

**KRITIESE BESKOUIING VAN DIE
ONDERWYSPRAKTYKMODELLE IN DIE
GRONDSLAGFASE-ONDERWYSEROPLEIDING**

Deur

Rina Lemmer

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in die vak

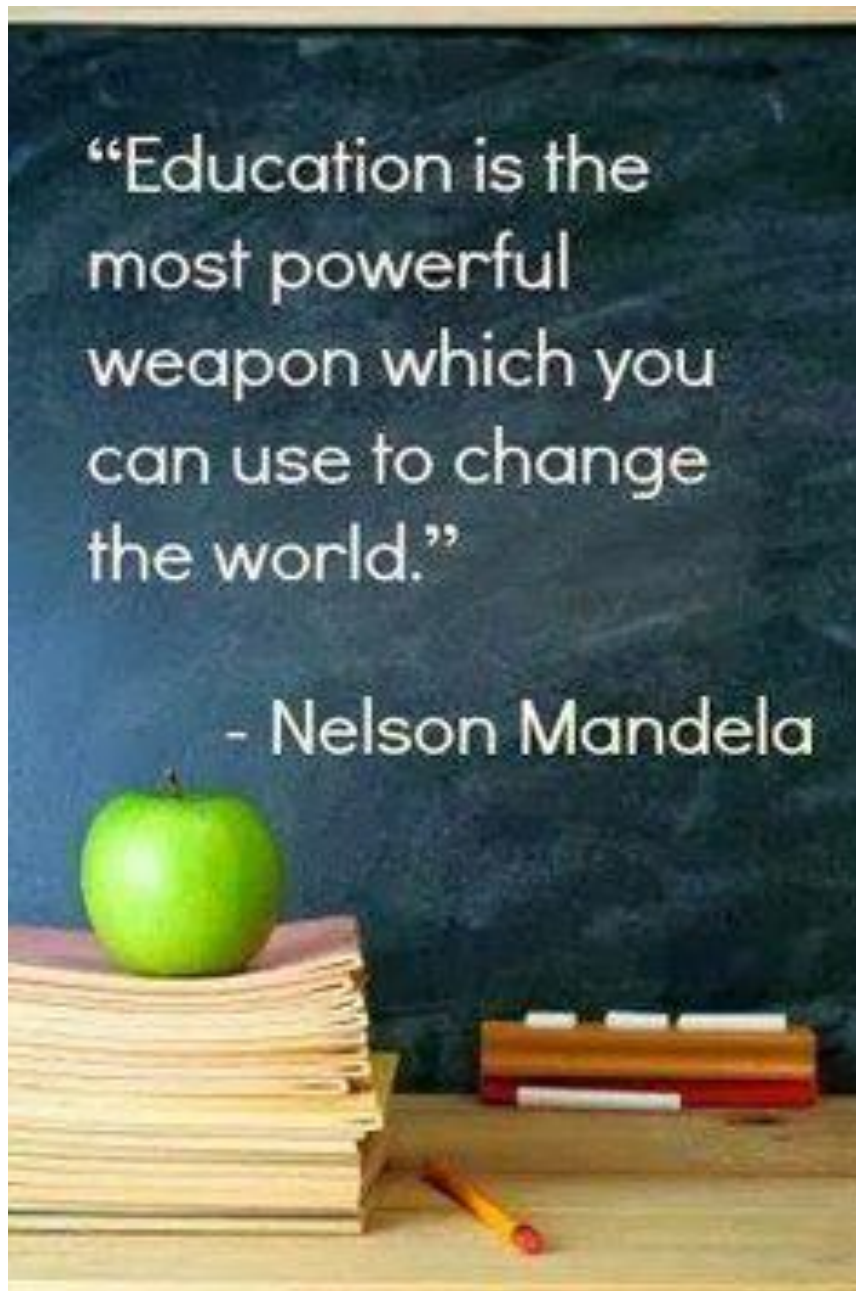
KURRIKULUMSTUDIES

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: DR S.G. LE ROUX

Julie 2021



<https://za.pinterest.com/pin/428123508310631488/?nic=1>

Hierdie werk word opgedra aan alle onderwyseropleidingsinstansies om die bes gekwalifiseerde onderwysers in die veld in te stuur.

Ek verklaar hiermee dat **Kritiese beskouing van die onderwyspraktykmodelle in die Grondslagfase-onderwyseropleiding** my eie werk is en dat ek al die bronne wat ek gebruik of aangehaal het, deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.



R. Lemmer
20 Julie 2021

ERKENNINGS

1. Baie dankie aan my Skepper, die Gewer van alle talente en seëninge.
2. Baie dankie aan my gesin vir julle liefde en volgehoue ondersteuning. Dankie vir die motivering, bystand en onderskraging; sonder julle sou ek dit nie kon maak nie.
3. Baie dankie aan Professor Dicker en Dr Le Roux vir die tyd wat hul afgestaan het aan die deurlees, raad en leiding betreffende hierdie navorsing. Ek het groot waardering vir jul insette.
4. Dankie aan almal by Unisa en Aros vir ondersteuning en bystand tydens die volle duur van die skryf van hierdie navorsing.
5. Dankie aan Unisa en Aros vir die finansiële ondersteuning.
6. Dankie aan die Gauteng Departement van Onderwys vir toestemming om die navorsing te doen.
7. 'n Opregte dankie aan die deelnemers by die universiteite en skole. Sonder julle bydraes was hierdie studie nie moontlik nie. Ek het baie by julle geleer en dankie dat julle jare se ervaring met my gedeel het.
8. Baie dankie aan Louise Pretorius vir die redigering en bladuitleg.

OPSOMMING

Praktiese onderwys is 'n vorm van werkgeïntegreerde leer wat noodsaaklik is om studente die geleentheid te bied om spesifieke indiensopleiding te ontvang om teorie en praktyk met mekaar te kan integreer.

Uit gesprekke met verskeie onderwyseropleidingsinstansies het dit geblyk dat daar al hoe meer vrae gevra word oor die hoeveelheid praktiese onderwys wat noodsaaklik is om onderwysstudente na behore voor te berei in al die verskillende fases en fasette van klaskamerpraktyk. Die gehalte van praktiese onderwys word ook beïnvloed deur verskeie kontekstuele faktore in die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap. Riglyne wat deur die Suid-Afrikaanse beleidsraamwerk voorsien word, gee slegs tydsraamwerke vir praktiese onderwys – sonder om kriteria te voorsien wat die gehalte van onderwyspraktyk sal verseker.

Vanuit hierdie konteks is die leemtes in onderwyspraktykmodelle ondersoek met die oog daarop om voorstelle aan die hand te doen om onderwysstudente se praktiese voorbereiding te verbeter. Hierdie ondersoekende gevallestudie bestudeer die mensekapitaalteorie en sosiokulturele teorie as teoretiese raamwerke vir die studie. Vier Suid-Afrikaanse instansies wat grondslagfase-onderwysers deur middel van afstandsonderrig oplei, is geïdentifiseer. Vier laerskole in Gauteng is ook deur middel van ewekansige steekproefneming geïdentifiseer.

Data is deur middel van halfgestruktureerde individuele onderhoude met dosente, skoolhoofde en mentoronderwysers ingesamel. Vraelyste is gebruik om data in te samel van studente wat prakties doen by die vier deelnemende laerskole. Data wat ingesamel is toon die onmiskenbare waarde van onderwyspraktyk, wys leemtes met betrekking tot tydsraamwerke van praktiese onderwys uit, lig die belangrikheid van behoorlike mentorskap uit, en bespreek die noodsaaklikheid van vennootskappe asook eise en verwagtinge ten opsigte van die assessering van praktiese vaardighede.

Aanbevelings sluit voorstelle in oor hoe die beleidsraamwerk voorsiening kan maak vir internskappe en behoorlike induksieprogramme vir onderwysstudente, asook vir

die vestiging van opleidingskole of professionele-praktyk-skole. Formele geakkrediteerde mentoropleiding word ook sterk aanbeveel. Hoewel die studie op onderwyspraktyk by afstandsléerinstansies fokus, sou residensiële universiteite en internasionale universiteite met 'n soortgelyke konteks as dié van Suid-Afrika, ook by die voorstelle kon baat.

SUMMARY

Practical teaching is a form of work-integrated learning that is essential to provide students with the opportunity to receive specific in-service training in order to integrate theory and practice.

In conversations with various teacher-training institutions, it has emerged that more and more questions are being asked about the amount of practical teaching that is crucial to preparing teaching students adequately in all the different phases and facets of classroom practice. The quality of practical teaching is also influenced by various contextual factors in the South African education landscape. Guidelines provided by the South African policy framework only suggest time frames for practical teaching – without providing criteria that will ensure the quality thereof.

From this context, the shortcomings of teaching practice models were explored with a view to making suggestions to improve teaching students' practical preparation. As a theoretical framework, this investigative case study draws from the human capital theory as well as the socio-cultural theory. Four South African institutions that train foundation phase teachers through distance learning were identified. Four primary schools in Gauteng were also identified through random sampling.

Data were collected through individual semi-structured interviews with lecturers, principals and mentor teachers. Questionnaires were used to collect data from students who do teaching practice at the four participating primary schools. Data collected show the undeniable value of teaching practice, point out gaps relating to time frames of practical teaching, highlight the importance of proper mentoring, and discuss the need for partnerships as well as demands and expectations with regard to the assessment of practical skills.

Recommendations include suggestions about how the policy framework could provide for internships and proper induction programmes for student teachers, as well as the introduction of teaching schools or schools of professional practice. Formal accredited mentor training is also strongly recommended. Although the study focuses on teaching practice in distance learning institutions, traditional residential universities as well as international universities within a similar context to that of South Africa may also find the recommendations useful.

UKUFINGQA

Ukufundisa ngokwenza kuwuhlobo lokufunda oludidiyelwe emsebenzini olubalulekile ukunikeza abafundi ithuba lokuthola ukuqeqeshwa okukhethekile emsebenzini ukuze kuhlangukane okucatshangwayo nokwenza.

Ezingxoxweni nezikhungo ezahlukene zokuqeqesha othisha, kuvele ukuthi iyanda imibuzo ebuzwayo mayelana nenani lokufundisa ngokwenza okubalulekile ekulungiseleleni ukufundisa abafundi ngendlela efanele kuzo zonke izigaba nasemakilasini ahlukene. Izinga lokufundisa ngokwenza liphinde lithonywe yizici ezihlukahlukene zomongo emkhakheni wezemfundo waseNingizimu Afrika. Imihlahlandlela ehlinzekwe wuhlaka lwenqubomgomo yaseNingizimu Afrika iphakamisa kuphela izikhathi ezibekiwe zokufundisa ngokwenza - ngaphandle kokuhlinzeka ngemibandela ezoqinisekisa ikhwalithi yazo.

Kusukela kulo mongo, ukushiyeka kwezifanekiso zokufundisa ngokwenza kwacutshungulwa ngenhloso yokwenza iziphakamiso zokuthuthukisa ukulungiselela abafundi ngokusebenza. Njengohlaka lokucatshangwayo, lolu cwaningo oluphenyayo lususelwa kokucatshangwayo kokusebenza kwabantu kanye nokucatshangwayo kwezenhlalo namasiko. Kwahlonzwa izikhungo ezine zaseNingizimu Afrika eziqeqesha othisha besigaba sesisekelo ngokufunda lapho izinkulumo zisakazwa noma izifundo ziqhutshwa ngokubhalelana, ngaphandle kokuba umfundi aye esikoleni noma ekolishi. Izikole ezine zamabanga aphantsi eGauteng nazo zahlonzwa ngokuthathwa kwamasampula okungahleliwe.

Imininingwane yaqoqwa ngezingxoxiswano ezingahlelekile nothisha, othishanhloko kanye nothisha abangabaqondisi. Uhlu lwemibuzo lwasetshenziswa ukuqoqa imininingwane kubafundi abenza izifundo zokufundisa ezikoleni ezine zamabanga aphansi ezibambe iqhaza. Imininingwane eqoqiwe ikhombisa ukubaluleka okungenakuphikwa kokufundisa ngokwenza, iveza izikhala eziphathelene nezikhathi zokufundisa ngokwenza, igqamisa ukubaluleka kokweluleka okufanele, futhi kuxoxiswane ngesidingo sokubambisana kanye nezimfuno nezinto ezilindelwe maqondana nokuhlolwa kwamakhono okusebenza

Izincomo zifaka iziphakamiso mayelana nokuthi uhlaka lwenqubomgomo lungahlinzeka kanjani izikhundla zabafundi noma abaqeqeshwayo abasebenza enhlanganweni, ngezinye izikhathi ngaphandle kwenkokhelo, ukuze bathole ulwazi lomsebenzi kanye nezinhlelo ezifanele zokungeniswa kothisha abangabafundi, kanye nokwethulwa kwezikole zokufundisa noma izikole zokuqeqeshelwa umsebenzi.

Ukuqeqeshwa komeluleki okusemthethweni nakho kunconywa kakhulu. Nakuba lolu cwaningo lugxile ekufundiseni ezikhungweni zokufunda lapho izinkulumo zisakazwa noma izifundo ziqhutshwa ngokubhalelana, ngaphandle kokuba umfundi aye esikoleni noma ekolishi, izimfuno eziphakeme okuhlala abantu abaningi kanye nezimfuno eziphakeme zamazwe omhlaba azisesimweni esifanayo nesaseNingizimu Afrika zingathola izincomo ziwusizo.

Sleutelwoorde/Key words:

Grondslagfase-onderwysers, internskap, mentorskap, onderwysassistente, onderwysersopleiding, onderwyspraktyk, praktiese onderwys, PPS, werkgeïntegreerde leer.

Foundation Phase teachers, internship, mentorship, teacher assistants, teaching practice, teacher training , professional practice schools, work integrated learning.

Afkortings

BEd	–	Baccalaureus Educationis
NGOS	–	Nagraadse Onderwysstudie
WIL	–	Werk-geïntegreerde leer
MRTEQ	–	Minimum Requirements for Teacher Education Qualification
SAQA	–	South African Qualifications Authority
CHE	–	Council on Higher Education
DHET	–	Department of Higher Education and Training
DBE	–	Department of Basic Education
SARO	–	Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders
SACE	–	South African Council for Educators
UNISA	–	Universiteit van Suid-Afrika/University of South Africa
AROS	–	Akademie Reformatoriese Opleiding en Studie
KABV	–	Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring
PO (CPTD)	–	Professionele Ontwikkelingspunte (Continuing Professional Teacher Development)
PPS	–	Professionele-praktyk-skole
NKR	–	Nasionale Kwalifikasieraamwerk
PIRLS	–	Progress in International Reading Literacy Study

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1	1
INLEIDING EN AGTERGROND TOT DIE STUDIE	1
1.1 INLEIDING	2
1.2 AGTERGROND	2
1.3 PROBLEEMSTELLING	7
1.3.1 Navorsingsvraag	9
1.3.2 Navorsingsdoelwitte	9
1.4 TEORETIESE RAAMWERK	10
1.5 DEFINISIE VAN SLEUTELKONSEPTE	11
1.5.1 Grondslagfase-onderwyseropleiding	11
1.5.2 Onderwyspraktyk	12
1.5.3 Werk-geïntegreerde Leer (WIL)	13
1.5.4 Vakleerlingskap	14
1.5.5 Internskap	14
1.5.6 Onderwysassistente	15
1.5.7 Onderwysstudent	15
1.5.8 Mentoronderwyser.....	15
1.5.9 Opleidingskole.....	15
1.5.10 Professionele-praktyk-skole (PPS).....	16
1.6. NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	17
1.6.1 Navorsingsbenadering	17
1.6.2 Navorsingsontwerp en -metodes.....	20
1.6.3 Data-insameling en -instrumente	20
1.6.4 Teikenpopulasie en steekproef	21
1.6.5 Data-analisering	22
1.6.6 Etiese oorwegings	23
1.6.7 Betroubaarheid.....	23
1.6.8 Geldigheid	24
1.7 UITLEG VAN HOOFSTUKKE	24

1.8	SLOTSOM.....	25
	HOOFSTUK 2.....	26
	TEORETIESE RAAMWERK WAT ONDERWYSPRAKTYK EN ONDERWYSPRAKTYKMODELLE ONDERLÊ	26
2.1	INLEIDING	27
2.2	TEORETIESE PERSPEKTIEF/RAAMWERK.....	27
2.2.1	Sosiokulturele teorie.....	27
2.2.2	Menslikekapitaalteorie.....	30
2.3	ONDERWYS	32
2.4	ONDERWYSEROPLEIDING	33
2.4.1	Die doel van onderwyseropleiding	34
2.4.2	Basiese bevoegdhe van 'n beginner-onderwyser	35
2.5	ONDERWYSPRAKTYK	36
2.5.1	Doelwitte van onderwyspraktyk.....	38
2.5.2	Vereistes vir onderwyspraktyk.....	40
2.5.3	Algemene probleme wat tydens onderwyspraktyk ervaar word	42
2.5.4	Modelle van onderwyspraktyk	43
2.5.5	Komponente van onderwyspraktyk	46
2.5.6	Identifisering van skole vir onderwyspraktyk	52
2.6	ONDERWYSEROPLEIDING VANUIT 'N INTERNASIONALE PERSPEKTIEF	59
2.6.1	Jordanië (Asië)	59
2.6.2	VSA – William Peace Universiteit.....	60
2.6.3	Nieu-Seeland – Universiteit van Canterbury	60
2.6.4	Australië – Curtin Universiteit.....	61
2.6.5	Turkye – Universiteit van Ankara	61
2.6.6	Kanada – Ontario	62
2.6.7	Skotland - Universiteit van Glasgow.....	62
2.6.8	Verenigde Koninkryk, die Universiteit van Edinburgh.....	63
2.6.9	China – Universiteit van Hong Kong	63

2.6.10	Zimbabwe – Universiteit van Zimbabwe	63
2.6.11	Kameroen – Wes-Afrika	65
2.6.12	Nigerië – Wes-Afrika	65
2.7	SAMEVATTING	66
	HOOFSTUK 3.....	67
	ONDERWYSPRAKTYK BINNE DIE SUID-AFRIKAANSE	
	ONDERWYSLANDSKAP	67
3.1	INLEIDING	68
3.2	VOORSIENING VAN BASIESE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA	
	68
3.2.1	Die onderwysbedeling voor 1994	69
3.2.2	Veranderinge in die onderwyslandskap na 1994.....	70
3.3	PROBLEME WAT BASIESE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA	
	KENMERK	73
3.4	’n OORSIG OOR DIE VOORSIENING VAN HOËR ONDERWYS	
	EN ONDERWYSEROPLEIDING IN SUID-AFRIKA	76
3.4.1	Onderwysopleiding voor 1994.....	76
3.4.2	Onderwysopleiding na 1994.....	77
3.5	ROL VAN DIE UNIVERSITEIT IN ONDERWYSEROPLEIDING	
	79
3.6	BELEIDSRAAMWERK VIR VOORGRAADSE	
	OPLEIDINGSPROGRAMME VIR GRONDSLAGFASE-	
	ONDERWYSERS.....	83
3.6.1	Toelatingsvereistes	84
3.6.2	Vereistes van onderwysprogramme	85

