toevertrou is nie (vergelyk § 5.5.2).

Dit blyk verder uit tabel 5.20 dat van die leerderskapkandidate probleme tot groot probleme met die volgende ondervind:

- ses-en-twintig (19,2% - D34) met die volledigheid waarmee terugvoer geskied oor werkopdragte en werkstukke deur die mentors by die onderskeie skole.

Die response van afleiers 2 en 1 van die vraelys word onderskeidelik in tabel 5.23 en tabel 5.24 saamgevat.

Vervolgens word aandag geskenk aan die algemene probleme wat deur die leerderskapkandidate ondervind word.

### **5.7.6 Afdeling E: Probleme ten opsigte van algemene aangeleenthede in die skool en die opleidingsinstansie (vrae E36 – E61)**

Die doel met die afdeling was om te bepaal watter algemene probleme leerderskapkandidate ondervind ten opsigte van die ondersteuning en leiding wat hulle deur die opleidingsinstansie sowel as die skool ontvang (vergelyk tabelle 3.2, 3.3 en 3.4). Data word vervolgens in tabel 5.21 weergegee.

**Tabel 5.21 Algemene probleme**

Rang- orde	Item nr.	Vrae	Gem.	SD	Response							
					1		2		3		4	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	E52	Toegang tot addisionele literatuur soos gemeld in u studiegidse	2,38	0,92	30	22,4	35	26,1	57	42,6	12	8,9
2	E51	Beskikbaarheid van addisionele literatuur soos gemeld in studiegidse	2,37	0,99	35	26,1	29	21,6	55	41,1	15	11,2
3	E55	Hoeveelheid werksopdragte wat u moet indien vir die vakdosente by die opleidingsinstansie	2,30	1,07	36	26,9	47	35,1	25	18,6	26	19,4
4	E61	Stiptelikheid ten opsigte van die nasien van werksopdragte	2,27	0,88	23	17,2	67	50,0	29	21,6	15	11,2
5	E48	Die mate van effektiwiteit wat u ten opsigte van die studieleiding met die hulp van u studiegidse ervaar	2,10	0,88	42	31,1	41	30,4	48	35,6	4	2,9
5	E42	Gebrek aan persoonlike gespreksgeleenthede met u vakdosente	2,10	0,87	38	28,2	51	37,8	40	29,6	6	4,4
7	E49	Verwarrende leeruitkomste in leerinhoude van die studiegidse	2,08	0,92	43	31,8	47	34,9	36	26,6	9	6,7
8	E47	Tyd om al die studieverantwoordelikhede af te handel	2,07	0,93	42	31,6	50	37,6	30	22,5	11	8,3
9	E59	Lesformaat / lesvoorbereidings- en lesbeplanningsvorme soos dit deur die opleidingsinstansie geïmplementeer word	1,77	0,86	63	47,0	44	32,8	22	16,4	5	3,8
10	E46	Om selfstandig klasgroepe soos h voltydse onderwyser te hanteer	1,75	0,76	58	43,3	52	38,7	23	17,2	1	0,8
11	E54	Praktiese toepaslikheid om die teoretiese aspekte in u studiegids in die onderwyspraktik toe te pas	1,63	0,86	76	56,7	40	29,9	10	7,5	8	5,9
12	E60	Lesformaat / lesvoorbereidings- en lesbeplanningsvorme soos dit deur die skool geïmplementeer word	1,51	0,92	95	70,8	19	14,2	10	7,5	10	7,5

**Tabel 5.21 Algemene probleme (vervolg)**

Rang-orde	Item nr.	Vrae	Gem.	SD	Response							
					1		2		3		4	
					f	%	f	%	f	%	f	%
13	E45	U take m.b.t. buitekurrikulêre verantwoordelikhede	1,48	0,57	74	55,3	55	41,0	5	3,7	0	0
14	E36	Tydsvloep tussen gespreksgeleenthede met personeel van opleidingsinstansie	1,47	0,69	86	63,7	34	25,2	15	11,1	0	0
15	E44	U take m.b.t. kurrikulêre verantwoordelikhede	1,46	0,55	77	57,0	54	40,1	4	2,9	0	0
16	E57	Wyse / formaat van assessering soos dit deur die opleidingsinstansie bestuur word	1,39	0,50	83	61,9	50	37,3	1	0,8	0	0
17	E53	Toepaslikheid van opdragte wat dié skool van u verweg	1,37	0,74	102	76,1	17	12,7	12	8,9	3	2,3
18	E38	Akademiese toepaslikheid van hulpverlening deur die besoekende personeel van die opleidingsinstansie	1,35	0,74	104	77,0	18	13,4	9	6,7	4	2,9
19	E37	Aard van die gesprekke tydens besoeke van personeel van opleidingsinstansie	1,33	0,73	107	79,3	15	11,1	9	6,7	4	2,9
19	E50	Toegang tot administratiewe personeel by die skool waar u werksaam is	1,33	0,40	120	88,9	12	8,9	3	2,2	0	0
21	E43	Billikheid van die kontraktuele dokumentasie van die kontrak wat met u gesluit is	1,22	0,45	107	79,3	26	19,2	2	1,5	0	0
22	E39	Teenwoordigheid van die mentor by gesprekke met personeel van die opleidingsinstansie	1,21	0,48	110	81,5	21	15,6	4	2,9	0	0
23	E58	Wyse / formaat van assessering soos dit deur dié skool bestuur word	1,19	0,39	108	80,6	26	19,4	0	0	0	0
24	E41	Voldoende begeleiding deur u mentor by die skool	1,07	0,26	125	92,6	10	7,4	0	0	0	0
25	E56	Die mate waarin u inskakeling ervaar by alle skoolaktiwiteite	1,04	0,24	129	96,3	4	2,9	1	0,8	0	0
26	E40	Toegang tot u mentor by die skool	1,0	0	135	100	0	0	0	0	0	0

Dit blyk uit tabel 5.21 se gemiddelde waardes (1,00 tot 2,38) dat die leerderskapkandidate oor die algemeen min probleme ondervind met betrekking tot die algemene sake wat 'n rol speel in die uitvoering van hulle pligte by sowel die opleidingsinstansie as die skool (vergeelyk tabelle 3.1 tot 3.4). Hieruit kan afgelei word dat die SBO-program in die algemeen goed funksioneer en as sodanig ervaar word.

Word daar egter 'n analise van die frekwensies en persentasies gemaak blyk dit tog dat van die leerderskapkandidate probleme tot groot probleme met enkele aspekte van hulle werk ondervind.

Uit vraag E51 blyk dit dat sewentig leerderskapkandidate (52,3%) 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind ten opsigte van die beskikbaarheid van addisionele literatuur soos in die studiegidse aangedui word. Dié aangeleentheid hou verband met vraag E52 waar nege-en-sestig respondente (51,5%) 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind met die toegang tot addisionele literatuur. 'n Rede hiervoor kan wees dat nie alle literatuur ten volle elektronies beskikbaar is nie en dat die bronne wat aanbeveel word, waarskynlik slegs in die biblioteke van die opleidingsinstansie self beskikbaar is.

Twee-en-veertig leerderskapkandidate (38,5% - E48) ondervind 'n probleem tot 'n groot probleem met die mate van effektiwiteit wat hulle ten opsigte van die studiebegeleiding met die hulp van hul studiegidse ervaar.

Een-en-veertig respondente (38% - E55) ondervind 'n probleem tot 'n groot probleem met die hoeveelheid werksopdragte wat hulle vir die vakdosente by die opleidingsinstansie moet indien (vergeelyk § 5.9.2 en § 5.9.3), terwyl ses-en-veertig leerderskapkandidate (34% - E42) aantoon dat hulle probleme tot groot probleme ondervind by gebrek aan persoonlike gespreksgeleenthede met die vakdosente.

Uit vraag E49 blyk dit dat verwarrende leeruitkomste in die inhoude van die studiegidse vir vyf-en-veertig respondente (33,3%) wel 'n probleem tot 'n groot probleem is (vergeelyk § 5.9.3), terwyl vier-en-veertig leerderskapkandidate (32,8% - E61) 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind met die stiptelikheid waarmee werksopdragte nagesien en terugversend word (vergeelyk § 5.9.2).

Uit vraag E47 blyk dit dat een-en-veertig respondente (30,8%) 'n probleem tot 'n groot probleem ondervind met tyd om al hul studieverantwoordelikhede af te handel (vergeelyk § 5.9.5), terwyl sewe-en-twintig leerderskapkandidate (20,2% - E59) probleme tot 'n groot

probleem ondervind met die lesformaat en lesbeplanningsvorms soos voorgeskryf deur die opleidingsinstansie.

Tabel 5.21 toon verder dat van die leerderskapkandidate probleme tot groot probleme met die volgende ondervind:

- vier-en-twintig (18% - E46) met selfstandige hantering van klasgroepe soos 'n voltydse onderwyser
- twintig respondente (15% - E60) met die lesformaat en lesbeplanningsvorms soos dit deur die skool geïmplementeer word
- agtien leerderskapkandidate (13,4% - E54) met die praktiese toepaslikheid om die teoretiese aspekte in die studiegids in die onderwyspraktyk toe te pas (vergelyk § 5.9.3)
- vyftien respondente (11,1% - E36 en E53) met die tyd wat verloop tussen gespreksgeleenthede met die personeel van die opleidingsinstansie (vergelyk § 5.8.4.2) en die toepaslikheid van opdragte wat die betrokke skool van die leerderskapkandidaat verwag
- dertien leerderskapkandidate (9,6% - E37 en E38) oor die aard van die gesprekke tydens besoeke van die personeel van die opleidingsinstansie en die akademiese toepaslikheid van hulpverlening deur die personeel van die opleidingsinstansie.

Aangeleenthede wat voortspruit uit respons 2 word in tabel 5.23 saamgevat, terwyl die items van respons 1 vervat is in tabel 5.24.

### **5.7.7 Bespreking en gevolgtrekkings ten opsigte van rangordes, frekwensies en persentasies**

Daar word vervolgens aandag geskenk aan dié afleiers wat 'n probleem tot 'n groot probleem geskep het. Afleiers wat 'n klein probleem meegebring het verskyn in tabel 5.23, terwyl aangeleenthede wat as beste praktyke in die vraelys uitgewys het, opgeneem is in tabel 5.24.

#### **5.7.7.1 Groepering van frekwensies en persentasies vir afleiers 3 en 4**

Uit die voorgenoemde data blyk dit dat daar vier-en-dertig items is wat vir tien en meer leerderskapkandidate 'n probleem tot 'n groot probleem is. Dit gebeur dat sommige

frekwensies van twee agtereenvolgende items dieselfde numeriese waarde deel, maar dat die persentasies van mekaar verskil. Dié verskil kan daaraan toegeskryf word dat nie alle vrae deur dieselfde aantal respondente beantwoord is nie.

Die verskillende probleme word in tabel 5.22 saamgevat en die vrae word van hoog na laag georden ooreenkomstig frekwensies en persentasies.

**Tabel 5.22 Vrae wat as probleme en groot probleme uitwys**

Nr.	Vrae	f	%
E51	Beskikbaarheid van addisionele literatuur soos gemeld in studiegidse	70	52,3
E52	Toegang tot addisionele literatuur soos gemeld in u studiegidse	69	51,5
B21	Stiptelikheid van terugvoer van werkstukke / opdragte van die opleidingsinstansie af	68	50,7
B13	Tydige beskikbaarstelling van studiegidse	57	42,2
E48	Die mate van effektiwiteit wat u ten opsigte van die studieleiding met die hulp van u studiegidse ervaar	52	38,5
E55	Hoeveelheid werksopdragte wat u moet indien vir die vakdosente by die opleidingsinstansie	51	38
B15	Stiptelikheid met studie-inligting (bv. deelnamepunte / eksamenroosters)	48	35,5
E42	Gebrek aan persoonlike gespreksgeleenthede met u vakdosente	46	34
E49	Verwarrende leeruitkomste in leerinhoude van die studiegidse	45	33,3
E61	Stiptelikheid ten opsigte van nasien van werksopdragte	44	32,8
E47	Tyd om al die studieverantwoordelikhede af te handel	41	30,8
B14	Wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie	40	29,9
B20	Toegang tot vakdosente	37	27,4
B17	Stiptelikheid van korrespondensie van opleidingsinstansie af aan u	33	24,5
D35	Die regverdigheid waarmee take toegedeel word aan 'n spesifieke jaargroep	32	23,6
E59	Lesformaat / lesvoorbereidings- en lesbeplanningsvorme soos dit deur die opleidingsinstansie geïmplementeer word	27	20,2
B23	Geskeduleerde oriënteringsgeleenthede aan die begin van die jaar by die opleidingsinstansie	27	20
D34	Volledigheid van terugvoer van werksopdragte / werkstukke	26	19,2

**Tabel 5.22 Vrae wat as probleme en groot probleme uitwys (vervolg)**

Nr.	Vrae	f	%
E46	Om selfstandig klasgroepe soos 'n voltydse onderwyser te hanteer	24	18
B16	Korrespondensie wat u na die opleidingsinstansie stuur	22	16,7
E60	Lesformaat / lesvoorbereidings- en lesbeplanningsvorme soos dit deur die skool geïmplementeer word	20	15
B24	Geskeduleerde kampuskontaksessies met vakdosente	20	14,8
E54	Praktiese toepaslikheid om die teoretiese aspekte in u studiegids in die onderwyspraktyk toe te pas	18	13,4
C31	Implikasies ten opsigte van regs aanspreeklikheid tydens buitemuurse aktiwiteite, terreindiens en klastoesig	18	13,3
E53	Toepaslikheid van opdragte wat dié skool van u verwag	15	11,2
E36	Tydverloop tussen gespreksgeleenthede met personeel van opleidingsinstansie	15	11,1
B11	Finansiële administrasie by die opleidingsinstansie	13	9,7
B19	Toegang tot administratiewe personeel van opleidingsinstansie	13	9,6
E37	Aard van die gesprekke tydens besoeke van personeel van opleidingsinstansie	13	9,6
E38	Akademiese toepaslikheid van hulpverlening deur die besoekende personeel van die opleidingsinstansie	13	9,6
B18	Versending van opdragte / modelle / hulpmiddele na opleidingsinstansie	12	8,9
B22	Skedulering van praktykbesoeke deur personeel van opleidingsinstansie	12	8,8
C29	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met u verantwoordelikhede by die skool	12	8,9
C28	Tyd om u skoolverwante verantwoordelikhede af te handel	10	7,4

Uit tabel 5.22 blyk dit dat daar sestien items in Afdeling E is waarmee die respondente probleme of groot probleme ondervind. Indien hierdie items vergelyk word met die gedekonstrueerde probleme in Afdeling F (vergelyk § 5.9.1), blyk dit dat agt items (50%) herlei kan word na akademiesverwante aangeleenthede (vergelyk § 5.9.3). Verder blyk dit dat minstens ses items (31%) ingedeel sou kon word onder administratiewe aangeleenthede en programbestuur (vergelyk § 5.9.2).

Dit blyk ook verder uit tabel 5.22 dat daar dertien items in Afdeling B is waarmee leederskapkandidate probleme of groot probleme ondervind. Indien hierdie items

vergeelyk word met die gedekonstrueerde data in Afdeling F, blyk dit dat minstens nege items (69%) aansluiting vind by sake wat as administratiewe en programbestuur-aangeleenthede geïdentifiseer is (vergeelyk § 5.9.2).

Minstens twee van die oorblywende items in Afdelings C en D kan gekategoriseer word onder kommunikasie-aangeleenthede (vergeelyk § 5.9.4).

### 5.7.7.2 Frekwensies en persentasies vir afleier 2

Nadat respons 2 van die vierpuntskaal ontleed is (tabelle 5.18 tot 5.21), blyk dit dat daar twee-en-dertig items voorkom waarmee respondente 'n klein probleem ondervind. Items met dieselfde numeriese waarde maar waarvan die persentasies van mekaar verskil, kan weer eens daaraan toegeskryf word dat nie alle vrae deur dieselfde aantal respondente beantwoord is nie.

Data word in tabel 5.23 saamgevat maar nie verder bespreek nie (vergeelyk § 5.2).

Vrae word van hoog na laag georden ooreenkomstig frekwensies en persentasies.

**Tabel 5.23 Vrae wat as 'n klein probleem uitwys**

Nr.	Vrae	f	%
B17	Stiptelikheid van korrespondensie van opleidingsinstansie af aan u	69	51,1
E61	Stiptelikheid ten opsigte van nasien van werksopdragte	67	50
B13	Tydige beskikbaarstelling van studiegidse	63	46,7
B12	Akademiese ondersteuningstelsel van die opleidingsinstansie	62	45,9
D35	Die regverdigheid waarmee take toegedeel word aan 'n spesifieke jaargroep	61	45,3
C31	Implikasies ten opsigte van regs aanspreeklikheid tydens buitemuurse aktiwiteite, terreindiens en klastoesig	61	45,2
E45	U take m.b.t. buitekurrikulêre verantwoordelikhede	55	41
E44	U take m.b.t. kurrikulêre verantwoordelikhede	54	40,1
E46	Om selfstandig klasgroepe soos 'n voltydse onderwyser te hanteer	52	38,7
E42	Gebrek aan persoonlike gespreksgeleenthede met u vakdosente	51	37,8

**Tabel 5.23 Vrae wat as 'n klein probleem uitwys (vervolg)**

<b>Nr.</b>	<b>Vrae</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
E47	Tyd om al die studieverantwoordelikhede af te handel	50	37,6
E57	Wyse / formaat van assessering soos dit deur die opleidingsinstansie bestuur word	50	37,3
C27	Koördinerings van die verskeidenheid take wat u opgelê is	49	36,6
B19	Toegang tot administratiewe personeel van opleidingsinstansie	49	36,3
B21	Stiptelikheid van terugvoer van werkstukke / opdragte van die opleidingsinstansie af	48	35,8
E55	Hoeveelheid werksopdragte wat u moet indien vir die vakdosente by die opleidingsinstansie	47	35,1
E49	Verwarrende leeruitkomste in leerinhoude van die studiegids	47	34,9
C25	Opvolg van aangeleenthede wat tydens gespreksgeleenthede bespreek is	45	33,4
C28	Tyd om u skoolverwante verantwoordelikhede af te handel	45	33,3
C29	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met u verantwoordelikhede by die skool	45	33,3
E59	Lesformaat / lesvoorbereidings- en lesbeplanningsvorme soos dit deur die opleidingsinstansie geïmplementeer word	44	32,8
C30	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met mentor se verantwoordelikhede teenoor u by die skool	44	32,6
D34	Volledigheid van terugvoer van werksopdragte / werkstukke	44	32,6
E48	Die mate van effektiwiteit wat u ten opsigte van die studieleiding met behulp van u studiegids ervaar	41	30,4
B20	Toegang tot vakdosente	41	30,4
B18	Versending van opdragte / modelle / hulpmiddele na opleidingsinstansie	41	30,4
E54	Praktiese toepaslikheid om die teoretiese aspekte in u studiegids in die onderwyspraktiek toe te pas	40	29,9
B16	Korrespondensie wat u na die opleidingsinstansie stuur	37	28
B15	Stiptelikheid met studie-inligting (bv. deelnamepunte / eksamenroosters)	37	27,5
E52	Toegang tot addisionele literatuur soos gemeld in u studiegids	35	26,1
B14	Wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie	33	24,6
E51	Beskikbaarheid van addisionele literatuur soos gemeld in studiegids	29	21,6

Deur 'n oorsigevaluering van Afdelings B, C, D en E blyk dit dat daar sekere strukturele, funksionele en algemene aangeleenthede bestaan waarmee die respondente nie noemenswaardige probleme ondervind nie. Daardie besondere aangeleenthede waarmee  $\geq 80\%$  respondente geen probleem ondervind het nie word vervolgens in tabel 5.24 saamgevat, maar word nie vir doeleindes van hierdie navorsing verder bespreek nie (vergelyk § 5.2).

Gegewens word van hoog na laag georden ooreenkomstig frekwensies en persentasies.

**Tabel 5.24 Aangeleenthede wat beste praktyk blyk te wees**

Nr.	Vrae	f	%
E40	Toegang tot u mentor by die skool	135	100
D33	Word u toegelaat om genoemde elektroniese toerusting te gebruik	132	97,8
E56	Die mate waarin u inskakeling ervaar by alle skoolaktiwiteite	129	96,3
E41	Voldoende begeleiding deur u mentor by die skool	125	92,6
D32	Beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos: internet, fotostaatmasjien, faksmasjien en telefoon	121	89,6
E50	Toegang tot administratiewe personeel by die skool waar u werksaam is	120	88,9
E39	Teenwoordigheid van die mentor by gesprekke met personeel van die opleidingsinstansie	110	81,5
B22	Skedulering van praktykbesoeke deur personeel van die opleidingsinstansie	109	80,7
E58	Wyse / formaat van assessering soos dit deur dié skool bestuur word	108	80,6

### **5.7.7.3 Samevattende bespreking en gevolgtrekkings ten opsigte van rangordes, frekwensies en persentasies**

Uit die voorafgaande gedeelte blyk dit dat leerderskapkandidate nie altyd dieselfde probleme ondervind ten opsigte van die verskillende afdelings van die vraelys nie. Daar kan samevattend soos volg oor die aangeleenthede gerapporteer word:

- die stiptelike terugvoer op werkstukke en opdragte strek eintlik verder as slegs die tyd wat dit duur vandat werkstukke versend word totdat kommentaar daarop terug

ontvang is. Dit sluit ook die problematiek van kommunikasie in om flink en op gereelde basis met die tersaaklike persone van die opleidingsinstansie kontak te maak en te kommunikeer

- leerderskapkandidate ervaar soms 'n gevoel van onderbemagtiging en onsekerheid ten opsigte van hulle regs aanspreeklikheid en regsplig met betrekking tot die selfstandige hantering van klasgroepe en buitemuurse aktiwiteite. Hulle kry gereeld met dié situasie in die onderwys te make, maar hulle opleiding maak eers in hul vierdejaar daarvoor voorsiening. Om hierdie probleem sinvol en effektief op te los sou beteken dat 'n aanpassing in die opleidingsprogram van alle BEd studente (opkampus sowel as afkampus) sal moet plaasvind en dat dit derhalwe nie onmiddellik sal kan geskied nie. Die konsekwensies van so 'n stap sou verder beteken dat die verandering in die Universiteitsjaarboek opgeneem sal moet word, aangesien dié dokument as 'n wettik bindende dokument vir ingeskrewe studente geld. So 'n verandering van kurrikuluminhoud sou dus ingefaseer moes word en waarskynlik met verloop van tyd aangespreek kon word
- die beskikbaarheid van addisionele studieliteratuur soos in die studiegids voorgestel word, skep soms probleme wanneer leerderskapkandidate verrykende inligting in verband met sekere gedeeltes van hulle werk wil bekom. Nie alle leerderskapkandidate beskik te alle tye (byvoorbeeld ná skoolure) oor toegang tot elektroniese mediatoerusting (soos die internet) nie en nie alle inligting is altyd elektronies beskikbaar nie. 'n Moontlike oplossing vir sekere van hierdie probleme sou kon wees dat bepaalde tydsgleuwe vir leerderskapkandidate by die skole in hul daaglikse roosters ingeruim word om sodoende voorsiening daarvoor te maak dat hulle hul studieverpligtinge, wat elektroniese toegang vereis, binne skoolure kan afhandel
- billikheid waarmee take en verantwoordelikhede aan spesifieke jaargroepe toegedeel word, skep by sommige skole vir sekere leerderskapkandidate bepaalde probleme. Verskillende kundigheidsvlakke word deur verskillende leeruitkomste (vir die BEd-graad) vereis. Spesifieke leeruitkomste word volgens die samestelling van die kurrikulum (en soos dit vereis word deur die NQF) van die opleidingsinstansie op verskillende tye deur die loop van die kandidate se vier jaar bereik. Aangesien leerderskapkandidate daaglikse blootstelling het aan die onderwyspraktyk, is dit nie vir hulle moontlik om slegs ag te slaan op dié aangeleenthede (leeruitkomste) waarmee hulle reeds vertrouwd gemaak is in die teorie van die kurrikulum nie. Dit bring dus mee dat leerderskapkandidate blootgestel word aan en gekonfronteer word met aangeleenthede, wat nie die geval is met die opkampusstudente nie. In sekere gevalle vind

leerderskapkandidate dié situasie onbillik of voel hulle onseker oor die hantering daarvan. Onder sulke omstandighede is dit uitsluitlik die professionele oordeel van die ervare mentor om die leerderskapkandidate op hulle gemak te stel en 'n leidende rol daarin te neem sodat dié situasie in 'n leergeleentheid omgeskep kan word. Dieselfde argument kan in sekere gevalle ook geld waarom sommige leerderskapkandidate dit moeilik vind om die toepassingswaarde van bepaalde teoretiese uitkomst in die onderwyspraktyk te implementeer

- aangesien mentors dikwels betrokke is by die begeleiding van leerderskapkandidate se werksopdragte, ondervind sowel die leerderskapkandidate as die mentors probleme met die volledigheid waarmee en tempo waarteen terugvoer geskied. Dit gebeur dat tweede of derde opdragte dikwels al ingedien moet word, maar dan ontbreek die terugvoer oor die vorige werkstukke nog. Die implikasie hiervan is dat terugvoer en kommentaar op die werkstukke nie as 'n formatiewe assesseringsgeleentheid of leergeleentheid benut kan word vir die voltooiing van toekomstige opdragte nie. Weer eens sluit dié saak aan by die problematiek van kommunikasie en om flink en op gereelde basis met die tersaaklike persone van beide die opleidingsinstansie en die skole kontak te maak en te kommunikeer. Daar behoort ernstig teen gewaak te word dat sulke gebrek aan flinke optrede nie op die lange duur betrokkenes se motivering en entoesiasme met die SBO-program demp en die moeite wat met opdragte gedoen word, verflou nie.

## **5.8 ANALISE VAN KWANTITATIEWE DATA VAN DIE LEERDESKAP-KANDIDATE (EFFEKGROOTTES/D-WAARDES)**

### **5.8.1 Metodologiese verantwoording**

Vrae in Afdeling A (algemene inligting) wat gebruik is om groepsverskille in die response van die vrae in die ander afdelings van die vraelys deur middel van praktiese betekenisvolheid (d-waardes) te ondersoek, was dié vrae waarvan die variansie groot was, terwyl dié wat gering was nie in aanmerking geneem is nie (vergeelyk § 5.4.1).

Elke afdeling is genommer en alle vrae is genommer en bewoord. Daar word na die Afdelings verwys as Afdeling (A tot E), terwyl die vrae genommer is van A1 tot E61. Indien vrae meer as een afleier het, word daar byvoorbeeld na verwys as Vrae 1.1 of 1.2.

Sommige afdelings en vrae het na analisering soveel groot effekte getoon dat elke effek nie individueel bespreek kon word nie. Na beraadslaging met sowel Statistiese Konsultasiedienste en beide promotors is daar besluit om die besprekings te beperk tot die hoofemas waaroor elke betrokke afdeling handel.

Die verwerkte data het verskeie probleme aangedui en neigings uitgewys ten opsigte van verskillende vrae in die vraelys. Aangesien geen bevredigende verklarings vir hierdie probleme en neigings verkry kon word nie, is besluit om groter duidelikheid daarvoor in die praktyk te probeer verkry deur opklarende onderhoudsgesprekke met verskillende leerderskapkandidate te voer. Dit het geblyk dat 'n groot deel van die probleme (soos kommunikasie, kampusbesoeke ens.) oënskynlik verband hou met die afstand wat die leerderskapkandidate hulle van die opleidingsinstansie bevind (vergelyk hfst. 4.10).

Op grond van die respons op die vier vrae van Afdeling D (algemene aangeleenthede in die skool) het dit geblyk dat die telling nie betroubaar was nie en word slegs die individuele vrae bespreek.