3.7	METODES VAN PROGRAMLEWERING.....	87
3.7.1	Kontakonderrig.....	87
3.7.2	Afstandsl eer	87
3.8	ONDERWYSPRAKTYK IN SUID-AFRIKA.....	90
3.9	SLOT.....	97
	HOOFSTUK 4.....	98
	NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	98
4.1	INLEIDING	99
4.2	NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	100
4.3	PARADIGMATIESE BENADERING	100
4.4	NAVORSINGSBENADERING.....	104
4.5	NAVORSINGSONTWERP	105
4.6	SELEKSIE VAN GEVALLE EN DEELNEMERS	105
4.6.1	Onderwyseropleidingsinstansies.....	106
4.6.2	Skole	106
4.7	DATA-INSAMELINGSINSTRUMENTE	108
4.7.1	Semi-gestruktureerde individuele onderhoude.....	109
4.7.2	Vraelyste	110
4.8	DATA-ANALISE.....	111
4.8.1	Kwalitatiewe data-analise.....	112
4.8.2	Elektroniese Kwalitatiewe Data-analise.....	114
4.9	KWALITEITSVERSEKERING BY GEVALLESTUDIES	115

4.9.1	Betroubaarheid.....	115
4.9.2	Geldigheid	116
4.9.3	Geloofwaardigheid	117
4.9.4	Oordraagbaarheid	117
4.9.5	Bevestigbaarheid	118
4.10	ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING	118
4.11	ROL VAN DIE NAVORSER	119
4.12	VOORSIENE UITDAGINGS, TEKORTKOMINGE EN BEPERKINGE VAN DIE NAVORSING.....	120
4.13	SAMEVATTING	121
	HOOFSTUK 5:	123
	ANALISERING EN VOORSTELLING VAN DIE DATA	123
5.1	INLEIDING	124
5.2	DATA INGESAMEL MET BEHULP VAN ONDERHOUDE	125
5.2.1	Bevestiging van die waarde van praktiese onderwys	126
5.2.2	Die noodsaaklikheid van kwaliteitmentorskap	130
5.2.3	Tydsduur van onderwyspraktyk.....	136
5.2.4	Onderwyspraktykprogramme en portefeulje-opdragte	141
5.2.5	Vennootskappe	148
5.2.6	Internskap	151
5.3	DATA WAT MET BEHULP VAN VRAELYSTE INGESAMEL IS	152
5.3.1	Bevestiging van die waarde van praktiese onderwys.....	152
5.3.2	Belewenis van mentorskap	153
5.3.3	Tydperke van uitplasing vir onderwyspraktyk.....	154
5.3.4	Onderwyspraktykprogramme en assesseringsvereistes	155
5.3.5	Internskappe/onderwysassistente	156
5.4	TEMAS WAT OORVLEUEL VANUIT DIE DATABRONNE....	157

5.4.1	Die waarde van praktiese onderwys.....	157
5.4.2	Die waarde van mentorskap.....	158
5.4.3	Ononderhandelbaarheid van die kwaliteit van praktiese onderwys	158
5.4.4	Assessering van praktiese vaardighede.....	160
5.4.5	Bestuur van vennootskappe.....	160
5.4.6	Internskappe	161
5.5	SAMEVATTING	161
	HOOFSTUK 6.....	162
	BEVINDINGS, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS.....	162
6.1	INLEIDING	163
6.2	OORSIG OOR VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE.....	164
6.3	OPSOMMING EN BESPREKING VAN RESULTATE	166
6.3.1	Bevestiging van die waarde van praktiese onderwys	167
6.3.2	Die waarde van mentorskap en die noodsaaklikheid van mentoropleiding	168
6.3.3	Plasing en tyd van praktiese onderwys	168
6.3.4	Assessering van studente se vaardighede tydens praktiese onderwys	170
6.3.5	Bestuur van vennootskappe tussen universiteite en skole	170
6.4	GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	171
6.4.1	Aanbevelings ten opsigte van moontlike wysigings aan die beleidsraamwerk	175
6.4.2	Aanbevelings aan universiteite.....	177
6.4.3	Aanbevelings vir skole.....	179
6.5	VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING	180
6.6	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE.....	180
6.7	SAMEVATTING	180
	BIBLIOGRAFIE	182

LYS VAN ILLUSTRASIES

Figuur 1.1: Basiese stappe van kwalitatiewe navorsing	19
Figuur 2.1: Sone van proksimale ontwikkeling en steierwerk.	29
Figuur 2.2: Integrasie van onderwyspraktykmodelle	44
Figuur 2.3: Die rolspelers in mentorskap.....	51
Figuur 3.1: Die verskil tussen openbare en private instansies	79
Figuur 4.1: Opsomming van die navorsingsprojek	99
Figuur 4.2: Die navorsingsmetodologieproses.	100
Figuur 4.3: Vier aspekte van die paradigma	101
Figuur 4.4: Benaderings tot navorsing.....	102
Figuur 4.5: Kwalitatiewe data-insamelingsmetodes	108
Figuur 4.6: Stappe om kwalitatiewe data te analiseer	112
Figuur 5.1: Skematiese voorstelling van die temas	126
Figuur 5.2: Waarde van praktiese onderwys	153
Figuur 5.3: Studente se belewenis van 'n mentor	154
Figuur 6.1: Moontlike suksesvolle, werkbare onderwyspraktykmodel vir studente in Grondslagfase-onderwys.	173
Figuur 6.2: Visuele voorstelling van die aanbevelings.....	174

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: 2-5-2 Model	64
Tabel 2.2: Samevatting van internasionale onderwyspraktyktydperke	65
Tabel 3.1: Per capita-toewysings oor kwintiele in ZAR.....	71
Tabel 3.2 Kenmerke van skole wat goed presteer teenoor skole wat swak presteer	73
Tabel 3.3: Algemene probleme in skole	74
Tabel 3.4: Noodsaaklike kenmerke van praktykgebaseerde geleenthede.	91
Tabel 3.5: Voorgestelde Onderwyspraktyk kurrikulumraamwerk.	93
Tabel 4.1: Inligting van skole gebruik in studie.....	107
Tabel 4.2 : Opsomming van deelnemers en data-insamelingsinstrumente	111
Tabel 4.3: Stappe wat gevolg is om datakodes te identifiseer en te verfyn	113
Tabel 4.4: Beperkinge van gevallestudie en die aanspreek daarvan	121
Tabel 5.1: Oorsig oor temas, kategorieë en kodes.....	124
Tabel 5.2: Deelnemers vir die semi-gestruktureerde individuele onderhoude	125
Tabel 5.3: Tydsduur van praktiese onderwys	136
Tabel 5.4: Verskillende tye	141

BYLAE

BYLAAG A	199
ETIESE KLARING.....	199
BYLAAG B	202
TOESTEMMING VANAF GAUTENG DEPARTEMENT VAN ONDERWYS.....	202
BYLAAG C	205
VRAE SAAMGESTEL UIT DIE NAVORSINGSVRAAG	205
BYLAAG D	209
VOORBEELD VAN TOESTEMMINGSBRIEF AAN SKOOLHOOFDE	209
BYLAAG E	214
ONDERHOUDSKEDULE VIR DOSENTE AAN UNIVERSITEITE	214
BYLAAG F.....	216
DEKBRIEF VIR STUDENTEVRAELYS.....	216
BYLAAG G	220
VOORBEELD VAN SEMI-GESTRUKTUREERDE INDIVIDUELE ONDERHOUDE EN VRAELYS TE OP ATLAS.ti.....	220

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN AGTERGROND TOT DIE STUDIE

Hoofstuk 1 in 'n oogwink

Onderwyspraktykmodelle

Werk-geïntegreerde
leer

Navorsingsvraag

Aan watter kriteria behoort onderwyspraktykmodelle in die Suid-Afrikaanse konteks te voldoen ten einde suksesvolle praktiese ondervinding te bied aan studente wat Grondslagfase-onderwys studeer?

Gevallestudie

d
e
u
r

Interpreteer
sienings en
persepsies

Hoe?

Instrumente

Semi-gestruktureerde
individuele
onderhoude
Vraelyste

Om vraag te beantwoord

Analiseer en
interpreteer rou data

Datavoorbereiding:
transkribeer
onderhoude

1.1 INLEIDING

Praktiese onderwys maak regoor die wêreld 'n integrale deel van onderwysstudente se voorgraadse opleiding uit. Die doel van praktiese onderwys is om onderwysstudente die geleentheid te gee om teoretiese kennis in die praktyk in aksie te sien en om studente 'n geleentheid te bied om onderrigvaardighede in 'n veilige omgewing onder leiding van goeie mentorskap in te oefen. In Suid-Afrika word die onderwyslandskap 26 jaar ná die oorgang na 'n nuwe demokratiese bestel, steeds gekenmerk deur groot ongelikheid. Die kritiek is dat onderwysstudente na afloop van hulle voorgraadse studies nie voldoende voorberei word op die harde weklikeid van die praktyk nie. Daar is dus 'n groot behoefte aan 'n onderwyspraktykmodel met eenvormige kriteria wat onderwysstudente, veral dié wat Grondslagfase-onderwys studeer, behoorlik sal voorberei tydens praktiese opleiding.

Die doel van die studie is om die kompleksiteit van praktiese onderwys in die Grondslagfase-opleidingsprogramme te ondersoek ten einde kriteria aan die hand te doen om die kwaliteit van onderwyspraktyk in die Grondslagfase te verbeter. Opleidingspraktyk soos dit tans aangebied word deur opleidingsinstansies wat Grondslagfase-onderwysers deur middel van afstandsleer oplei, sal aan die hand van verskeie teoretiese raamwerke ondersoek word, met deeglike in ag neming van die Suid-Afrikaanse konteks.

In Hoofstuk 1 word die agtergrond vir die studie geskep en die probleem word uiteengesit. Die navorsingsvraag en die subvrae word ook geïdentifiseer. Die navorsingsdoelwitte word geformuleer en die teoretiese raamwerke wat die studie onderlê, word bekendgestel. Verder word enkele sleutelkonsepte wat deurlopend in die studie gebruik gaan word, gedefinieer. Die navorsingsontwerp en metodologie wat gevolg gaan word, word ook kortliks bekend gestel. Hoofstuk 1 sluit af met 'n oorsig oor die uitleg van die hoofstukke.

1.2 AGTERGROND

Dreyer (1998) voer aan dat daar 'n rykdom van ervaring binne die onderwys is wat slegs in 'n skoolomgewing oorgedra kan word. Onderwyspraktyk waar studente in 'n skoolomgewing uitgeplaas word, is een komponent van onderwysopleidingsprogramme oor die wêreld heen. Onderwyspraktyk, ook beskou as beroepsgefokusde onderwys, of werkgeïntegreerde leer (WIL), sluit beide die teoretiese klaskamergebaseerde, en

werkgebaseerde vorme van leer in (Winberg, Engel-Hills, Garraway & Jacobs, 2011). Binne 'n skoolomgewing, onder die bekwame leiding van 'n mentor-onderwyser, word 'n student begelei om die vereiste praktiese vaardighede te bemeester. Mentorskap is 'n komponent van Lev Vygotsky, 'n Russiese sielkundige, se sosiokulturele teorie (Vygotsky, 1978). Alhoewel Vygotsky se sosiokulturele teorie primêr verduidelik hoe jong kinders leer, kan die onderliggende beginsels ook op volwassenes, en vir die doeleindes van die studie, op studente van toepassing gemaak word.

Volgens Vygotsky (1987) se sosiokulturele teorie, word onderwysstudente se aanleer van nuwe vaardighede deur volwassenes of meer ervare onderwysers met behulp van modellering gerig, asook deur strukturering van die leerervaring (Louw & Louw, 2013). Hierdie leer word die beste bereik in wat Vygotsky die sone van proksimale ontwikkeling noem. Dit verwys na take wat te moeilik is vir 'n onderwysstudent om alleen te doen, maar wat hy of sy met die hulp van "een wat meer weet" kan regkry.

Vygotsky se idee van vakleerlingskap bied onderwysstudente die geleentheid om teoretiese vaardighede in die praktyk toe te pas en te slyp (Louw & Louw, 2013). Praktiese onderwys is 'n vorm van werk-geïntegreerde leer wat beskryf kan word as 'n tydperk waar studente in skole geplaas word om spesifieke indiensopleiding te ontvang sodat hulle teorie en praktyk met mekaar kan integreer (Kiggundu & Nayimuli, 2009). Onderwyspraktyk is dus 'n integrale deel van onderwyseropleiding.

Die beleidsdokument *Minimum Requirements for Teacher Education Qualification (MRTEQ)* (Department of Higher Education and Training) (DHET, 2015)), voorsien die raamwerk vir onderwyseropleidingsprogramme in Suid-Afrika. Volgens MRTEQ se riglyne, is skoolgebaseerde onderwyspraktyk 'n vorm van werk-geïntegreerde leer (WIL), en is toesig en gekontroleerde onderwyspraktyk 'n vereiste vir die graad Baccalaureus Educationis (BEd). Die BEd-graad, 'n program wat oor 'n minimum tydperk van vier jaar strek, vereis 'n spesifieke diepte en spesialisering van kennis, tesame met praktiese vaardighede ten einde studente in staat te stel om as beginneronderwysers onderrig te gee in 'n verskeidenheid van skole. Beginner-onderwysers moet in staat wees om inisiatief en verantwoordelikheid in 'n akademiese en professionele onderrigomgewing te toon (DHET, 2015).

Die *South African Norms and Standards for Educators* stel dat onderwyspraktyk ten doel het om voorsiening te maak vir die outentieke konteks waarbinne onderwysstudente blootgestel word aan die kompleksiteit en rykheid van die onderwysomgewing (Republic of South Africa, 2000). Die Departement van Onderwys se norme en standaarde vir onderwysers beskryf die onderwyspraktyk as 'n wyse van dienslewering waardeur al die verskillende rolle van onderwysers ontwikkel en beoordeel moet word. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat onderwysstudente ondervinding opdoen en vaardighede in 'n outentieke konteks demonstreer (Republic of South Africa, 2000).

Behalwe vir voorgeskrewe tydsraamwerke, voorsien die MRTEQ en die norme en standaarde vir onderwysers soos deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (South Africa Qualifications Authority, 2001) bepaal nie spesifieke kriteria vir kwaliteit nie. Die enigste kriteria is dat praktiese opleiding en werk-geïntegreerde leer (WIL) oor die akademiese program versprei moet word en in verskillende blokke deur die verloop van die program georganiseer moet word (Department of Basic Education and Department of Higher Education and Training, 2007). Daar word dikwels 'n langer tydperk beoog soos tydens 'n deel van die finale jaar of binne 'n gestruktureerde mentorskapprogram. Verskeie riglyne, waaronder mentorskap, behoorlike toesig, geskikte skoolplasinge en formele assessering word vlugtig genoem (DHET, 2015).

MRTEQ se riglyne vir WIL kan as volg saamgevat word:

- Dit moet oor die verloop van die akademiese program versprei word.
- Dit moet in blokperiodes waarvan die tydsduur wissel, plaasvind.
- Daar behoort 'n waarborg van goeie mentorskap, plasing in 'n geskikte skool en formele assessering van die praktiese komponent, te wees.
- WIL moet in funksionele skole plaasvind
- Dit is die taak en verantwoordelikheid van elke onderwysinstansie om minimum standaarde wat bevoegdheid omskryf, op te stel (DHET, 2015).

Die nasionale plan om onderwyseropleiding (voorgraade opleiding sowel as indiensopleiding van reeds gekwalifiseerde onderwysers) in Suid-Afrika te verbeter, is saamgevat in die *Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa 2011-2025*. Hierdie nasionale plan identifiseer en beskryf

spesifieke uitkomst en aktiwiteite wat in kombinasie beplan word om die kwaliteit van onderwyseropleiding en -ontwikkeling in Suid-Afrika te verbeter (Department of Basic Education & Department of Higher Education and Training, 2011). Min van die uitkomst en aktiwiteite wat in diepte in Hoofstuk 3 van die dokument bespreek word, is tans geïmplementeer en bestaan slegs as 'n wenslys in besprekingsdokumente.

As koördineerder van praktiese onderwys by 'n instansie wat Grondslagfase-onderwysers oplei, het ek en kollegas by ander instansies opgemerk dat vroeë gevra word oor die kwaliteit van onderwyspraktyk in die algemeen. My kennis en praktiese ervaring ten opsigte van onderwyspraktyk het dit vir my moontlik gemaak om die onderwerp na te vors.

'n Soektog op die "*Online Computer Library Centre*" (OCLC), die wêreld se grootste biblioteekatalogus, wat meer as 60 000 universiteits-, skool-, private en openbare biblioteke bedien, het 34 947 proefskrifte, tesse, boeke en artikels opgelewer wat in die afgelope vyf jaar oor onderwyspraktyk gepubliseer is. 'n Verdere verfyning van die soektog deur spesifiek na bronne te soek wat handel oor onderwyspraktykmodelle in die grondslagfase, het 1 318 bronne gelewer. Ek het die soektog verder verfyn deur te soek na bronne wat handel oor kriteria vir onderwyspraktykmodelle, dit het 'n verkorte lys van slegs 139 bronne opgelewer het.

In die Suid-Afrikaanse konteks, is daar oor die afgelope vyf jaar min gepubliseer oor kriteria vir onderwyspraktykmodelle. 'n Sabinet-soektog na e-publikasies het slegs 65 artikels opgelewer. Hoewel daar verskeie publikasies is wat onderwyspraktyk navors, is daar min bronne wat werklik handel oor die kriteria waaraan onderwyspraktyk moet voldoen.

Dit is derhalwe noodsaaklik dat navorsing gedoen behoort te word oor 'n eenvormige, dog haalbare stel kriteria waaraan praktiese onderwysmodelle moet voldoen. Die afwesigheid van so 'n stel eenvormige kriteria, is waarskynlik die rede waarom daar beduidende verskille in die strukturering van verskeie hoër onderwysinstansies se praktiese onderrigprogramme is (Truter, 2013) en die kwaliteit en standaard van praktiese onderwys tussen instansies verskil.