## **5.8.2 Die effek van Afdeling A : Vraag 1 (tipe skool) op Afdelings B tot E**

### **5.8.2.1 Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot E**

Die mate waarin die tipe skole (sekondêre of primêre skole) 'n probleem met verskillende aangeleenthede ten opsigte van Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie), C (funksionele aangeleenthede ten opsigte van die skool), en E (algemene aangeleenthede in die skool en opleidingsinstansie) ondervind, word in tabel 5.25 weergegee. Aangesien Afdeling D (algemene aangeleenthede in die skool) se telling nie betroubaar was nie, sal slegs die individuele vrae bespreek word.

**Tabel 5.25 Tipe skool en Vrae A 1.1 en A 1.2 in Afdelings B tot E**

Afdeling A	A1.1 Sekondêre skool n = 58		A1.2 Primêre skool n = 72		Effekgrootte n = 130
	Gem.	SA	Gem.	SA	Effek (d)
Afdeling B	1,81	0,59	1,82	0,36	0,02
Afdeling C	1,49	0,37	1,42	0,29	0,18
Afdeling E	1,59	0,38	1,66	0,39	0,20

Uit die gemiddeldes van tabel 5.25 blyk dit dat die leerderskapkandidate by sekondêre skole (gem. = 1,81) en primêre skole (gem. = 1,82) meer probleme ondervind ten opsigte van Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie) as met die ander afdelings. Die aard van die probleme wissel tussen geen en 'n klein probleem, maar dit neig meer na 'n klein probleem as na geen probleem. Deur verdere analise blyk dit dat daar klein effekgroottes verkry is in al die afdelings.

### **5.8.2.2 Samevatting van tipe skool, gemiddeldes, standaardafwykings, d-waardes en medium effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdelings B tot E**

Analisering van die data het getoon dat daar geen groot effekte verkry is tussen vraag A 1 en al die vrae in Afdelings B11 tot E61 nie. Daar is wel agt vrae waarmee leerderskapkandidate probleme ondervind wat op mediumgrootte-effek dui. Effekgroottes word nie verder bespreek nie maar 'n rapportering van die gemiddeldes van elke vraag word vervolgens oorsigtelik gedoen (vergelyk § 5.4.1).

- **B16.** Korrespondensie wat u na die opleidingsinstansie stuur. Uit die gemiddeldes (gem. = 1,90) blyk dit dat leerderskapkandidate by primêre skole meer probleme ondervind met hierdie aangeleentheid as dié van sekondêre skole (gem. = 1,45). Die geneigdheid van hierdie probleem by primêre skole neig eerder na 'n klein probleem, terwyl die respons van leerderskapkandidate by sekondêre skole tussen geen en op 'n klein probleem dui.
- **B20.** Toegang tot vakdosente. Uit die gemiddeldes word afgelei dat leerderskapkandidate by sekondêre skole (gem. = 2,41) meer probleme ondervind as hul eweknieë by primêre skole (gem. = 1,69) met hierdie aangeleentheid. Die

omvang van die probleem by sekondêre skole lê tussen 'n klein probleem en 'n probleem, terwyl dit by primêre skole neig na 'n klein probleem.

- **C26.** Nakoming van kontraktuele ooreenkomste tussen opleidingsinstansie, skool en leerderskapkandidaat. Uit die gemiddeldes word dit duidelik dat leerderskapkandidate by primêre skole (gem. = 1,04) eintlik geen probleme met hierdie aangeleentheid ondervind nie, terwyl sekondêre skole (gem. = 1,53) se gemiddeld wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem.
- **C29.** Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met u verantwoordelikhede by die skool. Uit die gemiddeldes blyk dit dat leerderskapkandidate by sekondêre skole (gem. = 1,72) meer probleme ondervind as diegene by primêre skole (gem. = 1,33) ten opsigte van hierdie aangeleentheid. Die grootte van die probleem by sekondêre skole neig na 'n klein probleem, terwyl dit by primêre skole meer wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem.
- **D34.** Volledigheid van terugvoer van werksopdragte / werkstukke. Uit die gemiddeldes kom daar bewyse na vore dat leerderskapkandidate by primêre skole (gem. = 1,97) groter probleme as dié by sekondêre skole (gem. = 1,50) ondervind ten opsigte van hierdie saak. Die omvang van die probleem by primêre skole neig om op 'n klein probleem te dui, terwyl dit by sekondêre skole wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem.
- **E47.** Tyd om al die studieverantwoordelikhede af te handel. Uit die gemiddeldes kan waargeneem word dat leerderskapkandidate by primêre skole (gem. = 2,25) meer probleme ondervind as hul eweknieë by sekondêre skole (gem. = 1,81) ten opsigte van hierdie aangeleentheid. Die probleem by primêre skole strek tussen 'n klein probleem en 'n probleem, terwyl dit by sekondêre skole neig na 'n klein probleem.
- **E50.** Toegang tot administratiewe personeel by die skool waar u werkzaam is. Uit die gemiddeldes bestaan bewyse dat leerderskapkandidate by primêre skole (gem. = 1,25) 'n effens groter probleem ondervind ten opsigte van hierdie aangeleentheid as hul medestudente by die sekondêre skole (gem. = 1,00). Die leerderskapkandidate by sekondêre skole ondervind geen probleme ten opsigte van hierdie kwessie nie, terwyl die gemiddeld van die leerderskapkandidate by primêre skole neig om te wissel tussen geen probleme en 'n klein probleem.

- **E60.** Lesformaat / lesvoorbereidings- en lesbeplanningsvorms soos dit deur die skool geïmplementeer word. Uit die gemiddeldes blyk dit dat leerderskapkandidate by sekondêre skole (gem. = 1,82) meer probleme ondervind as diegene by primêre skole (gem. = 1,26) met hierdie saak. Die stand van die probleem by sekondêre skole neig na 'n klein probleem, terwyl dit by primêre skole meer wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem.

### 5.8.3 Die effek van Afdeling A: Vraag 4 (geslag van respondente) op Afdelings B tot E

#### 5.8.3.1 Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot E

Die mate waarin die geslag van die verskillende respondente (manlik en vroulik) 'n probleem met verskillende aangeleenthede ten opsigte van Afdelings B tot E ondervind, word in tabel 5.26 weergegee.

**Tabel 5.26 Geslag van respondente en Vrae A 4.1 en A 4.2 in Afdelings B tot E**

Afdeling A	A 4.1 Manlik n = 44		A 4.2 Vroulik n = 91		Effekgrootte n = 135
	Gem.	SA	Gem.	SA	Effek (d)
<b>Afdeling B</b>	1,81	0,48	1,79	0,48	0,04
<b>Afdeling C</b>	1,42	0,30	1,46	0,34	0,13
<b>Afdeling E</b>	1,57	0,26	1,64	0,42	0,18

Uit die gemiddeldes in tabel 5.26 word dit duidelik dat sowel manlike (gem. = 1,81) en vroulike leerderskapkandidate (gem. = 1,82) meer probleme ondervind ten opsigte van Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie) as met die ander afdelings. Die omvang van die probleem strek tussen geen probleem en 'n klein probleem. Verder blyk dit dat daar slegs klein effekgroottes verkry is ten opsigte van al die afdelings; derhalwe vind geen verdere bespreking daarvan plaas nie.

### 5.8.3.2 Samevatting van die verskille tussen die geslagte van leerderskapkandidate en medium effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdelings B tot E

Indien die verskille tussen die groepe verder geanaliseer word ten opsigte van elke vraag in Afdelings B tot E, het dit geblyk dat daar slegs vyf effekgroottes verkry is wat op 'n sigbare effek dui ( $\geq 0,45$  en  $\leq 0,74$ ). Effekgroottes word nie verder bespreek nie, maar daar volg wel 'n oorsigtelike bespreking van die gemiddeldes (vergelyk § 5.4.1).

- **B11.** Finansiële administrasie by die opleidingsinstansie. Uit die gemiddeldes (gem. = 1,70) kan afgelei word dat manlike leerderskapkandidate meer probleme ondervind ten opsigte van hierdie aangeleentheid as hul vroulike eweknieë (gem. = 1,21). Die probleem by alle leerderskapkandidate varieer tussen geen tot 'n klein probleem, maar by die manlike respondente is dit oorwegend 'n klein probleem.
- **B16.** Korrespondensie wat u na die opleidingsinstansie stuur. Die gemiddeld van manlike respondente (gem. = 2,14) dui op 'n probleem wat lê tussen 'n klein probleem en 'n probleem. Hulle ondervind dus meer probleme ten opsigte van hierdie saak as die vroulike respondente (gem. = 1,44) waarvan die omvang wissel tussen geen tot 'n klein probleem.
- **B20.** Toegang tot vakdosente. Uit die gemiddeldes kan bewys word dat die vroulike leerderskapkandidate meer probleme ondervind ten opsigte van vraag B20 (gem. = 2,18) as hul manlike eweknieë (gem. = 1,59). Die omvang van die probleem by die vroulike respondente wissel tussen 'n klein probleem en 'n probleem, terwyl die manlike respondente se gemiddeld wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem.
- **E51.** Beskikbaarheid van addisionele literatuur soos gemeld in studiegidse. Die gemiddeld van vroulike respondente (gem. = 2,54) dui op 'n klein probleem en 'n probleem. Hulle ondervind dus meer probleme ten opsigte van hierdie aangeleentheid as die manlike respondente (gem. = 2,02) waarvan die omvang ook wissel tussen 'n klein probleem en 'n probleem. Die gemiddeld neig egter meer na 'n klein probleem.

- **E61.** Stiptelikheid ten opsigte van nasien van werksopdragte. Uit die gemiddeldes blyk dit dat die vroulike leerderskapkandidate meer probleme ondervind ten opsigte van hierdie vraag (gem. = 2,44) as hul manlike eweknieë (gem. = 1,91). Die geneigdheid van die probleem by die vroulike respondente wissel tussen 'n klein probleem en 'n probleem, terwyl die manlike respondente se gemiddeld wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem, maar tog meer neig na 'n klein probleem.

#### **5.8.4 Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie: vrae B11 tot B24)**

##### **5.8.4.1 Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling B**

Gemiddeldes en standaardafwykings is bereken ten einde effekgroottes en praktiese betekenisvolheid vas te stel. Gemiddeldes en standaardafwykings word in tabel 5.27 saamgevat.

**Tabel 5.27 Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling B**

Afdeling en Vraelys	EBW n = 17		MSW n = 17		NW n = 21		LO n = 6	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
Afdeling B Probleme ten opsigte van opleidingsinstansie	1,84	0,41	1,75	0,55	1,52	0,30	1,96	0,33
	Teg n = 11		WWG n = 7		Tale n = 14		Gf n = 37	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
	1,93	0,41	2,77	0,78	1,79	0,27	1,69	0,34

Uit die gemiddelde waardes van tabel 5.27 blyk dit dat die leerderskapkandidate van die leerarea WWG die grootste numeriese waarde toon (gem. = 2,77) van al die verskillende leerareas en derhalwe die grootste probleme ondervind ten opsigte van Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie), t.w. tussen 'n klein probleem en 'n probleem. Die gemiddeld neig egter meer na 'n probleem as 'n klein probleem. Verder blyk dit ook dat al die ander leerareas se gemiddelde waardes soos

EBW (gem. = 1,84), MSW (gem. = 1,75), LO (gem. = 1,96), Teg (gem. = 1,93), Tale (gem. = 1,79) en Gf (gem. = 1,69) wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem, maar dat almal se omvang eerder neig na 'n klein probleem as na geen probleme. Daarenteen toon die leerderskapkandidate in die leerarea NW (gem. = 1,52) dat hulle die minste probleme ten opsigte van Afdeling B ondervind en dat die omvang vir die probleem vir hulle wissel tussen geen en 'n klein probleem.

Indien die gegewens van die verskillende leerareas gekontroleer word met behulp van die effekgroottes wat vir Afdeling B verkry is, blyk dit dat daar drie effekte verkry is wat op mediumgrootte dui en 12 wat op groot effekte dui, t.w. Leerarea NW & WWG ( $d = 1,59$ ), WWG & Gf ( $d = 1,37$ ), NW & LO ( $d = 1,34$ ), MSW & WWG ( $d = 1,30$ ), WWG & Tale ( $d = 1,25$ ), EBW & WWG ( $d = 1,19$ ), Teg & WWG ( $d = 1,07$ ), LO & WWG ( $d = 1,03$ ), NW & Teg ( $d = 1,00$ ), NW & Tale ( $d = 0,89$ ), EBW & NW ( $d = 0,80$ ), LO & Gf ( $d = 0,80$ ). Hieruit kan afgelei word dat daar tussen al dié leerareas 'n prakties betekenisvolle effek bestaan ten opsigte van Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie).

#### **5.8.4.2 Samevatting van d-waardes van verskillende leerareas met groot en medium effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie)**

Indien die gegewens, om groepsverskille in die response van die vrae vir Afdeling B te verkry, verder afgebreek word ten opsigte van Vrae B11 tot B24, blyk dit dat daar 76 effekte verkry is waarvan die d-waarde op mediumgrootte-effek dui ( $\geq 0,45$  en  $\leq 0,74$ ) en 139 effekte waarvan die d-waarde op 'n groot effek dui ( $\geq 0,75$ ) met betrekking tot probleme wat die leerderskapkandidate ondervind ten opsigte van die opleidingsinstansie. Hieruit kan afgelei word dat 'n prakties betekenisvolle probleem met betrekking tot die verskillende strukturele aangeleenthede bestaan ten opsigte van die opleidingsinstansie soos dit in Afdeling B voorkom.

Uit die gemiddelde waardes van tabel 5.27 blyk dit dat die leerderskapkandidate van die leerarea WWG (gem. = 2,77) die grootste probleme ondervind ten opsigte van Afdeling B. Tydens die opklarende onderhoude met verskillende leerderskapkandidate in verband met die moontlike redes vir die bestaan van dié verskynsel, het dit duidelik geword dat daar nie genoegsame kommunikasiegeleenthede bestaan om met dosente te skakel nie.

'n Klage is byvoorbeeld dat leerderskapkandidate (studente) verbied word om telefonies kontak op te neem met die dosente, maar dat hulle slegs van E-posse gebruik mag maak, maar waarop die meeste van hulle dosente dan gewoon net nie reageer nie. Leerderskapkandidate ervaar dat akademiese en administratiewe personeel ontoeganklik is (vergelyk § 5.9.4). Volgens die respondente bestaan daar geen tydsgleuwe waartydens SBO-leerderskapkandidate met hulle dosente in verbinding kan nie. In die geval van die leerarea WWG is persoonlike gesprekvoering met die dosent soms van kardinale belang, veral wanneer dit gaan oor die verduideliking, insig en begrip van syfers en simbole. Só 'n modus operandi sou waarskynlik nog kon slaag in ander leerareas, maar in die leerarea WWG wil hulle onmiddellike regstellings kan maak, lank voor die tyd beplan en gereelde kommunikasie met die opleidingsinstansie en die personeel hê. Dit wil voorkom of dit dus hier gaan om die aard van inhoude, 'n bepaalde persoonstipe en geaardheid.

'n Volgende aangeleentheid met betrekking tot Afdeling B is die tydige beskikbaarheid en beskikbaarstelling van studiegidse, handboeke en ander studiemateriaal. Daar word van die leerderskapkandidate verwag om werksopdragte te voltooi sonder dat hulle oor die nodige studiemateriaal beskik. Weer eens dui leerarea WWG aan dat hulle betyds hul studiemateriaal wil ontvang sodat hulle lank voor die tyd aan take en werksopdragte kan beplan.

By navraag oor waarom NW (gem. = 1,52) sou aantoon dat hulle die minste probleme ten opsigte van hierdie aangeleentheid ondervind, blyk dit dat die kombinasie van "kennisvelde" in die leerarea NW meer effektief bestudeer kan word deur middel van byvoorbeeld internettegnologie en met behulp van handboeke wat wel gereedlik in biblioteke beskikbaar is.

### **5.8.5 Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling C (funksionele aangeleenthede ten opsigte van die skool: vrae C25 tot C31)**

#### **5.8.5.1 Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling C**

Gemiddeldes en standaardafwykings is bereken sodat effekgroottes en praktiese betekenisvolheid vasgestel kan word. Die gemiddeldes en standaardafwykings word in tabel 5.28 weergegee.

**Tabel 5.28 Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling C**

Afdeling en Vraelys	EBW n = 17		MSW n = 17		NW n = 21		LO n = 6	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
Afdeling C Probleme ten opsigte van die skool	1,34	0,15	1,39	0,35	1,37	0,21	1,50	0,17
	Teg n = 11		WWG n = 7		Tale n = 14		Gf n = 37	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
	1,53	0,28	2,10	0,49	1,26	0,25	1,48	0,31

Uit die gemiddelde waardes van tabel 5.28 bestaan daar bewys dat die leerderskapkandidate van leerarea WWG (gem. = 2,10) groter probleme ondervind ten opsigte van Afdeling C (funksionele aangeleenthede ten opsigte van die skool) as die ander leerareas. Die omvang van die probleem wat deur hulle ondervind word, wissel tussen 'n klein probleem en 'n probleem, maar neig meer na 'n klein probleem. Dit blyk verder dat al die ander leerareas se gemiddelde waardes wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem. Die leerderskapkandidate van die leerarea Tale (gem. = 1,26) toon dat hulle die minste probleme ten opsigte van Afdeling C ondervind.

### **5.8.5.2 Samevatting van die verskillende leerareas se groot en medium effekgroottes in Afdeling C**

Indien die verskille in die response op die vrae van Afdeling C verder afgebreek word ten opsigte van die sewe verskillende vrae in dié afdeling, blyk dit dat daar 52 effekte verkry is wat almal op 'n mediumgrootte-effek dui ( $\geq 0,45$  en  $\leq 0,74$ ) en 51 wat op 'n groot effek dui ( $\geq 0,75$ ) ten opsigte van probleme wat die leerderskapkandidate met betrekking tot verskillende aangeleenthede in die skool ondervind.

Om praktiese redes word die verskillende groot effekte gesamentlik onder die hoofskrif van die betrokke afdeling bespreek: (funksionele aangeleenthede ten opsigte van die skool). Die aantal groot d-waardes wat verkry is, dui daarop dat prakties betekenisvolle probleme ondervind word ten opsigte van hierdie afdeling vir die leerderskapkandidate.

By navraag tydens opklarende onderhoude na waarom leerderskapkandidate verbonde aan die leerarea WWG aangedui het dat juis hulle groter probleme ten opsigte van hierdie afdeling ondervind as hul studentekollegas in leerarea Tale, word beweer dat opvolggesprekke wat handel oor syfers (WWG) moeiliker is om te verduidelik (deur personeel van die opleidingsinstansie) as opvolggesprekke wat te make het met woorde - soos Tale.

Wanneer dit verder gaan oor spesifieke aangeleenthede in Afdeling C (wat deur verskillende vrae in die vraelys aan die respondente gestel is), beweer leerderskapkandidate verbonde aan leerarea WWG dat hulle nie voel dat hulle oorlaai word met skoolverwante verantwoordelikhede nie, mits hulle betyds hul studiemateriaal ontvang sodat hulle vroegetydig kan begin met voorbereiding en beplanning. Nog 'n siening wat deur die leerderskapkandidate (WWG) gehuldig word is dat hulle reeds voor hul vierde studiejaar graag met die Onderwysregkomponent van hulle opleiding kennis sou wou maak, sodat hulle beter toegerus kan wees ten opsigte van hulle pligte en take in die klas en tydens terreindiens en buitemuurse aktiwiteite. Weer eens sou hierdie aangeleenthede wat tydens die opklarende onderhoude na vore gekom het gekoppel kon word aan die persoonstipe en geaardheid wat waarskynlik tiperend is van leerderskapkandidate wat betrokke is by veral leerarea Wiskunde en Wiskundige Geletterdheid.

### **5.8.6 Afdeling D: Bespreking van die individuele vrae**

#### **5.8.6.1 Samevatting van die verskillende leerareas se groot en medium effekgroottes in Afdeling D**

Indien die verskille in die response op die vrae van Afdelings D32 tot D35 geanaliseer word, blyk dit dat daar vir vraag D33 (word u toegelaat om toerusting in die skool te gebruik) slegs klein effekgroottes verkry is. Vir die ander drie vrae in dié afdeling is daar tussen die verskillende leerareas 19 effekte verkry wat op mediumgrootte dui ( $\geq 0,45$  en  $\leq 0,74$ ) en 17 wat op groot effekte dui ( $\geq 0,75$ ).

Daar bestaan voldoende bewys (groot effekte) dat afgelei kan word dat die leerderskapkandidate by die skole prakties betekenisvolle probleme ten opsigte van die verskillende aangeleenthede wat deur dié gedek word, ondervind. Bespreking geskied onder die hoofopskrif vir Afdeling D (algemene probleme ten opsigte van die skool).

Daar kan uit tabel 5.29 afgelei word dat leerderskapkandidate van leerarea LO meer probleme ondervind (gem. = 1,89) ten opsigte van Afdeling D as al die ander leerareas se kandidate. Nadat 'n opklarende onderhoudsgesprek deur leerderskapkandidate toegestaan is, het dit geblyk dat skole klaarblyklik in die algemeen oor voldoende infrastruktuur beskik ten opsigte van internettoegang, E-posfasiliteite, telefoon, SMS, fakse ens. en dat leerderskapkandidate wél toegelaat word om daarvan gebruik te maak. Verder het dit duidelik geword dat leerarea LO-studente blykbaar meer opdragte en inligting op Internet, en die ander elektroniese toerusting moet voltooi of gaan soek as ander leerareastudente. Baie studente het egter nie Internettoegang tuis nie en kan derhalwe nie na-ure die Internet en E-pos gebruik nie. Hulle is dus daartoe beperk om by die Skool en tydens skoolure hul studieverantwoordelikhede af te handel met betrekking tot die fisiese fasiliteite. Daarenteen word daar nie noodwendig soveel Internet- en E-posopdragte van leerarea WWG-studente verwag nie.

### 5.8.7 Die effek van Afdeling A: Vraag 5 (leerarea van betrokkenheid) op Afdeling E (algemene aangeleenthede in die skool en opleidingsinstansie: vrae E36 tot E61)

#### 5.8.7.1 Gemiddeldes en standaardafwykings vir Afdeling E

Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes is bereken vir die bepaling van praktiese betekenisvolheid. Die gemiddeldes en standaardafwykings word in tabel 5.30 weergegee.

**Tabel 5.29 Gemiddeldes en standaardafwykings by leerareas van betrokkenheid vir Afdeling E**

Afdeling en Vraelys	EBW n = 17		MSW n = 17		NW n = 21		LO n = 6	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
Afdeling E Probleme ten opsigte van die skool en die opleidingsinstansie	1,56	0,26	1,49	0,26	1,53	0,18	1,59	0,22
	Teg n = 11		WWG n = 7		Tale n = 14		Gf n = 37	
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA
	1,66	0,28	2,27	0,57	1,51	0,16	1,62	0,43

Uit die gemiddelde waardes van tabel 5.29 blyk dit dat die leerderskapkandidate wat betrokke is by leerarea WWG die hoogste numeriese waarde toon (gem. = 2,27) ten opsigte van Afdeling E. Hieruit kan afgelei word dat die groep respondente die grootste probleme ondervind ten opsigte van algemene aangeleenthede in die skool en by die opleidingsinstansie. Vir hierdie betrokke respondente strek die omvang van die probleem tussen 'n klein probleem en 'n probleem, maar dit neig meer na 'n klein probleem. Die leerderskapkandidate betrokke by MSW toon dat hulle die minste probleme ondervind ten opsigte van Afdeling E (gem. = 1,49), terwyl die omvang van hul probleem wissel tussen geen en 'n klein probleem. Die gemiddelde waardes van al die ander leerareas wissel tussen (gem. = 1,49 en gem. = 2,27) wat daarop dui dat die omvang van die probleme dan strek tussen geen en klein probleme.

#### **5.8.7.2 Die verskillende leerareas, gemiddeldes en groot effekgroottes in Afdeling E**

Indien die verskille in die response van die vrae in Afdeling E36 tot E61 verder geanaliseer word, blyk dit dat daar vir Vraag E40 (toegang tot u mentor by die skool) en Vraag E56 (die mate waarin u inskakeling ervaar by alle skoolaktiwiteite) slegs klein effekgroottes verkry is. Vir die ander vrae in dié afdeling is daar 152 effekte verkry wat op mediumgrootte dui ( $\geq 0,45$  en  $\leq 0,74$ ) en 178 wat op groot effekte dui ( $\geq 0,75$ ).

Die aantal groot d-waardes wat verkry is ten opsigte van hierdie afdeling (algemene aangeleenthede in die skool en opleidingsinstansie) dui daarop dat die leerderskapkandidate prakties betekenisvolle probleme ondervind ten opsigte van dié aangeleenthede wat in Afdeling E van die vrae aan hulle gestel is. Die redes waarom leerarea WWG groter probleme as leerarea MSW ondervind met betrekking tot Afdeling E, word deur die respondente self soos volg tydens die opklarende onderhoude verduidelik (vergelyk § 5.9.1). Daar bestaan nie regtig tyd of geleentheid om met die personeel van die Universiteit te praat nie (vergelyk ook § 5.9.4, Afdeling B). Die kommunikasielyn is geheel-en-al onbevredigend (direkte gesprekvoering sowel as tydsverloop tussen gespreksgeleenthede met personeel van die Opleidingsinstansie) (vergelyk § 5.9.4). Die leerderskapkandidate in die algemeen, maar veral die kandidate van leerarea WWG, ervaar dat akademiese hulpverlening in die spesifieke Fakulteit nie besonder op standaard is nie (terugvoer in verband met werksopdragte; studiegids is onduidelik oor die inhoud van werksopdragte ens.) (vergelyk § 5.9.2 tot 5.9.4.). Die mate waarin ondersteuning aan SBO-studente gegee word en die toegang tot personeel van die opleidingsinstansie is onvoldoende vir WWG-leerderskapkandidate. Daar kan nie net

vir WWG-student 'n memorandum gestuur, of oor die telefoon verduidelik word wat om te doen - en dan van hulle te verwag om alles te begryp nie. Vakgroepe en leerareas wat met woorde kommunikeer (soos in die geval met Tale en soos MSW) kan verslae nog gelees word, maar wanneer dit kom by interpreteer, begrip, insig en verstaan, soos in die geval met syfers (WWG) en waar argumentasielyne verstaan moet word, het WWG-studente 'n eiesoortige behoefte (vergelyk § 5.9.3). WWG-studente kan nie met al hul probleme na die skoolmentors gaan nie omdat dit in die eerste plek die verantwoordelikheid van die opleidingsinstansie is om ondersteuning en begeleiding aan die SBO-studente te gee. Dit is dus bykans onmoontlik om WWG op volgens die SBO-model te doen.

### **5.8.7.3 Bespreking en gevolgtrekkings in verband met Vraag 5 en gegewens in Afdelings B tot E**

Uit opvolgonderhoude het dit duidelik geword waarom leerderskapkandidate in sekere leerareas groter probleme ondervind met betrekking tot aangeleenthede in die verskillende Afdelings (B tot E) as ander kandidate in ander leerareas. Dit blyk dat daar onderskei kan word tussen leerderskapkandidate (studente) met eiesoortige behoeftes en met spesifieke eise ten opsigte van hul dosente, administratiewe personeel en die opleidingsinstansie, met betrekking tot hulle leerareas. Soos in die geval met die mentors bestaan daar ook behoeftes by die studente in die verskillende leerareas wat van mekaar verskil. Verwagtinge en eise wissel na gelang van leerareas of na gelang van persoonstipes. Studente kies sekere leerareas omdat hulle spesifieke belangstellings met mekaar deel of geaardhede openbaar – en juis hierdie groeperinge bring mee dat daar aan spesifieke eise en verwagtinge voldoen moet word waarvolgens die SBO-program afgelewer moet word.

### **5.8.8 Die effek van Afdeling A: Vraag 7 (hoeveelheid leerders in die skool) op Afdelings B tot E**

Uit 'n analise van die leerderskapkandidate se data wat gehandel het oor skoolgroottes teenoor elke vraag van die vraelys, het dit geblyk, soos in die geval van die mentors, dat verskillende skoolgroottes op verskillende vrae van die vraelys, soms meer en soms minder probleme as ander skoolgroottes ondervind. Uit 'n analise van Afdelings B tot E het dit geblyk dat daar 173 groot effekte voorgekom het met betrekking tot die hoeveelheid leerders in die skool en die verskillende Afdelings. Daar kon egter geen

duidelike verband of vaste patroon bepaal word wat verband gehou het met spesifieke skoolgroottes en bepaalde probleme in die onderskeie afdelings nie. Verder kon daar uit sowel die literatuur as die opklarende onderhoude geen bevredigende verklarings verkry word vir die gegewens in Afdelings B tot E nie. Hierdie uitkoms kan derhalwe ook beskou word as 'n spesifieke probleemvraag in dié navorsing, wat verdere ondersoek verg.

### **5.8.8.1 Bespreking en gevolgtrekkings in verband met Vraag 7 (hoeveelheid leerders in die skool) en gegewens in Afdelings B tot E**

Gesien in die lig van die inleidende kommentaar (vergeelyk § 5.8.8) dat daar nie bevredigende verklaring by dié afdeling van die navorsing verkry kon word nie, volg dit dat daar ook geen besprekings gedoen of gevolgtrekkings gemaak kan word nie.

### **5.8.9 Die effek van Afdeling A: Vraag 9 (wyse van finansiering van die leerderskapprogram) op Afdelings B tot E**

#### **5.8.9.1 Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot E**

Die mate waarin die wyse van finansiering van die leerderskapprogram (beheerliggaam of deur die leerderskapkandidate self) 'n probleem skep ten opsigte van aangeleenthede in Afdeling B tot E, word in tabel 5.31 weergegee.

**Tabel 5.30 Wyse van finansiering en Vraag A 9 in Afdelings B tot E**

Afdeling A	Beheerliggaam n = 112		Leerderskap- kandidaat n = 15		Effekgrootte n = 127
	Gem.	SA	Gem.	SA	
					Effek (d)
<b>Afdeling B</b>	1,69	0,37	1,99	0,60	0,50
<b>Afdeling C</b>	1,37	0,27	1,59	0,40	0,55
<b>Afdeling E</b>	1,50	0,23	1,86	0,50	0,73

Uit 'n analise van die gegewens vir vraag 9 ten opsigte van Afdelings B tot E blyk dit dat daar by drie afdelings d-waardes verkry is wat op medium grootte of sigbare effekte dui.

Indien die gemiddeldes ontleed word, kom dit voor of die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal (gem. = 1,99), meer probleme ten opsigte van Afdeling B (strukturele aangeleenthede ten opsigte van die opleidingsinstansie) ondervind as met die ander afdelings. Afdeling B skep ook meer probleme vir die selfbetalers as wat hul eweknieë ondervind wie se studie deur die skool se beheerliggaam gefinansier word (gem. = 1,69). Volgens die effekgroottes ondervind die leerderskapkandidate 'n probleem wat dui op 'n mediumgrootte-effek ten opsigte van Afdeling E ( $d = 0,73$ ), maar die aard van die probleem neig meer na 'n groot probleem. Dit blyk dat die selfbetalende leerderskapkandidate in al die afdelings ten opsigte van tabel 5.30 meer probleme ondervind as dié wie se studie deur die skool se beheerliggaam gefinansier word.

### **5.8.9.2 Samevatting van die wyse van finansiering van die leerderskap-program en gemiddeldes, standaardafwykings en medium effekgroottes ten opsigte van elke vraag in Afdelings B tot E**

Deur analisering van die data blyk dit dat daar 12 effekte verkry is wat op mediumgrootte-effekte dui en vyf wat groot effekte vertoon ten opsigte van al die vrae in Afdeling B11 tot E61. In al vyf die vrae wat groot effekte vertoon het, het dit geblyk dat leerderskapkandidate wat vir hul eie studie betaal, die grootste probleme ondervind ten opsigte van die betrokke saak. Hieruit kan afgelei word dat die vereistes wat deur selfbetalende leerderskapkandidate gestel word aan die opleidingsinstansie, die SBO-program en ten opsigte van die verskillende aangeleenthede wat deur die vrae gedek word, verskil (is hoër) van dié wat nie vir hul eie studie betaal nie. Effekgroottes waarvan die  $d$ -waarde  $\geq 0,75$  en op prakties betekenisvolheid dui, word vervolgens breedvoeriger bespreek (vergelyk § 5.4.1).

- **B12.** Akademiese ondersteuningstelsel van die opleidingsinstansie ( $d = 0,95$ ). Uit die gemiddeldes bestaan voldoende bewyse dat die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal (gem. = 2,02) groter probleme ondervind ten opsigte van vraag B12 as die leerderskapkandidate wie se studie deur die skool se beheerliggaam betaal word (gem. = 1,39). Die omvang van die probleem van die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal, wissel tussen 'n klein probleem en 'n groot probleem, terwyl die ander leerderskapkandidate se probleem tussen geen probleem en 'n klein probleem wissel.
- **C29.** Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met u (leerderskapkandidaat se) verantwoordelikhede by die skool ( $d = 0,94$ ). Die gemiddeldes toon

dat die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal (gem. = 1,98), groter probleme ondervind ten opsigte van vraag C29 as die leerderskapkandidate wie se studie deur die skool se beheerliggaam betaal word (gem. = 1,26). Die probleem van die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal, wissel tussen geen probleem en 'n klein probleem, maar neig meer na 'n klein probleem, terwyl die ander leerderskapkandidate se probleem tussen geen probleem en 'n klein probleem wissel, maar tog meer neig na geen probleme.

- **E47.** Tyd om al die studieverantwoordelikhede af te handel ( $d = 0,77$ ). Uit die gemiddeldes blyk dit dat die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal (gem. = 2,51), groter probleme ondervind ten opsigte van vraag E47 as die leerderskapkandidate wie se studie deur die skool se beheerliggaam betaal word (gem. = 1,82). Die grootte van die probleem van die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal, wissel tussen 'n klein probleem en 'n probleem, terwyl die ander leerderskapkandidate se probleem tussen geen probleem en 'n klein probleem wissel, alhoewel dit meer neig na 'n klein probleem.
- **E51.** Besikbaarheid van addisionele literatuur soos gemeld in studiegids (d = 1,14). Die gemiddeldes toon dat die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal (gem. = 3,09), groter probleme ondervind ten opsigte van vraag E51 as die leerderskapkandidate wie se studie deur die skool se beheerliggaam betaal word (gem. = 2,05). Die probleem van die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal, wissel tussen 'n probleem en 'n groot probleem, maar dit neig meer na 'n probleem, terwyl die ander leerderskapkandidate wie se studie vir hulle betaal word, se probleem wissel tussen 'n klein probleem en 'n probleem en meer na 'n klein probleem neig.
- **E52.** Toegang tot addisionele literatuur soos gemeld in u studiegids ( $d = 1,03$ ). Uit die gemiddeldes blyk dit dat die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal (gem. = 3,00) groter probleme ondervind ten opsigte van vraag E52 as die leerderskapkandidate wie se studie deur die skool se beheerliggaam betaal word (gem. = 2,11). Die omvang van die probleem van die leerderskapkandidate wat vir hulle eie studie betaal, dui op 'n probleem, terwyl die ander leerderskapkandidate se gemiddeldes dui op 'n probleem wat wissel tussen 'n klein probleem en 'n probleem.

## 5.8.10 Die effek van Afdeling A: Vraag 10 (jaargroep waarin u tans is) op Afdelings B tot E

### 5.8.10.1 Gemiddeldes, standaardafwykings en effekgroottes ten opsigte van Afdelings B tot E

Uit 'n analise van die data het dit geblyk dat daar slegs een eerstejaarstudent en twee NGOS-studente was wat vraelyste ingevul en ingestuur het. Tydens die verwerking van die data is hierdie drie response buite rekening gelaat. Uit verdere analisering om te bepaal of daar enige groot effekte bestaan met betrekking tot die jaargroep waarin kandidate hulle bevind en effekgroottes ten opsigte van Afdeling B tot E in die geheel, het dit geblyk dat daar geen groot effekte voorgekom het nie; derhalwe sal daar geen verdere bespreking daarvoor plaasvind nie.

Indien die verskille tussen jaargroepe in Afdelings B tot E verder geanaliseer word, blyk dit dat daar nege groot effekte verkry is.

### 5.8.10.2 Die verskillende jaargroepe, gemiddeldes, standaardafwykings en groot effekgroottes in Afdelings B tot E

Die verskille in die response van die vrae en die verskillende jaargroepe wat op 'n groot effek dui ( $\geq 0,75$ ) word in 'n tabel 5.31 saamgevat en daarna in fyner detail bespreek (vergelyk § 5.4.1).

**Tabel 5.31 Akademiese jaargroepe, gemiddeldes, standaardafwykings en groot effekgroottes in Afdelings B tot E**

Vraagnummers en vrae: Afdelings B tot E	Akademiese jaargroepe waarin kandidate hul bevind		Gemiddeldes en standaard afwykings				Effek grootte (d)
	Jaargroep		Gem.		SA		d-waarde
<b>B12.</b> Akademiese ondersteuningstelsel van die opleidingsinstansie	2	3	1,41	1,85	0,50	0,37	0,88***
<b>B13.</b> Tydige beskikbaarstelling van studiegidse	2	3	2,03	2,88	0,85	1,03	0,83***

**Tabel 5.31 Akademiese jaargroepe, gemiddeldes, standaardafwykings en groot effekgroottes in Afdelings B tot E (vervolg)**

Vraagnummers en vrae: Afdelings B tot E	Akademiese jaargroepe waarin kandidate hul bevind		Gemiddeldes en standaardafwykings				Effek grootte (d)
	Jaargroep		Gem.		SA		d-waarde
<b>E23.</b> Geskeduleerde oriënteringsgeleentehede aan die begin van die jaar by die opleidingsinstansie	2	3	1,13	2,19	0,49	1,41	0,75***
<b>E25.</b> Opvolg van aangeleentehede wat tydens gespreksgeleentehede bespreek is	2	3	1,63	1,15	0,49	0,37	0,96***
<b>E31.</b> Implikasies ten opsigte van regs aanspreeklikheid tydens buitemuurse aktiwiteite en terreindiens en klastoetsig	2	3	2,25	1,31	0,72	0,47	1,31***
	2	4	2,25	1,61	0,72	0,57	0,89***
<b>E48.</b> Die mate van effektiwiteit wat u ten opsigte van die studieleiding met die hulp van u studiegidse ervaar	2	3	2,16	1,50	0,81	0,76	0,81***
	3	4	1,50	2,27	0,76	0,88	0,87***
<b>E49.</b> Verwarrende leeruitkomst in leeninhoud van die studiegidse	2	3	2,13	1,38	0,75	0,70	0,99***
	3	4	1,38	2,31	0,70	0,96	0,96***
<b>E59.</b> Lesformaat / lesvoorbereidings- en lesbeplanningsvorme soos dit deur die opleidingsinstansie geïmplementeer word	2	3	1,16	2,00	0,37	0,80	1,05***
	2	4	1,16	1,92	0,37	0,91	0,84***
<b>E60.</b> Lesformaat / lesvoorbereidings- en lesbeplanningsvorme soos dit deur die skool geïmplementeer word	2	3	1,06	2,15	0,25	1,22	0,89***

Tydens die opklarende onderhoude het dit duidelik geword dat daar geen nuwe inligting of verklarings verkry kon word wat 'n ander perspektief gee met betrekking tot die jaargroepe van die leerderskapkandidate en die inligting in Afdelings B tot E, wat nie reeds onder die ander afdelings bespreek is nie. Om hierdie rede is besluit om met die bestaande data en gevolgtrekkings te volstaan.

### 5.8.11 Bespreking ten opsigte van effekgroottes/d-waardes

Uit die analise van effekgroottes blyk dit dat die meeste respondente verbonde is aan primêre skole ( $n = 55,4\%$ ) en dat die grootste aantal respondente ( $n = 67,4\%$ ) vroulik is. Verder kom dit voor of feitlik al die aangeleenthede wat in hierdie bespreking van effekgroottes as probleme na vore gekom het, ook ter sprake gekom en onder die loep geneem is tydens die bespreking van rangordes, frekwensies en persentasies. Die volgende stippunte kan nogtans samevattend as van die belangrikste aangeleenthede gemeld word waarmee die leerderskapkandidate probleme in die SBO-program ondervind:

- Uit die response blyk dit dat onvoldoende en onbevredigende kommunikasiegeleenthede regdeur die data voorop staan en tydens die opklarende onderhoude bevestig is. Daar is selfs menings van dat akademiese en administratiewe personeel *ontoeganklik* is. Die respondente beklemtoon verder die gebrek aan geskeduleerde tydsgleuwe waartydens leerderskapkandidate met personeel kontak kan maak. Wat in die praktyk gebeur indien daar nie op gesette tye telefoniese gesprekke en E-posbesprekings kan plaasvind nie, is dat leerderskapkandidate toenemend verplig voel om hulle onderskeie mentors te nader met betrekking tot akademiesverwante aangeleenthede - wat eintlik primêr die verantwoordelikheid van die opleidingsinstansie is. Hierdie probleme word verder verdiep wanneer studiegidse, handboeke en ander studiemateriaal nie betyds beskikbaar gestel of bekom kan word sodat leerderskapkandidate betyds met voorbereiding en beplanning kan begin nie. Gereelde wedersydse kommunikasie met belanghebbendes behoort tekenend van enige opleidingsinstansie, wat onderwys en opleiding volgens 'n afkampus-wyse bedryf, te wees. Dit behoort trouens eintlik as van kardinale belang geag te word. Kenmerkend van enige dinamiese organisasie behoort die noodsaaklike en onvermydelike aanwending van inligtingstechnologie te wees in die aanwending en bevordering van inter- en intrakommunikasie. Indien die effektiewe implementering van kommunikasiemiddele (inligtingstechnologie, telekommunikasiemiddele, leer deur sateliet-TV ens.) op grond van finansiële oorwegings 'n beperking op onderwys en opleiding plaas, behoort vennootskappe buite die gekte regeringsorganisasie-strukture ontgin te word sodat struikelblokke en probleme in uitdagings kan verander. Onderwys en opleiding behoort sonder kommunikasiebeperkings haalbaar en binne bereik van al diegene gebring te word wat opleiding verlang. Die uitdaging is daarin geleë dat opleiding na die leerders geneem word met behulp van 'n verskeidenheid

tegnologiese hulpmiddele, ongeag waar leerders hulle ook mag bevind. Werkplekgebaseerde opleiding, (soos SBO) behoort geen uitsondering te wees nie.

## **5.9 AFDELING F: RESPONSE VAN LEERDESKAPKANDIDATE IN DIE OOPANTWOORD-VRAAG**

### **5.9.1 Metodologiese verantwoording**

Die doel met hierdie afdeling was, soos in die geval van die mentors (vergelyk § 5.5), om aan respondente die geleentheid te bied om nog aangeleenthede of probleme te stel wat ondervind word en wat nie as sodanig in die vraelys voorgekom het nie.

Die analise van die data is gedoen in ooreenstemming met die erkende driestap-metode van kodering, te wete 'n oop koderingsproses, daarna die aksiale koderingsproses en laastens die selektiewe koderingsproses (vergelyk hfst. 4.9).

Die oopproses-analise het aanvanklik gelei tot die identifisering van vyf subkonstrukte wat saamgegroeper kon word. Die groepering van data was weer geëvalueer tydens die driestap-metode van kodering vir samehang en relevansie. Hierdie proses het gelei tot 'n finale lys van vier kategorieë. Daar is ook gepoog om elke kategorie te groeper en te benoem volgens die data van die teoretiese raamwerk (vergelyk hfst. 4.6.2). Die nuwe data wat deur die analise van die oopantwoord-vraag na vore gekom het, het nie noodwendig direk met die konstrunkte van die teoretiese raamwerk verband gehou nie en word vervolgens bespreek.

Dit blyk uit die respons van Afdeling F (oopantwoord-vraag) van die vraelys dat eenhonderd-en-agt leerderskapkandidate (80%) geen kommentaar in dié betrokke afdeling ingeskryf het nie. Sewe-en-twintig respondente (20%) het wel van die geleentheid gebruik gemaak om in dié afdeling een of meer aangeleenthede te noem.

Daar was respondente wat wél sake beklemtoon het wat in die vraelys voorgekom het maar daar was ook verskillende ander aangeleenthede wat hulle as aanbevelings of probleme aangestip het. Tydens die verwerking en rapportering van die data in die oopantwoord-vraag is daar gelet op die werkswyse waarvolgens kwalitatiewe data verwerk behoort te word (vergelyk hfst. 4.9). Data is gekategoriseer, verdeel en bespreek

onder temas waarvan die inligting onderlinge ooreenkomste toon (Leedy & Ormrod, 2001:154, 155; Neuman, 1997:422-424).

Vervolgens word aandag geskenk aan die kategorisering van inligting.

### **5.9.2 Administrasie en programbestuur**

- Opdragte van alle vakdissiplines behoort gekoördineer te word sodat werk nie te veel raak wat in 'n kort tydbestek ingedien moet word nie. (4)
- "Opdragte word nie betyds terug ontvang" van die opleidingsinstansie sodat die studente hulle daaruit kan voorberei met die oog op die eksamen nie. (4)
- Die beplanning van die oriënteringsweek aan die begin van die jaar behoort dalk só herbeplan te word dat alle sessies op die rooster benut word. Sommige studente reis vêr vir die kampusbesoeke, akkommodasie tydens die week is duur en party dae word daar min kontaksessies geskeduleer – (voorstel dat korter tyd met meer sessies per dag oorweeg word). (4)
- 'n Verfraging word ervaar indien inligting na die adres van die ouerhuise versend word in plaas van die leerderskapkandidaat se eie adres. (3)
- Dosente is nie altyd daarvan bewus dat studiemateriaal laat ontvang word as gevolg van die posstelsel nie en "tree dan soms onsimpatiek teenoor studente op". (3)
- Leerderskapkandidate "ontvang nie altyd bewyse van opdragte wat ingehandig is nie" en dit lei tot opmerkings soos "weet nie altyd of opdragte ontvang is nie". (2)
- Administratiewe prosedure aan die opleidingsinstansie skep verwarring. (1)
- Tydens die tweede semester moet daar ook 'n inligtingsessie op die kampus plaasvind om leerinhoude van die tweede semester met leerderskapkandidate te bespreek soos dit die geval is aan die begin van die eerste semester. (1)

### **5.9.3 Akademiesverwante sake**

- "Eksamenafbakening word te laat gedoen" dikwels kort voor die eksamens wat veroorsaak dat studente geen baat daarby vind nie. (5)
- Terugvoer in verband met werksopdragte is dikwels onvoldoende en kandidate is dan onseker oor waarop hulle moet verbeter. (4)
- Dosente behoort alle inhandigingsdatums van opdragte tydens die oriënteringsweek te bepaal sodat semesterbeplanning betyds gedoen kan word. (3)

- “Studiegidse is dikwels onduidelik oor die inhoud van werksopdragte”. Dikwels weet kandidate nie presies wat van hul verwag word nie – die “opdragte is nie praktykgerig nie”. (2)
- “Die ekstra leesmateriaal en bronne is nie gereedlik op internet beskikbaar nie” en leerderskapkandidate “sukkel om sekere handboeke te bekom”. (2)
- Ongeskeduleerde opdragte skep probleme (1)

#### **5.9.4 Kommunikasie**

- Probleme word ondervind aangesien dosente nie altyd betyds reageer op E-posboodskappe nie – “veral waar dit gaan oor navrae in verband met werksopdragte”. (2)
- “Geen kommunikasie met dosente nie” wat dit moeilik maak om duidelikheid te kry oor aangeleenthede waaroor getwyfel word. (2)
- “Dosente het geen telefoonnommers verskaf nie, slegs E-pos”. (1)

#### **5.9.5 Tydsbestuur**

- Kandidate voel dat hulle persoonlike lasgewing by die skool van so 'n aard en omvang is dat hulle die opdragte van die opleidingsinstansie laat ophoop en dan nie betyds kan afhandel nie. (2)

In die algemeen sou die kommentaar van die respondente op die oopantwoord-vraag as positiewe aanbevelings beskou kon word en sou gedeeltes daarvan moontlik ook kon meehelp tot die optimalisering van die program. Dit word duidelik dat 'n oplossing gevind sal moet word vir die kommunikasieprobleme wat bestaan tussen die leerderskapkandidate, die opleidingsinstansie en die dosente.

### **5.10 SAMEVATTENDE BESPREKING TEN OPSIGTE VAN DIE MENTORS EN LEERDERSKAPKANDIDATE**

Dit blyk uit die vraelyste van sowel die mentors as die leerderskapkandidate dat die SBO-opleiding by al die skole ( $n = 100\%$ ) deur óf die skool se beheerliggaam óf die leerderskapkandidaat self gefinansier word (vergeelyk tabel 5.1 – A9 en tabel 5.8 – A9).

Indien hierdie toedrag van sake uit die inhoud van die Skills Development Levies Act (9/1999) geëvalueer sou word, blyk dit dat vaardigheidsheffings wat deur dié Wet ingestel is, bedoel is vir aanwending (finansiering) van verskillende ontwikkelingsstrategieë in alle SETA's en tot ontwikkeling van vaardighede in belang van die ekonomie en die sosiale samelewing (vergelyk hfst. 2.4.2.6). Hierdie fondse is dus veronderstel om ook in ETDP SETA aangewend te word vir onderwys en opleiding in die werkplek (leerderskapopleiding) (vergelyk hfst. 2.4.2.8). Vir sover dit die Skills Development Levies Act (Wet 9/1999) aangaan, blyk dit dat selffinansiering vir vaardigheidsopleiding glad nie deel uitmaak van die bedoeling van dié Wet nie.

Daar sou wel geredeneer kon word dat die wet op gelyke indiensneming (Employment Equity Act) in ag geneem behoort te word met die toeken van ETDP SETA-fondse en dat dit dalk die motiverende rede is waarom blanke mans nie deur SETA befonds word vir hul opleiding in die werkplek nie. Uit die data blyk dit egter dat 67,4% leerderskapkandidate respondente van die vroulike geslag is (vergelyk § 5.8.3.1) en dat hulle deur dié Wet van onbillike diskriminasie uitgesluit word (Employment Equity Act 55/1998). Derhalwe sou minstens hierdie groep leerderskapkandidate vir ETDP SETA befondsing kon kwalifiseer.

Deur finansiële steun van 'n sekere groep aansoekers (blanke mans) te weerhou word die vaardigheidsontwikkelingsstrategie eintlik ondermyn. Die Regering is daartoe verbind om onbillike diskriminasie uit te wis en indringend aandag te skenk aan die ophef en bevordering van geleenthede onder voorheen benadeelde gemeenskappe. Indien ETDP SETA-fondse aan alle leerderskapkandidate (blanke mans ingesluit) wat aansoek doen daarom, toegestaan sou word, kan dit byvoorbeeld met gepaardgaande diensvoorwaardes gereël word, soos om die aantal jare van SBO-opleiding (aan uitgesoekte skole) as diensjare in spesifieke voorheen benadeelde gemeenskappe se skole te gaan terugwerk. Op hierdie wyse kan kundigheid, wat opgedoen word tydens opleiding, gedeel en geïmplementeer word (vergelyk hfst. 4.10) in gemeenskappe wat 'n behoefte het aan kundigheid of aan opgeleide onderwysers. Leerderskappe (werkplekgebaseerde opleiding soos SBO) word verder as 'n onderwys- en opleidingsmetode erken waarvolgens die Regering beplan om die vaardigheidsvlakke van sy landsburgers te ontwikkel en te verbeter (vergelyk hfst. 3.5). Volgens hierdie wyse van onderwys en opleiding is dit die oogmerk van die Regering om die ekonomie te stimuleer en groei en sosiale ontwikkeling te bevorder (vergelyk hfst. 2.4.2.3). Hierdeur word 'n belangrike stap gegee wat strook met een van die noodsaaklike beginsels van die Mensekapitaalteorie, naamlik dat 'n regering juis sy investering in "mensekapitaal" aanmoedig, uitbou en stimuleer indien daar in onderwys en opleiding belê word (vergelyk hfst. 2.2.1).

Samevattend kan gestel word dat onderwys en opleiding en gepaardgaande vaardigheidsontwikkeling in die werkplek, onder begeleiding van 'n ervare mentor, as een van die noodsaaklikste boustene van sosiale opheffing en ekonomiese groei beskou kan word. Só 'n wyse van opleiding kan die toekoms van die individu, die welvaart van 'n gemeenskap en die ekonomie van 'n land tot voordeel strek en behoort derhalwe konsekwent deur SETA's ondersteun, uitgebou en gefinansier te word.

## **5.11 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is breedvoerig aandag geskenk aan die verwerking en interpretering van data soos dit verkry is uit response van die kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe navorsingsmetodes. Hierdeur is 'n oorsig verkry van die areas waarmee deelnemende skole probleme ondervind met betrekking tot die SBO-program, maar terselfdertyd is areas uitgewys wat as beste praktyke in dié program beskou kan word.

Deur gebruik te maak van 'n teoretiese raamwerk, gerugsteun deur 'n uitgebreide literatuurstudie, is verseker dat datarapportering op 'n wetenskaplike en betroubare wyse kon geskied. Die gestruktureerde vraelyste het bestaan uit verskeie konstrunkte met 'n vierpuntskaal, terwyl die oop afdeling voorsiening gemaak het vir die kwalitatiewe navorsingskomponent. Die verskillende konstrunkte van beide vraelyste is verwerk deur verskeie statistiese verwerkingsprogramme sodat geldigheid en betroubaarheid daardeur getoets kon word.

Deur bogenoemde navorsingsmetodes is navorsingsdoelwit 3 geoperasionaliseer, naamlik om inligting in te win en empiries te bepaal in welke mate tans probleme ondervind word met betrekking tot die effektiewe bestuur van die leerderskapprogram in die RSA (vergelyk hfst. 1.3.3). Hierdie geïnterpreteerde en verwerkte data word as kern gebruik vir die opstel van bestuurstrategieë vir die implementering van die SBO-program (vergelyk hfst. 1.3.4).

Vervolgens word daartoe oorgegaan om tersaaklike bestuurstrategieë by die implementering van 'n leerderskapprogram in die skole in die RSA waar die SBO-program geïmplementeer word, te formuleer.

# HOOFTUK 6

## BESTUURSTRATEGIEË VIR DIE IMPLEMENTERING VAN LEERdersKAPPE BINNE DIE ONDERWYS

### 6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op die ontwikkeling van bestuurstrategieë wat gebaseer is op die literatuurstudie (vergelyk hfst.2 en 3) asook die inligting soos dit verkry is uit die verwerkte en geïnterpreteerde data (vergelyk hfst. 4 en 5). Die verskillende strukture wat betrokke is by leerderskappe word skematies deur middel van 'n holisties en geïntegreerde figuur voorgestel. Laastens word elkeen van die tersaaklike strategieë breedvoeriger bespreek.

### 6.2 BEGRIPSOMSKRYWING EN DEFINIËRING

#### 6.2.1 Konteks

Ten einde 'n entiteit (i.c. skool) effektief te kan bestuur is dit 'n aanvaarbare praktyk om van 'n strategiese plan gebruik te maak (Naidu *et al.*, 2008:59). 'n Strategiese plan behels onder andere die formulering van 'n visie, missie, 'n situasie-analise en die praktykmaking daarvan deur middel van bestuurstrategieë wat weer bestaan uit doelwitte, aksiestappe en die evaluering daarvan (Andrews, 2003:72, 73; Naidu *et al.*, 2008:59-60).