Vanuit my posisie as koördineerder van onderwyspraktyk, moes ek alle vooropgestelde aannames en vooroordele wat ek gehad het, ondersoek en neerskryf voordat ek met die

studie kon begin. Ek moes teenoor myself erken dat onderwyspraktyk moontlik anders mag lyk in skole waarby ek nie betrokke is nie. Ek moes ook erken dat ander opleidingsinstansies onderwyspraktyk anders implimenteer as die instansie waar ek geaffilieer is. Ek moes erken dat my ervaring dat onderwysstudente nie aan behoorlike mentorskap blootgestel word tydens praktiese onderwys nie, slegs my ervaring in die konteks waarin ek werk is, en nie noodwendig die geval in alle skole is nie. My opvatting dat studente beter voorbereid sal wees vir die onderwys as hulle vir langer tydperke aan praktiese onderwys in skole blootgestel word, is ook net my opinie, aangesien die konteks van skole verskil en dus 'n invloed op die kwaliteit van onderrig het. Ek moes erken dat ek myself heeltemal moes oopstel, sodat ek die data wat ek sou insamel, kon interpreteer as die geleefde werklikheid van die deelnemers aan die studie.

Dreyer stel dit dat "When initial teacher training students spend more of their training time in schools, they get the opportunity to integrate theory of education with that which they experience at first hand" (Dreyer, 1998:109). Langer tye in skole waarborg egter nie noodwendig kwaliteit praktiese onderwys nie. Volgens Robinson (2016), is skole waar studente hulle praktiese onderwys doen, dikwels die eerste probleem.

Eienskappe soos goeie organisasie en bestuur, aanpasbaarheid en goeie dissipline is 'n voorvereiste in skole waar studente prakties doen. In 'n onderwyslandskap waar ongeveer 80% van Suid-Afrikaanse skole as wanfunksioneel beskou word (Parliamentary Monitoring Group, 2015), geniet plasing by welvarende en gewilde skole hoër prioriteit. Aangesien afstandsl eerstudente oor die hele land versprei is, is hulle genoodsaak om onderwyspraktyk by hul naaste skool te doen, ongeag die gehalte van onderrig by die skool.

In werklikheid behoort alle skole daarna te streef om 'n goeie leeromgewing vir leerders, onderwysers en onderwysstudente te bied. Dit sluit leierskap en visie, professionaliteit, funksionaliteit, kwaliteit onderrig en leer, sowel as veerkragtigheid en 'n verbintenis tot die leerder, in.

Die tyd van die skooljaar waartydens onderwysstudente uitgeplaas word vir praktiese onderwys, is dikwels ook 'n probleem. Soms word studente uitgeplaas wanneer onderwysers besig is met assessering en/of jaarlike konsertoefeninge. Sodoende kry die

studente min blootstelling aan onderwysers wat lesse aanbied, of min geleentheid om self lesse aan te bied. Ellis (2010) voer aan dat ervaring in skole kan lei tot die reproduksie van roetine, swak praktyke en die ontwikkeling van burokratiese mag soos byvoorbeeld insiklikheid. In die VSA het Zeichner, Payne en Brayko (2015) uitdagings wat met die bou van inter-institusionele verhoudings verband hou, uitgelig, soos byvoorbeeld die behoefte om 'n sterk demokrasie te bou, beperkte begrotings, 'n groter werkslading en die werksintensiewe aard om inter-institusionele verhoudings te stig.

Op grond van die voorafgaande leemtes en uitdagings, poog ek om 'n indiepte ondersoek na verskeie internasionale en nasionale universiteite se vereistes vir hulle onderskeie BEd-grade te doen, asook van elkeen se praktiese onderwysvereistes. Daar sal ook, aan die hand van die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding se strategie om onderwyseropleiding te verbeter, ondersoek ingestel word na die beginsel van PPS wat met groot sukses in ander lande gevolg word. Teen die agtergrond van die groot diversiteit in Suid-Afrikaanse skole, is my motivering om ondersoek in te stel na 'n stel algemene maar ononderhandelbare kriteria wat suksesvolle praktiese onderrig onderlê, om sodoende die kwaliteit van opleiding vir Grondslagfase-onderwysstudente te verbeter. Die vooruitsig is dat 'n onderwyspraktykmodel met haalbare kriteria kan bydra tot die verbetering van onderwysstudente se voorbereiding vir die praktyk.

Hierdie studie sal poog om kriteria voor te hou waaraan praktiese onderwysmodelle vir onderwyseropleiding in die Suid-Afrikaanse konteks moet voldoen om Grondslagfase-onderwysers beter voor te berei vir die praktyk.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Die fokus van hierdie studie is op onderwyspraktykprogramme vir Grondslagfase-onderwysers wat spesifiek deur afstandsléerinstansies studeer. Die rede vir hierdie besluit is omdat die oorgrote meerderheid van die land se onderwysers deur middel van Suid-Afrika se grootste afstandsléerinstansie gelewer word (University of South Africa [Unisa], 2019). Tradisioneel is studente wat deur middel van afstandsléer studeer, nie voltydse studente nie. Afstandsléerstudente doen gewoonlik onderwyspraktyk by hulle naaste skool, maar soms het die skool 'n gebrek aan hulpbronne of is hulle nie funksioneel nie. Sommige van

hierdie studente werk by werksomgewings wat nie onderwysverwant is nie, terwyl ander die voordeel het om as onderwysassistente by skole te werk.

Afstandsonderriginstansies wat geïdentifiseer is om aan hierdie studie deel te neem, is die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa), die Akademie Reformatoriese Opleiding en Studie (Aros), Noordwes-Universiteit (NWU) en SANTS Private Higher Education Institution.

Die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa, 2019) is Suid-Afrika se oudste en grootste afstandslere universiteit. Unisa is 'n omvattende, oop afstandsonderriginstansie wat uitstekende beurse voorsien en kwaliteit navorsingsuitsette lewer. Unisa voorsien kwaliteitopleiding en koester aktiewe gemeenskapsbetrokkenheid. Unisa word ook gelei deur die beginsels van lewenslange leer, studentegesentreerdheid, innovasie en kreatiwiteit. Unisa se programme dra by tot die kennis en inligting van die samelewing, bevorder ontwikkeling, koester kritiese burgerskap en poog om wêreldwye volhoubaarheid te verseker. In 2019 het Unisa 344 000 studente gehad waarvan 'n derde by die Fakulteit Opvoedkunde studeer het. Die helfte van Suid-Afrika se onderwysers (50%) word deur Unisa opgelei (Unisa, 2019).

Die Akademie Reformatoriese Opleiding en Studie (Aros) is 'n private instansie met 'n Christelike etos wat studente begelei om die onderwysberoep ten eerste as 'n roeping van God te aanvaar en te ervaar. Wanneer onderwys as 'n roeping gesien word, gee dit sin en betekenis aan die onderwysberoep. Aros se BEd-graduandi beskik oor beroepsgerigte opleiding en bring sterk Christelike waardes na die klaskamer (Aros, 2019).

Noordwes-Universiteit (NWU) se Fakulteit Opvoedkunde is tans die grootste voorsiener van kontak- en oopafstandsonderrig in Suid-Afrika. Die universiteit skryf sy sukses toe aan die gehalte van die programme, die aandag wat personeel aan studente skenk, die gehalte van die studentelewe, en die ontwikkelingsgeleenthede wat die fakulteit bied. Dit alles dra by tot die uitstekende reputasie wat NWU-studente en -afgestudeerde onderwysers geniet; hulle word ook hoog aangeskryf deur skole regdeur die land (NWU, 2019).

SANTS Higher Education Institution is 'n private instansie wat professionele onderwysers van hoogstaande gehalte deur middel van gehalte-

onderwysopleidingsprogramme oplei vir diverse kontekste binne die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap. Elke program is gegrond op die beginsels van beste praktyke en fokus op die diverse kontekste in Suid-Afrika, met die klem op landelike en gemarginaliseerde omgewings (SANTS, 2019).

Hoewel elkeen van hierdie instansies praktiese onderwysprogramme binne MRTEQ se riglyne moet aanbied, is daar nie 'n universele stel kriteria wat gebruik word om skole te identifiseer waar studente hulle praktiese opleiding doen nie, en geen eenvormige stel kriteria waaraan die suksesvolle voltooiing van onderwyspraktyk uiteindelik gemeet word nie.

1.3.1 Navorsingsvraag

Na aanleiding van die voorafgaande agtergrond word die volgende navorsingsvraag geformuleer:

Aan watter kriteria behoort onderwyspraktykmodelle in die Suid-Afrikaanse konteks te voldoen om suksesvolle praktiese ondervinding aan studente wat Grondslagfase-onderwys deur middel van afstandslereer te bied?

Die volgende subvrae, voortvloeiend uit die hoof navorsingsvraag, word as volg gestel:

- Watter teoretiese raamwerke onderlê onderwyspraktyk? Aan watter vereistes moet onderwyspraktykmodelle voldoen om die tipe onderwyser te lewer wat in die vooruitsig gestel word deur die Suid-Afrikaanse Onderwysbeleidsraamwerk?
- Hoe lyk onderwyspraktyk in die Suid-Afrikaanse konteks? Voldoen die huidige onderwyspraktykmodelle aan die behoefte om kwaliteit onderwys te verseker?
- Watter faktore beïnvloed die werkbaarheid van onderwyspraktykmodelle wat tans gebruik word om onderwysstudente vir die Grondslagfase-onderwys voor te berei?
- Watter aanbevelings kan die navorsing bied om die kwaliteit van praktiese onderwys te verbeter en Grondslagfase-onderwysstudente beter voor te berei vir die praktyk binne die Suid-Afrikaanse konteks.

1.3.2 Navorsingsdoelwitte

Die doelwitte van die navorsingstudie is om:

- teoretiese raamwerke en modelle wat onderwyspraktyk onderlê te verstaan (Hoofstuk 2);
- die tipe onderwyser wat in die vooruitsig gestel word deur die Suid-Afrikaanse Onderwysbeleidsraamwerk, te definieer, asook die tipe omgewing wat die kweek van so 'n onderwyser moontlik sal maak (Hoofstuk 3);
- die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap te ondersoek om kriteria te bepaal wat noodsaaklik is vir die suksesvolle praktiese onderrig van Grondslagfase-studente (Hoofstuk 3);
- die faktore te verstaan wat die werkbaarheid van onderwyspraktykmodelle wat gebruik word om onderwysstudente in die Grondslagfase-opleidingsprogramme voor te berei, beïnvloed (Hoofstuk 5);
- aanbevelings te maak om die kwaliteit van onderwyspraktyk te verbeter (Hoofstuk 6).

1.4 TEORETIESE RAAMWERK

Hierdie studie word deur die menslikekapitaalteorie (Olaniyan & Okemakinde, 2008), sowel as die sosiokulturele teorie van Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978) onderlê. Die menslikekapitaalteorie het sy oorsprong in die 1700's toe Smith (1776) beweer het dat onderwys die basis van menslike kapitaal in elke samelewing vorm, en dat dit ekonomiese groei moontlik maak en onderhou. Smith (1776) is van mening dat die verkryging van waardevolle vaardighede en kennis, individuele menslike kapitaal verhoog, terwyl dit terselfdertyd die algemene rykdom van die betrokke nasie verhoog. Kupe (2019) voer aan dat universiteite wêreldwyd en in Suid-Afrika, na verwagting tot die bevordering en ontwikkeling van hul samelewings sal bydra deur in hul gegradueerdes te belê. In hierdie verband belê die regering, die private sektor en studente self in die verkryging van menslike kapitaal deur byvoorbeeld toepaslike universiteitsopleiding.

Die menslikekapitaalteorie lewer die volgende bydrae tot die onderwys- en opleidingsterrein (Olssen, Codd & O'Neill, 2004):

- Die mens se kognitiewe vermoëns word deur onderwys en opleiding verhoog.
- Onderwys en opleiding verhoog produktiwiteit.
- Verhoogde produktiwiteit verhoog die mens se inkomste.
- Dit word 'n maatstaf vir die ontwikkeling van menslike kapitaal.

Tan (2014) beaam dat onderwys en opleiding die kern van die menslikekapitaalteorie-benadering vorm, wat gevolglik as die bron van ekonomiese groei beskou word. Die menslikekapitaalteorie voer aan dat hoër akademiese vlakke tot verhoogde produktiwiteit en hoër inkomste lei (Tomer, 2016).

Vygotsky se sosiokulturele teorie berus op die aanleer van nuwe vaardighede binne 'n model van vakleerlingskap om die 'vakleerling' binne sy sone van optimale ontwikkeling te ondersteun en te mentor om nuwe vaardighede en kennis te bemeester. Dit vorm die grondslag van leer, nie net vir leerders nie, maar vir alle studente, sowel as volwassenes wat nuwe vaardighede moet aanleer.

Kognitiewe vakleerlingskap, 'n term wat oorspronklik deur Collins, Brown en Holum (1991) geskep is, is ook gefundeerd in Vygotsky se sosio-kulturele teorie. Die waarde van die kognitiewe vakleerlingskapmodel vir onderwyspraktyk lê daarin dat dit beskou en gebruik kan word as 'n onderrigmodel van leer wat plaasvind wanneer kundiges en beginners saam verkeer, terwyl daar gefokus word op die voltooiing van 'n taak. Soos die naam impliseer, is die fokus op die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede wat deur deelnemende outentieke leerervarings gerig word. Collins *et al.*, (1991; vrye vertaling) definieer dit as "leer deur begeleide ervaring op kognitiewe en meta-kognitiewe vlakke, eerder as fisiese vaardighede en prosesse" (p. 456; vgl. Dennen, 2004). Hierdie teoretiese raamwerke word volledig in Hoofstuk 2 bespreek.

1.5 DEFINISIE VAN SLEUTELKONSEPTE

Vervolgens is dit belangrik om die konsepte wat deurgaans in die studie gebruik word te definieer.

1.5.1 Grondslagfase-onderwyseropleiding

Die Grondslagfase is die eerste fase van formele, verpligte basiese onderwys in Suid-Afrika. Dit behels die onderrig van vyf- tot sesjarige, wat beskou word as die ontvangsjaar ("reception year"), tot en met Graad 3 (\pm nege jaar oud). Die ontvangsjaar is tans nie deel van verpligte onderwys nie, maar planne is onderweg om die ontvangsjaar verpligtend te maak. Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (South African Schools Act, 1996, RSA, 1996) is 'n leerder skoolpligtig vanaf die jaar waarin hy sewe word. Die Grondslagfase-

onderwyser speel 'n krities belangrike rol om die grondslag vir toekomstige leer te lê (NWU, 2019).

Die Grondslagfase is 'n baie intensiewe en moeilike opleidingsterrein wat vereis dat beginneronderwysers gespesialiseerd in hierdie veld moet wees. Grondslagfase-onderwysers is meer as net onderwysers. Hulle is ook opvoeders, versorgers, verpleërs, sielkundiges en rolmodelle, wat oor 'n wye verskeidenheid van vaardighede moet beskik en baie geduld aan die dag moet kan lê.

Die voornemende onderwysstudent registreer vir die vierjaar BEd-graadkursus in die Grondslagfase-onderwys. Daarbenewens moet die voornemende onderwysstudent ook voldoen aan die spesifieke toelatingsvereistes van 'n erkende en geakkrediteerde instansie vir onderwyseropleiding.

1.5.2 Onderwyspraktyk

Die term 'onderwyspraktyk' verwys in hierdie studie na die tydperk wanneer onderwysstudente by skole in 'n gekontroleerde omgewing uitgeplaas word om praktiese ervaring op te doen, dit wil sê, onderwys in die praktyk te ervaar.

Praktiese onderwys is daarop gerig om voorsiening te maak vir die outentieke konteks waarbinne onderwysstudente blootgestel word aan die kompleksiteit en rykheid van 'n onderwyser se werklikheidservaring (Ranjan, 2013), en om hulle voor te berei vir die toekomstige uitdagings in die klaskamer. Dit is 'n kombinasie van persoonlike en professionele vaardighede, sowel as kennis en opleiding, wat die brandstof vir 'n voortdurende reis is. Dit is die verantwoordelikheid van onderwyseropleidingsinstansies en mentoronderwysers om soveel as moontlik van hierdie 'brandstof' aan die onderwysstudente oor te dra (Ranjan, 2013; Gujjar, Naoreen, Saifi & Bajwa, 2010).

Onderwyspraktyk in hierdie studie speel 'n belangrike rol, aangesien ek die kriteria gaan ondersoek wat effektiewe onderwyspraktyk onderlê.

1.5.3 Werk-geïntegreerde Leer (WIL)

Werk-geïntegreerde leer of WIL word by 'n wye verskeidenheid programtipes vereis, insluitend vakleerlingskappe, nasionale en professionele beroepskwalifikasies, lewensvaardighede en programme vir werkgereedheidsopleiding (Ofsted, 2010).

WIL is 'n betreklike nuwe konsep wat op die integrasie van teoretiese kennis met ervaring in die werkplek fokus. Tot ongeveer 2011 was die fokus van die meeste professionele programme slegs gerig op die ervaring wat in die werkplek opgedoen word as deel van die student se opleiding; dit was dus nie soseer beskou as 'n geïntegreerde program tussen universiteitsopleiding en die praktyk nie. Hoewel die plasing van studente in die werkplek nie 'n nuwe praktyk is nie, strek die aanbieding van WIL verder as net die beskikbaarheid van plasing in die werksomgewing om ervaring in 'n professionele praktyk op te doen (Winberg *et al*, 2011).

Volgens De Wet (2009), word praktiese werkplekgebaseerde opleiding as deel van die totale opleiding van die student beskou. In onderwyseropleiding impliseer dit gewone akademiese opleiding deur die universiteit, sowel as opleiding in die onderwyspraktyk in 'n geïdentifiseerde skool. WIL sluit ook studente in wat by skole werk as onderwysassistente (Okeke, Abongdia, Olusola Adu, Van Wyk & Wolhuter, 2016).

In hierdie studie word WIL gesien as praktiese ervaring wat onderwysstudente in skole in 'n gekontroleerde omgewing opdoen met die ondersteuning van mentors en skoolhoofde. Dit maak voorsiening vir die beplanning van lesse, waarneming van lesse wat deur die mentor aangebied word, asook lesaanbieding in outentieke en/of gesimuleerde klaskamers, (Sien ook MRTEQ, DHET, 2018).

Werkgeïntegreerde leer kan met of sonder betaling plaasvind. Dit vorm soms deel van 'n formele kwalifikasie en soms nie. Sommige beroepe en kwalifikasies vereis verlengde tydperke van gestruktureerde leer in die werkplek. In die onderwys en vir die doeleindes van onderwysstudente se opleiding, word WIL as onderwyspraktyk beskou.