Die visie, missie en situasie-analise fokus op die doel wat bereik behoort te word (Bizmanualz, 2007), terwyl strategieë beskou word as die beplanning, plan of wyse waarvolgens die doel bereik kan word (Nicol, 1995:7; Bateman & Snell, 2004:112).

Dit blyk dat strategie (Eng.: strategy) en strategiese beplanning (strategic planning) in die literatuur soms as sinonieme hanteer word (Mintzberg, 2003:141-142). Volgens Nicol (1995:6-10; fig. 2.1) kan daar egter by strategiese beplanning of strategiese bestuur onderskei word tussen strategiese beplanningsanalises en beplanningsoperasionalisering wat dan spesifiek insluit strategie-formulering, -implementering en -evaluering (Boone, 1985:128).

'n Strategie behels ook hipoteses (selfs ook ingeligte raaiskote) met betrekking tot die rigting waarin die organisasie behoort te beweeg om sy visie en missie te verwesenlik. In hierdie opsig is 'n strategie dus 'n middel om die organisasie se toekomstige sukses te help optimaliseer. 'n Strategie dui in hierdie bepaalde verband gevolglik ook op unieke en volhoubare wyses waardeur die organisasie sy eiewaarde kan genereer (Balanced Scorecard Institute, 2007).

In hierdie deel van die navorsing word spesifiek gefokus op die beplannings-operasionalisering. Die rede hiervoor is dat die meeste skole reeds oor 'n strategiese plan of 'n strategiese bestuursplan beskik. Met dié deel van die navorsing word slegs gefokus op 'n gedeelte of aspek van die strategiese bestuursplan, naamlik om bestuurstrategieë te formuleer wat gebruik kan word by een aspek van 'n skool se strategiese plan, naamlik vir die effektiewe implementering van leerderskappe. Die bestuurstrategieë kan weer opgeneem word in die holistiese en geïntegreerde strategiese beplanningsraamwerk van die skool.

Eerstens word gekyk na 'n verklaring van die term strategie en daarna volg die stappe waaruit 'n strategie bestaan. Hierna sal oorgegaan word tot die formulering van bestuurstrategieë wat gebruik kan word vir die effektiewe implementering van 'n leerderskapprogram in skole.

## **6.2.2 Analise van die begrip strategie**

Die stamwoord vir "strategie" is ontleen aan Latyn *strategia* (wat generaal beteken) asook uit Grieks. Die Griekse woord *stratēgos* is afgelei van twee woorde, te wete *stratos* wat weermag beteken en *ago* wat leiding beteken. *Stratēgos* verwys dus na 'n militêre bevelvoerder tydens die Ateense demokrasie (Dictionary.com, 2008). 'n Strategie het nie noodwendig enige begin- of einddatums nie en kan boonop verskeie programme of projekte omspan (MG Rush, 2008). Volgens die HAT (2000:1034) kan 'n strategie beskryf word as die wyse waarop beplan word ten einde 'n bepaalde doel te bereik.

'n Strategie kan nie in afsondering bestaan nie en maak altyd deel uit van 'n strategiese plan wat laasgenoemde komplementeer en aanvul (Galbraith, 2003:226). Dit gebeur selde dat 'n enkele besluit wat op een spesifieke tydstip geneem word as 'n strategie beskryf kan word – dit vind eerder plaas met verloop van tyd en deur die kulminering van verskeie besluite (Chakravarthy & White, 2006:189).

### 6.2.3 Kenmerke van 'n strategie

Indien die literatuur fyner ontleed word, blyk dit dat 'n strategie uit bepaalde kenmerke bestaan.

- **Eerstens die kenmerk van plan of beplanning**

'n Strategie kan beskou word as 'n werkswyse om rigting mee aan te dui, as 'n manier om perspektief op die toekoms te verkry en as 'n profiel waarteen aktiwiteite of doelwitte gemeet kan word (Davies & Davies, 2004:30).

Deur die implementering van 'n strategie word 'n beter begrip gevorm van 'n bepaalde probleem om sodoende 'n oplossing daarvoor te vind (Dictionary.com, 2008).

'n Strategie kan ook beskryf word as die patroon of die plan wat 'n organisasie ontwikkel om al sy beplande doelwitte, beleidsake en opvolgaksies saam te voeg tot 'n sinvolle, samehangende geheel (Mintzberg, 2003:142-144). Dit blyk verder dat 'n strategie ook 'n geïntegreerde, hegte, weloorwoë plan is om 'n organisasie te posisioneer sodat dit 'n voorsprong kan geniet bo sy mededingers (Thompson & Strickland, 2001:149; Mintzberg, 2003:3).

'n Strategie verteenwoordig normaalweg aanvullende / bykomende beplanning ten opsigte van besluite wat deur 'n verskeidenheid rolspelers binne die organisasie op verskillende vlakke en met verloop van tyd geneem word (Boone,1985:2; Chakravarthy & White, 2006:183, 192).

Verder behels 'n strategie, onder andere, dat 'n benadering gevolg word wat 'n invloed uitoefen op die oorkoepelende rigting waarin 'n organisasie beweeg. Voorafgaande impliseer dat die implementering van 'n strategie die organisasie help om sy toekomstige bestuursomgewing te vestig.

- **'n Tweede kenmerk is dié van aksiestappe**

'n Strategie kan ook beskou word as die implementering van 'n plan met behulp van uitvoerbare aksies deur verskillende lede van die organisasie (Mintzberg, 2003:3-9). Die verskillende aksies wissel mekaar voortdurend af maar vul mekaar ook deurlopend aan.

---

Elke aksiestap kan beskou word as een tree in die opeenvolging van gebeure wat uiteindelik in 'n strategie saamgevoeg kan word. Aksiestappe kan van mekaar onderskei word, maar behoort nooit geskei te word nie (Chakravarthy & White, 2006:183). Davies en Davies (2004:30) wys ook daarop dat 'n strategie met behulp van aksiestappe belyng behoort te word sodat dit binne die groter plan van die organisasie kan inpas.

'n Verdere kenmerk van die aspek van 'n strategie is dat daar tydens die beplanning van aksiestappe voorsiening gemaak behoort te word vir gedetailleerde aktiwiteite wat vir minstens een jaar vooruit beplan word (Naidu *et al.*, 2008:69). 'n Driejaartermyn is normaalweg die langste periode waarvoor 'n strategie en aksiestappe ontwikkel behoort te word, met 'n eerste hersiening daarvan na afloop van die tweede jaar (Leeds University, 2005).

- 'n Derde kenmerk is dat 'n strategie meetbaar of evalueerbaar moet wees

'n Verdere aspek van strategie is die deurtlopende evaluering van die aksiestappe of doelwitte waartydens bysturinge ter verbetering daarvan vinnig en gereeld geëvalueer en aangepas behoort te word (Eisenhardt & Brown, 1998:787). Hoe duideliker die aksiestappe geformuleer word en hoe meer haalbaar dit is om die suksesse van die doelwitte te meet, hoe beter is die kans dat die strategie behoort te slaag.

#### **6.2.4 Definiëring van strategie**

Uit die voorafgaande blyk dit derhalwe dat 'n strategie beskryf kan word as 'n geïntegreerde en evalueerbare plan waarvolgens 'n organisasie (i.c. skool) kollektiewe besluite op verweefde en uitvoerbare wyse implementeer deur middel van bepaalde aksiestappe ten einde praktiese beslag aan die skool se strategiese bestuursplan te help gee.

Samevattend kan 'n strategie nou omskryf word as:

*Planne of doelstellings wat met behulp van aksiestappe geïmplementeer kan word sodat die doelstellings bereik en laastens die uitkomst hiervan geëvalueer of bepaal moet kan word.*

## 6.3 DIE ONTWIKKELING VAN 'N STRATEGIE

Uit die voorafgaande blyk dit dat die ontwikkeling en operasionalisering van 'n strategie uit verskillende stappe bestaan, naamlik beplanning van doel, implementering van aksiestappe asook evaluering (Boone, 1985:128; Nicol,1995:6-10; Rue & Byars, 2005:140). 'n Strategie kan ook in die geheel beskou word as 'n reeks gebeure wat ontwikkel is deur die kollektiewe besluite van mense vir mense (Chakravarthy & White, 2006:182, 183).

### 6.3.1 Fases van ontwikkeling van 'n strategie

#### 6.3.1.1 Beplanningsfase

Die ontwikkeling van 'n strategie is 'n teken van beplanning, terwyl 'n gedokumenteerde strategie ook beskryf kan word as die rigtingwyser waarvolgens gestelde doelwitte bereik gaan word (Thompson & Strickland, 2001:3; Morden, 2004:504).

Beplanning in operasionele terme kan ook beskou word as die vooruitskouing van 'n situasie wat bestuur moet word (Naidu *et al.*, 2008:191) en daarom 'n integrale deel behoort uit te maak van die strategiese plan (Davies & Davies, 2004:30).

Dit blyk ook dat nog 'n aspek van strategie dié van kreatiwiteit en mededingendheid is wat 'n organisatoriese voorsprong bied bo ander. Beplanning en kreatiwiteit verskaf verder die rasionaal en koers waarvolgens planne geïmplementeer gaan word binne die beplande tyd (Boone, 1985:129).

Hieruit blyk dit dat die volgende beplanningsaspekte of stappe reeds tydens die beplanning en ontwikkeling van 'n strategie, aandag behoort te geniet.

- **Formuleer miktropole/streefpunte** - gefokus op die verwesenliking van doelwitte
- **Betrek belanghebbende persone** wat direkte belang het by die spesifieke aangeleenthede van die strategie (Boone, 1985:2; Chakravarthy & White 2006:189, 192; Bateman & Snell, 2004:110).
- **Antisipeer** en maak voorsiening vir moontlike invloede wat **veranderinge** op die organisasie kan hê deur die negatiewe aangeleenthede te minimaliseer en die positiewe aangeleenthede uit te lig en te versterk (Rue & Byars, 2005:140).

- **Analiseer** en evalueer die organisasie se **beperkende faktore** sodat die strategie met sy sterkpunte daarby kan aansluit en dit kan ondersteun (Nicol, 1995: 83, 84).
- **Beskryf** elke doelwit duidelik en sorg dat doelwitte binne die gestelde tydsraamwerk bereik kan word (Quinn, 2003).

Morden (2004:118-128) stem grootliks met bogenoemde stappe vir die beplanning en ontwikkeling van 'n strategie saam en voeg die volgende aspekte by:

- besin oor die praktiese implikasies van die aksieplan binne die gestelde tydraamwerk
- verskaf 'n ondersteuningsbasis (strukture, hulpmiddele en fasiliteite) om die gestelde doelwitte binne 'n gestelde tydsraamwerk te bereik
- ontwikkel vaardighede en brei kennis uit om die strategie suksesvol te kan implementeer (kapasiteitsbou) en
- stel prestasie-aanduiders vas waaraan die implementering van die strategie gemeet kan word.

### 6.3.1.2 Implementeringsfase

Reeds tydens die beplanningsfase van 'n strategie behoort alle betrokkenes te fokus op die formulering van aksiestappe (doelwitte/mikpunte/streefpunte) wat tydens die implementeringsfase geoperasionaliseer gaan word (*Startups/forming-a-strategy*). Dit blyk verder dat daar, nie net tydens die beplanningsfase nie, maar ook tydens die ontwikkeling, bestuur en implementering van die strategie, insig en visie van alle belanghebbendes vereis word oor die moontlike effek van die aksiestappe op die effektiwiteit van die bepaalde aangeleentheid, asook vir die skool as geheel (Chakravathy & White, 2006:199). Die bereiking van doelwitte (mikpunte/streefpunte) behoort deur die betrokkenes in prioriteitsvolgorde gerangskik te word (Bateman & Snell, 2004:110).

Nicol (1995:7, 10, 11) wys daarop dat daar tydens die implementeringsfase veral gelet moet word op die aktivering van al die strukture wat geskep is. Dit kan beskryf word as die mobilisering van personeel en middele om tot daadwerklike aksie oor te gaan. Dit is juis die geleentheid waartydens hulpmiddele toegewys en waarop die verskillende planne wat beraam is, in werking gestel word. Die implementeringsfase kan verder beskou word as die handelingsfase waarin oorgegaan word van 'n meer abstrakte denkhandeling tot 'n tasbare aktiewe daad (Davies, 2003:302, Boone, 1985:128). Davies (2003:302) huldig

egter die mening dat daar tydelik na die strategiese proses oorgegaan behoort te word sodat die oorgang, van denkhandeling na aktiewe daad in die praktyk, makliker bewerkstellig kan word. Enkele belangrike kenmerke en stappe om die oorgang te bewerkstellig is dat dit insig, fokus op haalbare aksiestappe, harmoniëring van die doelwitte binne die organisasie, die vermoë om die strategie effektief en vaartbelyn te implementeer, asook die vermoë om te kan aanpas behoort te vertoon. Die ontwikkeling van die strategiese proses val nie binne die fokus van hierdie navorsing nie; derhalwe word volstaan met hierdie kenmerke.

Verdere kenmerke van die implementering van 'n strategie is dat die aksiestappe baie spesifiek (verstaanbaar) en uitdagend, maar altyd ook realisties behoort te wees (Bateman & Snell, 2004:109, 111, 113).

Aksiestappe behoort verder deur alle betrokkenes (bestuur en werkers) aanvaar te word en binne 'n realistiese tydraamwerk te pas - wat normaalweg uit meetbare, funksionele planne oor 'n kort periode bestaan (Rue & Byars, 2005:127; Do something/action steps). Funksionele planne kan ook beskryf word as *taktiek*, wat uit onmiddellike aksiestappe bestaan en wat weer veronderstel dat hulpmiddele vir die implementering van hierdie aksiestappe reeds ingestel behoort te wees (Dictionary.com 2008).

Die bereiking van doelwitte (mikpunte/streefpunte) behoort, deur die bestuur, in ooreenstemming met alle betrokkenes, gekommunikeer en in prioriteitsvolgorde gerangskik te word (Bateman & Snell, 2004:110). Aksiestappe is tipesend van die handelingsfase wat uitloop op die verwesenliking van die gestelde doelwitte (Do something/action steps).

Dit blyk dat die suksesvolle implementering van 'n strategie direk afhang van 'n verskeidenheid faktore waarvan die belangrikste, volgens Morden (2004:517), die volgende is:

- die ontvanklikheid, betrokkenheid en entoesiasme van al die personeel binne die organisasie waarbinne die strategie geïmplementeer gaan word asook
- die dinamiese betrokkenheid, bekwaamheid en bevoegdheid van die leierskorps wat op al die verskillende bestuursvlakke binne die organisasie dien.

Samevattend blyk dit dat die implementeringsfase dié fase van 'n strategie is waartydens mense oorgaan tot handeling of tot aktivering van middele ter bereiking van meetbare doelwitte binne gestelde strukture. Implementering impliseer insig en visie ten einde

---

geprioritiseerde streefdoelwitte te operasionaliseer deur middel van haalbare, verstaanbare aksiestappe binne 'n realistiese tydramwerk.

### 6.3.1.3 Evalueringsfase

Evaluering kan enersyds beskou word as die terugkouiing op en vooruitkaatsende bepeinsing met betrekking tot 'n situasie. Dit blyk dat gereelde retrospeksie, evaluering en prospeksie 'n wesentlike deel behoort uit te maak van die ontwikkeling en implementering van 'n strategie. Die evalueringsfase kan ook andersyds beskryf word as dié aktiwiteit wat voortdurende vooruit- en terugkouiing op die verloop van die strategie verskaf (Naidu *et al.*, 2008:191). Prestasie-aanduiders binne 'n strategie kan as evalueringsmomente beskou word en behoort daarom deel uit te maak van 'n strategie sodat die implementering daarvan daaraan gemeet kan word (Botha, 2000:8, 9; Morden, 2004:513, 514).

Evaluering behoort ook beskou te word as die geleentheid wanneer terugvoer aan alle belanghebbendes gegee word in verband met die verloop van verskillende aktiwiteite soos dit in 'n strategie vervat is (Boone, 1985:170). Dit blyk verder dat evaluering op al die verskillende bestuursvlakke en werkterreine waarin die strategie geïmplementeer gaan word, behoort plaas te vind.

Evaluering kan as 'n meganisme vir kwaliteitskontrole beskou word en impliseer verder dat terugvoer van bruikbare inligting (aanbevelings) moet plaasvind sodat dit kan lei tot die verbetering van die strategie of verhoging van effektiwiteit binne die organisasie. Effektiwiteit hang grootliks daarvan af of die organisasie oor die vermoë beskik om die terugvoer (aanbevelings) suksesvol te implementeer – en dit weer, hang saam met evaluering (Boone, 1985:170-174).

Dit blyk uit die literatuur dat daar verskillende stappe onderskei kan word tydens die evalueringsfase van 'n strategie (Bateman & Snell, 2004:110), te wete die:

- deurlopende beoordeling van resultate (effektiwiteit),
- implementeringsfase, prioritisering en selfs eliminerings van doelwitte, en
- voortdurende vergelyking van beste praktyke en standaarde.

Volgens Boone (1985:179) behoort die volgende vrae gestel te word om te bepaal of die implementering van die strategie suksesvol was al dan nie.

- Is doelwitte bereik as gevolg van die implementering van die strategie?
- In watter mate het verandering plaasgevind (bestaande praktyke verander) wat toegeskryf kan word aan die implementering van die strategie?

#### 6.4 PERSONE BETROKKE BY DIE ONTWIKKELING VAN 'N STRATEGIE

Daar bestaan 'n verskeidenheid wetgewing en beleidsdokumente wat direk van toepassing is op personeel binne die Onderwys (vergelyk hfst. 3.2). Voorts bestaan daar ook 'n verskeidenheid wetgewing wat van toepassing is op persone wat aan opleidingsinstansies verbonde is en gemoeid is met onderwyseropleiding (vergelyk hfst. 3.10). Al hierdie wetgewing maak deel uit van die holistiese beleid waarbinne 'n bestuurstrategie vir die betrokke organisasie, hetsy die skool of die opleidingsinstansie, ontwikkel behoort te word.

Die suksesvolle implementering van die verskillende stappe van 'n strategie hang ten nouste saam met die mate van toewyding waarin al die persone (personeel) binne die organisasie (i.c. skool) hul daartoe verbind om die strategie te laat slaag (Van Vuuren, 2008:317). Ten einde die beste resultate te verkry behoort daar tydens die implementering van 'n strategie bepaalde take aan spesifieke persone toegesê te word wat as 'n spesialis op die betrokke gebied/saak geag word (Naidu *et al.*, 2008:79, 80).

Vir doeleindes van hierdie navorsing val die fokus van die formulering van die bestuurstrategie op die verskillende persone wat direkte belang by die SBO-program het (vergelyk hfst. 1.2), naamlik:

- aan die opleidingsinstansie (universiteit) impliseer dit dat die strategie ontwikkel word om die persone in beheer van die SBO-program i.c. programbestuurders, doserende en administratiewe personeel, van aksiestappe te voorsien,
- in die geval van die skole waar die SBO-program geïmplementeer word, is die strategie op die hoof van die skool of sy gedelegeerde (mentor) gerig, en laastens
- op die leerderskapkandidaat in die skool wat 'n integrale deel van die groep persone wat betrokke is, uitmaak.

## 6.5 SINTESE

Uit die voorafgaande inligting is dit duidelik dat 'n strategie uit drie aspekte bestaan, naamlik:

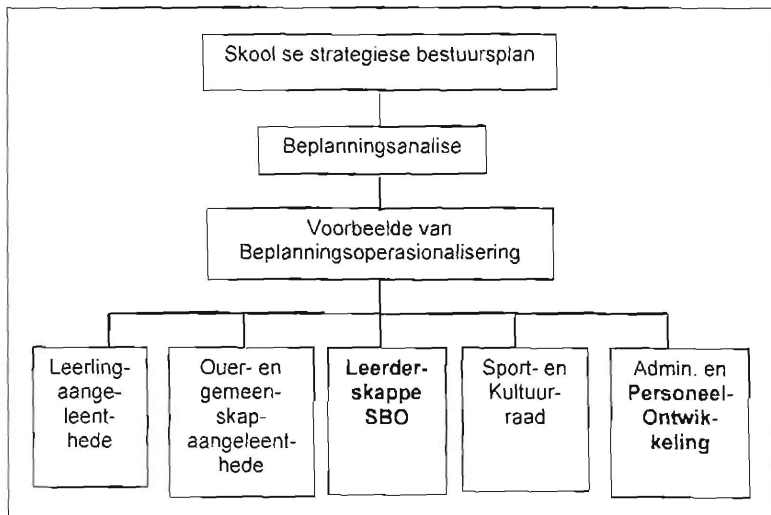
- wat gedoen moet word (die plan of doel)
- hoe dit gedoen moet word (die aksiestappe)
- hoe die proses geëvalueer kan word.

## 6.6 BESTUURSTRATEGIE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN LEEDERSKAPPE IN DIE ONDERWYS

### 6.6.1 Kontekstualisering van leiderskappe in die skool

Die meeste skole het 'n strategiese bestuursplan. In die skole waar die leiderskapprogram geïmplementeer word, behoort dié program deel van die strategiese bestuursplan uit te maak. 'n Voorbeeld van leiderskappe binne die holistiese en geïntegreerde strategiese bestuursplan van 'n skool, word grafies in figuur 6.1 voorgestel.

Figuur 6.1 Aspekte van 'n strategiese bestuursplan van 'n skool



## 6.6.2 Aspekte van die leerderskapprogram in 'n skool

Soos dit blyk uit die voorafgaande hoofstukke (hfst. 3, 4 en 5 ) is verskillende aspekte geïdentifiseer waaraan aandag gegee is ten einde 'n strategie te kan ontwikkel vir die effektiewe implementering van die leerderskapprogram. Hierdie aspekte geld vir sowel die skoolhoof (mentors of gedelegeerdes) as die leerderskapkandidate (vergelyk § 4.9).

- Bepaling van die verskillende aspekte vir die strategieë by die implementering van 'n leerderskapprogram in 'n skool

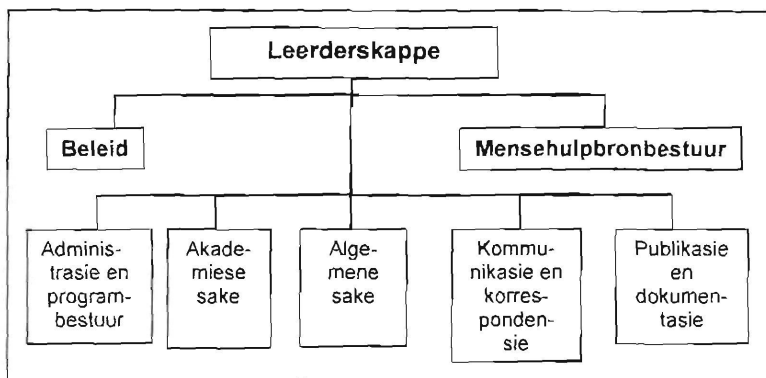
Gesien in die lig daarvan dat leerderskapopleiding in verskillende kontekste plaasvind (primêre en sekondêre skole; stedelik en plattelands, naby die opleidingsinstansie en vër daarvan af) sal tydens die ontwikkeling van die bestuurstrategie 'n generiese benadering gevolg word by die formulering van die doel (wat gedoen of bereik moet word), die aksiestap (doelwitte of hoe dit gedoen moet word), asook by die evalueringaspek.

Die ontwikkeling van 'n strategie (soos uit die literatuur en empiriese ondersoek blyk) het veral ten doel om oplossings voor te stel sodat die probleme wat geïdentifiseer is en tans binne die SBO-program in die RSA bestaan, uitgeskakel kan (help) word (vergelyk hfst. 1.3).

Uit die analyses van die literatuur (vergelyk hfst. 2 en 3), die gestruktureerde vraelys (vergelyk hfst. 5.3 – 5.8.11) en verwerking van die response soos dit voorgekom het in die oopantwoord-vraag (vergelyk hfst. 5.5 en 5.9), maar ook tydens die opklarende onderhoude (vergelyk vanaf hfst. 5.4.4.3), het dit geblyk dat die sake wat na vore gekom het nie noodwendig almal gekategoriseer kon word dat dit direk verband hou met die konstruksie van die gestruktureerde vraelys nie. Hierdie sake word daarom vir die doel van hierdie gedeelte in vyf subkonstruksie gegroepeer (vergelyk 4.9) en daar word veral gelet op die generiese aangeleenthede wat belemmerend kan inwerk op die implementering van die SBO-program. Aangeleenthede wat saamgegroepeer is, word gebruik as vertrekpunt vir die ontwikkeling van die bestuurstrategieë

Aspekte van die leerderskapprogram word in figuur 6.2 voorgestel.

**Figuur 6.2 Aspekte van die leederskapprogram**

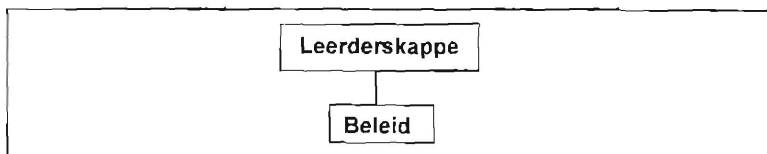


Uit figuur 6.2 blyk dit dat verskillende aspekte binne die implementering van leederskappe bestaan wat deel behoort uit te maak van die skool se strategiese bestuursplan oor leederskappe. Vervolgens word aandag geskenk aan hierdie aspekte wat in die empiriese ondersoek tydens die ontwikkeling van 'n bestuurstrategie asook uit die gestruktureerde vraelys na vore gekom het .

### 6.6.3 Bestuurstrategie en beleid oor leederskappe

Indien 'n skool betrokke raak by die opleiding van SBO-kandidate is dit, gesien vanuit 'n bestuursoogpunt, belangrik dat voorsiening daarvoor gemaak moet word binne die skool se strategiese bestuursplan. Op sodanige wyse kan daar 'n beleid daarvoor ontwikkel word en kan die persone wat op hierdie wyse tot die skool se personeel toegevoeg word, binne bepaalde kontraktuele voorwaardes hul opleiding ontvang en hul diens verrig (vergelyk hfst. 1.2).

**Figuur 6.3 Leederskapprogram en beleid**



Uit tabel 3.3 blyk dit dat daar tans nie voldoende uitgebreide inligting bestaan wat eenvormige riglyne aan al die mentors sou kon gee sodat die skoolgebaseerde onderwyseropleidingsprogram gekoördineerd kan plaasvind nie (vergelyk tabel 3.3 S2 en

S3, 3.12.2). Hieruit blyk dit dat die SBO-program nie skriftelik bely is of deel uitmaak van die skool se beplanningsoperasionalisering en die skoolbeleid nie.

**Probleem 1:** Daar bestaan tans nie voldoende inligting wat eenvormige riglyne aan al die mentors bied sodat die SBO-program in die skool se bestuursplan opgeneem en gekoördineerd geïmplementeer kan word nie (vergelyk tabel 3.3).