1.5.4 Vakleerlingskap

Vakleerlingskap is 'n stelsel wat gebruik word vir die opleiding van 'n nuwe generasie van vakmanne, praktisyne, of beroepe, met opleiding in die werkplek tegelyklopend met toepaslike klaskamerstudies (klaskamerwerk en leer). 'n Internskap bied ook opleiding in die werkplek en is soortgelyk aan 'n vakleerlingskap. Reece (2010) is egter van mening dat vakleerlinge gewoonlik gedurende die dag werk en klasse na-ure bywoon. In onderwys is die vakleerling soos die onderwysassistent in skole (Sien 1.5.6).

1.5.5 Internskap

Internskap is die tydperk waartydens werk onder toesig gedoen word om die toepassing van teorie in die praktyk te fasiliteer. Internskap bied aan die intern (student) die geleentheid om met mense in die beroep te sosialiseer en om praktiese vaardighede te ontwikkel. Tydens so 'n internskapprogram word studente die geleentheid gebied om vir hulself 'n *curriculum vitae* saam te stel. Die intern leer 'n verskeidenheid sagte vaardighede soos tydsbestuur terwyl die grondslag vir hul beroep gelê word namate hulle aan die professionele onderwyswêreld blootgestel word (Department of Education, 2020). Die algemene beskouing is ook dat internskappe werkgewers van goedkoop of gratis arbeid voorsien met die vooruitsig dat die intern na die maatskappy kan terugkeer ná voltooiing van hul studies. Internskap hou die voordeel in dat die intern min of geen verdere indiensopleiding sal benodig nie.

In onderwysinstitusies in Chicago word internskap gesien as 'n geleentheid vir studente om hulle akademiese kennis en professionele vaardighede te gebruik om spesifieke projekte in die skole te onderneem en te voltooi. Die program fokus hoofsaaklik op die student se leerproses, eerder as op diens aan die skool (Collins & O'Brien, 2012).

Volgens die Departement van Basiese Onderwys behoort 'n internskapprogram ten doel te hê om praktiese ervaring aan studente te gee en hulle toe te rus met vaardighede en waardes soos respek vir diversiteit en gelykheid, toewyding, en bowenal 'n passie vir onderwys (DHET, 2020). 'n Internskapprogram behoort ruimte te laat vir individualisme en ook geleenthede te bied vir samewerking en spanbou. Onderwysbeleid in Suid-Afrika maak tans nie formeel voorsiening vir internskap in onderwys nie.

1.5.6 Onderwysassistentente

In hierdie studie word daar hoofsaaklik na onderwysstudente verwys wat voltyds deur die beheerliggaam van 'n skool, as onderwysassistentente aangestel is. By implikasie is dit tipies studente wat onderwys deur 'n afstandsonderriginstansie studeer en terselfdertyd as 'n onderwysassistent by 'n skool aangestel is. Sommige skole gebruik hierdie studente as hulponderwysers, terwyl ander skole sulke studente reeds in klasse plaas, waar hulle leerders onderrig onder die toesig van die mentoronderwyser. Onderwysassistentente kan dus beskou word as studente wat besig is met 'n internskap; hulle word nie as sulks deur die Departement van Onderwys erken of betaal word nie, maar word wel deur die skool se beheerliggaam vergoed.

1.5.7 Onderwysstudent

'n Onderwysstudent is 'n individu wat ingeskryf is vir 'n formeel geregistreerde en geakkrediteerde onderwyskwalifikasie aan 'n geakkrediteerde onderwysinstitusie. Daar word van onderwysstudente verwag om tydens praktiese onderwys soveel ervaring as moontlik op te doen om sodoende te kwalifiseer en te registreer as 'n onderwyser. Sommige onderwysstudente wat deur afstandsonderriginstitusies studeer, werk voltyds in skole (Sien 1.5.6).

1.5.8 Mentoronderwyser

'n Mentoronderwyser is 'n gekwalifiseerde en geregistreerde onderwyser met bewese onderwyservaring. Hierdie onderwyser word gebruik om die student in noue samewerking deur sy praktiese tydperk te begelei. 'n Mentor speel 'n veelsydige rol in 'n onderwysstudent se lewe (Sien 2.2.1). Dit is belangrik dat die mentoronderwyser die doel van praktiese onderwys asook sy rol as mentor verstaan (Okeke *et al.*, 2016).

1.5.9 Opleidingskole

Sommige bronne definieer opleidingskole as opleidingslaboratoriums (Gravett & Ramsaroop, 2015). Die omskrywing van opleidingskole skep soms verwarring, aangesien dit dikwels verskillend geïnterpreteer word. In Finland en Engeland word opleidingskole

gesien as individuele skole naby onderwysersopleidingsinstansies, waarheen onderwysstudente uitgeplaas word met die doel om beste praktyke waar te neem, en deel te neem aan onderrigervarings, sowel as maandelike navorsingsprojekte (Gravett, Petersen & Petker, 2014; Henning, Petker & Petersen, 2015; Gravett & Ramsaroop, 2015; Sahlberg, 2012; Kansanen, 2014).

In die Verenigde State van Amerika (VSA) word opleidingskole beskou as enige skool waarheen studente uitgeplaas word vir hulle praktiese onderwys. Die dosente en onderwysers werk saam om onderwysstudente te help om hul volle potensiaal te bereik. In Suid-Afrika, is die opleidingskole nie 'n bekende konsep nie; Gravett en Ramsaroop (2015) het derhalwe die lewensvatbaarheid van opleidingskole in Suid-Afrika ondersoek. Die voor- en nadele van die studie word breedvoerig in Hoofstuk 2 bespreek.

1.5.10 Professionele-praktyk-skole (PPS)

PPS of PPS is enige skool waarheen onderwysstudente uitgeplaas word vir die praktiese onderwysydperk. Die skole word nie beskou as 'buitengewone skole' nie – die idee is eerder dat PPS uit gewone skole gekies word waar studente hulle praktiese onderwysydperk voltooi. In PPS ontvang onderwysstudente mentorskap en 'n geleentheid om te leer-in-praktyk. PPS behoort ook gebruik te word om professionele leergemeenskappe te ontwikkel en te vestig (Gravett *et al.*, 2014; Henning *et al.*, 2015; Gravett & Ramsaroop, 2015).

In PPS doen onderwysstudente praktykervaring op; professionele ontwikkeling vind sodoende plaas. Die doel van PPS is om toekomstige onderwysers prakties voor te berei vir die praktyk. PPS verskaf intensiewe toesighouding en geleentheid vir eksperimentering en nabetraging sodat die toekomstige onderwyser vaardighede kan ontwikkel om doeltreffend te kan onderrig in 'n uiteenlopende, hedendaagse klaskamer (Department of Basic Education & Higher Education and Training, 2011; Truter, 2013).

In Suid-Afrika is daar nie formeel geïdentifiseerde PPS'e nie. Enige skool waar studente praktiese onderwys doen kan gesien word as 'n PPS. Die funksionering van PPS'e is afhanklik van 'n bemagtigende beleidsomgewing waarbinne onderwyseropleiding erken en waardeer word. Voorsiening moet op verskillende vlakke gemaak word vir die

implementering en praktiese uitvoerbaarheid, insluitend, onder meer, befondsing, opleiding en kurrikulumontwikkeling (Robinson, 2016).

1.6. NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Die fundamentele raamwerk, verwysing of model wat gebruik word om waarnemings en beredenerings te organiseer, word 'n paradigma genoem. Dit verwys ook na 'n navorser se verwysingsraamwerk of standpunt wat gebruik word om die werklikheid te verstaan of na die lewe te kyk (De Vos, Strydom, Fouché & Delpont, 2011).

Die filosofiese paradigma van hierdie studie is interpretivisme. In die interpretivistiese paradigma word kennis hoofsaaklik verkry deur met die werklikheid 'in gesprek te tree.'

In hierdie studie val die klem op 'n induktiewe werkswyse waar verskillende onderwyspraktykmodelle bestudeer word met die oog daarop om die eienskappe daarvan te identifiseer in 'n poging om die onderwyspraktyk beter te verstaan. Spesifieke onderwyspraktykmodelle word dus bestudeer om moontlike patrone te identifiseer en aanbevelings te maak wat op 'n groter skaal van toepassing gemaak kan word (Joubert, Hartell & Lombard, 2016).

1.6.1 Navorsingsbenadering

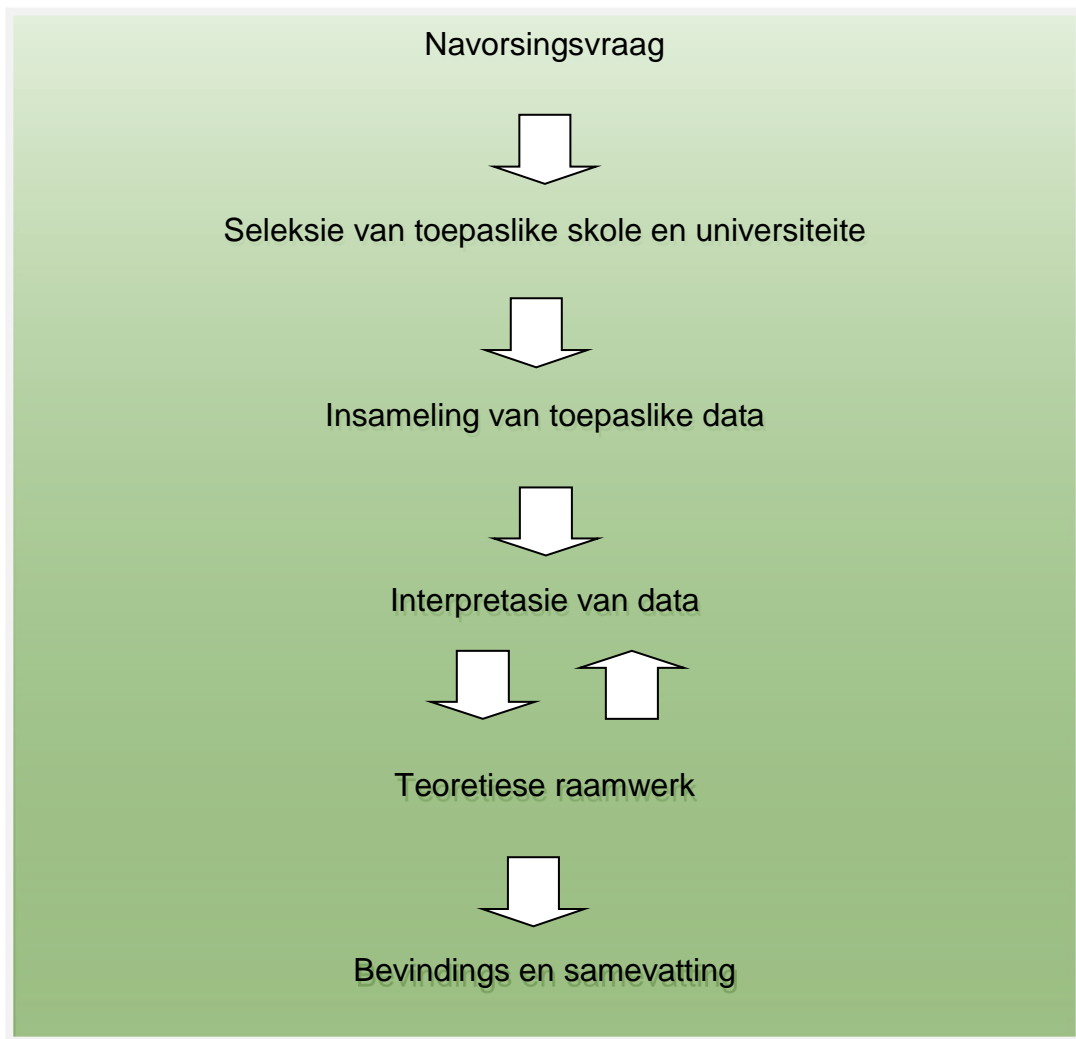
'n Kwalitatiewe benadering wat vereis dat die navorser na die interpretasie van die werklikheidsgebeure kyk (Joubert *et al.*, 2016), sal gevolg word. In hierdie studie val die klem op die induktiewe werkswyse, wat beteken dat daar vanaf 'n spesifieke waarneming gewerk word, waar patrone en opkomende eienskappe opgespoor word wat die navorser in staat stel om tentatiewe hipoteses te maak, wat ondersoek kan word en 'n finale besluit geneem kan word om 'n teorie formuleer (Maree, 2020). Om die verskynsel van onderwyspraktyk en die eienskappe daarvan beter te verstaan, word verskillende onderwyspraktykmodelle van geïdentifiseerde opleidingsinstansies bestudeer.

Hierdie navorsing is kwalitatief, verkennend, beskrywend en kontekstueel van aard. 'n Kwalitatiewe benadering vereis dat die interpretasie van die werklikheidsgebeure voorop staan. Kwalitatiewe navorsing behels onder meer die soeke na antwoorde op vrae in die

werklike wêreld (Merriam, 2009). 'n Kwalitatiewe navorser stel ondersoek in na die samehangende idees wat betekenis vorm en die gevolge wat konstruksies mag onthul. Mense, plekke, gebeure en aktiwiteite word deur kwalitatiewe navorsers gesien, gehoor en gelees. Braun en Clarcke (2006) ondersteun bogenoemde stelling omdat hulle voel die primêre doel van kwalitatiewe navorsing is om na die deelnemers te 'luister' en om oor die onderwerp van belang te leer. Volgens Creswell (2018), en Denzin en Lincoln (2013), is 'n vereiste van kwalitatiewe navorsing dat dit in die natuurlike wêreld plaasvind.

Volgens Hess-Biber en Leavy (2011), beteken kwalitatiewe navorsing dat die navorser baie intensief met al die aspekte van die navorsingsproses omgaan, insluitend die konseptualisering van die projek, die verband tussen elke fase en die navorsingsproses, sowel as die effek wat die navorser op die proses het. Hulle wys ook daarop dat die hart van kwalitatiewe navorsing in die ondersoek van betekenisvolle data lê, met ander woorde die sosiale betekenis van mense se ervarings, omstandighede en situasies.

Bryman (2004) stel die volgende basiese stappe van kwalitatiewe navorsing voor (Figuur 1.1):



Figuur 1.1: Basiese stappe van kwalitatiewe navorsing

Die waarde van die studie lê op 'n praktiese sowel as 'n persoonlike vlak. Die praktiese waarde van die navorsing is die feit dat die navorsingsbevindings tot praktykverbetering kan bydra. In hierdie geval word navorsingsresultate in die praktyk teruggeploeg en tot voordeel van die praktyk aangewend. Met die persoonlike waarde van navorsing word bedoel die waarde wat navorsing vir die individu inhou. Navorsing kan persoonlike waarde hê in die sin dat dit tot die verbetering van akademiese kwalifikasies kan lei (Joubert *et al.*, 2016) (Sien 1.4).

1.6.2 Navorsingsontwerp en -metodes

’n Navorsingsontwerp is ’n stelsematige metode van beplanning en word gebruik om struktuur te gee aan die navorsingsprojek, sodat die geldigheid van die navorsingsbevindinge maksimaal is (Lemmer, 2009). Die navorsingsmetode wat hierdie studie die beste pas, is ’n gevallestudie. Volgens Joubert *et al.*, (2016) is daar drie soorte gevallestudies, naamlik wesenlike gevallestudies, instrumentele gevallestudies en saamgestelde gevallestudies. Ek maak in hierdie studie gebruik van ’n wesenlike gevallestudie waarvan die doel ’n praktyk- of onderwysgerigte gevallestudie is. Die navorsingsontwerp sluit beplanning, visualisering van data en die aanwending van hierdie data in die navorsingsprojek as ’n geheel in (Leedy & Ormrod, 2019).

1.6.3 Data-insameling en -instrumente

In kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre data-insamelaar. Die navorser verkry direkte toegang tot die werklikheid deur gebruik te maak van byvoorbeeld waarneming en semi-gestruktureerde individuele onderhoude. Semi-gestruktureerde individuele onderhoudvoering en vraelyste dien as data-insamelingsinstrumente vir hierdie kwalitatiewe navorsing (Creswell, 2018). Dit help die navorser om die betekenis wat mense aan alledaagse aktiwiteite (onderwyspraktyke) gee, te verstaan. Die deelnemers sal met oop vae aangemoedig word om hulle persoonlike ervarings, kennis en insigte binne ’n veilige omgewing met my te deel.

1.6.3.1 Onderhoud

’n Onderhoud is wanneer twee of meer mense met mekaar gesels oor ’n onderwerp, vae word gevra en antwoorde word verskaf. In hierdie studie word daar gebruik gemaak van een-tot-een gesprekke. Dit behels die oordra van inligting en die respondent se ervaring.

Semi-gestruktureerde individuele onderhoude bestaan uit vooraf-opgestelde vae, hoewel die onderhoud gelei word deur die skedule eerder as deur die voorskrif. Die deelnemer kan moontlik inligting weergee waaraan die navorser nie gedink het nie en sodoende het die onderhoud meer waarde (De Vos *et al.*, 2011). Ek beplan om semi-gestruktureerde individuele onderhoude met al die deelnemende skoolhoofde, mentoronderwysers en studente te voer (Sien Bylaag E).

Na aanleiding van die gestruktureerde vrae mag nuwe inligting moontlik na vore kom wat dan verheldering sal vereis en met onbeplande vrae opgevolg sal word. Belangrike bykomende inligting wat so verkry word sal tot die data bygewerk word.

Alle semi-gestruktureerde individuele onderhoude sal opgeneem en getranskribeer word. Om vertroulikheid te verseker, sal biografiese data soos ouderdom en geslag wel aangedui word, maar skuilname sal gebruik word (Sien Bylaag D).

1.6.3.2 Vraelyste

Vraelyste sal aan student-onderwysers uitgedeel word om hulle menings rondom praktiese onderwys te bepaal. Die vraelys bestaan uit oop vrae wat die student-onderwyser die geleentheid sal bied om na te dink oor komplekse vrae en dit eerlik en in detail te beantwoord. Die verwagting is dat die analise van oop response ryk en interessante data sal oplewer (Maree, 2020; Joubert *et al.*, 2016).

1.6.4 Teikenpopulasie en steekproef

Die navorser se besluitneming rakende die tipe en aantal gevalle wat by die studie ingesluit moet word, is die eerste stap van die steekproefneming. Die tweede stap is om te besluit watter metode die navorser kan gebruik om 'n steekproef vir die studie te doen (Leedy & Ormrod, 2019).