Strategie: Doel

- *Om aan die mentors eenvormige riglyne te verskaf ten opsigte van die leerderskapprogram.*

Aksiestappe

- *Bekom die tersaaklike inligting oor leerderskappe van die Opleidingsinstansie*
- *Identifiseer toepaslike riglyne en kriteria ten einde die skoolbeleid te kan opstel*
- *Stel 'n konsepbeleid oor leerderskappe saam in oorleg met alle betrokkenes*
- *Kommunikeer die ooreengekome riglyne en kriteria aan alle rolspelers ten einde die beleid te finaliseer*
- *Gebruik terugvoer om beleid te finaliseer*
- *Implementeer beleid*

Persoon(-one) verantwoordelik

- *Hoof van die skool in samewerking met die Bedryfshoof van opleidingsinstansie*

Evaluering

- *Handleiding vir die eenvormige implementering van die SBO-program vir mentors*

**Probleem 2:** Die skool se SBO-program is nog nie bely of deel van die skool se strategiese bestuursplan nie (vergelyk tabel 3.3)

Strategie: Doel

- *Om beleid te bely met bestaande skoolbeleid*

Aksiestappe

- *Lê gefinaliseerde beleid aan beheertiggaam voor ten einde dit te inkorporeer by die skool se strategiese bestuursplan*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Skoolhoof en bestuurspan*

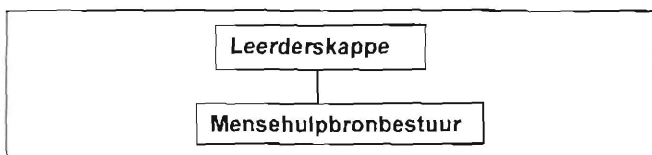
*Evaluering*

- *Belyn die skool se bestuursplan met die SBO-program en neem dit in die skoolbeleid op*

#### **6.6.4 Bestuurstrategie vir mensehulpbronbestuur**

Uit figuur 6.2 blyk dit verder dat mensehulpbronbestuur deel behoort uit te maak van die skool se strategiese bestuursplan. Mensehulpbronbestuur en personeelontwikkeling vorm die kern waarop die Mensekapitaalteorie berus (vergelyk hfst. 2.2, 2.3). Verder vorm mensehulpbronbestuur en -ontwikkeling ook die grondslag van die Regering se nasionale vaardigheidsontwikkelingsstrategie. Hierdie "sinonieme" begrippe bestaan onder andere daaruit dat die potensiaal van mense sodanig deur onderwys en opleiding ontsluit word, wat ook leiderskappe insluit, dat produktiwiteit en mededingendheid binne 'n globaliserende wêreld ekonomie verweselik kan word (vergelyk hfst. 2.4.2.1, 2.4.2.5).

**Figuur 6.4** Leiderskapprogram en Mensehulpbronontwikkeling



**Probleem 1:** Daar bestaan tans nie amptelike Departementele beleidsdokumente, wat by skole beskikbaar is, enige riglyne of pligte wat die verantwoordelikhede van SBO-kandidate op gestruktureerde wyse reguleer ten einde professionele en personeelontwikkeling te bevorder nie (vergelyk hfst. 3.11).

Strategie: Doel

- *Om riglyne te ontwikkel wat in amptelike Departementele beleidsdokumente opgeneem kan word*

Aksiestappe

- *Identifiseer toepaslike riglyne en kriteria vir die Onderwysdepartement*

- *Stel konsepriglyne saam oor leerderskappe in oorleg met alle betrokkenes*
- *Kommunikeer die ooreengekome riglyne en kriteria aan alle rolspelers ten einde die amptelike dokument te finaliseer*
- *Gebruik terugvoer om die amptelike dokument te finaliseer*
- *Implementeer amptelike dokument wat die pligte en verantwoordelikhede van leerderskappe reguleer*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Onderwysdepartement, Skoolhoof met rolvennote asook die Opleidingsinstansie*

*Evaluering*

- *Amptelike beleidsdokument met taakomskrywing vir leerderskapkandidate*

**Probleem 2:** ETDP SETA vereis dat skole elk minstens een mentor beskikbaar behoort te stel om betrokke te raak by opleidingsprogramme sodat die leerderskapkandidate professionele leiding en ondersteuning kan ontvang (vergelyk hfst. 2.6.2).

*Strategie: Doel*

- *Om mentor beskikbaar te stel vir opleiding*

*Aksiestappe*

- *Identifiseer geskikte persoon vir opleiding*
- *Skakel met opleidingsinstansie vir opleidingsgeleentheid*
- *Stel persoon beskikbaar vir opleidingsgeleentheid*
- *Wend persoon aan vir professionele leiding en ondersteuning aan leerderskapkandidate*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Skoolhoof en personeellid*
- *Opleidingsinstansie*

*Evaluering*

- *Aanwending van personeellid by opleidingsprogramme*

**Probleem 3: Nie alle mentors is opgelei en geakkrediteer (bemaagtig) om as mentors op te tree nie (vergelyk hfst. 2.6.2).**

Strategie: Doel

- *Om mentors sodanig te akkrediteer*

Aksiestappe

- *Ontwikkel 'n mentorprogram en lê dit voor vir akkreditering*
- *Bied geakkrediteerde mentorprogram aan*

Persoon(-one) verantwoordelik

- *Opleidingsinstansie*

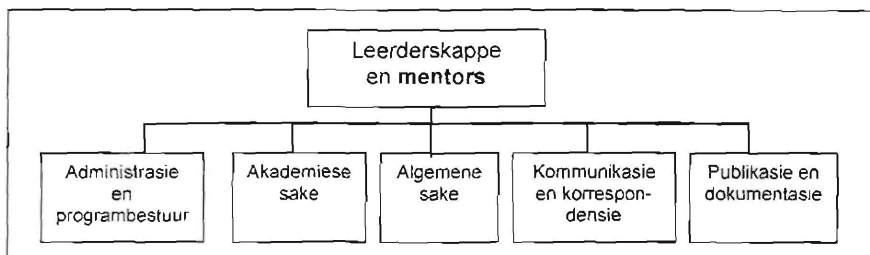
Evaluering

- Geakkrediteerde kursus vir mentors
- Geakkrediteerde mentors

### 6.6.5 Bestuurstrategieë vir mentors

Die groepering van subkonstrukte soos dit voorkom in die gestruktureerde vraelys, die oopvraag en die opklarende onderhoude van die mentors (vergelyk § 5.5) word hier saamgevat in figuur 6.5.

**Figuur 6.5 Aspekte rakende die mentors by die leiderskapprogram**



#### 6.6.5.1 Bestuurstrategieë vir administrasie en programbestuur

Ten opsigte van die administrasie en programbestuur het die volgende probleme uitgewys.

**Probleem 1: Mentoropleidingsprogram is nog nie by alle skole aangebied nie** (vergelyk hfst. 5.4.6.3 D32, 5.5.2)

Strategie: Doel

- *Om 'n mentoropleidingsprogram aan alle mentors aan te bied*

Aksiestappe

- *Stel rooster saam waarvolgens opleiding aangebied kan word*
- *Groepeer skole sodat mentors gesamentlik die opleiding kan deurloop*

Persoon(-one) verantwoordelik

- *Bedryfshoof van SBO-program en bevoegde opleiers*

Evaluering

- *Geakkrediteerde mentoropleidingsprogram geskied volgens rooster en doeldatums*

**Probleem 2: Die gebrek aan 'n mentorhandleiding skep probleme** (vergelyk hfst. 3.11.4, tabel 3.3 S2, 3.12.2, 5.3.5, 5.4.6.3 D35, 5.5.2)

Strategie: Doel

- *Om mentors van 'n begeleidende mentorhandleiding te voorsien*

Aksiestappe

- *Stel 'n eenvormige begeleidende mentorhandleiding saam*
- *Stel handleiding beskikbaar tydens die opleidingsprogram – verkieslik voordat leerderskapkandidate by die skool aanmeld*
- *Akkrediteer die mentors se opleidingsprogram as 'n kortkursus sodat dit vir hulle kan tel vir professionele ontwikkelingspunte*

Persoon(-one) verantwoordelik

- *Bedryfshoof van SBO-program in samewerking met skoolhoofde en mentors*

Evaluering

- *Eenvormige mentorhandleiding*

---

**Probleem 3 Mentors en personeel weet nie altyd hoeveel uur per week leerders by skoolaktiwiteite betrokke behoort te wees nie (vergelyk hfst. 3.12.2, 3.12.3)**

Strategie: Doel

- *Om alle personeel in te lig in verband met leerderskapopleiding*

Aksiestappe

- *Bied inligtingsessie aan by deelnemende skole*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Opgeleide mentor*
- *Bedryfshoof of gedelegeerde van die SBO-program*

*Evaluering*

- *Inligtingsessies na afloop van mentoropleiding*

**Probleem 4 Mentors versoek dat al die personeel by die skool ingelig behoort te word ten opsigte van die pligte en verantwoordelikhede van mentors (vergelyk hfst.3.12.3, 5.5.2,)**

Strategie: Doel

- *Om alle personeel in te lig in verband met die taak as mentors*

Aksiestappe

- *Bied inligtingsessie aan by deelnemende skole in verband met die rol, funksies en verantwoordelikhede van mentors*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Opgeleide mentor*
- *Bedryfshoof of gedelegeerde van die SBO-program*

*Evaluering*

*Inligtingsessies na afloop van mentoropleiding*

**Probleem 5:** Onsekerheid bestaan rakende die regsimplikasies van leerders se betrokkenheid en individuele hantering van buitekurrikulêre aktiwiteite (sport), fondsinsamelingsprojekte, terreindiens en klastoesig (vergelyk hfst. 3.12.3, 5.3.5, 5.7.7.3)

Strategie: Doel

- *Om uitgebreide riglyne aan deelnemende skole te verskaf*

Aksiestappe

- *Verskaf uitgebreide riglyne en gee voorbeelde in verband met regsimplikasies in mentorhandleiding*

Persoon(-one) verantwoordelik

- *Bedryfshoof van SBO-program in samewerking met skoolhoofde en mentors*

Evaluering

- *Mentorhandleiding met volledige inligting en riglyne*

**Probleem 6:** Veral die Tegnologie-mentors ervaar die effektiwiteit van die mentoropleiding in meerdere mate as oneffektief/teleurstellend aangesien hulle na die opleidingsgeleentheid kom met die verwagting dat hulle opleiding in hul leerarea gaan ontvang, maar dan ontvang hulle generiese opleiding (verskil in verwagting) (vergelyk hfst. 5.4.4.3 B18, 5.4.6.3 D32)

Strategie: Doel

- *Om tydens kennisgewing van die mentoropleidingskursus die presiese aard en omvang daarvan bekend te maak.*

Aksiestappe

- *Verskaf tydens kennisgewing van die mentoropleidingsessie volledige inligting oor die aard en omvang van die opleidingsessie*
- *Bepaal enige behoefte vir opleidingsessies vir leerareas en vakke*
- *Registreer, volgens behoefte, verskillende toepaslike kortkursus sodat dit vir skoolpersoneel kan tel vir professionele ontwikkelingspunte*
- *Meld tye wanneer sodanige opleiding in leerareas/vakke kan plaasvind*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof of gedelegeerde uit SBO-kantoor*
- *Doserende personeel*

*Evaluering*

- *Volledige en tersaaklike inligting op kennisgewings wat uitgestuur word in verband met opleidingskursus*

### **6.6.5.2 Bestuurstrategie vir akademiese sake**

**Probleem 1:** Die besoeke van die personeel van die opleidingsinstansie is nie primêr daarop gerig dat akademiese probleme ten opsigte van die leerarea of vakinhoud uitgeklaar kan word nie en is derhalwe nie noodwendig opleidingsgerig nie (vergelyk hfst. 5.3.5, 5.4.4.3 B18)

Strategie: Doel

- *Om besoeke tussen dosente en mentors te reël dat akademiese aangeleenthede bespreek kan word.*

*Aksiestappe*

- *Stel 'n besoekrooster in oorleg met die dosente en mentors op sodat akademiese gesprekke kan plaasvind waar die behoefte daaraan bestaan*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof van die SBO-program*
- *Betrokke dosente*

*Evaluering*

- *Besoekrooster volgens terugvoer uit praktyk*
- *Opleidingsgerigte geleenthede*

**Probleem 2:** Tegnologiementors wil meer opleiding en leiding ten opsigte van hul vakgebied hê (vergelyk hfst. 5.4.4.3 B18, B20, 5.4.6.3 D33)

Strategie: Doel

- *Om opleidingsgeleenthede te reël tussen dosente en mentors*

#### *Aksiestappe*

- *Reël akademiese opleidingsbesoeke volgens opleidingsbehoefte van mentors*
- *Stel besoekrooster op volgens die behoefte vir opleiding*

#### *Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof van SBO-program*
- *Mentors*
- *Personeellede vir wie dit mag aangaan*

#### *Evaluering*

- *Opleidingsbesoekrooster volgens behoefte*
- *Opleidingsgerigte geleentheid*

**Probleem 3: Onduidelikheid heers ten opsigte van dit wat verlang word deur die opleidingsinstansie rakende lesbeplanning, voorbereiding en assessering van die leederskapkandidate (vergelyk hfst. 3.12.2, 3.12.3, 5.5.2)**

#### *Strategie: Doel*

- *Om volledige inligting te verstrek in mentorhandleiding*

#### *Aksiestappe*

- *Verskaf volledige voorbeelde en inligting in verband met lesbeplanning, voorbereiding en assessering in mentorhandleiding*

#### *Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof in samewerking met rolspelers wat handleiding saamstel*

#### *Evaluering*

- *Volledige mentorhandleiding met relevante inligting*

### **6.6.5.3 Bestuurstrategie vir algemene sake**

**Probleem 1: Assessering is nie elke keer moontlik nie omdat mentors soms self net te besig is en nie die tyd tot hulle beskikking het nie (vergelyk hfst. 3.12.3, 5.5.5)**

Strategie: Doel

- *Om assessering ooreenkomstig 'n tydskaal te laat plaasvind*

*Aksiestappe*

- *Stel 'n assesseringsrooster saam wat aan alle betrokkenes (dosente en mentors) gesirkuleer word sodat die implementering van die assesseringsgeleentheid almal kan pas*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Personeel van SBO-kantoor*
- *Dosente*
- *Mentors*

*Evaluering*

- *Stel assesseringsverpligtinge met streef- en sperdatums vir assessering vroegetydig beskikbaar*

**Probleem 2: Voltooiing en versending van praktiese modelle of hulpmiddele, in sekere modules, skep probleme vir leerders wat vêr van die kampus hul leerderskap voltooi (vergelyk hfst. 3.12.3, 5.7.3 B21)**

Strategie: Doel

- *Om nie groot modelle en hulpmiddele na Opleidingsinstansie te stuur nie*

*Aksiestappe*

- *Verskaf volledige memorandum van werkstukke aan mentors*
- *Mentors evalueer werkstukke aan die hand van memorandum en stuur evalueringspunt aan dosente*
- *Leerderskapkandidate neem digitale foto's van die werkstuk (modelle) en versend dit elektronies na dosente*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Dosente*
- *Mentors*
- *Leerderskapkandidate*

### *Evaluering*

- *Verskaf voorbeelde vir alternatiewe werkswyse*
- *Stel rooster vir assessering met streef- en sperdatums vir werkstukke beskikbaar*

## **6.6.5.4 Bestuurstrategie vir kommunikasie en korrespondensie**

**Probleem 1: Mentors ervaar 'n algehele onbesikbaarheid aan die kant van die opleidingsinstansie (vergelyk hfst. 5.4.4.3 B12, 5.5.4)**

Strategie: Doel

- *Om vasgestelde kantoore vir SBO-navrae in te stel*

*Aksiestappe*

- *Stel 'n rooster saam wat aan alle betrokkenes (dosente en mentors) gekommunikeer word sodat kantoortye vir navrae vasgestel kan word*
- *Dosente beskikbaar volgens rooster op kantoor vir navrae*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof*
- *Mentors*
- *Dosente*

*Evaluering*

- *Gesinkroniseerde kantoortye (roosters volgens klasroosters)*

**Probleem 2: Mentors moet deur 'n administratiewe kanaal kommunikeer in plaas van direk met die dosent (vergelyk hfst. 5.5.4, 5.4.4.3 B14, B17)**

Strategie: Doel

- *Om vasgestelde kantoore vir SBO-navrae in te stel*

*Aksiestappe*

- *Stel 'n rooster saam wat aan alle betrokkenes (dosente en mentors) gekommunikeer word sodat kantoortye vir navrae vasgestel kan word*
- *Dosente beskikbaar volgens rooster op kantoor vir direkte navrae*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof*
- *Mentors*
- *Dosente*

*Evaluering*

- *Gesinkroniseerde kantoortye (roosters volgens klasroosters)*

**Probleem 3:** **Mentors wil 'n direkte kommunikasielyn hê waarvolgens hulle gouer/flinker terugvoer oor hulle studente se werksopdragte kan ontvang (vergeelyk hfst.5.5.4, 5.4.4.3 B17, 5.4.6.3 D37).**

*Strategie: Doel*

- *Om vasgestelde kantoore vir SBO-navrae in te stel*

*Aksiestappe*

- *Stel 'n rooster saam wat aan alle betrokkenes (dosente en mentors) gekommunikeer word sodat kantoortye vir navrae vasgestel kan word*
- *Dosente beskikbaar volgens rooster op kantoor vir direkte navrae*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof*
- *Mentors*
- *Dosente*

*Evaluering*

- *Gesinkroniseerde kantoortye (roosters volgens klasroosters)*

### **6.6.5.5 Bestuurstrategie vir publikasies en dokumentasie**

**Probleem 1:** **Sommige studente ontvang hulle studiegidse vir die eerste semester van die akademiese jaar eers aan die einde van Maart (vergeelyk hfst. 3.12.3, 5.3.5, 5.4.4.3 B13)**

*Strategie: Doel*

- *Om studiegidse betyds beskikbaar te stel*

#### *Aksiestappe*

- *Stel 'n sperdatum waarvolgens SBO-studente hul voorneme om 'n SBO-jaar te volg, op 'n aansoekvorm aandui*
- *Studiegids word aangevra voor die aanvang van die oriënteringsweek van die SBO-jaar*
- *Studiegids word tydens registrasie van oriënteringsweek beskikbaar gestel*

#### *Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof*
- *SBO-kandidate*
- *Studiegidsafdeling*

#### *Evaluering*

- *Voltooiing van aansoekvorm vir gids*

**Probleem 2:** *Werkopdragte moes al ingedien gewees het maar dan is die voorgeskrewe handboeke wat vir die voltooiing van hierdie werksopdragte geraadpleeg moes word, steeds nie by boekhandelaars beskikbaar nie (vergelyk 5.4.4.3 B12)*

#### *Strategie: Doel*

- *Handboeke moet betyds beskikbaar wees*

#### *Aksiestappe*

- *Voornemende SBO-studente vul boekebestellingslyste vroegetydig in (aan die einde van die jaar voor die SBO-jaar begin)*

#### *Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof van SBO-program*
- *SBO-studente*
- *Boekhandelaars*
- *Dosente*

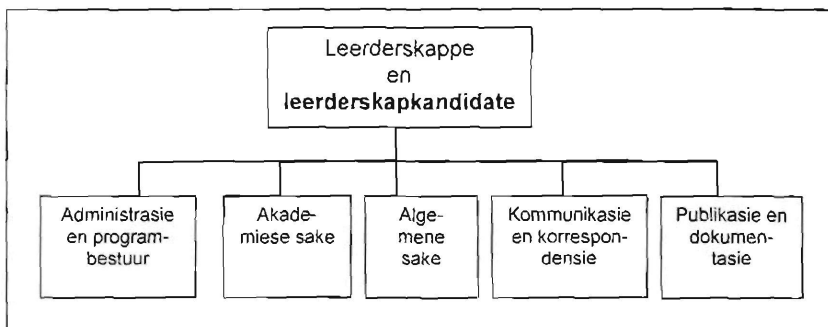
#### *Evaluering*

- *Invul van aansoekvorm vir boeke*

## 6.6.6 Bestuurstrategieë vir leederskapkandidate

Die groepering en evaluering van inligting soos dit in die gestruktureerde vraelys voorgekom het, die oopantwoord-vraag en tydens opklarende onderhoude het geskiet volgens die aksiale en selektiewe koderingstappe vir samehang en relevansie (vergelyk § 5.5). Hieruit is subkonstrukte gevorm wat in figuur 6.6 saamgevat word.

Figuur 6.6 Aspekte rakende leederskapkandidate by leederskapprogram



### 6.6.6.1 Bestuurstrategie vir administrasie en programbestuur

**Probleem 1:** Opdragte van alle vakdissiplines behoort gekoördineer te word sodat werk nie te veel raak wat in 'n kort tydsbestek ingedien moet word nie (vergelyk hfst. 5.9.2; 5.9.3).

Strategie: Doel

- *Om die hoeveelheid werksopdragte te reguleer*

Aksiestappe

- *Alle werksopdragte behoort in studiegidse opgeneem te word sodat studente vroegtydig kan beplan*
- *Standaardiseer die aard, omvang en aantal werksopdragte wat van alle studente verwag word - gekoppel aan die aantal krediete per module*

Persoon(-one) verantwoordelik

- *Programdirekteur*

- *Programleier*
- *Dosente*
- *Studente*

*Evaluering*

- *Alle werksopdragte aangetoon in studiegidse*

**Probleem 2: Opdragte word nie betyds terug ontvang van opleidingsinstansie af sodat dit gebruik kan word vir eksamenvoorbereiding nie (vergelyk hfst. 5.7.7.3; 5.9.2).**

*Strategie: Doel*

- *Om 'n billike tydperk vas te stel vir die nasien en terugversending van opdragte*

*Aksiestappe*

- *Stel 'n billike tydperk vas vir die nasien en versending van opdragte in oorleg met rolspeleers*
- *Hou streng by ooreengekome tydperk*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof van SBO-program*
- *Verantwoordelike dosente*

*Evaluering*

- *Aantekens van die ontvangs en versending van opdragte*

**Probleem 3: 'n Verfraging word ondervind indien inligting na die adres van die ouerhuise versend word in plaas daarvan dat dit direk na die leederskapkandidaat se eie adres versend word (vergelyk hfst. 5.9.2).**

*Strategie: Doel*

- *Om inligting so spoedig moontlik by die regte adres te besorg*

*Aksiestappe*

- *Hou afsonderlike adreslyste aan vir akademiese en administratiewe inligting*

- 
- *Onderskei tussen die aard van die inligting wat na ouerhuis en na SBO-studente se werksadres versend moet word*
  - *Studente vul 'n posversendingsvorm in en dien dit self in*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Administratiewe personeel van SBO-kantoor*
- *SBO-studente*

*Evaluering*

- *Volledige adreslyste vir inligting wat na ouerhuis en na SBO-studente se werksadres versend behoort te word*

#### **6.6.6.2 Bestuurstrategie vir akademiese sake**

**Probleem 1: Afbakening van leerstof vir eksamendoeleindes word te laat gedoen**  
(vergelyk hfst. 5.9.3)

Strategie: Doel

- *Om alle werk vir eksamendoeleindes vroegtydig aan te toon*

*Aksiestappe*

- *Afbakening van werk vir eksamendoeleindes behoort in die studiegids aangetoon te word*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Skrywers van studiegids*
- *Dosente verantwoordelik vir elke module*

*Evaluering*

- *Leerstof wat belangrik is vir eksamendoeleindes in studiegids aangetoon*

**Probleem 2: Terugvoer in verband met werksopdragte is dikwels onvoldoende**  
(vergelyk hfst. 5.5.4; 5.9.3)

Strategie: Doel

- *Om volledige terugvoer op alle werksopdrag te gee*

#### *Aksiestappe*

- *Gee volledige terugvoer in verband met werksopdrag*
- *Stel memorandum beskikbaar saam met nagesiene werksopdrag*

#### *Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Dosente verantwoordelik vir die nasien van die werksopdragte*

#### *Evaluering*

- *Stel memorandums beskikbaar*

**Probleem 3: Studiegidse is dikwels onduidelik oor die inhoud van werksopdragte (vergelyk hfst. 5.9.3)**

#### *Strategie: Doel*

- *Om werksopdragte so volledig moontlik in die studiegidse te beskryf*

#### *Aksiestappe*

- *Beskryf en omskryf werksopdragte volledig in studiegidse*
- *Dosente beskikbaar vir navrae tydens kantoorure*

#### *Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Dosente verantwoordelik vir modules en werksopdragte*

#### *Evaluering*

- *Studiegidse verskaf volledige inligting*
- *Vasgestelde kantoorure vir navrae*

**Probleem 4: Praktiese toepaslikheid ontbreek om teoretiese aspekte in die studiegidse binne die onderwyspraktik toe te pas (vergelyk hfst. 5.5.3; 5.9.3)**

#### *Strategie: Doel*

- *Om teoretiese aspekte in die studiegidse met onderwyspraktik te belyn*

#### *Aksiestappe*

- *Bepaal watter aspekte in studiegidse nie 'n praktiese toepassingswaarde in die onderwyspraktik het nie*

- *Bring so ver moontlik alle teoretiese aspekte in ooreenstemming met gebeure in die onderwyspraktyk*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof van SBO-program*
- *Dosente verantwoordelik vir skryf van studiegidse in samewerking met*
- *Mentors*

*Evaluering*

- *Herskryf die nodige inhoude van die bepaalde studiegidse so dat dit praktiese toepassingswaarde binne die onderwyspraktyk het*

### **6.6.6.3 Bestuurstrategie vir algemene sake**

**Probleem 1: Kandidate voel dat hulle persoonlike lasgewing by die skool van sodanige aard en omvang is dat hulle die opdragte van die opleidingsinstansie laat ophoop en dan nie betyds kan afhandel nie (vergeelyk hfst. 5.9.5)**

*Strategie: Doel*

- *Om die leerderskapkandidate se lasgewing by die skole te kan bespreek indien dit nodig blyk te wees*
- *Om gespreksgeleenthede tussen opleidingsinstansie, skool en SBO-kandidate aan te moedig*

*Aksiestappe*

- *Neem riglyne wat die omvang en lasgewing van leerderskapkandidate reguleer, in die mentorhandleiding op*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Betrokkeses by die drieledige kontrak soos:*
- *Bedryfshoof van SBO-kantoor*
- *Rolspelers van die skool*
- *Mentors*

*Evaluering*

- *Neem riglyne in mentorhandleiding op*

**Probleem 2: Selfstandige hantering van klasgroepe soos 'n voltydse onderwyser skep soms probleme (vergelyk hfst. 5.7.6 E46)**

Strategie: Doel

- *Om die selfstandige hantering van klasgroepe deur studente te reguleer*

*Aksiestappe*

- *Neem riglyne in die mentorhandleiding op wat die selfstandige hantering van klasgroepe deur SBO-studente op 'n billike wyse volgens jaargroepe reguleer*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof van SBO-program*
- *Dosente*
- *Mentors*
- *SBO-kandidate*

*Evaluering*

- *Riglyne in mentorhandleiding*

**Probleem 3: Billikheid waarmee take en verantwoordelikhede aan spesifieke jaargroepe toegeedeel word skep vir sekere leerderskapkandidate bepaalde probleme (vergelyk hfst. 5.7.7.3)**

Strategie: Doel

- *Om aan leerderskapkandidate volgens billike wyse take en verantwoordelikhede toe te deel*

*Aksiestappe*

- *Neem riglyne, wat die verantwoordelikhede en take aan spesifieke jaargroepe toedeel, in die handleiding van mentors op*
- *Toedeling van verantwoordelikhede en take aan spesifieke jaargroepe geskied aan die hand van mentorhandleiding*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof van SBO-program in samewerking met*
- *Skoolhoofde*

- *Mentors*
- *Dosente*

#### *Evaluering*

- *Neem riglyne in mentorhandleiding op*

### **6.6.6.4 Bestuurstrategie vir kommunikasie en korrespondensie**

**Probleem 1: Dosente reageer nie op E-pos boodskappe nie – indien wél soms dae te laat (vergeelyk hfst. 5.9.4)**

#### *Strategie: Doel*

- *Om die geleentheid aan dosente te gee om flinker op E-posboodskappe te reageer*

#### *Aksiestappe*

- *Bepaal vasgestelde tye vir dosente (volgens 'n rooster) om sekere ure per week op kantoor beskikbaar te wees vir die beantwoording van E-posboodskappe*
- *Kommunikeer die kantoortye aan alle betrokkenes*
- *Dosente se E-posadres word in studiegids beskikbaar gestel*

#### *Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof en personeel in die SBO-kantoor*
- *Dosente*

#### *Evaluering*

- *Vasgestelde kantoourure vir dosente vir SBO navrae*

**Probleem 2: Geen kommunikasie met dosente nie – kan nie telefonies met hulle in aanraking kom nie, want die dosente wil nie hulle telefoonnommers verstrek nie (vergeelyk hfst. 5.5.4; 5.9.4)**

#### *Strategie: Doel*

- *Om kantoourure vir dosente vas te stel sodat navrae telefonies navrae gerig en beantwoord kan word*

#### *Aksiestappe*

- *Dosente in kantore beskikbaar vir telefoniese navrae*
- *Kantoorkontaknommers van dosente verskyn in studiegids*

#### *Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof van SBO-program*
- *Dosente.*

#### *Evaluering*

- *Vasgestelde kantoorure*
- *Telefoonnommers verskyn in studiegids*

### **6.6.6.5 Bestuurstrategie vir publikasies en dokumentasie**

#### **Probleem 1: Studiemateriaal word laat ontvang (vergelyk hfst. 5.7.3 B13)**

##### Strategie: Doel

- *Om studiemateriaal tydens oriënteringsweek aan die begin van die jaar beskikbaar te hê*

#### *Aksiestappe*

- *Vul opnamevorms in vir die bestelling van studiemateriaal volgens vereiste van boekhandelaars*
- *Plaas bestellings by boekhandelaars voor die begin van die akademiese jaar*

#### *Persoon(-one) verantwoordelik*

- *SBO-kandidate*
- *Boekhandelaars*
- *Dosente*

#### *Evaluering*

- *Invul van boekbestelvorms volgens eise van boekhandelaars*

**Probleem 2: Studente sukkel om sekere handboeke te bekom** (vergelyk hfst.5.7.7.3; 5.9.3)

Strategie: Doel

- *Om alternatiewe te ondersoek indien handboeke nie vrylik beskikbaar is nie*

*Aksiestappe*

- *Stel soveel moontlik studiemateriaal deur elektroniese media beskikbaar*
- *Studente bestel boeke voor die aanvang van die SBO-jaar*
- *Stel alternatiewe studiemateriaal beskikbaar vir boeke wat moeilik bekombaar is*
- *Doen aansoek deur biblioteek om elektroniese kopiereg, of toegang tot studiemateriaal wat moeilik bekombaar is*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Dosente*
- *SBO-studente in samewerking met*
- *SBO-personeel*
- *Biblioteekpersoneel*

**Probleem 3: Dosente is nie altyd daarvan bewus dat studiemateriaal laat ontvang word as gevolg van die posstelsel nie en tree dan soms onsimpatiek teenoor studente op** (vergelyk hfst. 5.9.2).