Volgens Mouton (2011), is die teikenpopulasie diegene op wie navorsing van toepassing is en waarna bevindinge veralgemeen kan word. In hierdie studie is die teikenpopulasie die onderwysopleidingsinstansies waar grondslagfase-onderwysstudente deur middel van afstandsonderrig opgelei word. Onderhoude sal gevoer word met personeel van die geïdentifiseerde opleidingsinstansies en skole. Studente van die geïdentifiseerde onderwysopleidingsinstansies wat by die geïdentifiseerde skole prakties doen, sal genooi word om vraelyste in te vul. Die skole wat genooi sal word om aan die studie deel te neem is verteenwoordigend van die land se demografie, uiteenlopende kulture en tale. Die kriteria vir die deelnemende onderwysinstansies is dat dit:

- 'n geakrediteerde onderwysinstansie in Suid-Afrika moet wees;

- 'n geakrediteerde BEd-program, met spesialisering in die Grondslagfase, moet aanbied;
- Grondslagfase-onderwysers moet oplei deur 'n afstandsonderrigprogram.

By die onderwysopleidingsinstansies is vyf deelnemers geïdentifiseer wat by die vyf instansies werk; hulle is doelgerig gekies omdat hulle met praktiese onderwys werk.

Die identifisering van skole:

- Vier skole is ewekansig uit 'n databasis van skole in Gauteng geïdentifiseer (enige skool op die databasis kan vir die studie gebruik word).

Deelnemers:

Die meeste deelnemers sal doelgerig en met oorleg gekies word, omdat spesifieke inligting ingewin word en omdat hulle die betroubaarste inligting rondom navorsingsvrae kan verskaf (Creswell, 2018; Lemmer, 2009).

- Die vier deelnemende skole se skoolhoofde wat onderwysstudente in hulle skole inneem, is genooi om vrywillig aan die studie deel te neem.
- Vier mentor-onderwysers by die deelnemende skole is deur die skoolhoof geïdentifiseer en genooi om aan die studie deel te neem.
- Dertig onderwysstudente wat besig is om vir 'n BEd-graad in die Grondslagfase te studeer en wat praktiese onderwys by die deelnemende skole doen, is genooi om aan die studie deel te neem.

1.6.5 Data-analisering

Corbin en Strauss (2008) verwys na die proses van data-analise as kodering (om data uit deelnemers se antwoorde of veldnotas in korter frases oor te skryf). Dit behels die proses waardeur die data ontsluit, gekonseptualiseer en op nuwe wyses geïntegreer word.

Data word geanaliseer en geïnterpreteer deur middel van kodering. Nadat die data ingesamel is, sal ek 'n meesterlys saamstel waarna die betroubaarheid van die kodering nagegaan sal word. Ek sal diagramme saamstel om verhoudings uit te wys en op te som.

ATLAS.ti, 'n rekenaarprogram wat beskou word as een van die kragtigste instrumente vir kwalitatiewe navorsing, sal vir die kodering gebruik word. Die program word beskou as 'n hoë-prestasie data-enjin met intuïtiewe gebiedskodering vir alle vorme van data; met ander woorde, 'n tegniek om kodering te hanteer deur groot hoeveelhede data wat gekategoriseer en geanaliseer word te bestuur.

1.6.6 Etiese oorwegings

Volgens Joubert *et al.*, (2016) moet “navorsing berus op onderlinge respek, vertroue, beskerming, samewerking, beloftes en aanvaarde ooreenkomste en verwagtinge tussen al die partye wat aan die navorsingsprojek deelneem.” Creswell (2018) is van mening dat navorsers 'n balans moet vind tussen die deelnemers se regte en waardes, en die strewe na die waarheid wat moontlik deur die navorsing bedreig kan word.

Ek gee aandag aan die volgende aspekte:

- Ingeligte toestemming: 'n brief sal die deelnemers inlig oor die aard en omvang van die studie en sal hulle verseker van vertroulikheid, privaatheid en anonimiteit.
- Privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit: die deelnemers se identiteit, werkplek en deelname sal nie bekend gemaak word nie en hulle kan enige tyd wanneer hulle ongemaklik voel, aan die navorsing onttrek.
- Etiese kriteria: daar sal voldoen word aan Unisa se etiese kriteria en die nodige etiese klaringertifisering sal bekom word.
- Vergoeding: deelnemers sal in kennis gestel word dat hulle nie finansiëel vergoed sal word vir hulle deelname nie.

1.6.7 Betroubaarheid

Om die betroubaarheid van die studie te verseker, word die 'rou' data aangebied, terwyl aanhalings uit die onderhoudstranskripsies woordeliks gemaak sal word en die bevindings van die deelnemers gekontroleer sal word. Die navorser sal sodoende die leser se vertroue wen en die egtheid van haar studie verseker. Sy kan ook die verskeidenheid van fasette van die werklikheid wat nagevors is beskryf en erken, asook triangulasie van die navorsing doen deur van verskeie databronne en metodes gebruik te maak (Denzin & Lincoln, 2013).

1.6.8 Geldigheid

McMillan en Schumacher (2014) beskryf geldigheid as iets wat weldeurdag, regverdig, logies en korrek is. Geldigheid vanuit 'n interpretivistiese perspektief verwys na hoe deeglik die navorsingsmetode gevolg is, sowel as die mate waarin die navorser toegang tot informante, kennis en betekenis verkry het. In my navorsing was die universiteite en die skole baie tegemoetkomend en was die mentoronderwysers en skoolhoofde te alle tye beskikbaar. Aangesien ek op afstandsl eerinstansies fokus, is die verwagting dat die data wat vir die doel waarvoor ek dit ingesamel het, geldig sal wees. Die resultate van kwalitatiewe navorsing kan nie gebruik word vir veralgemening nie, maar dit kan wel van waarde wees vir ander instansies met 'n soortgelyke konteks as dié in die studie.

1.7 UITLEG VAN HOOFSTUKKE

Die studie is in hoofstukke opgedeel soos kortliks hieronder uiteengesit:

HOOFSTUK 1

Hoofstuk 1 bied 'n oriëntasie van die studie. In die eerste deel van die hoofstuk identifiseer ek die navorsingsprobleem, die doelwitte en die betekenis van die studie en verskaf definisies vir die terminologie wat regdeur die studie gebruik word. Die navorsingsmetodes wat in die studie gebruik word, word ook hier bespreek.

HOOFSTUK 2

In hierdie hoofstuk word die teoretiese raamwerk wat onderliggend aan onderwyspraktyk is, volledig uiteengesit. Daar word ondersoek ingestel na die vereistes waaraan voldoen moet word om die soort onderwyser te lewer wat deur die Suid-Afrikaanse Onderwysbeleidsraamwerk in die vooruitsig gestel word. Aspekte rakende onderwyspraktyk word ook hier bespreek.

HOOFSTUK 3

Hierdie hoofstuk verwys na faktore wat die werkbaarheid van onderwyspraktykmodelle beïnvloed, en wat gebruik word om onderwysstudente in die Grondslagfase-opleidingsprogramme voor te berei. Daar word gekyk na onderwyspraktyk in die Suid-

Afrikaanse konteks, en of die huidige onderwyspraktykmodelle aan die beleidsraamwerk vir opleidingsinstansies voldoen.

HOOFSTUK 4

Hoofstuk 4 bied 'n blik op die navorsingsontwerp, die metode van ondersoek en die instrumentasie wat in hierdie studie gebruik word.

HOOFSTUK 5

Alle data wat tydens navorsing gedokumenteer is, word in hierdie hoofstuk uiteengesit en die resultate word bespreek.

HOOFSTUK 6

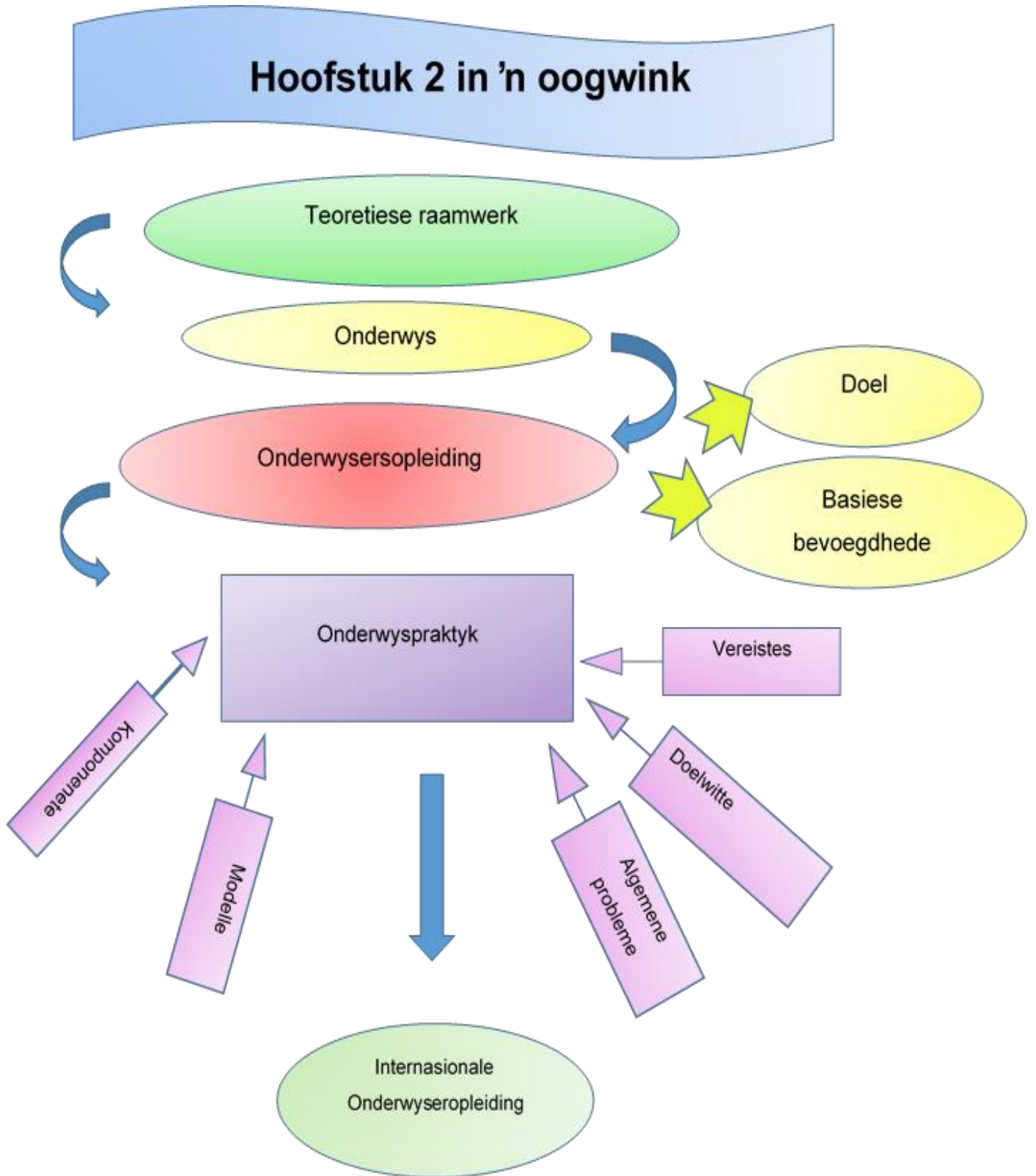
Aan die hand van die data wat ingesamel is, word enkele bevindings en gevolgtrekkings in hierdie hoofstuk bespreek en praktiese aanbevelings word aan die hand gedoen. Aanbevelings word gemaak om die kwaliteit van praktiese onderwys van Grondslagfase-onderwysstudente te verbeter om hulle beter voor te berei vir die praktyk binne die Suid-Afrikaanse konteks. Riglyne vir 'n onderwyspraktykmodel word ook aangebied.

1.8 SLOTSOM

Hierdie hoofstuk het 'n oorsig oor die navorsingsprojek gebied.

In die volgende hoofstuk word die teoretiese raamwerk en toepaslike literatuur betreffende onderwyspraktyk verken.

HOOFSTUK 2 TEORETIESE RAAMWERK WAT ONDERWYSPRAKTYK EN ONDERWYSPRAKTYKMODELLE ONDERLÊ



2.1 INLEIDING

Volgens Bertram en Christiansen (2020), word 'n literatuurstudie gebruik as die eerste en die vernaamste kontekstualisering van die studie. In hierdie hoofstuk word die literatuur bestudeer en beredeneer om die gaping in navorsing wat in Hoofstuk 1 geïdentifiseer is, toe te lig.

Die literatuur word beoordeel aan die hand van verskeie teoretiese raamwerke. 'n Verdere oogmerk van die hoofstuk is om ondersoek in te stel na die soort onderwyser wat in die vooruitsig gestel word en hoe onderwyseropleiding in die breë en, meer spesifiek onderwyspraktyk, daartoe kan bydra om die ideale onderwyser op te lei. Daar sal dus ondersoek ingestel word na die kriteria waaraan onderwyspraktyk moet voldoen om onderwysers ten beste vir die praktyk voor te berei.

Ten slotte bied Hoofstuk 2 ook 'n oorsig oor onderwyspraktyk en onderwyspraktykmodelle wat deur verskeie internasionale instansies gevolg word.

2.2 TEORETIESE PERSPEKTIEF/RAAMWERK

Volgens Bertram en Christiansen (2020), is 'n teorie die beskrywing van 'n goed ontwikkelde, samehangende stel konsepte, idees en beginsels wat gebruik word om interpretasies, verduidelikings en selfs geregtelike voornemens, gebeure, aksies en ervarings te verduidelik. Teorieë voorsien moontlike verduidelikings van *waarom dinge gebeur*, of dit kan modelle van *hoe dinge gebeur* voorsien. Die teoretiese raamwerk is die lens wat die navorsingsontwerp, die metode van data-insameling en die data-analise beïnvloed (Bertram & Christiansen, 2020). Vervolgens word die teoretiese raamwerke wat hierdie studie onderlê bespreek.

2.2.1 Sosiokulturele teorie

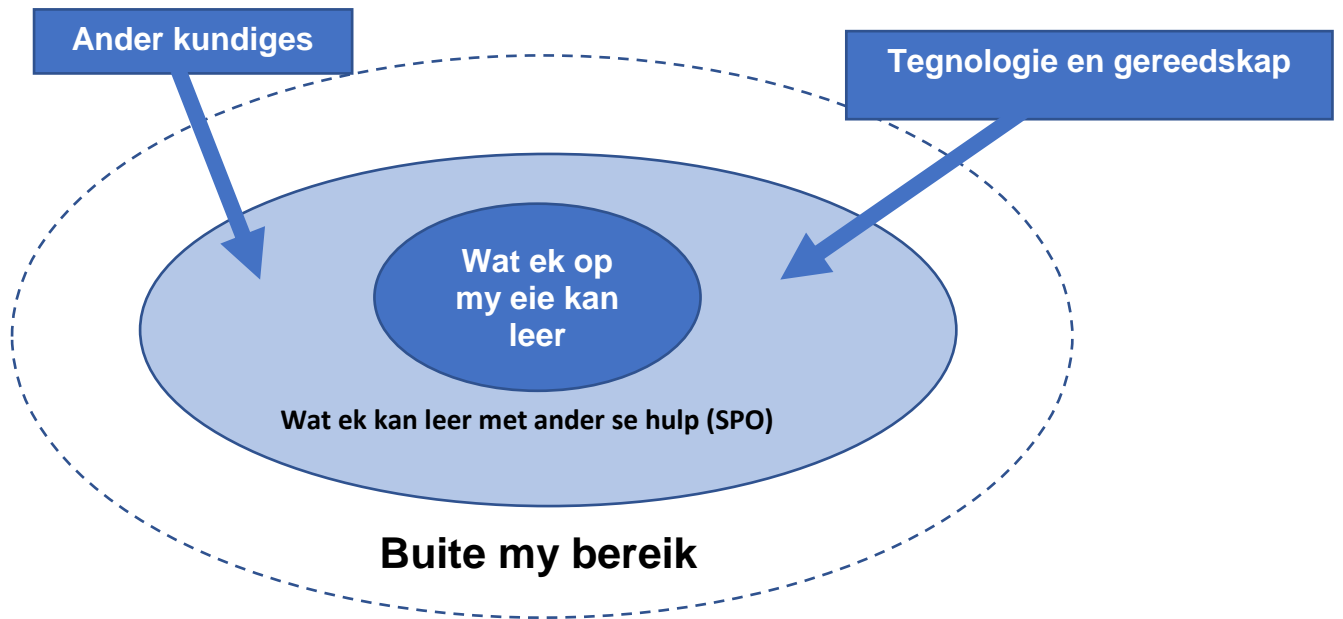
Hierdie studie neem Lev Vygotsky se sosiokulturele teorie as uitgangspunt. Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem, verduidelik Vygotsky se sosiokulturele teorie hoe jong kinders leer maar dit kan ook van toepassing gemaak word op hoe volwassenes leer. As ons die teorie op volwassenes van toepassing maak, impliseer dit dat studente kennis deur interaksie met

die wêreld rondom hulle konstrueer (Vygotsky, 1987). Vygotsky se sosiokulturele teorie gebruik ook die term “die sone van proksimale ontwikkeling”, wat verduidelik hoe volwassenes of meer ervare individue, kinders help om take te voltooi wat hulle later onafhanklik sal kan bereik (Louw & Louw, 2013). In onderwyspraktyk impliseer dit ’n ervare onderwyser wat studente begelei en hulle potensiaal vir intellektuele groei eerder as hulle intellektuele vermoëns ontwikkel. Een vorm van onderrig wat deur Vygotsky se denke geïnspireer is, is steierwerk (Hardman, 2018; Vygotsky, 1987). Dit verwys na tydelike hulp wat deur ’n meer ervare persoon aan ’n minder vaardige persoon gebied word wanneer ’n nuwe taak aangeleer word. In onderwyspraktyk tree die mentoronderwyser as die kundige en die student as die beginner op om saam gelei te word tot nuwe kognitiewe en metakognitiewe vlakke van kennis. Die fokus val veral op die beginner se waarneming van die kundige, waarna die beginner dan fokus op die toepassing van die vaardighede wat aangeleer is tydens die waarnemingsproses.

Die sone van proksimale ontwikkeling is ’n unieke ruimte tussen wat die student self kan vermag en wat die student net kan bemeester met behulp van ’n meer bekwame persoon. Vygotsky omskryf dit as volg:

“... the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers ... the actual development level characterises mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterises mental development prospectively” (Vygotsky, 1978:86-87).

Volgens Vygotsky ontwikkel al die denkpatrone wat daartoe bydra om ons afgeronde mense te maak (hoër denkfunksies) uit ons sosiale interaksie met ander mense.