Strategie: Doel

- *Om skakeling en kommunikasie te verbeter*

*Aksiestappe*

- *Kantoorure vir dosente vir telefoniese navrae of hantering van klagtes*
- *Kommunikeer sover moontlik alle opdragte en studiemateriaal met behulp van elektroniese posstelsel*

*Persoon(-one) verantwoordelik*

- *Bedryfshoof (koördinering van kantoorure)*
- *Dosente*

### *Evaluering*

- *Soveel moontlik studiemateriaal in elektroniese formaat*
- Kantoorure vir beter kommunikasie

## **6.7 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die data wat uit hoofstuk 5 gekulmineer het as kern gebruik om navorsingsdoelwit 4 te operasionaliseer, naamlik om 'n bestuurstrategie op te stel wat gebruik kan word vir die implementering van die leerderskapprogram binne skole in die RSA (vergelyk hfst. 1.3.4).

As vertrekpunt is aandag geskenk aan aangeleenthede wat as probleme of knelpunte geïdentifiseer is ten opsigte van die effektiewe bestuur en verloop van die SBO-program. Daarna is gefokus op die identifisering van haalbare oplossings ten opsigte van elke probleem. Die mate waarin elke probleem (aangeleentheid) nagekom of binne die onderwyspraktyk tot uitvoer gebring kan word, is weergegee in strategieë, doelwitte, aksiestappe, persoon(-one) verantwoordelik vir die implementering van die aksiestappe asook die mate waarin stappe geëvalueer kan word.

Geïdentifiseerde bestuurstrategieë kan deur skoolhoofde gevolg en geïmplementeer word of dien as riglyne tydens die implementering van 'n leerderskapprogram in skole in die RSA. Vervolgens word daartoe oorgegaan om tersaaklike gevolgtrekkings en aanbevelings te formuleer wat voortspruit uit voorgenoemde probleme en aksiestappe.

# HOOFSTUK 7

## SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

### 7.1 INLEIDING

Die doel met hierdie hoofstuk is om 'n samevattende oorsig te gee van die navorsing. Ten einde hierdie doel te kan bereik word die hoofstuk soos volg gestruktureer. Eerstens word kortliks verslag gedoen oor die verloop van elke hoofstuk waartydens op die hoofmomente gefokus word. Hierna volg bevindinge soos dit uit die literatuurstudie en die gestruktureerde vraelys na vore gekom het. Daarna word motiverings verskaf en aanbevelings aan die hand gedoen na aanleiding van tendense, leemtes of probleme soos dit uit die data blyk. Die hoofstuk word afgesluit met aanbevelings vir moontlike toekomstige navorsing.

### 7.2 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is die navorsingsprobleem beredeneer en daarna in vier navorsingsdoelwitte geoperasionaliseer. Vervolgens is die navorsingsmetodes bespreek waarna die struktuur van die navorsingsverslag uiteengesit is.

Daarna is in hoofstuk 2 gelet op begripsverhelderende woordomsrywings wat die aard van leerderskappe kontekstualiseer (vergelyk hfst. 2.2). Hierna is gefokus op die teoretiese raamwerk wat in die Mensekapitaalteorie begrond word vir die implementering van leerderskappe, die ontwikkeling van vaardighede en die implikasie vir mensehulp-bronbestuur binne die nasionale vaardigheidsontwikkelingstrategie (vergelyk hfst. 2.3). Vervolgens is aandag geskenk aan die historiese oorsig en verloop van leerderskappe asook aan die verskillende wette en strukture wat geskep is om leerderskappe as opleidingsmodel in die RSA te laat funksioneer (vergelyk hfst. 2.4). Daar is verder in fyner besonderhede gelet op die doel en kenmerke (vergelyk hfst. 2.5, 2.6) maar ook op die voordele en probleme met betrekking tot die huidige implementering van leerderskappe as opleidingsmodel (vergelyk hfst. 2.7, 2.8).

In hoofstuk 3 is eerstens vasgestel hoe bepaalde strukture en riglyne binne die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie deur middel van wetgewing geskep is om voorsiening te maak vir die implementering van leerderskappe in die onderwys in die RSA (vergelyk hfst. 3.3 tot 3.6). Hierdie gedeelte is opgevolg deur die verkryging van 'n holistiese beeld

van aangeleenthede in die onderwysstelsels van die Verenigde Koninkryk asook van enkele Afrikastate (vergelyk hfst. 3.8, 3.9). Daarna is ondersoek ingestel na die funksionering van leerderskappe in Suid Afrikaanse Universiteite as opleidingsinstansies (vergelyk hfst. 3.10). Vervolgens is deelnemende skole betrek by die ondersoek met betrekking tot leerderskappe en die implementering van strukturele en funksionele bestuursaangeleenthede in die onderwyspraktyk (vergelyk hfst. 3.11). Laastens is verslag gelewer oor verskillende probleme met betrekking tot die implementering van die leerderskapprogram soos dit deur deelnemende Skoolhoofde tydens opleidingsessies ondervind en gerapporteer is (vergelyk hfst. 3.12).

Hoofstuk 4 handel oor die navorsingsontwerp. Daar is gebruik gemaak van 'n kwantitatiewe opname van navorsing wat bestaan uit 'n gestruktureerde vraelys vir beide die mentors en die leerderskapkandidate met 'n oop afdeling aan die einde waarin respondente enige verdere kommentaar kon lewer (vergelyk hfst. 4.3 tot 4.6). Ten tye van die ontwikkeling van die vraelys is aandag geskenk aan die etiese aangeleenthede wat op vraelyste betrekking het (vergelyk hfst. 4.11). Die vraelyste is getoets vir betroubaarheid om die interne samehang van die verskillende items te bepaal (vergelyk hfst. 4.7). Ingesamelde data is daarna verwerk en geprosesseer met behulp van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) (vergelyk hfst. 4.8). Daar is voorts ook gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe opname waartydens met die ontleding van die data veral gelet is op die ontwikkelingsgebeure wat die dekonstruering van data insluit (vergelyk hfst. 4.9).

In hoofstuk 5 word betekenis gegee aan die data deur die bespreking en interpretering van die resultate van die empiriese ondersoek. Daar is eerstens met 'n bespreking van die rangordes en frekwensiewaardes begin, soos geblyk het uit die kwantitatiewe data van die mentors (vergelyk hfst. 5.3). Hierdie gedeelte is opgevolg met 'n bespreking van effekgroottes (d-waardes) vir elke vraag en afdeling wat aan die kriteria vir bespreking voldoen het (vergelyk hfst. 5.4, 5.4.1). Hierna is die bespreking van die kwalitatiewe data vir mentors hanteer soos dit in die oopantwoord-vraag gerapporteer is (vergelyk hfst. 5.5). Vervolgens het 'n volledige bespreking en interpretering ten opsigte van die leerderskapkandidate plaasgevind. Die bespreking van data is volgens dieselfde werkswyse en chronologiese volgorde as in die geval van die data van die mentors hanteer (vergelyk hfst. 5.7 tot 5.9).

Laastens is daar in hoofstuk 6 gefokus op die ontwikkeling van 'n bestuurstrategie vir die onderwyspraktyk. Om hierin te kon slaag is daar eerstens aandag geskenk aan 'n

begripsomskrywing en definiëring van die begrip “strategie” (vergelyk hfst. 6.2), waarna die verskillende fases van ontwikkeling van ’n strategie bespreek is (vergelyk hfst. 6.3). Hierdie gedeelte is opgevolg met ’n bespreking van verskillende persone wat direk belang het by die implementering van ’n strategie - in besonder die SBO-program (vergelyk hfst. 6.4).

### **7.3 BEVINDINGE**

Bevindinge wat vervolgens gerapporteer word, geld slegs vir die studiepopulasie en is afgelei uit die data wat beskikbaar gestel en ingesamel is.

#### **7.3.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit een**

Met betrekking tot navorsingsdoelwit een, naamlik om die aard van leerderskappe in die onderwys te bepaal (vergelyk hfst. 1.3) kan tot die volgende bevindinge geraak word.

- Dat leerderskappe ’n bykomstige opleidingsmodel vir ’n opleidingsinstansie en die werkplek bied, maar dat dit ook die geleentheid aan werkplekke bied om finansieel by die opleiding van werkers betrokke te raak (vergelyk hfst. 2.3.2.1, 2.4.1).
- Dat die leerderskapprogram geïmplementeer word om vaardigheidstekorte in die arbeidsmark aan te vul en ’n aanpassing en verfyning van die vroeëre vakleerlingskapmodel is (vergelyk hfst. 2.4.2.1).
- Dat die leerderskapmodel ook in die onderwyssektor geïmplementeer kan word (vergelyk hfst. 2.1.2.2, 2.4.2.3).
- Dat die leerderskappe gebaseer is op die teoretiese onderbou soos vervat in die Mensekapitaalteorie (vergelyk hfst. 2.3.2).
- Dat die leerderskapsprogram deur wetgewing ingeperk (beperk) word om opleiding en kwalifikasieverbetering op gelyke basis aan alle rasse en geslagte te voorsien (vergelyk hfst. 2.4.2.7)

#### **7.3.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit twee**

Met betrekking tot navorsingsdoelwit twee, naamlik om die struktuur en funksionering van leerderskappe in die onderwys te bepaal kan tot die volgende bevindinge geraak word (vergelyk hfst. 1.3).

### *Bevindinge ten opsigte van wette*

- Die promulgering van die SAQA Act (58/1995) vorm die raamwerk vir verskeie ander wette en verskillende strukture ten einde 'n nuwe kwalifikasieraamwerk vir onderwys en opleiding te skep (vergelyk hfst. 3.3).
- Deur middel van die SAQA Act word 'n Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie geïmplementeer op die terreine van Verdere Onderwys en Opleiding, Hoër Onderwys en binne skoolverband (vergelyk hfst. 3.3).
- Samewerking en koördinerings tussen die Departement van Arbeid en die Departement van Onderwys is van kardinale belang, aangesien dit noodsaaklik is dat werkers met informele opleiding (in die werkplek) erkenning binne die nuwe kwalifikasieraamwerk - die NQF – moet geniet (vergelyk hfst. 3.4).
- Dat met die SAQA Act en toepassing van die NQF, 'n nuwe benadering gevolg word binne die totale onderwys- en opleidingsektor (vergelyk hfst. 3.4).
- Met die SDA (97/1998) kom 'n Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie tot stand met die oog daarop om sosiale en ekonomiese vooruitgang te stimuleer wat in ooreenstemming is met die Mensekapitaalteorie (vergelyk hfst. 3.5).
- Die SDA maak verder pertinent voorsiening vir die implementering van leerderskappe as 'n metode van onderwys en opleiding (vergelyk hfst. 3.5).
- Registrasie van leerderskappe in die onderwys geskied by die Departement van Arbeid (vergelyk hfst. 3.5.6).
- Alle SETAs ressorteer onder die Minister van Arbeid, terwyl een van die funksies van die SETAs die monitering van onderwys en opleiding is. Die Minister van Onderwys het egter, volgens wet (97/1998), geen direkte inspraak in SETA-aangeleenthede nie (vergelyk hfst. 3.5.6).
- Die SDLA vorm die finansiële ruggraat van die Vaardigheidsontwikkelingstrategie (vergelyk hfst. 3.6)

### *Bevindinge ten opsigte van enkele onderwysstelsels buite die RSA*

- Voornemende onderwyskandidate in die Verenigde Koninkryk het 'n keuse uit ses opsies om tot die onderwysprofessie toe te tree (vergelyk hfst. 3.8.2).
- Toetreders tot die onderwysprofessie wat hul kwalifikasie volgens werkplekgebaseerde opleiding (leerderskappe) wil verwerf, moet reeds oor 'n eerste graad of 'n ekwivalente kwalifikasie beskik (vergelyk hfst. 3.8.2).

- Skole word deur die Hoëronderwysinstellings geakkrediteer om die onderwyseropleidingsprogram te kan aanbied en staan dan bekend as *School Centred Initial Teacher Training Providers*. Personeel wat by hierdie skole betrokke is met onderwyseropleiding word as gelyke vennote in onderwyseropleiding geag (vergelyk hfst. 3.8.2.1).
- Skole, konsortia van skole, plaaslike onderwysowerhede en die hoëronderwysinstellings is gesamentlik verantwoordelik vir die ontwikkeling van die onderwyseropleidingsprogram. Daar word in hierdie program voorsiening gemaak vir spesifieke strukture en funksies wat die gehalte en effektiwiteit daarvan verseker (vergelyk hfst. 3.8.2.1).
- Daar word driediedige kontraktuele ooreenkomste gesluit tussen die opleidingsinstansie, die skool en die onderwyskandidate wat werkplekgebaseerde opleiding as metode van opleiding verkies (vergelyk hfst. 3.8.2.1).
- Dit blyk dat daar tans geen universiteit in Skotland is wat die geleentheid bied om 'n onderwyskwalifikasie deur middel van werkplekgebaseerde of skoolgebaseerde opleiding, te verwerf nie (vergelyk hfst. 3.8.2.3).
- Daar bestaan 'n verskil - en daarom verwarrend vir die buitestander - in die terminologie met betrekking tot die beskrywing van inisiële onderwyseropleidingsprogramme in die Verenigde Koninkryk (vergelyk hfst. 3.8.2.3).
- Die verwerwing van die voorgraadse kursus BEd verskil in tydsduur, afhangend daarvan of die opleiding gerig is op primêre of sekondêre onderwys (vergelyk hfst. 3.8.2.3).
- Studente van die Universiteit van Buckingham word deur skolementors en deur tutors van die Universiteit bygestaan met aktiwiteite rakende die onderwyspraktyk (vergelyk hfst. 3.8.2.4).
- Geen aanduiding van leerderskappe (vergelyk hfst. 1.2) wat as wyse van opleidingsmodel dien, kon in enige van die Afrikastate wat by hierdie navorsing betrek is, gevind word nie (vergelyk hfst. 3.9).

#### *Bevindinge ten opsigte van Opleidingsinstansies in die RSA*

- Daar rus 'n regsplig op Opleidingsinstansies (National Education Policy Act 27/1996) ten opsigte van die opleiding wat hulle bied in die sin dat alle studieprogramme, voor registrasie, sodanig saamgestel moet wees dat dit voldoen aan die vereistes wat gestel word vir opleiding van opvoeders (vergelyk hfst. 3.10).

- Blootstelling aan praktiese onderwys word as 'n noodsaaklike faset van onderwyseropleiding beskou en erken, maar regtens is daar geen spesifieke bevoegdhede aan dié tydperk van praktykopleiding gekoppel nie (vergelyk hfst. 3.10).
- Op bestuursvlak by die opleidingsinstansie is voldoende strukturele en funksionele ondersteunings- en administratiewe meganismes ingestel om die verskeidenheid aangeleenthede ten opsigte van die leerderskapprogram onder die loep te neem (vergelyk hfst. 3.10).

#### *Bevindinge ten opsigte van die skolepraktyk*

- Opleiding van leerderskapkandidate word gedeeltelik na die skole verskuif en deur 'n drieledige kontrak tussen opleidingsinstansie, skole en SBO-kandidaat gereguleer (vergelyk hfst. 1.2, 3.11).
- Skole beskik in die algemeen oor voldoende bestuurstrategieë sodat die algemene verloop en funksionering van die leerderskapprogram doeltreffend kan geskied (vergelyk hfst. 3.11).
- As gevolg van die gebrek aan 'n eenvormige mentorshandleiding bestaan daar verskeie onduidelikhede en onsekerhede rakende die leerderskapprogram (vergelyk hfst. 3.12.2, 3.11.4).
- Studiegidse is nie in alle gevalle aan die begin van die akademiese jaar betyds beskikbaar sodat leerders en mentors voldoende werkbeplanning kan doen vir die semester nie (vergelyk hfst. 3.12.3).
- Versending van praktiese modelle of hulpmiddele, in sekere modules, skep probleme vir leerders wat ver van die kampus hul leerderskapopleiding voltooi (vergelyk hfst. 3.12.3).

#### **7.3.3 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit drie**

Met betrekking tot navorsingsdoelwit drie, naamlik om empiries te bepaal in welke mate probleme ondervind word om die leerderskapprogram tans in die RSA effektief te bestuur (vergelyk hfst. 1.3), is die volgende bevind:

### *Bevindinge met betrekking tot die mentors*

- Dat mentors hoofsaaklik vroulik is en verbonde aan primêre skole (vergelyk § 5.4.9, tabel 5.1).
- Dat die nakoming van die kontraktuele ooreenkoms tussen die opleidingsinstansie, die skool en die leerderskapkandidaat goed funksioneer (vergelyk tabel 5.7).
- Dat die finansiële administrasie ten opsigte van die leerderskapkandidate ook goed funksioneer (vergelyk tabel 5.7).
- Dat die mentors probleme ondervind met die tydige beskikbaarstelling van studiegidse (vergelyk tabel 5.2, § 5.5).
- Dat daar 'n gebrek aan inligting oor die leerderskapkandidaat se betrokkenheid by skoolaktiwiteite onder sommige van die personeel voorkom (vergelyk tabel 5.3, § 5.5).
- Dat daar tans nie eenvormige riglyne vir mentors bestaan vir die bestuur van die leerderskapprogram nie en dat opleidingsessies en 'n eenvormige mentorhandleiding met betrekking tot die leerderskapprogram verskeie geïdentifiseerde probleme behoort uit te skakel (vergelyk tabel 5.4, § 5.5; .5.1).
- Dat mentors in sekere leerareas en vakgroepe groter probleme ondervind ten opsigte van dokumentasie en kommunikasie (vergelyk tabel 5.12).
- Ten opsigte van akademiese aangeleenthede (vergelyk § 6.6.5.2) behoort besoeke deur akademiese personeel aan mentors by die skole of opleidingsentra verskeie akademiese probleme uit die weg te ruim.
- Ten opsigte van kommunikasie en korrespondensie (vergelyk § 6.6.5.4) blyk dit dat die gebrek aan vaste kantoorure vir mentors kommunikasieprobleme oplewer.
- Ten opsigte van publikasies en dokumentasie (vergelyk § 6.6.5.5) het dit geblyk dat die nie-betydse beskikbaarstelling van studiegidse en handboeke die grootste probleme skep.

### *Bevindinge met betrekking tot die leerderskapkandidate*

- Dat leerderskapkandidate hoofsaaklik vroulik is en verbonde aan primêre skole (vergelyk § 5.7.2, tabel 5.17).
- Dat die toegang tot mentors by skole as die beste praktyk beskou kan word (vergelyk tabel 5.24).
- Dat die gebrek aan gespreksgeleenthede met die akademiese vakdosente as 'n leemte ervaar word (vergelyk tabel 5.22).

- Dat leerderskapkandidate aangeleenthede soos toegang tot en beskikbaarheid van elektroniese toerusting, inskakeling by die skool se aktiwiteite en begeleiding deur die mentors as effektief ervaar (vergelyk tabel 5.24).
- Dat finansiering van die leerderskapprogram meestal deur bemiddeling van die skool se beheerliggaam geskied (vergelyk tabel 5.17).
- Dat alle bevolkingsgroepe deur vaardigheidsheffings bydra tot die vaardigheidsontwikkelingsfonds wat deur die betrokke SETA bestuur word (vergelyk hfst. 2.4.2.6, hfst. 3.6), maar dat nie alle leerderskapkandidate se opleiding deur die fonds gefinansier word nie (vergelyk tabel 5.17).
- Dat die regs aanspreeklikheid ten opsigte van buitemuurse aktiwiteite en terreindiens vir sommige leerderskapkandidate probleme skep (vergelyk tabel 5.19, § 5.8.5.2).
- Dat die regverdigheid waarmee take aan spesifieke jaargroepe toegedeel word, 'n saak is wat as problematies beleef word (vergelyk tabel 5.20).
- Dat die nie-beskikbaarheid en nie-toegang tot addisionele literatuur, soos in die studiegidse aangedui word, 'n verdere probleem skep (vergelyk § 5.7.6, tabel 5.21).
- Dat die stiptelikheid van terugvoer met betrekking tot werkopdragte en studie-inligting nog nie effektief funksioneer nie (vergelyk § 5.7.7.3).
- Dat 'n generiese benadering tot die verskillende leerareas gevolg word en die eiesoortigheid van die verskillende leerareas gevolglik nie toereikend in ag geneem word nie (vergelyk § 5.7.7.3).
- Ten opsigte van administrasie en programbestuur (vergelyk § 6.6.6.1) blyk dit dat opdragte (take en werkstukke) van alle vakdissiplines gekoördineer behoort te word sodat die opdragte nie te veel raak nie.
- Ten opsigte van akademiese aangeleenthede (vergelyk § 6.6.6.2) hang daar 'n vraagteken oor die terugvoer in verband met werksopdragte en die praktiese toepaslikheid van opdragte in die onderwyspraktik.
- Ten opsigte van die algemene aangeleenthede (vergelyk § 6.6.6.3) het dit geblyk dat daar 'n behoefte bestaan aan 'n mentorhandleiding wat die persoonlike lasgewing, hantering van klasgroepe asook billikheid waarmee take aan SBO-kandidate toegedeel word, uitspel.
- Dat daar 'n gebrek voorkom aan effektiewe kommunikasie en korrespondensie (vergelyk § 6.6.6.4) omdat die mentors nie vaste kantoorure vir SBO-aangeleenthede het nie.

- Ten opsigte van publikasies en dokumentasie (vergelyk § 6.6.6.5) het dit geblyk dat die nie-betydse beskikbaarstelling van studiegidse en handboeke probleme skep.

### **7.3.4 Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit vier**

Met betrekking tot navorsingsdoelwit vier (vergelyk hfst. 1.3), naamlik om 'n bestuurstrategie op te stel vir gebruik by die implementering van leerderskapprogramme vir skole in die RSA, het dit geblyk dat dit mootlik is om 'n bestuurstrategie daarvoor te ontwerp en dit te implementeer (vergelyk hfste. 6.6 en 6.7).

## **7.4 AANBEVELINGS EN MOTIVERINGS**

- **Aanbeveling 1.** Daar behoort op Nasionale vlak spesifieke verantwoordelikhede en uitkomste aan praktiese onderwys (en leerderskapopleiding) gekoppel te word.
  - **Motivering**  
Praktiese onderwys (en leerderskapopleiding) word as 'n noodsaaklike faset van onderwysersopleiding beskou, maar daar bestaan regtens geen spesifieke uitkomste of taakomsrywing wat aan dié tydperk van praktykopleiding gekoppel is nie (vergelyk die Hoëronderwyswet 101/1997) (vergelyk hfst. 3.5; 3.10).
- **Aanbeveling 2.** Die Minister van Onderwys behoort saam met die Minister van Arbeid ewe veel inspraak te hê in die monitering van onderwys- en opleidingsake binne die verskillende SETAs.
  - **Motivering**  
Aangesien vaardigheids- en kwalifikasieverwerwing deur onderwys en opleiding gestruktureerd in alle Suid-Afrikaanse opleidingsektore plaasvind, behoort die Minister van Onderwys saam met die Minister van Arbeid ewe veel inspraak te hê in die monitering van onderwys- en opleidingsake (vergelyk hfst. 3.4; 3.5.6).
- **Aanbeveling 3.** 'n Eenvormige mentorshandleiding behoort saamgestel te word wat al die verskillende onduidelikhede en onsekerhede in verband met die SBO-program (leerderskapprogram) opklaar.
  - **Motivering**  
Aangesien daar tans nie 'n eenvormige mentorshandleiding bestaan wat al die verskillende onduidelikhede en onsekerhede in verband met die SBO-program

(leerderskapprogram) opklaar nie, word verskeie probleme ondervind wat met behulp van 'n gestandaardiseerde handleiding ondervang kan word (vergelyk hfst. 3.11.4, 3.12.2, tabel 5.4, hfst. 5.5, hfst. 6.6.5.1).

- **Aanbeveling 4.** Besoeke deur akademiese personeel aan mentors en SBO-kandidate behoort verskeie kommunikasie-, akademiese en administratiewe probleme uit die weg te ruim.

- **Motivering**

Aangesien mentors en SBO-kandidate verskeie kommunikasie-, akademiese en administratiewe probleme ondervind en die behoefte uitspreek om meer persoonlike kontak met akademiese personeel te hê (by skole of opleidingsentra), behoort so 'n moontlikheid ondersoek te word (vergelyk hfst. 5.3.5, 5.4.4.3, B18, 5.6, hfst. 6.6.5.2).

- **Aanbeveling 5.** Geskeduleerde kantoorure vir SBO-aangeleenthede behoort ondersoek en met alle betrokkenes gekoördineer te word.

- **Motivering**

Aangesien mentors en SBO-kandidate verskeie kommunikasieprobleme ondervind, behoort gekoördineerde en geskeduleerde kantoorure vir SBO-aangeleenthede verskeie probleme te ondervang (vergelyk hfst. 6.6.5.4)

- **Aanbeveling 6.** Uit die navorsing blyk dit dat die volgende aangeleenthede verdere ondersoek verg:

- Die akkreditering van 'n mentoropleidingskursus as 'n kortkursus sodat dit tot voordeel van die mentor se professionele ontwikkeling erken kan word
- Die ontwikkeling van spesifieke bevoegdhede wat geld vir sowel leerderskappe as praktiese onderwys wat in Departementele beleidstukke opgeneem kan word en wat as riglyne kan dien vir eenvormige hantering vir onderwys en opleiding

- **Motivering**

- Indien die geakkrediteerde mentoropleidingskursus as 'n kortkursus vir professionele ontwikkeling geregistreer word, behoort mentors makliker intrinsiek gemotiveer te voel om die kursusse by te woon.
- Indien daar gestandaardiseerde Departementele beleidstukke en riglyne vir leerderskappe en praktiese onderwys ontwikkel word, behoort dit te dien as kontrole oor eenvormige hantering vir onderwys en opleidingsdoeleindes.

# BRONNELYS

AMEDEKER, M.K. 2002. Science teacher trainees in a school attachment programme. *Journal of education for teaching*, 28(1):63-73.

ANDERSON, G. 1998. Fundamentals of educational research. 2nd ed. London: Falmer Press.

ANDREWS, K.R. 2003. Formulating strategy. The concept of corporate strategy. (In Mintzberg, H., Lampel, J., Quinn, J.B., Ghoshal, S. The strategy process: concepts, contexts, cases. 4th ed. Edinburgh: Prentice Hall. p. 72-87.)

ANGOT, J. & MILANO, P. 2007. Linking concepts and data. (In Thiétart, R., ed. Doing management research: a comprehensive guide. London: Sage. p. 132-146.)

ARY, D., JACOBS, L.C., RAZAVIEH, A. & SORENSEN, C. 2006. Introduction to research in education. 7th ed. Belmont, Calif.: Thomson Wadsworth.

BADROODIEN, A. 2005. Enterprise training in post-apartheid South Africa. *Journal of education & work*, 18(1):85-110.

BALANCED SCORECARD INSTITUTE. 2007. The institute scorecard. <http://www.balancedscorecard.org/basics/definitions.html>. Datum van gebruik: 14 Februarie 2008.

BAPTISTE, I. 2001. Educating lone wolves: pedagogical implication of human capital theory. *Adult education quarterly*, 51(3):184-201.

BAPTISTE, I. & NYANUGO, H.N. 2004. Unmasking the lone wolf: the unfulfilled promise of Human Capital Theory. *Forum for Critical Thought & International Current Affairs*, 4:31-46.

BARRO, R. 1991. Economic growth in a cross-section of countries. *Quarterly journal of economics*, 56:407-443.

- BATEMAN, S.T. & SNELL, S.A. 2004. Management: the new competitive landscape. 6th ed. New York: McGraw-Hill.
- BECKER, G. 1975. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Columbia University Press. (National Bureau of Economic Research.)
- BECKER, G.S. 1964. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: Columbia University Press. (National Bureau of Economic Research.)
- BELL, J. 2002. Questionnaires. (In Coleman, M. & Briggs, A.R.J., eds. Research methods in educational leadership and management. London: Chapman. p. 159-171.)
- BEST, J.W. & KAHN, J.V. 2003. Research in education. 9th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- BISSCHOFF, T. & GOVENDER, C M. 2004. A management framework for training providers to improve skills development in the workplace. *South African journal of education*, 24(1):70-79.
- BIZMANUALZ. 2007. Policies, procedures & processes. Action planning steps. Sales and marketing process – A closer look.  
<http://www.bizmanualz.com/information/2007/02/03/strategy-vision-and-action-steps.html>  
 Datum van gebruik: 23 Januarie 2008.
- BOONE, E.J. 1985. Developing programs in adult education. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- BOOYENS, C. 2002. Onderwysopleiding - 'n alternatiewe model. (Ondersoekspan saamgestel deur SAOU om onderwyser-opleidingsmodelle na te vors.) Suid-Afrikaanse Onderwysersunie. (Ongepubliseer.)
- BOTHA, E. 2000. Introduction to organisation development and transformation. (In Meyer, M. & Botha, E., eds. Organisation development and transformation in South-Africa. Durban: Butterworths. p. 40-72.)

BOTHMA, P. 2005. Strategie onder loep. TETA besin oor vaardigheidsontwikkeling. *Beeld bylaag*:10, 31 Aug.

BRISARD, E., MENTER, I. & SMITH, I. 2003. Convergence or divergence? Initial teacher education practice in England and Scotland. (Paper presented at the European Educational Research Conference, Hamburg, Germany, 17-20 September.)

BROOKS, B.H. 1997. Recruitment and training of teachers: another avenue. *APT comment*, 3(3):16-17, Aug.

CANTERBURY CHRIST CHURCH UNIVERSITY COLLEGE. 2003. Graduate & registered teacher programme at Canterbury Christ Church University College. Faculty of Education. 5 November. <http://grtp.canterbury.ac.uk/> Datum van gebruik: 6 November 2006.

CHAKRAVARTHY, B.S. & WHITE, R.E. 2006. Strategy process: forming, implementing and changing strategies. (In Pettigrew, A., Thomas, H. & Whittington, R., eds. *Handbook of strategy and management*. London: Sage. p. 182-205.)

CHORNEY, H. 2004. Bilingualism in employee recruitment and the role of symbolic analysts in leading export-oriented firms. *Human Capital Theory and the supply of labour. New Canadian perspectives. Economic approaches to language and bilingualism*. Ottawa: Concordia University, Public Policy.

COHEN, J. 1969. *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press.

COLEMAN, M. & BRIGGS, A.R.J., eds. 2002. *Research methods in educational leadership and management*. London: Chapman.

CUNNINGHAM, J. & KNIGHT, J. 2006. Teacher training: written answers. They Work For You.com. (Hansard source.) 23 October. <http://www.theyworkforyou.com/wrans/?id=2006-10-23a.94739.h> Datum van gebruik: 6 November 2006.

DAVIES, B. 2003. Rethinking strategy and strategic leadership in schools. *Educational management & administration*, 31(3):295-312.

DAVIES, B.J. & DAVIES, B. 2004. Strategic leadership. *School leadership & management*, 24(1):29-38. <http://www.informaworld.com/smpp/title-content=1713446120>

Datum van gebruik: 16 Januarie 2008.

DAVIS, T. & FARQUHARSON, F. 2004. The learnership model of workplace training and its effective management: lessons learnt from a Southern African case study. *Journal of vocational education & training*, 56(2):181-204.

DE BEER, J. 2003. Probleme met leederskappe. [E-pos aan:] Van der Westhuizen, P.C. ([nsopcvdw@puk.ac.za](mailto:nsopcvdw@puk.ac.za)) 20 Oktober.

DE WET, J.J. 2002. Kommissie in sake onderrigontwerp vir leederskapopleiding met werkplekgebaseerde opleiding. (Agenda en agtergrond vir vergadering van 30 Julie in Raadsaal.) De Wet Kommissie: Fakulteit Opvoedingswetenskappe, 8 Julie. Potchefstroom: PUCHO. (Ongepubliseer.)

DE WET, J.J. 2003a. Verslag van evaluering van NGOS-leederskapopleiding eerste semester 2003. Bylae C. Fakulteit Opvoedingswetenskappe, 21 Julie. Potchefstroom: PUCHO. (Ongepubliseer.)

DE WET, J.J. 2003b. Motivering vir verandering van naam van leederskap-onderwysopleiding. Bylae F. Fakulteit Opvoedingswetenskappe, 6 Augustus. Potchefstroom: PUCHO. (Ongepubliseer.)

DE WET, J.J. 2003c. Skoolgebaseerde onderwysersopleiding vir die B.Ed: Beplanning. Bylae I. Fakulteit Opvoedingswetenskappe, 31 Julie. Potchefstroom: PUCHO. (Ongepubliseer.)

DELPORT, C.S.L. 2005. Quantitative data-collection methods. (*In* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik. p. 159-191.)

DEPARTMENT FOR TRAINING AND EDUCATION **kyk** WALES. Department of Training and Education.

DEPARTMENT OF EDUCATION **kyk** SOUTH AFRICA. Department of Education.

DEPARTMENT OF LABOUR *kyk* SOUTH AFRICA. Department of Labour.

DICTIONARY.COM. 2008. Strategy. <http://en.wikipedia.org/wiki/Strategy> Datum van gebruik: 15 Januarie 2008.

DO SOMETHING/ACTION STEPS. 2007. Lights, camera, action: action steps. [http://www.dosomething.org/action\\_steps](http://www.dosomething.org/action_steps) Datum van gebruik: 20 Februarie 2008.

DORSET COUNTY COUNCIL. 2006. The employment based routes into teaching. Dorset Teacher Education Partnership (TEP as was) OTTP, RTP & GTP - The EBR guide for schools, 3a (1-18). <http://www.dorsetforyou.com/gtp> Datum van gebruik: 18 November 2006.

DRUCKER-GODARD, C., EHLINGER, S. & GRENIER, C. 2007. Validity and reliability. (*In* Thiétart, R., ed. Doing management research: a comprehensive guide. London: Sage. p. 196-219.)

DWAYNE, B., MORLEY, G. & CRAIG, R. 2002. Human capital theory: applications to education and training. Ryerson: McGraw-Hill. (Labour market economics, 5/e.)

DZVIMBO, P., BARASA, S. & KARIUKI, W. 2006. The AVU teacher education initiative: an African response to challenges of teacher development and ICT opportunities. (Document was prepared by African Virtual University (AVU) for ADEA's (Association for the Development of Education in Africa) Biennial Meeting in Libreville, Gabon. March 27-31.)

EDUCATION LABOUR RELATIONS COUNCIL (ELRC). 1999. Education law and policy handbook. the national laws, policies, codes and agreements relating to school governance and employment of educators in South Africa. Kenwyn: Juta.

EDUCATION TRAINING AND DEVELOPMENT PRACTICES SECTOR EDUCATION AND TRAINING AUTHORITY ETDP (SETA). 2001a. A policy and strategy document for the development of learnership and skills programs in the ETDP sector: (Paper presented at University of Natal at the Learnership Meeting, November.)

EDUCATION TRAINING AND DEVELOPMENT PRACTICES SECTOR EDUCATION AND TRAINING AUTHORITY (ETDP SETA). 2001b. Learnerships project management policy and process: A paper agreed by the Learnership Working Group. SETA offices, July 17. (Unpublished.)

EDUCATION TRAINING AND DEVELOPMENT PRACTICES SECTOR EDUCATION AND TRAINING AUTHORITY (ETDP SETA). 2001c. Skills planning and research: Criteria for discretionary grants for the year 1 April 2001 - 31 March 2002. (Unpublished.)

EDUCATION TRAINING AND DEVELOPMENT PRACTICES SECTOR EDUCATION AND TRAINING AUTHORITY (ETDP SETA). 2001d. A policy and strategy booklet for the development of learnerships and skills programmes in the ETD sector. (Learnership Workshop for Authority. Koponang, 15 October.)

EDUCATION TRAINING AND DEVELOPMENT PRACTICES SECTOR EDUCATION AND TRAINING AUTHORITY (ETDP SETA). 2002. Manual for the level 6 learnership for educators in schooling. Rivonia, Johannesburg.

EISENHARDT, K.M. & BROWN, S.L. 1998. Competing on the edge: strategy as structured chaos. *Long range planning*, 31(5):786-789.

ELLIS, S.M. & STEYN, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management dynamics*, 12(4):51-53.

ELRC **kyk** EDUCATION LABOUR RELATIONS COUNCIL (ELRC).

ETDP SETA **kyk** EDUCATION TRAINING AND DEVELOPMENT PRACTICES SECTOR EDUCATION AND TRAINING AUTHORITY (ETDP SETA).

FESTER, R.R. 2006. Academic staff's perceptions of learnership programme delivery at a further education and training institution. Johannesburg: University of Johannesburg. (Verhandeling - MEd.) 105 p.

FETTERS, J. 2003. Advice about internships. *Parks and recreation*, 38(8):72, 1p, 1c, Aug.

FIELD, J. 2004. Social capital. Key ideas. London: Routledge.

FILMER-SANKEY, C., PYE, D., KERR, K., NICHOLAS, J., WHITBY, K., MURPHY, C. & POWELL, R. 2006. National Foundation for Educational Research. Cross-nation research into mutual recognition of teaching qualifications, April.

FITZSIMONS, P. 1999a. Human capital theory and education. Encyclopedia of philosophy of education. <http://www.vusst.hr/ENCYCLOPEDIA/humancapital.htm>. Datum van gebruik: 29 Maart 2003.

FITZSIMONS, P. 1999b. The New Zealand qualifications authority takes the credit for education. *Journal of education policy*, 14(2):139-150. <http://www.tandf.co.uk/JNLS/edp.htm>. Datum van gebruik: 29 Maart 2003.

FOGELMAN, K. 2002. Surveys and sampling. (In Coleman, M. & Briggs, A.R.J., eds. Research methods in educational leadership and management. London: Chapman. p. 93-107.)

FOUCHE, C.B. & DE VOS, A.S. 2005. Quantitative research designs. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik. p. 132-143.)

GALBRAITH, J.R. 2003. Organization, strategy and organization planning. (In Mintzberg, H., Lampel, J., Quinn, J.B. & Ghoshal, S. The strategy process: concepts, contexts, cases. 4th ed. Edinburgh: Prentice Hall. p. 226-234.)

GALL, M.D. 2001. Figuring out the importance of research results: statistical significance versus practical significance. University of Oregon. [http://www.uregon.edu/~mgall/statistical\\_significance\\_v.htm](http://www.uregon.edu/~mgall/statistical_significance_v.htm) Datum van gebruik: 8 November 2007.

GALL, M.D., BORG, W.R. & GALL, J.P. 1996. Educational research: an introduction. 6th ed. New York: Longman.

GALOR, O. & MOAV, O. 2001. Das human capital. (Working papers, 2000 - 17.) Providence, R.I.: Brown University, Dep. <http://econ.pstrc.brown.edu/faculty/galor/working.html> Datum van gebruik: 30 Maart 2003.

GOLDSMITHS UNIVERSITY OF LONDON. 2006. Graduate teacher programme. High-quality employment-based training for qualified teacher status, September. New Cross, London: Goldsmiths University of London.

HAT (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal). 2000. Kaapstad: Perskor.

HENNING, E., VAN RENSBURG, W. & SMIT, B. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.

HUTCHINSON, N.L., STEINER-BELL, K., MUMBY, H., CHIN, P., VERSNEL, J. & CHAPMAN, C. 2001. Multiple perspectives on the purposes of high school cooperative education: a qualitative study. *Journal of cooperative education*, 36(3):73.

IBERT, J., BAUMARD, P., DONADA, C. & XUEREBA, J. 2007. Data collection and managing the data source. (In Thiétart, R., ed. Doing management research: a comprehensive guide. London: Sage. p. 172-195.)

IMPLEMENTERINGSROEP LEERDESKAPONDERWYSEOPLEIDING **kyk**  
POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT

JACOBY, D. 2006. Tutorial on human capital theory. Faculty Washington.  
<http://faculty.washington.edu/jacoby/BLS345/%20HCtutorial.html> Datum van gebruik:  
8 Maart 2006.

JEGEDE, O. & SHIVE, G., eds. 2001. Open and distance education in the Asia Pacific region. Hong Kong: Open University of Hong Kong Press.

JOHANSON, R.K. & ADAMS, A.V. 2004. Skills development in Sub-Saharan Africa. World Bank, Regional and Sectoral Studies. Washington, D.C.: World Bank.

JOHNSON, P. & HARRIS, D. 2003. Qualitative and quantitative issues in research design. (In Partington, D., ed. Essential skills for management research. London: Sage. p. 99-115.)

KESSLER, A.S. & LULFESMANN, C. 2002. The theory of Human Capital revisited: on the interaction of general and specific investments. Bonn: University of Bonn, Department of Economics.

KINYANJUI, P.E. 2005. The organisation of teacher training at a distance with particular reference to Kenya. <http://www.unche.or.ug/> Datum van gebruik: 20 Januarie 2007.

KORAC-KAKABADSE, N., KAKABADSE, A. & KOUZMIN, A. 2003. Ethical considerations in management research: a 'truth' seeker's guide. (In Partington, D., ed. Essential skills for management research. London: Sage. p. 20-41.)

KRAAK, A. 2008. A critical review of the National Skills Development Strategy in South Africa. *Journal of vocational education & training*, 60(1):1-18.

KROON, J., DE KLERK, S. & DIPPENAAR, A. 2003. Developing the next generation of potential entrepreneurs: co-operation between schools and businesses? *South African journal of education*, 23(4):319-322.

KUNJE, D. & CHIREMBO, S. 2000. The Malawi integrated in-service teacher education programme and its school-based components. (Discussion paper by MUSTER (Multi-Site Teacher Education Research Project.) Centre for International Education. University of Sussex: Institute of Education. June.)

LABAREE, D.F. 1997. How to succeed in school without really learning: the credentials race in American education. London: Yale University Press.

LANDEY, J. & SILVERS, J.R. 2004. The miracle of training in event management. *Journal of convention & event tourism*, 6(3):21-46.

LAZENBY, K. 1996. How to achieve mobility in South African higher education. *South African journal of higher education*, 10(2):30-38.

LEEDS UNIVERSITY. 2005. The e-learning strategy for UoL 2005-8. <http://www.le.ac.uk/strategies/elearning> Datum van gebruik: 24 Januarie 2008.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical research: planning and design. 7<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

LIEBENBERG, J.J. 2006. Skoolgebaseerde onderwysersopleiding (SBO). Bykomende inligting vir skoolhoofde en studente. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.

LIEBENBERG, J.J. & POTGIETER, F.J. 2006. Verslaglewering ten opsigte van mentorbegeleiding van SBO vir 2006. Skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.

LIN, N. 1999. Building a network. *Theory of social capital connections*, 22(1):28-51.

LITTLE, A.W. 2003. Motivating learning and the development of human capital. University of London, Institute of Education. *British Association for International and Comparative Education*, 33(4):437-452.

LIVINGSTONE, D.W. 1997. The limits of human capital theory: expanding knowledge, informal learning and underemployment. *Policy options*:9-13, July/August.

LIVINGSTONE, D.W., HART, D. & DAVIE, L.E. 1999. Public attitudes towards education in Ontario 1998: the twelfth OISE/UT survey. Toronto: University of Toronto Press.

LYALL, V. 1999. What's behind work education reform? *High school journal*, 82(2):123-134, January. <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=1801662>  
Datum van gebruik: 1 April 2006.

MAGLEN, L.R. 1990. Challenging the human capital orthodoxy: the education-productivity link re-examined. *Economic record*, 66:281-294.

MAGLEN, L.R. 1993. Assessing the economic value of education expansion: a preliminary review of the issues and evidence. (EPAC background paper, no 27 by the Economic Planning And Advisory Council, AGPS, Canberra.)

MANCHESTER CITY COUNCIL. 2006. Employment-based teacher training. The graduate teacher programme, the registered teacher programme and the overseas trained teacher programme. 19 July. <http://www.manchester.gov.uk/education/teaching/gtrt.htm>  
Datum van gebruik: 6 November 2006.

MANKIW, N.G., ROMER, D. & WEIL, D.N. 1992. A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly journal of economics*, 107:407-37.

MARGINSON, S. 1993. Education and public policy in Australia. Cambridge: Cambridge University Press.

MAWOYO, M. & ROBINSON, M. 2005. The organisation of pedagogy in a learnership model of teacher education. *South African journal of education*, 25(2):109-114.

McINTYRE, S.M. 2000. Human capital theory "at work": the generalists meet the symbolic analysts in a changing workplace and marketplace. Calgary, Alberta: Athabasca University.

MDLADLANA, M.M.S. 2000. The importance of skills development for the African century. (Address by the Minister of Labour, M. Mdladlana at the Damelin Education Group breakfast. Midrand, October 20.) (Unpublished.)

MDLADLANA, M.M.S. 2001. Opening address by Minister of Labour, M.M.S. Mdladlana, at the learnership programme launch, Sandton Sun Hotel, Sandton, June 26. (Unpublished.)

MERCORIO, G. 2001. ETDP SETA: Learnerships division. Notes on a meeting of the authority to develop a vision and policy for learnerships held at Kopanong, September 5. (Unpublished.)

MERRIAM, S.B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco, Calif.: Jossey Bass.

MG RUSH, a division of Morgan Madison & Company. 2008. Professional facilitation. <http://www.mgrush.com/content/view/70/33/>. Datum van gebruik: 15 Februarie 2008.

MINISTRY OF EDUCATION *kyk* NEW ZEALAND. Ministry of Education.

MINTZBERG, H. 2003. Strategy formation: crafting strategy. (In Mintzberg, H., Lampel, J., Quinn, J.B. & Ghoshal, S. The strategy process: concepts, contexts, cases. 4th ed. Edinburgh: Prentice Hall. p. 141-149.)

MOGALE, G. 2003. Post graduate certificate of education evaluation report. (Verslag gelewer by Groenkloofkampus van die Universiteit Pretoria op 15 November) (Ongepubliseer.)

MONTEITH, J.L. de K. 2005. Sampling: a simplified overview. Potchefstroom: North-West University (Potchefstroom Campus), Graduate School of Education. (Class notes.)

MORDEN, T. 2004. Principles of management. 2<sup>nd</sup> ed. Cornwall: Ashgate.

MORROW, W.E. 2005. Why is the 3+1 (3-year B.Ed. + 1-year AdvDip: Induction) proposal better than the 4-year B.Ed.? (Memorandum voorberei vir Dekaanforum. Port Elizabeth, 16 Augustus.)

MOUTON, J. 2001. How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.

NAIDU, A., JOUBERT, R., MESTRY, R., MOSOGE, J. & NGCOBO, T. 2008. Education management and leadership: a South African perspective. Cape Town: Oxford University Press.

NEUMAN, W.L. 1997. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. 3<sup>rd</sup> ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

NEW ZEALAND. Ministry of Education. 1993. Education for the 21<sup>st</sup> century: a discussion document. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

NICOL, M. 1995. Strategiese beplanning in skoolbestuur. Potchefstroom: PUCHO. (Verhandeling - MEd.) 147 p.

NÜBLER, I. 1997. Human resources development and utilization in demobilization and reintegration programs. Bonn: International Centre for Conversion. (BICC paper, 7). <http://www.bicc.de/demobil/paper7/pages.html>. Datum van gebruik: 30 Maart 2003.

OFSTED BETTER EDUCATION AND CARE. 2005. An employment-based route into teaching. An overview of the first year of the inspection of designated recommended bodies for the Graduate Teacher Programme 2003/04, January. [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk) Datum van gebruik: 23 Januarie 2007.

OLAKULEHIN, F.K. 2007. Information and communication technologies in teacher training and professional development in Nigeria. *Turkish Online journal of distance education - TOJDE*, 8(1) article 11:133-143, January.

OSTERMAN, K.F. & KOTTKAMP, R.B. 1993. *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

PANDOR, M.P. 2005. *Address by the Minister of Education, Naledi Pandor, at the launch of the National Qualification Framework support link*. Pretoria: CSIR Convention Centre. June 6.

POLLARD, R.R. & POLLARD, C.J. 2003. Principals' perceptions of extended teacher internships. *Education*, 124(2):151-155, Fall 2003.

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT. 2003a. Implementeringsgroep leerderskaponderwyseropleiding. Agenda vergadering, Bylae B. Fakulteit Opvoedingswetenskappe: PUCHO. 6 Augustus. (Ongepubliseer.)

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT. 2003b. Voorsprongopleiding - swot onderwys by die PUK! Kursusuiteensetting: B.Ed-graad. Potchefstroom.

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT. 2004. Jaarboek Fakulteit Opvoedingswetenskappe: Voorgraadse programme B.Ed. & NGOS. Potchefstroom.

POTGIETER, F.J. 2001. Report to faculty: The strategic relevance of learnerships. Pretoria: Universiteit van Pretoria, Fakulteit Opvoedkunde. (Dokument op aanvraag beskikbaar.)

POTGIETER, F.J. 2003. Phantomship or ferryboat? Understanding the mystery of learnerships and assessing the realities. *Perspectives in education*, 21(1):167-187.

POTGIETER, F.J. 2004. Persoonlike mededeling aan navorser. Pretoria, 20 April.

POTGIETER, F.J. 2006a. Persoonlike mededeling aan navorser. Potchefstroom, 20 Oktober.

POTGIETER, F.J. 2006b. Skoolgebaseerde onderwysersopleiding. Opdrag aan mentors. (Vraelys vir mentorskapopleiding. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus), Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Januarie.

POTGIETER, F.J. 2006c. Opname tydens mentorskapopleidingsprogram in Mpumalanga en Limpopo. Mei 2006. (Ongepubliseerde dokument.) (Beskikbaar by navorser.)

POTGIETER, F.J. 2007. Persoonlike mededeling aan navorser. Potchefstroom, 29 Oktober.

PSACHAROPOULOS, G. 1981. Returns to education: an updated international comparison. *Comparative education*, 17:321-341.

QUESTEK MARKETING. 2002. Budgetary proposal for interactive distance learning systems for the Northwest Education Department. October 16.

QUIGGIN, J. 1999. Human capital theory and education policy in Australia, *Australian economic review*, 32(2):130-44, 11 April

QUINN, J.B. s.a. Reference.com. Strategy. Encyclopedia of small business. [www.hainescentre.com](http://www.hainescentre.com). Datum van gebruik: 23 Januarie 2008.

RADEMEYER, S. 2004. Telefoniese mededeling aan navorser, 23 Julie.

REED, E.J. & WOLNIAK, G.C. 2005. Diagnosis or determination? Assessment explained through human capital theory and the concept of aptitudes. *Electronic journal of sociology*. [http://www.sociology.org/content/2005/tier1/reed\\_wolniak.pdf](http://www.sociology.org/content/2005/tier1/reed_wolniak.pdf). Datum van gebruik: 8 Maart 2006.

REES, S. 2004. Telefoniese mededeling aan navorser. Potchefstroom, 18 Maart.

RICHTER, B.W. 2003. Leerderskapopleiding: Inligting in verband met mentore. (Inligtingstuk uitgestuur aan skoolhoofde.) Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit, Fakulteit Opvoedingswetenskappe.

RICHTER, B.W. 2004. Mondelinge mededeling aan outeur. Potchefstroom, 17 Maart.

ROBERTS, N. 2002. Teacher education learnerships: a focus on initial teaching qualifications (PGCE or equivalent). (Project manager: Paper presented for Level 6 Learnerships of educators in schooling.) Appendix 1A:1-6. (Unpublished.)

- ROSS, K.N. & RUST, K. 1997. Sampling in survey research. (*In* Keeves, J.P., ed. Educational research, methodology, and measurement: an international handbook. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press. p. 427-438.)
- RUE, L.W. & BYARS, L.L. 2005. Management: skills and applications. 11<sup>th</sup> ed. New York: McGraw-Hill.
- RYAN, P. & UNWIN, L. 2002. Apprenticeship in the British training market. *National institute economic review*, 178(1):99-114.
- SAS Institute Inc. 2007. The SAS system for Windows release 9.1, TS level 1M3. Copyright© by SAS Institute Inc.: Cary, NC, USA.
- SCHULLER, T. & FIELD, J. 1998. Social capital, human capital and the learning society. *International journal of lifelong education*, 17(4):226-235, July - Aug.
- SCHULTZ, T.W. 1961. Investment in human capital. *American economic review*, 11(1):1-17.
- SEKARAN, U. 2006. Research methods for business: a skill-building approach. 4th ed. Singapore: Wiley.
- SHARMA, S. 2004. Electronic media utilisation by distance learners. India: Indira Gandhi National Open University.
- SLATER, J. & BLOOM, A. 2003. Few assistants can take classes alone. *Times educational supplement*, 1/17(4515):7.
- SMITH, M J., JENNINGS, R. & SOLANKI, G. 2005. Perspectives on learnerships: a critique of South Africa's transformation of apprenticeships. *Journal of vocational education & training*, 57(4):537-562.
- SNELL, K.D.M. 1996. The apprenticeship system in British history: the fragmentation of a cultural institution. *History of education*, 25(4):303-321.
- SOUTH AFRICA. 1981. Manpower Training Act 56 of 1981. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1995. *South African Qualifications Authority Act 58 of 1995*. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1996. *National Education Policy Act 27 of 1996*. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1997. *Higher Education Act 101 of 1997*. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1998a. *Employment Equity Act 55 of 1998*. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1998b. *Employment of Educators Act 76 of 1998*. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1998c. *Skills Development Act 97 of 1998*. *Government Gazette*, 22398.