Figuur 2.1: Sone van proksimale ontwikkeling en steierwerk. (Vygotsky, 1987)

Die volgende strategieë het na aanleiding van Vygotsky se steierwerk ontstaan:

- Werwing: in die werwingsfase moet die student se aandag aangegryp word.
- Vermindering van take: dit vereis die vereenvoudiging van komplekse take tot kleiner take.
- Handhawing van doelwitte: mondelinge terugvoer en leiding om die doel te bereik.
- Beklemtoning van kritiese eienskappe: dit vereis dat jy kritiese kwessies uitlig en teenstrydighede interpreteer.
- Beheer van frustrasie: dit is onmoontlik om te leer as jy gefrustreerd is.
- Demonstrasie: hoe om die doelwit of uitkoms te bemeester (Hardman, 2018).

Vygotsky maan verder dat 'n student nie spontaan sal ontdek en leer deur net in die klaskamer te wees nie. Childs, Edwards en McNicholl (2014:36) verwoord dit soos volg:

“Vygotskian approach doesn’t depend simply on individuals being placed in the required environment where they discover meaning for themselves. The learning environment must be designed and cannot rely on the spontaneous response to an environment which is not constructed according to, or involves, some clearly worked out conceptual framework.

For Vygotsky, concepts depend for their meaning on the system of judgements (inferences) within which they are disclosed.”

Dit is dus belangrik dat aktiwiteite doelgerig geskep word om studente te help om die nodige kennis en vaardighede te verwerf. Dit is dan die uitsluitlike doel van onderwyspraktyk om hierde aktiwiteite te skep.

Onderwysstudente as onderwysers in wording het 'n eie identiteit. Terwyl tradisionele sienings identiteit beskou as iets uniek aan elke persoon, en meer fokus op biografiese eienskappe of op kulturele lidmaatskap om aan te dui wie ons is (Perold, 2018), beskou die sosiokulturele teorie nie identiteit as vasgestel nie, maar as 'n voortdurende proses van 'word'. Dit voer verder aan dat veelvuldige bronne en prosesse tot die ontwikkeling van identiteit bydra, op welke manier ook al. Die onderwysstudent is dus, met die hulp en ondersteuning van 'n meer bekwame mentor, in 'n proses om 'n bekwame onderwyser te word.

2.2.2 Menslikekapitaalteorie

Soos in Hoofstuk 1 genoem, is die menslikekapitaalteorie deur A. Smith in die jaar 1776 geskep. Die menslikekapitaalteorie is nie net 'n teorie met betekenis vir die ekonomie nie, maar 'n inklusiewe benadering om bepaalde menslike lewensstyle en voorgestelde regulasies te analiseer en te interpreteer. Onderwys vorm die kern hiervan en dien as basis vir ons ekonomiese ontwikkeling en groei (Tan, 2014).

Ek het die menslikekapitaalteorie in die studie gebruik om te verduidelik dat nie net die onderwys fisies en finansiell daarby baat wanneer onderwysstudente hulp in klasse aanbied nie, en ook nie net vir studente om hulle eie vaardighede te ontwikkel nie, maar ook tot voordeel van die skoolomgewing is. Met betrekking tot gehalte-onderwyslewering, vereis die menslikekapitaalteorie dat onderwyseropleiding van hoë gehalte moet wees om aan die vaardigheidsaanvraag te voorsien.

Volgens Tan (2014), is die investering van menslike kapitaal op die volgende drie uitgangspunte gebaseer, naamlik dat

- die kennis wat deur die vorige generasie bemeester/ontdek is, aan die nuwe generasie oorgedra moet word;
- die nuwe generasie die huidige kennis moet aanwend om nuwe produkte en nuwe prosesse en produksiemetodes te ontwikkel;
- nuwe idees, produkte en prosesse kreatief benader moet word.

Die menslikekapitaalteorie verduidelik dus die kennis en vaardighede wat 'n nuwe generasie individue na die skool bring. Deur in 'n kwalifiasie te investeer, verseker die onderwysstudent 'n hoër lewenslange inkomste vir haar-/homself (Truter, 2013).

Die menslikekapitaalteorie dui daarop dat doeltreffende opleiding en ontwikkeling beleggings is wat suksesvolle gegradueerdes lewer (Maringe, 2015). Sodoende bevorder kwaliteit opleidingsprogramme vir onderwysstudente die land se ekonomiese groei en ontwikkeling. Aan die hand van die menslikekapitaalteorie poeg ek om kriteria te identifiseer wat die kwaliteit van onderwyspraktyk sal verbeter in die sin dat dit:

- a) menslike kapitaal uitbou en versterk deur 'n proses van kognitiewe vakleerlingskap
- b) produktiwiteit en doeltreffendheid verhoog.

In 'n tegnologiese wêreld met toegang tot die internet en gehalte-onderwysnavorsingsdata, kry onderwysstudente toegang tot 'n verskeidenheid onderwyspraktyke. Die gebruik van tegnologie en tegnologiese vaardighede in onderwyspraktyk het ook 'n wesenlike impak op die verwerwing van nuwe kennis. Elektroniese soektogte na kennis en die aanlyn bestudering van vaardighede deur middel van video's, verkort die tyd wat aan leer bestee word en bevorder ekonomiese groei.

Kwaliteitonderwys en die verbetering van vaardighede en kennis is dus 'n onontbeerlike vereiste vir enige land se ekonomiese vordering en vooruitgang. In die vierde industriële revolusie verhoog tegnologiese kennis en vaardighede beroepsgereedheid en indiensneembaarheid.

Hierdie twee teoretiese raamwerke bied 'n onderbou vir die doel, funksionering en implimentering van onderwyspraktyk. Dit het ook my keuse van navorsingsmetodologie gerig soos in die volgende hoofstukke bespreek word.

Vervolgens word die doel van onderwys en onderwysopleiding breedvoerig bespreek.

2.3 ONDERWYS

Onderwys is 'n komplekse aktiwiteit en 'n veeleisende beroep wat toewyding, kennis en vaardigheid van die onderwyser vereis. Hierdie vereistes word beskou as die hoekstene van die proses om 'n onderwyser te word, ongeag vlak, skoolfase of konteks (Mudzielwana & Maphosa, 2014). Uitgebreide voorbereiding is noodsaaklik voordat 'n onderwyser in 'n klaskamer kan staan (Okeke *et al.*, 2016).

Michael Gove, die gewese sekretaris van onderwys in Engeland, baseer sy argument vir skoolgebaseerde onderwyseropleiding op die volgende siening van vakmanskap: "Onderrig is 'n ambag en die beste manier van leer vind plaas wanneer die vakleerling die meester-ambagsman of -vrou waarneem" (Gove, 2010). Deur ander waar te neem terwyl die vakleerling geleentheid kry om sy eie ontwikkeling te monitor en te beoordeel, lei uiteindelik tot meesterstatus in die klaskamer.

Eisner (2002) aan die ander kant, vergelyk onderwys met 'n posisie in 'n jazz-kwartet: die speler moet weet wanneer om haar/sy instrument te begin speel, wanneer om leiding te neem, wanneer om eenkant te staan en wanneer om te improviseer. Dit is onmoontlik om gedetailleerde vaste reëls te volg, hoewel sekere raamwerke en norme gevolg behoort te word wat deel uitmaak van die musikant en die orkes (en so ook die onderwyser), se kennis en praktiese vaardighede. Ek is van mening dat onderwysers soos die musikant moet wees deur kennis en praktiese vaardighede gelyktydig aan te leer.

Onderwys word ook as 'n beroep beskou. Dit is die onderwyser wat die verskil maak. Onderwyspraktyk, wat 'n kognitiewe vakleerlingskapsituasie skep, maak 'n wesenlike bydrae tot kwaliteitonderrig. Daar is 'n groeiende tendens in die literatuur om onderwyspraktyk as die kern van onderwys te beskou. Hierdie benadering word gesien as praktykgebaseerde, praktykgerigte of praktykgesentreerde onderwyseropleiding (Zeichner, 2012) (Sien 2.5.4).

Volgens die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding is 'n onderwyser 'n skoolgebaseerde opvoeder wie se belangrikste verantwoordelikheid is om klaskameronderrig te gee (DHET, 2015). Uit die literatuur blyk dit dat onderwysers se rol veel meer inhou as die oordrag van kurrikuluminhoud. Om te verstaan watter tipe onderwyser in die vooruitsig gestel word en hoe onderwyseropleiding bydra om hierdie onderwyser te lewer, stel ek vervolgens ondersoek in na die internasionale opleiding (Hoofstuk 2) en nasionale opleiding (Hoofstuk 3) van Grondslagfase-onderwysers.

2.4 ONDERWYSEROPLEIDING

Opleiding van Suid-Afrikaanse onderwysstudente moet teoretiese kennis en praktiese vaardighede insluit. Volgens MRTEQ (DHET, 2018), moet die opleidingsprogram vier soorte leer insluit naamlik: dissiplinêre, pedagogiese, praktiese en situasieleer.

Teoretiese kennis word deur 'n geakkrediteerde onderwysinstansie deur middel van 'n geakkrediteerde program voorsien. Praktiese en situasieleer vind grootliks plaas wanneer studente na skole uitgeplaas word (De Wet, 2009). Tot 'n groot mate word pedagogiese leer wat teoreties op universiteite aangebied word, ook prakties geslyp tydens onderwyspraktyk. Studente moet 40% van hulle tyd aan praktykervaring en opleiding in skole afstaan, terwyl 60% aan teoretiese studie gewy moet word (Truter, 2013).

Voornemende onderwysers moet 'n geroepenheid tot die onderwys as beroep hê. Die opvoedende rol en die sensitiwiteit vir kultuurbeleving (in onderwysersopleidingsprogramme) moet deel wees van die onderwyser se taak. Die volgende vaardighede word van voornemende onderwysers vereis :

- inhoudskennis van die vakke wat hulle beoog om te onderrig;
- kennis van die onderrigmetodiek en pedagogiek;
- kennis van die navorsingsmetodologie in opvoedkunde, en
- professionele etiek (Van der Walt, Potgieter & Wolhuter, 2009).

Sinkronisering van aanvullende rolle vereis dat teoreties-gebaseerde en ervaring-gebaseerde kennis gelyke waarde moet dra. Daar moet dus noue samewerking tussen universiteite en skole wees om albei komponente te voorsien. Sulke noue samewerking

vereis professionele toewyding, navorsing om praktyk te verbeter en toepassing in die praktyk, wat deur navorsing geëvalueer en verbeter word (Whitehead, 2011).

Furlong, McNamara, Campbell, Howson en Lewis (2008, p. 41) voer aan dat die sleutelfunksie van 'n universiteit die “theorising [of] the epistemological and pedagogical underpinnings” van die onderwysberoep is. In onderwyseropleiding is dit van belang dat onderwysstudente bewus gemaak moet word van die kennis en vaardighede wat hulle moet aanleer. Gravett en Ramsaroop (2015) waarsku egter teen 'n afwatering van professionele kennis wanneer daar hoofsaaklik op kontemporêre praktyke in skole gefokus word (Gravett & Ramsaroop, 2015). Universiteite moet seker maak dat die pedagogiese kennis wat onderwysstudente nodig het, voldoende sal wees om leerders op die regte manier te onderrig. Die onderwysberoep en opleiding van onderwysstudente moet ook tred hou en in pas wees met 'n veranderde samelewing.

2.4.1 Die doel van onderwyseropleiding

Die doel van onderwyseropleiding is om onderwysers op te lei wat:

- pesialiste in 'n fase of vakdissipline sal wees;
- leer sal fasiliteer;
- leerprogramme en -materiaal sal vertolk en ontwerp;
- as leier, administrateur en bestuurder van sy/haar klaskamer sal kan optree;
- 'n leermeester, navorser en lewenslange leerder sal wees;
- as assessor sal optree;
- 'n gemeenskaps-, burgerskap- en pastorale rol sal uitvoer (DHET, 2015).

Dit is belangrik dat alle onderwysers opgelei word om bogenoemde rolle te vervul. Tydens praktiese onderwys moet die onderwysstudent reeds aan al hierdie rolle van die onderwyser blootgestel word. Aan die hand van die verskillende rolle is daar sekere bevoegdhede waaraan die onderwyser behoort te voldoen.

2.4.2 Basiese bevoegdheids van 'n beginner-onderwyser

In ooreenstemming met bogenoemde word die minimum vlak van bevoegdheid wat van pas gekwalifiseerde onderwysers verwag word, as volg omskryf: (DHET, 2015): Die beginner-onderwyser moet:

- oor voldoende vakkennis beskik;
- leerderbehoefte in ag neem wanneer hulle vak(ke) se inhoud kies;
- weet hoe om hulle vak(ke) te onderrig en hoe om die opeenvolging en die pas waarteen inhoud aangebied word te organiseer;
- leerders se individuele behoeftes verstaan en hulle onderrig daarby aanpas asook weet wie hulle leerders is en hoe hulle leer;
- leer moontlik maak deur doeltreffende kommunikasie – in die algemeen sowel as in die verskillende vakke;
- oor hoogs ontwikkelde geletterdheidsvlakke, syferkundigheid en vaardigheid in inligtingstechnologie beskik;
- oor 'n grondige kennis van die skoolkurrikulum beskik en in staat wees om die gespesialiseerde inhoud daarvan te ontsluit;
- in staat wees om beskikbare bronne toepaslik te gebruik sodat hulle gepaste leerprogramme kan beplan en ontwerp;
- die diversiteit in die Suid-Afrikaanse konteks verstaan sodat hulle onderrig kan gee op 'n manier wat alle leerders insluit, leer- of sosiale probleme kan identifiseer en in vennootskap met professionele persone of dienste werk om sodanige probleme die hoof te bied (Sien 1.6.4 en 4.6);
- in staat wees om klaskamers oor 'n wye spektrum van kontekste te bestuur en sodoende 'n leeromgewing te skep wat bevorderlik is vir leer;
- in staat wees om leerders volgens 'n verskeidenheid van betroubare metodes te assesser, asook om die assesseringsresultate te gebruik om onderrig en leer te bevorder;
- 'n positiewe werksetiek handhaaf, toepaslike waardes uitleef en hulle gedrag by die onderwysberoep aanpas, uitbou en ontwikkel.
- in staat wees om krities oor hulle eie praktyk na te dink sodat hulle voortdurend kan verbeter en by veranderende omstandighede kan aanpas.

Sodanige nabetrugting kan òf teoreties geïnspireerd wees, òf dit kan in oorleg met hulle professionele gemeenskap of kollegas plaasvind.

Voorts stel die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) in 'n nuwe voorgestelde dokument van minimumvereistes die volgende professionele onderwyserstandaarde voor (DHET, 2018):

- Etiese onderrig wat op 'n verbintenis tot die leer en welsyn van alle leerders gegrond is.
- Samewerking met ander belanghebbendes om onderrig, leer en eie professionele ontwikkeling te ondersteun.
- Begrip vir die belangrike rol wat taal in onderrig en leer speel.
- Bevordering van sosiale geregtigheid en die regstelling van ongelykhede binne hulle opvoedkundige instansies en in die breë gemeenskap.
- Besluite neem wat konseptueel ingelig en toepaslik is en in die belang van die leerders is.
- Onderrig voorsien wat gegrond is op diepgaande kennis van die vak/ke wat hulle onderrig.
- Begrip hê van die beste metodes hoe hulle vakke aangeleer en onderrig kan word.
- Interpretasie van die nasionale kurrikulum om 'n reeks lesse stelselmatig te beplan.
- Organisering, monitering en assessering van leer.
- Goed bestuurde leeromgewings skep en onderhou.

Hieruit is dit duidelik dat onderwysstudente oor sekere vaardighede moet beskik voordat hulle tot die beroep toetree. Hulle moet die nodige vakkennis, die kurrikulumvereistes, klaskamerbestuursvaardighede en talle ander vaardighede onder die knie hê. Onderwysstudente leer die vakkennis by universiteite, sowel as hoe om 'n klas te bestuur, te administreer en lesse te beplan. In die praktyk leer hulle hoe om met leerders te werk, hoe om dissipline te handhaaf en hoe om leerders wat leerhindernisse ervaar te verstaan en te ondersteun.

2.5 ONDERWYSPRAKTYK

Onderwyspraktyk kan beskryf word as die tyd tydens opleiding van onderwysstudente wanneer hulle in skole uitgeplaas word om onder die leiding van 'n studieleier/mentor aan

die skoollewe blootgestel te word. Dit voorsien geleentheid vir onderwysstudente om die teoretiese kennis wat hulle op kampus geleer het in klaskamers toe te pas onder die leiding en met die ondersteuning van hulle mentors. Onderwyspraktyk dien dus as 'n brug om die gaping tussen teorie en praktyk te oorbrug (Darling-Hammond, 2014). Volgens Andabai (2011) bied dit 'n geleentheid om die praktiese toepassing van onderrigbeginsels, onderrigtegnieke en praktiese opleiding/oefening van verskillende aktiwiteite van die daaglikse skoollewe te beleef. Morrison en Werf (2012:1) beskryf dit as volg: "Theory without practice is empty; practice without theory is blind."

Die hoofdoel van die onderwyspraktyk is om studente aan outentieke ervarings van onderwys bloot te stel. Hierdie ervarings is nodig vir studente om hul onderwysvaardighede te ontwikkel en ondervinding op te doen om as professionele onderwysers te kwalifiseer. Dit het min waarde as die voornemende onderwyser slegs oor onderwys lees, maar die verworwe kennis nie prakties kan toepas nie. Hulle moet ervare en bekwame onderwysers waarneem en sodoende self praktiese ervaring opdoen (Sien 2.1). Dit is slegs deur waarneming, inoefening en nabetraging van vaardighede dat onderwysstudente uiteindelik hul eie praktiese wysheid ontwikkel.

Praktiese leer behels leer-in-praktyk en leer-van-die-praktyk. Leer-van-die-praktyk behels, onder meer, waarneming van die praktiese lesse, die gebruik van toepaslike leer- en ondersteuningsmateriaal, bestudering van gevallestudies, video-opnames en eie aanbeiding van lesse, ten einde die praktyk met die teorie te verbind. Leer-in-praktyk sluit onderrig in outentieke en stimulerende omgewings in. Werk-geïntegreerde leer vind binne die werkplek plaas en sluit aspekte van leer-van-die-praktyk (bv. waarneming van en reflektering oor lesse wat ander aanbied), asook leer-in-praktyk (bv. Voorbereiding- en onderrig en nabetraging oor hul eie lesse wat aangebied is) in (Sien 2.2.2). Praktiese leer is 'n belangrike voorwaarde vir die ontwikkeling van natuurlike kennis, wat 'n noodsaaklike komponent is van leer hoe om te onderrig (DHET, 2015).

Dit skep die ruimte vir onderwysstudente om ervaring op te doen in die werklike onderrig- en leeromgewing (Benedict, Foley, Holdheide, Brownell, & Kamman, 2016; Marais, 2016). Tydens praktiese onderwys word die onderwysstudent die geleentheid gebied om die kuns van onderwys aan te leer voordat sy/hy die onderwysberoep betree (Weeks, 2012).