SOUTH AFRICA. 1999. *Skills Development Levies Act 9 of 1999*. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 2006. Department of Education. *National Skills Development Framework for Employees in Public Education*. Pretoria: Department of Education.

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 2000. *How to establish a learnership*. South African - German Development Co-operation. (The Learnership Development Series, Book 1.) December. Pretoria: Department of Labour.

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 2001a. *Learnership programme launch 26<sup>th</sup> June 2001*. [CD-ROM.]

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 2001b. *The National Skills Development Strategy*. Skills for productive citizenship for all, April 2001 - March 2005. Explanatory booklet prepared for the National Learnership Programme launch. Pretoria. June 26. Pretoria: Department of Labour.

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 2001c. Brief introduction to the workshop "The roles and responsibilities of the SETA Board". (Department of Labour Project, 5.) May. (Unpublished.)

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 2001d. Learnerships: Transforming people transforming South Africa. Explanatory pamphlet prepared for the National Learnership Programme launch. Pretoria, June 26. Pretoria: Department of Labour.

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 2001e. A skills development leadership pack. Explanatory pamphlet prepared for the National Learnership Programme launch. Pretoria, June 26. Pretoria: Department of Labour.

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 2001f. The National Skills Development Strategy. Understanding the laws. Explanatory pamphlet prepared for the National Learnership Programme launch. Pretoria, June 26. Pretoria: Department of Labour.

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 2001g. An Introduction to the Skills Development Strategy. Pretoria, April. Pretoria: Department of Labour.

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 2001h. SETAs-Sector Education and Training Authorities. Managing the task of equipping South Africans with skills. Explanatory pamphlet prepared for the National Learnership Programme launch. Pretoria, June 26. Pretoria: Department of Labour.

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 2001i. Benefits of the skills strategy for employers. Explanatory pamphlet prepared for the National Learnership Programme launch. Pretoria, June 26. Pretoria: Department of Labour.

SPAMER, E.J. 2004. Telefoniese mededeling aan navorser. Potchefstroom, 18 Maart.

STANDER, R.H. 1985. Internskap as 'n integrale komponent van die professionele opleiding van onderwysers. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Proefskrif - DEd.)

STARTUPS / FORMING A STRATEGY. <http://www.startups.co.uk/6678842908828375193/forming-a-strategy.html> Datum van gebruik: 19 Januarie 2008.

StatSoft, Inc. 2006. STATISTICA (Data analysis software system), version 7.1.  
[www.statsoft.com](http://www.statsoft.com). Datum van gebruik: 7 November 2007.

STEYN, H.J. 2002. Memorandum: Strategiese posisionering van die fakulteit ten opsigte van die leerderskappe vir voordiensopleiding van onderwysers. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit, Fakulteit Opvoedkunde, 14 Maart.

STRONG, L. 2000. New skills legislation replaces apprenticeships. *People dynamics*, 18(5):14-19, May.

STRYDOM, H. 2005a. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik. p. 56-70.)

STRYDOM, H. 2005b. Sampling and sampling methods. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik. p. 192-204.)

STRYDOM, H. 2005c. The pilot study. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik. p. 205-216.)

SUNG JUN JO. 2005. Human capital: theory and application. [Slide show presented on May 11.] (Available on CD in possession of researcher.)

SUTHERLAND, S. 2006. The institutional arrangements for teacher education and training. *The National Committee of Inquiry into Higher Education, Report 10(1-5)*.  
[http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/r10\\_016.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/r10_016.htm) Datum van gebruik: 6 November 2006.

SWEETLAND, S.R. 1996. Human capital theory: foundations of a field of inquiry. *Review of educational research*, 66(3):341-359, Fall.

TEACHER TRAINING AGENCY. 2001. Handbook to accompany the standards for the award of qualified teacher status and requirements for the provision of initial teacher training: consultation document. London: Portland House.

TEACHER TRAINING AGENCY. 2006. Teacher training in England & Wales. Graduate Schools postgraduate courses worldwide, 1-4.

<http://www.internationalgraduate.net/ukteachtrain.htm> Datum van gebruik: November 2006.

THIÉTART, R., ed. 2001. Doing management research: a comprehensive guide. London: Sage.

THOMPSON, A.A. jr. & STRICKLAND III, A.J. 2001. Strategic management concepts and cases. 12<sup>th</sup> ed. New York: McGraw-Hill.

THOBEJANE. 2001. ETDP SETA. Meeting: Learnership skills programmes, facilitated by R. Jewison. University of Natal. November 1. (Unpublished.)

TIKLY, L. 2003. The African renaissance NEPAD and skills formation: an identification of policy tensions. *International journal of educational development*, (23):543-564.

[www.elsevier.com/locate/ijedudev](http://www.elsevier.com/locate/ijedudev) Datum van gebruik: 29 Mei 2006.

TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS. 2006. School centered initial teacher training. <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse/scitt.asp> Datum van gebruik: 9 November 2006.

UNIVERSITY OF BATH IN SWINDON. 2006. School centred initial teacher training (SCITT), 29 March 2006. <http://www.bath.ac.uk/swindon/courses/scitt.html> Datum van gebruik: 6 November 2006.

UNIVERSITY OF BUCKINGHAM. 2006. Education: teacher training / PGCE, 13 April 2006. <http://www.buckingham.ac.uk/education/training/> Datum van gebruik: 6 November 2006.

UNIVERSITY OF GLASGOW. 2006. School experience. Professional Graduate Diploma in Education (Secondary) Session 2006-07. Faculty of Education [http://www.gla.ac.uk/faculties/education/depts/school/docs/resources/2006/2006PGDE\(S\)InductionExp.pdf](http://www.gla.ac.uk/faculties/education/depts/school/docs/resources/2006/2006PGDE(S)InductionExp.pdf) Datum van gebruik: 8 Maart 2007.

UNIVERSITY OF GLASGOW. 2007. Teacher training in Scotland. Types of courses. <http://www.gltr.ac.uk/teach/scotland.html> Datum van gebruik: 8 Maart 2007.

UNIVERSITY OF HERTFORDSHIRE. 2006. Employment based routes into teaching. School of Education. <http://perseus.herts.ac.uk/uinfo/schools/education/rtp/gtp.efm>  
Datum van gebruik: 6 November 2006.

UNIVERSITY OF NORTHAMPTON. 2006 Graduate teacher programme (GTP) (Primary/Early Years/Secondary). <http://www.northampton.ac.uk/courses/postgraduate/detail?id=0083> Datum van gebruik: 6 November 2006.

UNIVERSITY OF SUSSEX. 2006a. GTP Training. Sussex School of Education, Sussex Institute. p. 1-2. <http://www.sussex.ac.uk/education/1-2-14-3-9.html> Datum van gebruik: 9 November 2006.

UNIVERSITY OF SUSSEX. 2006b. Initial teacher education programmes. Sussex School of Education. <http://www.sussex.ac.uk/education/1-2-14.html> Datum van gebruik: 6 November 2006.

UNIVERSITY OF SUSSEX. 2007a. Education: initial teacher education. Sussex School of Education, Sussex Institute. p.101-102. <http://www.sussex.ac.uk/education>  
Datum van gebruik: 20 Januarie 2007.

UNIVERSITY OF SUSSEX. 2007b. Secondary graduate teacher programme. Roles and responsibilities of school-based tutors. [http://www.sussex.ac.uk/education/documents/secondary\\_tutors\\_roles\\_doc](http://www.sussex.ac.uk/education/documents/secondary_tutors_roles_doc). Datum van gebruik: 8 Maart 2007.

UNIVERSITY OF WALES, BANGOR. 2006. Courses in postgraduate teacher training. <http://www.bangor.ac.uk/courses/postgrad/index.php.en?view=course&prospectustype=postgraduate&courseid=257&subjectarea=25> Datum van gebruik: 7 Maart 2007.

UNIVERSITY OF WALES, NEWPORT. 2006. 2007 Primary studies with qualified teacher status. [http://www3.newport.ac.uk/courses/displayCourse.aspx?course\\_id=94](http://www3.newport.ac.uk/courses/displayCourse.aspx?course_id=94)  
Datum van gebruik: 7 Maart 2007.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C., *ed.* 2002. Effective educational management. Pretoria: Kagiso.

- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2006. Persoonlike mededeling aan navorser. Potchefstroom, 20 Oktober.
- VAN NIEKERK, L. 2004. Telefoniese mededeling aan outeur, 15 April.
- VAN VUUREN, H.J. 2008. A strategy to manage diversity in secondary schools. Potchefstroom: North-West University (Potchefstroom Campus). (Tesis - PhD.) 396 p.
- VILJOEN, I.J. 1992. Evaluering van 'n stelsel van internskap aan die Windhoekse Onderwyskollege. Potchefstroom: PUCHO. (Verhandeling - MEd.)
- WALES. Department for Training and Education. 2005a. Employment based teachers qualifications and work. National Assembly for Wales. (DfTE Directions Document No: 001/05.) 1 February.
- WALES. Department for Training and Education. 2005b. Guidance on the employment based teacher training scheme – the Graduate Teacher Programme and the Registered Teacher Programme. National Assembly for Wales. (Circular No: 08/2005.) 2 March.
- WARRIN, D. 2001. Understanding learnerships: strategic briefing. *HR future: South Africa's independent human resource magazine*, 2003:24-25, July.
- WENTZEL, K. 2002. Speech before the principals' symposium of the Suid-Afrikaanse Onderwyserunie (SAOU). Port Elizabeth. September 2.
- WOLF, R.M. 1997. Questionnaires. (In Keeves, J.P., ed. Educational research, methodology, and measurement: an international handbook. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press. p. 422-427.)
- XIAO, J. 2001. Determination of salary growth in Shenzhen, China: an analysis of formal education, on-the-job training, and adult education with three-level model. Hong Kong: Chinese University, Faculty of Education.

# **BYLAES**

## **BYLAAG A AFSKRIF VAN BRIEF AAN SKOOLHOOFDE**

Julie/ Augustus 2005-06-30.

Die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noord-Wes Universiteit (Potchefstroom kampus) is voortdurend besig met die evaluering van die SBO-program. Ten einde 'n gefokusde bydrae te kan lewer binne die onderwyspraktik, beskou ons dit as uiters noodsaaklik om u skool en personeel se kosbare ervaring te inkorporeer vir enige toekomstige beplanning.

Na aanleiding van die gesprekke wat deur die SBO personeel (Mnre Liebenberg en Hattingh) met u gevoer is, stel ons dit hoog op prys indien u ons met hierdie projek verder sal bystaan.

Mag ons u asseblief vriendelik versoek om die volgende inligting aan ons te verskaf.

1. Die besondere wyse waarvolgens u die SBO kandidate se **tyd** en **vaardighede** aan u skool aanwend (op kurrikulêre- en buitekurrikulêre vlak) – veral indien dit verskil van die voorgestelde riglyne wat deur die opleidingsinstansie verskaf is.
2. Om 'n beskrywing van u struktuur (organogram of lynfunksie) te verskaf, waarvolgens u die funksionering van SBO aan u skool hanteer.
3. Enige addisionele relevante inligting wat nie deur die opleidingsinstansie voorsien is nie, maar wat u instaat stel om die SBO opleiding van die kandidate, professioneel te hanteer.

Ons sal dit opreg waardeur indien u u bydrae per elektroniese pos kan versend na die onderstaande adres. Indien dit nie vir u moontlik is nie, word die posadres van die Fakulteit ook verskaf.

Met opregte dank

...P. ELS.....

Noord-Wes Universiteit  
Potchefstroom kampus  
Fakulteit Opvoedingswetenskappe  
SBO  
Privaatsak X 6001  
Potchefstroom  
2520

paul.els@nwu.ac.za

## **BYLAAG B**

### **AFSKRIF VAN VRAELYS (MENTORS)**

Geagte Mentor

## EFFEKTIEWE FUNKSIONERING VAN DIE LEERDESKAPPROGRAM

Ons is tans besig om ondersoek in te stel ten einde die effektiewe funksionering van die leerderskapprogram vir skoolgebaseerde onderwyseropleiding te optimaliseer. Hiervoor het ons u hulp en samewerking dringend nodig.

Die vraelys wat volg behoort nie meer as 10-15 minute van u tyd in beslag te neem om te voltooi nie. Kan u daarom asseblief die vraelys voltooi om sodoende 'n inset te lewer ten einde die doel van die navorsing te bereik?

Apparte vraelyste en koeverte is saam met die eksamenrooster aan elke leerderskapkandidaat gestuur. Sal u asseblief die voltooide vraelyste van die leerderskapkandidate insamel en dit in die geadresseerde koevert, saam met u eie vraelys aan ons terugstuur voor 17 Mei 2007.

Baie dankie.

Paul Els  
Navorser

## AFDELING A

Beantwoord die volgende vrae deur by elke vraag 'n toepaslike keuse te maak en 'n kruisie (X) in die blokkie oor die nommer langsaan te merk.

1.	Tipe skool	
	Sekondêre	1
	Primêre	2
	Ander	3

2.	Samestelling van leerders in dié Skool	
	Seunskool	1
	Dogterskool	2
	Gekombineerde seun- én dogterskool	3

3.	Taalmedium	
	Afrikaans	1
	Engels	2
	Dubbelmedium	3
	Parallelmedium	4
	Ander	5

4.	U geslag	
	Manlik	1
	Vroulik	2

5.	Leerarea waarby u hoofsaaklik betrokke is?	
	Ekonomiese en bestuurswetenskappe	1
	Menslike en sosiale wetenskappe	2
	Natuurwetenskappe	3
	Kuns en Kultuur	4
	Lewensoriëntering	5
	Tegnologie	6
	Wiskunde en wiskundige geletterdheid	7
	Tale	8
	Grondslagfase (3 fokusareas)	9

6.	Hoeveel leederskapkandidate is daar by dié Skool?	
	1	1
	2	2
	3	3
	4	4
	5 en meer	5

7.	Hoeveel leeders is daar in dié Skool?	
	300 en minder	1
	301 – 500	2
	501 – 700	3
	701 - 900	4
	901 – 1000	5
	1001 en meer	6

8.	Skoolfase waarby u betrokke is?	
	Grondslagfase	1
	Intermediêre fase	2
	Senior fase	3
	VOO-fase	4

9.	Volgens watter wyse word u leederskapprogram gefinansier?	
	Deur die Skool se Beheerliggaam	1
	Deur die ETDP SETA	2
	Deur die leederskapkandidaat self	3
	Ander	4

## AFDELING B

Antwoord asseblief die vrae in die volgende afdelings deur 'n toepaslike kruisie (X) in die blokkie oor die nommer te maak. Die skaal wat gebruik word is: 1 = geen probleem; 2 = 'n klein probleem; 3 = 'n probleem; 4 = 'n groot probleem.

In watter mate ervaar u probleme met die volgende t.o.v. die opleidingsinstansie:

10.	Finansiële administrasie by die opleidingsinstansie	1	2	3	4
11.	Akademiese ondersteuningstelsel van die opleidingsinstansie	1	2	3	4
12.	Wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie	1	2	3	4
13.	Tydige beskikbaarstelling van studiegidse	1	2	3	4
14.	Stiptelikheid met studie-inligting (bv. eksamenroosters)	1	2	3	4
15.	Stiptelikheid van korrespondensie vanaf opleidingsinstansie (bv. eksamentye)	1	2	3	4
16.	Korrespondensie wat u na die opleidingsinstansie stuur	1	2	3	4
17.	Toegang tot administratiewe personeel van opleidingsinstansie	1	2	3	4
18.	Skedulering van praktykbesoeke deur personeel van opleidingsinstansie	1	2	3	4
19.	Geskeduleerde oriënteringsgeleentheid aan die begin van die jaar by die opleidingsinstansie	1	2	3	4
20.	Geskeduleerde kampuskontakssessies met vakdosente	1	2	3	4
21.	Die wyse waarop die leerderskapprogram by die opleidingsinstansie bestuur word	1	2	3	4

## AFDELING C

Die skaal wat gebruik word is: 1 = geen probleem; 2 = 'n klein probleem; 3 = 'n probleem; 4 = 'n groot probleem.

In watter mate ervaar u probleme met die volgende in die skool:

22.	Opvolg van aangeleenthede wat tydens gespreksgeleenthede bespreek is	1	2	3	4
23.	Nakoming van kontraktuele ooreenkomste tussen opleidingsinstansie, skool en leerderskapkandidaat	1	2	3	4
24.	Koördinerings van die verskeidenheid take wat u opgelê is rakende skoolgebaseerde onderwyseropleiding	1	2	3	4
25.	Tyd om u skoolverwante verantwoordelikhede af te handel a.g.v. u werkslas m.b.t. die leerderskapkandidaat	1	2	3	4
26.	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met leerderskapkandidaat se verantwoordelikhede by die skool	1	2	3	4
27.	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met u verantwoordelikhede teenoor die leerderskapkandidaat by die skool	1	2	3	4
28.	Implikasies ten opsigte van regs aanspreeklikheid tydens buitemuurse aktiwiteite, terreindiens en klastoesig	1	2	3	4

## AFDELING D

Die skaal wat gebruik word is: 1 = geen probleem; 2 = 'n klein probleem; 3 = 'n probleem; 4 = 'n groot probleem.

In watter mate ervaar u probleme met die volgende in die skool:

29.	Beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos: internet, fotostaatmasjien, faksmasjien en telefoon	1	2	3	4
30.	Teenwoordigheid van leederskapkandidate tydens gesprekke met personeel van die opleidingsinstansie	1	2	3	4
31.	Kommunikasieverwarring tussen universiteit, mentors en leederskapkandidate	1	2	3	4
32.	Effektiwiteit van mentoropleiding deur die betrokke opleidingsinstansie	1	2	3	4
33.	Ondersteuning van die mentorprogram deur die liggaam wat u program finansier	1	2	3	4
34.	Ondersteuning van die mentorprogram deur die opleidingsinstansie	1	2	3	4
35.	Beskikbaarheid van riglyne aan mentors vir die eenvormige bestuur van die leederskapprogram	1	2	3	4
36.	U betrokkenheid t.o.v. leiding by die voltooiing van die leederskapkandidate se werksopdragte vir die opleidingsinstansie	1	2	3	4
37.	Tydverloop tussen gespreksgeleenthede met personeel van opleidingsinstansie	1	2	3	4
38.	Akademiese toepaslikheid van hulpverlening deur die besoekende personeel van opleidingsinstansie	1	2	3	4
39.	Administratiewe toepaslikheid van hulpverlening deur besoekende personeel van opleidingsinstansie	1	2	3	4
40.	Die leerarea waarin assessering moet plaasvind	1	2	3	4



**BYLAAG C**

**AFSKRIF VAN VRAELYS (LEERDESKAPKANDIDATE)**

Geagte Leerderskapkandidaat

## EFFEKTIEWE FUNKSIONERING VAN DIE LEERDESKAPPROGRAM

Ons is tans besig om ondersoek in te stel ten einde die effektiewe funksionering van die leerderskapprogram vir skoolgebaseerde onderwyseropleiding te optimaliseer. Hiervoor het ons u hulp en samewerking dringend nodig.

Die vraelys wat volg behoort nie meer as 10-15 minute van u tyd in beslag te neem om te voltooi nie. Kan u daarom asseblief die vraelys voltooi en sodoende 'n inset lewer ten einde die doel van die navorsing te help bereik?

Sal u asseblief na voltooiing van die vraelys dit in die meegaande koewert toeplak en aan u mentor besorg voor of op 16 Mei 2007.

Baie dankie.

Paul Els  
Navorser

## AFDELING A

Beantwoord die volgende vrae deur by elke vraag 'n toepaslike keuse te maak en 'n kruisie (X) in die blokkie oor die nommer langsaan te merk.

1.	Tipe skool	
	Sekondêre	1
	Primêre	2
	Ander	3

2.	Samestelling van leerders in dié Skool	
	Seunskool	1
	Dogterskool	2
	Gekombineerde seun- en dogterskool	3

3.	Taalmedium	
	Afrikaans	1
	Engels	2
	Dubbelmedium	3
	Parallelmedium	4
	Ander	5

4.	U Geslag	
	Manlik	1
	Vroulik	2

5.	Leerarea waarby u hoofsaaklik betrokke is?	
	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	1
	Mens- en Sosiale Wetenskappe	2
	Natuurwetenskappe	3
	Kuns en Kultuur	4
	Lewensoriëntering	5
	Tegnologie	6
	Wiskunde en Wiskundige Geletterdheid	7
	Tale	8
	Grondslagfase (3 fokusareas)	9

6.	Hoeveel leerderskapkandidate is daar by die Skool?	
	1	1
	2	2
	3	3
	4	4
	5 en meer	5

7.	Hoeveel leerders is daar in die Skool?	
	300 en minder	1
	301 – 500	2
	501 – 700	3
	701 – 900	4
	901 – 1000	5
	1001 en meer	6

8.	Skoolfase waarvoor u geregistreer is?	
	Grondslagfase	1
	Intermediêre en Seniorfase	2
	Senior- en VOO-fase	3

9.	Volgens watter wyse word u leerderskapprogram gefinansier?	
	Deur die Skool se Beheerliggaam	1
	Deur die ETPD SETA	2
	Deur die leerderskapkandidaat self	3
	Ander	4

10.	In watter jaargroep is u	
	B.Ed: 1 <sup>ste</sup> jaar	1
	B.Ed: 2 <sup>de</sup> jaar	2
	B.Ed: 3 <sup>de</sup> jaar	3
	B.Ed: 4 <sup>de</sup> jaar	4
	NGOS	5

## AFDELING B

Antwoord asseblief die vrae in die volgende afdelings deur 'n toepaslike kruisie (X) in die blokkie oor die nommer te maak. Die skaal wat gebruik word is: 1 = geen probleem; 2 = 'n klein probleem; 3 = 'n probleem; 4 = 'n groot probleem.

In watter mate ervaar u probleme met die volgende t.o.v. die opleidingsinstansie:

11.	Finansiële administrasie by die opleidingsinstansie	1	2	3	4
12.	Akademiese ondersteuningstelsel van die opleidingsinstansie	1	2	3	4
13.	Tydige beskikbaarstelling van studiegidse	1	2	3	4
14.	Wyse van kommunikasie met die opleidingsinstansie	1	2	3	4
15.	Stiptelikheid met studie-inligting (bv deelnamepunte / eksamenroosters)	1	2	3	4
16.	Korrespondensie wat u na die opleidingsinstansie stuur	1	2	3	4
17.	Stiptelikheid van korrespondensie van opleidingsinstansie aan u	1	2	3	4
18.	Versending van opdragte / modelle / hulpmiddele na opleidingsinstansie	1	2	3	4
19.	Toegang tot administratiewe personeel van opleidingsinstansie	1	2	3	4
20.	Toegang tot vakdosente	1	2	3	4
21.	Stiptelikheid van terugvoer van werkstukke / opdragte van die opleidingsinstansie af	1	2	3	4
22.	Skedulering van praktykbesoeke deur personeel van die opleidingsinstansie	1	2	3	4
23.	Geskeduleerde oriënteringsgeleenthede aan die begin van die jaar by die opleidingsinstansie	1	2	3	4
24.	Geskeduleerde kampuskontaksessies met vakdosente	1	2	3	4

## AFDELING C

Die skaal wat gebruik word is: 1 = geen probleem; 2 = 'n klein probleem; 3 = 'n probleem; 4 = 'n groot probleem.

In watter mate ervaar u probleme met die volgende in die skool:

25.	Opvolg van aangeleenthede wat tydens gespreksgeleenthede bespreek is	1	2	3	4
26.	Nakoming van kontraktuele ooreenkomste tussen opleidingsinstansie, skool en leerderskapkandidaat	1	2	3	4
27.	Koördinerings van die verskeidenheid take wat u opgelê is	1	2	3	4
28.	Tyd om u skoolverwante verantwoordelikhede af te handel	1	2	3	4
29.	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met u verantwoordelikhede by die skool	1	2	3	4
30.	Gebrek aan inligting aan skoolpersoneel in verband met mentor se verantwoordelikhede teenoor u by die skool	1	2	3	4
31.	Implikasies ten opsigte van regs aanspreeklikheid tydens buitemuurse aktiwiteite, terreindiens en klastoesig	1	2	3	4

## AFDELING D

In watter mate ervaar u probleme met die volgende in die skool:

32.	Beskikbaarheid van elektroniese toerusting soos: internet, fotostaatmasjien, faksmasjien en telefoon	1	2	3	4
33.	Word u toegelaat om genoemde elektroniese toerusting te gebruik	1	2	3	4
34.	Volledigheid van terugvoer van werksopdragte / werkstukke	1	2	3	4
35.	Die regverdigheid waarmee take toegedeel word aan 'n spesifieke jaargroep	1	2	3	4

## AFDELING E

*Die skaal wat gebruik word is: 1 = geen probleem; 2 = 'n klein probleem; 3 = 'n probleem; 4 = 'n groot probleem.*

In watter mate ervaar u probleme met:

36.	Tydverloop tussen gespreksgeleenthede met personeel van opleidingsinstansie	1	2	3	4
37.	Aard van die gesprekke tydens besoeke van personeel van opleidingsinstansie	1	2	3	4
38.	Akademiese toepaslikheid van hulpverlening deur die besoekende personeel van die opleidingsinstansie	1	2	3	4
39.	Teenwoordigheid van die mentor by gesprekke met personeel van die opleidingsinstansie	1	2	3	4
40.	Toegang tot u mentor by die skool	1	2	3	4
41.	Voldoende begeleiding deur u mentor by die skool	1	2	3	4
42.	Gebrek aan persoonlike gespreksgeleenthede met u vakdosente	1	2	3	4
43.	Billikheid van die kontraktuele dokumentasie van die kontrak wat met u gesluit is	1	2	3	4
44.	U take m.b.t. kurrikulêre verantwoordelikhede	1	2	3	4
45.	U take m.b.t. buitekurrikulêre verantwoordelikhede	1	2	3	4
46.	Om selfstandig klasgroepe soos 'n voltydse onderwyser te hanteer	1	2	3	4
47.	Tyd om al die studieverantwoordelikhede af te handel	1	2	3	4
48.	Die mate van effektiwiteit wat u ten opsigte van die studieleiding met die hulp van u studiegidse ervaar	1	2	3	4
49.	Verwarrende leeruitkomste in leerinhoude van die studiegidse	1	2	3	4
50.	Toegang tot administratiewe personeel by die skool waar u werksaam is	1	2	3	4

*Die skaal wat gebruik word is: 1 = geen probleem; 2 = 'n klein probleem; 3 = 'n probleem; 4 = 'n groot probleem.*

51.	Beskikbaarheid van addisionele literatuur soos gemeld in studiegidse	1	2	3	4
52.	Toegang tot addisionele literatuur soos gemeld in u studiegidse	1	2	3	4
53.	Toepaslikheid van opdragte wat dié skool van u verwag	1	2	3	4
54.	Praktiese toepaslikheid om die teoretiese aspekte in u studiegids in die onderwyspraktyk toe te pas	1	2	3	4
55.	Hoeveelheid werksopdragte wat u moet indien vir die vakdosente by die opleidingsinstansie	1	2	3	4
56.	Die mate waarin u inskakeling ervaar by alle skoolaktiwiteite	1	2	3	4
57.	Wyse / formaat van assessering soos dit deur die opleidingsinstansie bestuur word	1	2	3	4
58.	Wyse / formaat van assessering soos dit deur dié skool bestuur word	1	2	3	4
59.	Lesformaat / lesvoorbereidings- en lesbeplanningsvorme soos dit deur die opleidingsinstansie geïmplementeer word	1	2	3	4
60.	Lesformaat / lesvoorbereidings- en lesbeplanningsvorme soos dit deur die skool geïmplementeer word	1	2	3	4
61.	Stiptelikheid ten opsigte van die nasien van werksopdragte	1	2	3	4