Marais (2016) voer aan dat praktiese onderwys nie net 'n belangrike deel van onderwyseropleiding is nie, maar ook 'n uitdaging is in veral ontwikkelende lande soos Suid-Afrika. Die doeltreffendheid van praktiese onderwys word dikwels deur 'n verskeidenheid uitdagings gekenmerk soos byvoorbeeld geografiese afstand, lae en ongelyke vlakke van onderwyskundigheid, 'n ernstige gebrek aan hulpbronne, sowel as gebrekkige dissipline van leerders en onderwysers in die algemeen. Hierdie uitdagings kan studente se ervaring tydens praktiese onderwys negatief beïnvloed, wat op die lange duur studente se persepsie oor onderwys negatief kan beïnvloed (Weeks, 2012).

Richards en Farrell (2013) se navorsing oor onderwysstudente dui daarop dat baie onderwysers dit eens is dat onderwyspraktyk een van die waardevolste ervarings tydens hulle opleiding was. Richards en Farrell (2013) staaf dit met die volgende uitsprake.

Teaching practice gave me a taste of teaching proper. It presented to me the tip of what to expect and thus allowed me to prepare myself better mentally for real teaching (p. 170);

Practice teaching gave me the chance to observe my cooperating teacher, and this allowed me to make different mental notes about how to deal with problems that sometimes come up in a lesson (p. 170);

I learned a lot from teaching practice. It allowed me to put some ideas and thoughts from my teacher education courses into actual practice. It provided a kind of testing ground for me to try out different approaches to teaching. (p. 170).

Die waarde van praktiese onderwys kan dus nie betwis word of onderskat word nie. Vervolgens bespreek ek die doelwitte waaraan onderwyspraktyk moet voldoen.

2.5.1 Doelwitte van onderwyspraktyk

Gujjar *et al.*, (2010) en Okeke *et al.* (2016) stel die volgende doelwitte vir die onderwyspraktyk:

- Om die voornemende onderwyser die geleentheid te bied om 'n toepaslike onderwyser-leerderverhouding te vestig.

- 'n Geleentheid om die student se potensiaal asook haar/sy geskiktheid vir die onderwysberoep te evalueer.
- Om persoonlike verhoudings met die administrateur (skoolhoof), mede-onderwysers, ouers en leerders te ontwikkel.
- Om die toekomstige onderwyser te voorsien van praktiese ervaring in die skool, om probleme met dissipline te oorkom, en haar/hom in staat te stel om metodes van klaskamerbeheer en dissipline te ontwikkel.
- Om die geleentheid te bied om teorieë in praktyk toe te pas en 'n dieper begrip van die opvoedkundige beginsels en die implikasies daarvan vir leer te ontwikkel.
- Om die onderwysstudente se vermoë om lesse te beplan en voor te berei te assesseer en te ontwikkel.
- Om vaardighede in die gebruik van fundamentele prosedures, tegnieke en metodes van onderrig te ontwikkel.
- Om toepaslike professionele belangstelling, houdings en idees verwant aan die onderwysberoep te ontwikkel.
- Om onderwysstudente in staat te stel om die toepaslike eienskappe wat onderwysers kenmerk, te ontwikkel en om aanvaarbare professionele gedrag te openbaar.
- Om onderwysstudente die geleentheid te bied om onderrig te evalueer en om voordeel te trek uit opbouwende kritiek.
- Om onderwysstudente die geleentheid te bied vir self-evaluering om eie sterk punte en swak plekke te ontdek.
- Om toekomstige onderwysers toe te rus met vaardighede verwant aan onderrig soos vaardige kommunikasie, betekenisvolle lees, gebruik van die swartbord/witborde en ander onderrigmateriaal.
- Om onderwysstudente die geleentheid te bied om met die skoolomgewing te skakel, en samewerking met die gemeenskap en hul hulpbronne te ontgin.
- Om voorsiening te maak vir die uitruil van idees en metodes tussen die skool en onderwyseropleidingsinstansies.
- Om studente se vaardighede te assesseer (Cheng, 2013).

Om die gehalte van onderrig te verbeter, moet onderwysstudente waardes wat met die onderwys ooreenstem ontwikkel. Nabetraging is 'n ononderhandelde eienskap van 'n onderwyser. Verder is dit noodsaaklik dat hulle nuwe idees, eerder as blote nabootsing van

mentoronderwysers se onderrigstyle, moet uitleef. Onderwysstudente moet hulle dosente en toesighouers uitvra oor die teorie en praktyk om sodoende hul idees oor onderwys en die waarneming van die werkplek te verbreed (Bhargava, 2009).

In Noorweë word gebruik gemaak van die konsep “Bildung” wat afgelei is van die Duitse term “bilden” wat met ‘fatsoen’ of ‘vorm’ vertaal kan word en wat vertolk kan word as die vorming van die individu se vermoëns en talente (Sæverot, 2010). Die term sluit ook “Bild” in, wat verwys na ’n prent of ’n beeld. Aanvanklik word die individu ’n “Imago Dei” – ’n beeld van God; later verwys “Bildung” na die mens as die hoogste doel van opvoeding, wat gestig word deur die wisselwerking van kulture en individuele bydraes. “Bildung” gaan nie oor self-realisering nie, maar oor die aanmoediging van die mens om die wêreld ’n beter plek te maak (Sien 2.2.1 sosiokulturele teorie en 2.2.2. menslikekapitaalteorie). “Bildung” verwys dus na die wese van die mens en hoe opvoeding hulle gevorm het (Ulvik & Smith, 2011).

2.5.2 Vereistes vir onderwyspraktyk

Volgens Grossman (2011), moet meer geleentheid vir onderwysstudente geskep word om klaskamerervaring op te doen en om te leer hoe om spesifieke vaardighede aan te leer. Hierdie vaardighede sluit in hoe om ’n inhoudsgebaseerde klaskamerbespreking te lei, toepassing van praktiese vaardighede te modelleer, inligting na te vors en vaardighede gedissiplineerd in te oefen (Grossman, 2011).

Onderwysstudente moet die vermoë ontwikkel om ín die praktyk en ván die praktyk te leer as deel van die gemeenskap van onderwysers wat in die beroep staan. Hierdie soort gefokusde benadering tot die onderrig van kernonderrigpraktyke help om ’n professionele visie te ontwikkel. Vaardighede in die onderwyswette en onderwysbeleide, sowel as die kurrikulum, is belangrik in hierdie vroeë stadium van onderwyserontwikkeling. Dit is ook belangrik om die nuwe onderwysers se kennis uit te bou deur dié belangrike inligting te bestudeer. Om egter die voornemende of nuwe onderwysers op een slag álles te laat bemeester voordat hulle die individuele komponente van onderwyspraktyk verstaan, is onvanpas vir hulle ontwikkeling.

Die vereistes van onderwyspraktyk kan as volg opgesom word:

- 'n Goeie vennootskap tussen die onderwysinstansies en skole waar studentonderwysers praktiese opleiding moet kry.
- Funksionele skole waar studentonderwysers hoë gehalte-onderrig en administrasie kan waarneem.
- Doeltreffende mentorskap.
- Steierwerk van onderwyspraktykvaardighede oor die vierjaar-opleidingstydperk.

Leer-uit-die-praktyk- en leer-in-die-praktykervarings moet bewys lewer dat die studentonderwyser aktief ondersteun word om:

- teorie en praktyk deur die hele program te integreer;
- hul onderwyspraktyke te beplan, te implementeer, te beoordeel, te evalueer en daarvoor na te dink;
- praktyke wat hulle in skole waarneem, te ontleed en te interpreteer met betrekking tot navorsing, teorieë en ander kennis wat tydens die program opgedoen is;
- besin oor hul eie leer en praktyk om persoonlike en professionele doelstellings te ontwikkel;
- kernonderrigpraktyke, praktykgebaseerde kenmerke en geleenthede, sowel as prestasiebeoordelings wat met SARO se professionele onderwysstandaarde ooreenstem, moet oorweeg word;
- onderwysstudente moet minstens twee keer formeel (een keer in die derde jaar en een keer in die vierde jaar) deur universiteitsgebaseerde onderwyspraktykdosente / onderwyspraktykdissipline / fasespesialiste beoordeel word;
- die lesaanbiedings wat deur studentonderwysers aangebied word, kan deur 'n span van opgeleide onderwyspraktyk-assesseerders op video opgeneem word (met die nakoming van alle etiese praktyke) vir formele assessering deur die assesseringspan;
- alle universiteitsgebaseerde onderwyspraktykdosente wat deel uitmaak van die assesseringspan, moet opgelei word om geldigheid, betroubaarheid en nakoming van etiese riglyne te verseker;
- assessering moet NIE net op individuele lesse gefokus wees nie, maar moet minstens een tot twee oorgange in lesse insluit (bv. Grondslagfase-lesse wat oorgaan van Afrikaans Huistaal na Wiskunde na Lewensvaardighede, ens.)

- wanneer onderwysstudente lesse beplan, moet daar op 'n reeks lesse gefokus word en nie net op een lesplan nie (DHET, 2020).

2.5.3 Algemene probleme wat tydens onderwyspraktyk ervaar word

Om die gehalte van onderwyspraktyk te verbeter, moet daar kennis geneem word van algemene probleme wat onderwyspraktyk beïnvloed. Benedict *et al.*, (2016) klassifiseer die probleme wat onderwysers in die gesig staar soos volg:

- probleme op akademiese vlak;
- probleme met organisasie;
- sosiale probleme; en
- probleme aangaande onderrigmateriaal en tegnologie.

Hoewel skole bereid is om onderwysstudente in te neem, het swak skoolbestuur, sowel as 'n gebrek aan roosters, personeel en goeie mentorskap 'n negatiewe uitwerking op die praktyk, wat daartoe lei dat sommige studente die onderwys gedemotiveerd en ontnugter verlaat (Rademeyer, 2008). Om te voorkom dat onderwysstudente die beroep voortydig en ontnugterd verlaat, is dit noodsaaklik dat onderwyspraktyk aan spesifieke doelwitte voldoen om onderwysstudente behoorlik vir die realiteit voor te berei.

Die akademiese probleme sluit dikwels swak of gebrekkige dissipline en swak motivering van leerders in, sowel as gebrekkige kennis oor hoe om leerders se werk te assesser en die gebrekkige implementering van verskillende onderwysmetodes. Wat organisatoriese probleme betref, sluit Benedict *et al.*, (2016) die organisering, beplanning en implementering van die kurrikulum, insluitende onderwysbeleid en regulasies in. Daar moet ook rekening gehou word van moeilike omstandighede waarbinne onderwysers oor die algemeen werk, die werklading en die leiding en ondersteuning deur die universiteit. Dunn (2002, p. 219) bied die volgende terugvoer van 'n student as voorbeeld:

Why did nobody tell me this before? I didn't know I had to do this! No, I did not read the manual for the new teachers! I had no idea that teaching was so demanding.

Dunn se studie wys ook uit dat beginner-onderwysers onseker is hoe om 'n verhouding met leerders se ouers/voogde te bou (Benedict *et al.*, 2016). Hudson (2012) bevestig dat die verhouding wat 'n onderwyser met ouers/voogde moet vestig, geweldige spanning en vrese

inhou vir beginner-onderwysers, aangesien hulle nie geleer word hoe om die situasie te hanteer nie. Tydens onderwyspraktyk moet onderwysstudente die nodige ervaring om genoemde probleme op te los opdoen. Die rol van die mentoronderwyser as die een wat meer weet (Sien 2.2.1) is een van die belangrikste vaardighede wat studente sal waarneem en naboots.

Na aanleiding van die sosiokulturele teorie is dit van belang dat die mentoronderwyser wat die kundige is, die onderwysstudent wat die beginner is, sal ondersteun. Vygotsky hou vakleerlingskap voor as 'n doeltreffende manier om vaardighede oor te dra.

2.5.4 Modelle van onderwyspraktyk

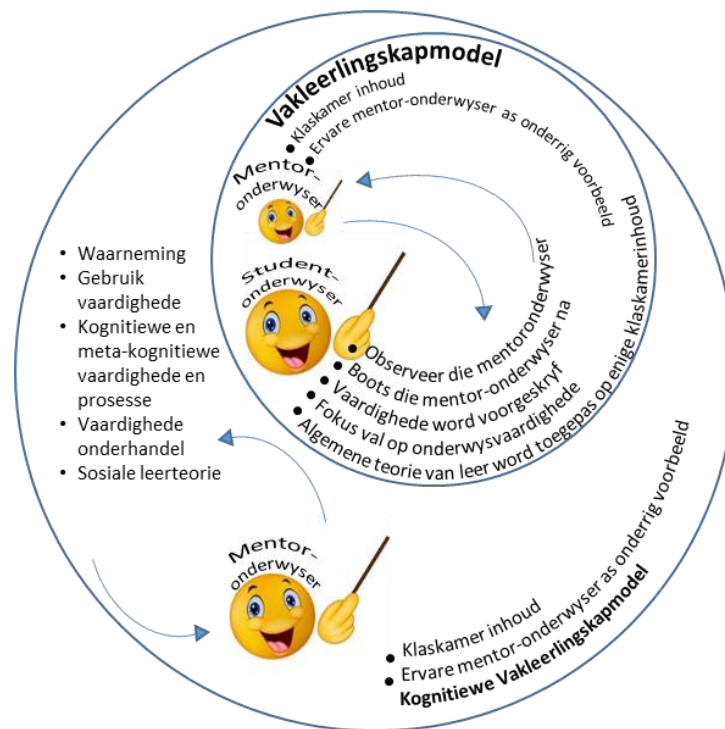
Hoewel modelle van onderwyspraktyk op 'n mentor wat vaardighede modelleer berus, kan die fokus verskil. Een model van onderwyspraktyk sou byvoorbeeld meer op gemodelleerde gedrag deur 'n vaardige en ervare volwassene of mentor fokus, terwyl 'n ander model weer op 'n meer deelnemende proses sal fokus, gevolg deur siklusse van nabetraging en terugvoer. Vir die doel van hierdie studie word die vakleerlingskapmodel sowel as die kognitiewe vakleerlingskapmodel vervolgens bespreek. Figuur 2.2 is 'n visuele voorstelling van die belangrikste argumente wat op konsepte en teorieë, en hulle verhouding met verskillende rolspelers in die onderwyspraktyk gegrond is.

In die tradisionele vakleerlingskap is die uitvoer van 'n taak of vaardigheid gewoonlik maklik waarneembaar. In kognitiewe vakleerlingskap is die taak of vaardigheid op sigself waarneembaar, maar die klem is op die denke wat die taak voorafgaan. Waarneming is die resultaat van die voorafgaande denkproses. In kognitiewe vakleerlingskap moet 'n mens dus doelbewus die denke na die oppervlak bring om dit sigbaar te maak (Collins *et al.*, 1991). Albei modelle word vervolgens meer breedvoerig bespreek.

a) Die vakleerlingskapmodel

Soos reeds genoem, word vakleerlingskap tradisioneel in die aanleer van ambagte toegepas. Vakleerlingskap volg 'n sikliese model waar die student leer deur waar te neem, na te boots en vaardighede toe te pas deur demonstrasie. In die onderwyspraktyk verg dit dat skoolhoofde, departementshoofde en ervare onderwysers aktief betrokke is by die mentorskap van studente. Die studentonderwyser leer in die praktyk onder mentorskap van

’n ervare persoon. Die student observeer die mentor wat as rolmodel optree. Daarna het die student ’n geleentheid om die mentor na te boots en teoretiese kennis in die praktyk toe te pas. Vakleerlingskap bied studente die geleentheid om kennis te beredeneer en toe te pas in verskillende situasies en om komplekse probleme wat daagliks in die klaskamer voorkom, te leer hanteer. Sodoende kan die beginneronderwyser die onderwysberoep met selfvertroue betree.



Figuur 2.2: Integrasie van onderwyspraktykmodelle (Saamgestel uit Okeke *et al.*, 2016)

b) Kognitiewe vakleerlingskapmodel

Die aanleer van onderwysvaardighede is aangeleerde gedrag wat nie in ’n vakuum ontwikkel nie; dit vereis interaksie tussen een wat meer weet (die mentor) en die student (Sien 2.2.1). Kognitiewe vakleerlingskap is ook ’n sikliese proses waar die onderwysstudent by ’n meer ervare persoon leer. Die mentoronderwyser modelleer sekere vaardighede en die student kry die geleentheid om die vaardighede in te oefen. Mentor-onderwysers dra dus hulle bewese vaardighede aan die student oor.

Om te slaag, vereis kognitiewe vakmanskap en dat die student ontvanklik vir die leerproses is, die inligting gretig sal absorbeer en gemotiveerd sal wees om te leer en die nuwe vaardighede te implementeer. Om so ’n omgewing te skep, moet die student positief met

die mentoronderwyser kan identifiseer. Daar word dus van 'n mentoronderwyser verwag om 'n positiewe en koesterende ingesteldheid en verhouding met die student te kweek. So 'n noue band skep 'n positiewe omgewing wat positiewe gedrag versterk. (Okeke *et al.*, 2016).

Onderwyspraktyk bied 'n geleentheid vir die implementering van so 'n siklus waar die onderwysstudent ontvanklik is vir wat die mentoronderwyser sê en doen met die doel om die onderrigmetodiek na te volg. Hierdie waarneming oor tyd word in die lang- en korttermyngeheue geberg, sodat hy/sy dit kan herroep wanneer nodig (Okeke *et al.*, 2016).

Brown (1998:230) bied die volgende rede waarom kognitiewe vakleerlingskap vir skoolgebaseerde opleiding nodig is: "The central issue in learning is becoming a practitioner, not learning about practice". Hudson (2012) kritiseer universiteitsopleiding waar teorie afsonderlik van die praktyk geleer word. Die skeiding tussen teorie en praktyk bemoeilik lesings wat losstaan van die praktyk. Wanneer vaardighede en kennis op 'n abstrakte manier onderrig word, is dit moeilik om teorie in die konkrete, werklike situasies toe te pas (Collins *et al.*, 1991).

Die volgende handeling ondersteun die doelwitte van kognitiewe vakleerlingskap:

- Modelling: demonstrasie van denkprosesse. (Sien 2.2.1).
- Verduideliking: verduidelik waarom sekere aktiwiteite op 'n spesifieke manier plaasvind.
- Afrigting: die monitering van leerderaktiwiteite asook ondersteuning en bystand waar nodig.
- Steierwerk: ondersteun studente sodat hulle hul take suksesvol kan afhandel. Die strategie behels ook die geleidelike onttrekking van die onderwysers uit die proses, waarna die studente op hulle eie kan aangaan (Sien 2.2.1).
- Refleksie of nabetrugting: studente assesseer en analiseer hul eie optrede.
- Artikulasie: die resultate van die refleksies moet verwoord word deur middel van besprekings.
- Verkenning: die student moet aangemoedig word om hipoteses te vorm, hulself te toets en om nuwe idees en vertrekpunte te vind (Enkenberg, 2011:503) (Sien 2.2.1).

2.5.5 Komponente van onderwyspraktyk

Volgens die *Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications* (DHET, 2015), is leer-in-die-praktyk een van die vyf fundamentele komponente van onderwysprogramme. Leer-in-die-praktyk en leer-van-die-praktyk kan op een van verskeie maniere plaasvind, naamlik werk-geïntegreerde leer, internskap en mentorskap.

2.5.5.1 Werk-geïntegreerde Leer (WIL)

WIL binne 'n professionele kwalifikasie kan beskryf word as 'n benadering van beroepgefokusde onderwys wat die teoretiese en werkgebaseerde vorme van leer insluit. Dit kan verder beskryf word as 'n opvoedkundige benadering wat in lyn is met die akademiese en werkplekpraktyke tot voordeel van die student sowel as die werkplek, en tot die doeltreffende verbetering van die voltooid kwalifikasie bydra (Winberg et al, 2011). Binne die Australiese hoër-onderwyskonteks word WIL wyer omskryf as “educational programs which combine and integrate learning and its workplace application” (Kriewaldt & Turnidge, 2013).

Dewey (1938) was een van die eerste opvoedkundige teoretici wat vas geglo het dat mense leer deur dinge te doen en dat ware onderrig deur ervaring bereik word. 'n Latere teoretikus, Kolb (1984), het aangevoer dat ervaring deel van leer is, maar dat dit nie op sy eie 'n voldoende voorwaarde vir leer is nie. Biggs (1999) verklaar dat effektiewe leer binne die konteks van hoër onderwys die volgende vereis: 'n kennisbasis, 'n gemotiveerde konteks, leeraktiwiteite en interaksie. Vir leer om plaas te vind, moet studente waarneem en dan oor hulle ervarings reflekteer, waarna hulle konsepte kan ontwikkel of toepas (Schön 1983; Winberg et al, 2011).

Die teoretiese onderbou van Kolb se ervaringsleersiklus en Schön se reflektiewe praktiese model is onlangs betwis. Mense leer nie noodwendig uit ervaring of van nabetraging nie, veral as hulle nie krities nadink oor leer nie of as hulle nie verantwoordelikheid neem vir hulle eie skeppings nie. Die doeltreffendheid van leer word nie ten volle ontwikkel as die praktiese werk wat onderwysstudente in die werkplek ervaar het en die teoretiese kennis met mekaar gekoppel word nie (Winberg et al, 2011).

Volgens Okeke (Okeke *et al.*, 2016) is die voordele van WIL as volg:

- verbeter die gegradueerde se kanse op indiensneming (Sien 2.2.2);
- verbeter akademiese prestasie;
- verhoog die progressie en retensie van leerders;
- 'n verhoogde aanvangsalaris;
- verbeterde loopbaanprogressie.
- ontwikkeling van generiese en professionele vaardighede;
- beter samewerking tussen universiteite en die nywerheidssektor om studente in staat te stel om lewenslange leerders te word, wat tot hul gemeenskappe bydra

Kriewaldt en Turnidge (2013) bied nuttige riglyne vir universiteite en nywerheidsvennote wat worstel met sekere kwessies om WIL te implementeer:

- WIL-aktiwiteite moet kurrikulum-geïntegreerd wees.
- WIL-aktiwiteite moet ontwerp word om die behoeftes van verskillende leerders te akkommodeer.
- Spesifieke kennis moet geteiken en beoordeel word, insluitend hoe om te leer en hoe om onbekende probleme te hanteer.
- Die ervaring moet stapsgewys meer ingewikkeld en meer gevarieerde word en moet nuwe take insluit om 'n hoër orde denke te bevorder (Sien 2.2.1).
- Hoëgehalte-toesig en/of mentorskap moet voorsien word.
- Leerdoelwitte moet tegnies/professioneel sowel as generies wees (insluitend loopbaanverkenning, sleutelvaardighede en/of beroepseienskappe).
- Alle partye moet voorbereid wees en hulle onderskeie rolle ken en verstaan.
- Hierdie ervaring moet studente se loopbaanplanne en oorgangsbestuursvaardighede ontwikkel.
- Aktiwiteite moet geëvalueer word en alle deelnemers moet betrek word.
- Aktiwiteite moet 'n hoë vlak van ondersteuning hê.
- Aktiwiteite moet help om verhoudings te bou met ondernemings, die nywerheidssektor en/of die beroep.

2.5.5.2 Internskap

Daar is nie tans konsensus oor die definisie van 'internskap' nie, maar O'Neill (2010) beskou dit as 'n algemene ervaringsleergeleentheid wat refleksie en indiensopleiding insluit, asook die geleentheid om blootstelling aan die werklikheid van die beroep te verkry. Taylor en Govender (2013) verseker dat internskap studente help om suksesvol tot die beroep toe te tree.

Sekere beroepe vereis dat studente praktiese werkservaring opdoen as deel van 'n formele kwalifikasie (Parker, Kilgo, Sheets & Pascarella, 2016). 'n Internskap vind soms vir 'n paar maande in vakansietye plaas en soms deelyds tydens die studietydperk. Dit kan betaald wees, gewoonlik teen 'n uurlikse tarief, of onbetaald. Indien dit onbetaald is kan daar in sommige gevalle verwag word dat sommige uitgawes, soos kos en reiskoste, minstens gedek word.

Volgens Fraser (2008) bring onderwysstudente 'n geruime tyd by skole deur om die programme wat op praktykervaring gegrond is deur te werk en te voltooi. Sy sê voorts: "Die benadering is toegespits op praktiese ervaring en die konstruksie van kennis deur aksienavorsing en siklusse van nabetraging om sodoende eie leer te fasiliteer en praktiese vaardighede te bou; die program fokus op professionalisme, leierskap, insig, begrip en lewenslange leer" (Fraser 2008:14; Le Cornu, 2012).

Soriano (2017), asook Ngidi en Siyaba (2003:22) ondersteun die idee van internskap: "Another solution might be an unbroken internship or induction to practice teaching on a piecemeal basis ... furthermore, these findings imply that demonstration lessons, on the part of supervisors, cannot be a once-off event."

Professionele programme moet studente voorberei om professionele onderwysers in hulle gekose studieveld te word. Opvoeders wil graag hê dat die studente die belangrikheid van die klaskamer en die opvoedkundige veldervarings waardeer. Hulle moet ook leer dat praktiese ervaring niks beteken sonder goeie teorie nie. Praktiese ervaring wat 'n onderwysstudent in die klaskamer opdoen is 'n goeie leergeleentheid vir die student, maar hierdie ervaring kan nie sonder goeie teoretiese onderrig slaag nie, en andersom.

Die program vereis van studente om 'n geruime tyd in die praktiese onderwysveld deur te bring, om ondersoekend te wees en konsepte en strategieë om leerders korrek te onderrig wat hulle by mentor-onderwysers leer, aan te wend (Darling-Hammond, 2014). Hierdie program, volgens Darling-Hammond (2014), vereis dat onderwysstudente minstens 'n volle akademiese jaar onder die direkte toesig van een of meer mentoronderwysers behoort te werk.

Die mentoronderwysers moet die onderwysstudent leer om leerders met 'n wye reeks leerbehoefte korrek te onderrig. Mettertyd leer die onderwysstudent om meer onafhanklike verantwoordelikheid vir onderrig te aanvaar. Dit stel voornemende onderwysers in staat om gevestig te raak in die beroep. Dit is veral belangrik wanneer die student beoog om meer leergesentreerd te onderrig. Hierdie onderrig vereis deeglike beplanning om leerders se behoeftes aan te pas deur gebruik te maak van intensiewe assessering en die komplekse gids van praktyke oordeelkundig toe te pas.

Volgens Taylor en Govender (2013), moet internskap binne die Suid-Afrikaanse konteks met groot omsigtigheid benader word, omdat daar te veel skole met ondergekwalfiseerde en swakopgeleide onderwysers is – 'n situasie wat vermy moet word aangesien dit vir die onderwysstudente onuithoudbare omstandighede skep wanneer hulle daar hulle praktiese opleiding moet doen. Onderwysbeleid in Suid-Afrika maak tans nie formeel voorsiening vir internskap in onderwys nie (Sien 1.5.5).

2.5.5.3 Mentorskap

“Mentorskap is 'n volgehoue, vrywillige, ondersteunende verhouding tussen 'n ervare persoon (mentor) en 'n ander, minder ervare persoon (mentee), waarin mentors die voordele van hul ervaring en hul begrip van die waardes, doelwitte, praktyke en die kultuur van die organisasie met mentees deel. Die hoofdoel is die koestering, leiding en ondersteuning van mentees in hul persoonlike en professionele ontwikkeling (Universiteit van Stellenbosch, 2013) (Sien 2.2.1).

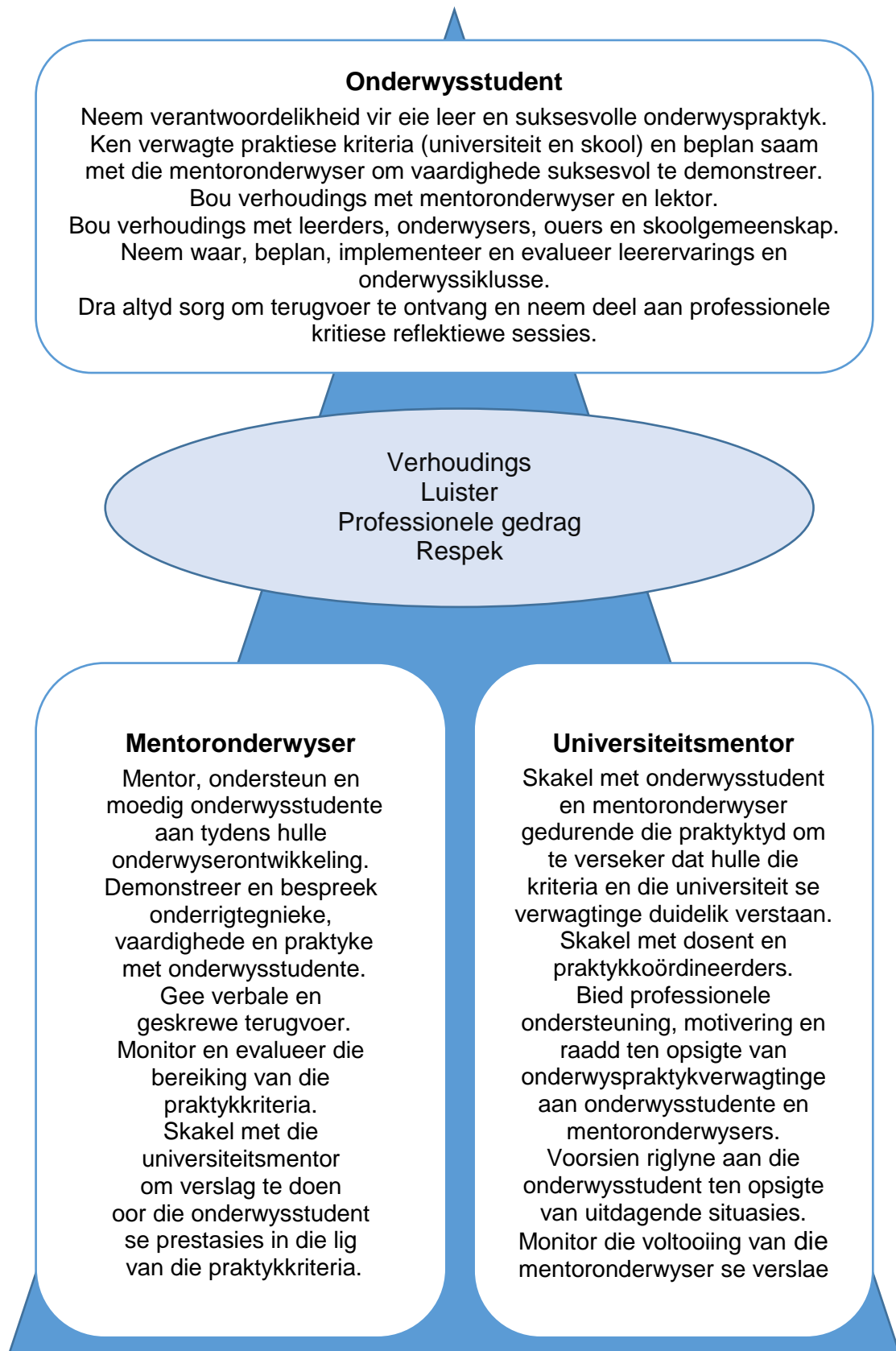
By funksionele skole, hetsy openbare of privaat skole, word studente onder die toesig van een of meer mentoronderwyser, wat deur die skoolhoof aangewys is, geplaas. Dit kan 'n koördinerende mentor wees (gewoonlik die departementshoof) wat die student se take en

vakke/fases koördineer, of dit kan 'n spesialismentor wees (gewoonlik 'n ervare onderwyser) vir die vakke/fases waarin die student spesialiseer (Richter, 2016). Op dié manier leer die onderwysstudente op 'n aaneenlopende basis van die praktyk en is onder die direkte toesig van die mentor (leer-in-praktyk) met die aanbieding van lesse, terwyl hulle besig is met hulle studies (Richter, 2016).

'n Onderwyser bied nie net leiding en mentorskap aan studente nie (Kansanen, 2014), maar neem ook in samewerking met die universiteit deel aan navorsing om sodoende 'n bydrae tot die verbetering van onderwyseropleiding te lewer (Sahlberg, 2012). Dit sal 'n goeie praktyk wees as mentoronderwysers hul kundigheid in die veld deurgaans verbeter. Van mentoronderwysers word verwag dat hulle kursusse in pedagogiek sal doen en ook ononderbroke toesig hou oor onderwysstudente (Le Cornu, 2012).

Gedurende praktiese onderwysperiodes word studente toegewys aan gekwalifiseerde en ervare onderwysers as hulle mentors. Die mentorskapbenadering is rondom die beginsel van internskap gebou (Davis, 2014). Daar word van die onderwysstudent verwag om onder die voogdyskap van die mentor te werk en van die mentor te leer en sodoende 'n volwaardige professionele onderwyser te word. Hierdie ontwikkeling vind dus nie in isolasie plaas nie, maar in 'n kollegiale werksverhouding met die mentor. Kollegialiteit het 'n betekenisvolle invloed op die verhouding tussen die mentor en die student (Kriewaldt & Turnidge 2013; Grudnoff, Haigh & MacKisack, 2017).

Onderstaande diagram beeld die rolle van die drie rolspelers in praktiese onderwys, naamlik die onderwysstudent, die mentoronderwyser en die universiteitsmentor uit.



Figuur 2.3: Die rolspelers in mentorskap

(aangepas uit McArdle, Gibson & Zollo, 2015)

Mukeredzi en Mandrona (2013) voer aan dat skoolgebaseerde mentorondersteuning tydens praktiese onderwys die sleutel tot die doeltreffende professionele ontwikkeling en sosialisering van nuwe onderwysers is. Wanneer mentorondersteuning deel word van skoolhoofde en onderwysers se opleiding en prestasiebestuur op beleidsvlak, kan dit 'n groot verskil maak, aangesien dit kan help om groter bewustheid van kollektiewe verantwoordelikheid vir onderwysstudente se professionele ontwikkeling tydens praktiese tydperk te ontwikkel. Dit kan onrealistiese verwagtinge van onderwysstudente uitskakel en praktykskok verminder of voorkom.

Hoewel hierdie ervarings en navorsingstudie van Mukeredzi en Mandrona op een skool gebaseer is, dui dit oor die algemeen op 'n gebrek aan mentorskap in Suid-Afrikaanse skole. Intervensies op die sistemiese vlak kan dus mentorskap van beide studente en beginneronderwysers in skole positief beïnvloed. Mukeredzi en Mandrona (2013) se studie dui daarop dat 'n herkonseptualisering van onderwyseropleiding nodig is om die verlangde uitkomst van praktiese onderwys te bereik.

Die universiteitsmentor ondersteun die mentoronderwyser om die onderwysstudent korrek te mentor. Die universiteitsmentor maak ook seker dat die onderwysstudent aan die vereistes van die universiteitsprogram voldoen deur die nodige assesserings te doen, en op te volg indien die mentoronderwyser die universiteitsmentor van probleme in kennis stel (Okeke *et al.*, 2016).

2.5.6 Identifisering van skole vir onderwyspraktyk

Die gasheerskole waarheen studente uitgeplaas word vir onderwyspraktyk speel 'n groot rol in hoe die student onderwys ervaar en wat van hom of haar verwag word as onderwyser. Opleidingsinstansies is dit eens dat beginneronderwysers toegerus moet wees om enige verandering in 'n skoolopset te kan hanteer en om leerders suksesvol in enige kulturele of taaldiverse konteks te kan onderrig. Sommige instansies identifiseer wat hulle ookal beskou as funksionele skole. 'n Funksionele skool kan beskou word as 'n skool waar bestuursprosesse en hulpbronne in plek is. Die volgende faktore word dikwels oorweeg wanneer skole geïdentifiseer word (Okeke *et al.*, 2016):

- Die skool naaste aan die student se tuiste, gewoonlik skole waar hulle self skoolgegaan het.
- Studente kies skole waar hulle voel hul behoeftes en leervaardighede sal bevredig word, skole waar hulle graag sal wil werk.
- Skole met goeie dissipline, hoë onderwysverbindings, sportaktiwiteite en ander buitekurrikulêre aktiwiteite.
- Skole wat veilig is.
- Skole wat funksioneel is, waar onderwys die hoofokus is en waar dissipline gehandhaaf word.
- Meeste studente verkies skole waar hulle in hul huistaal kan onderrig.

Onderwysstudente moet aangemoedig word om verskillende skole te kies om 'n verskeidenheid van ervarings op te doen.

2.5.6.1 Die konsep van opleidingskole

Opleidingskole word gedefinieer as onderwyserlaboratoriums. Hierdie skole word beskou as individuele skole, geleë naby 'n onderwyseropleidingsentrum, waar studente die beste praktyke kan waarneem, kan deelneem aan onderwyservarings en moontlike verbintenisse kan maak tussen navorsing en onderwys (Gravett *et al.*, 2014; Henning *et al.*, 2015; Gravett & Ramsaroop, 2015).

Opleidingskole word in hierdie studie beskou as skole wat direkte verbintenisse met die universiteit het. Dit is skole waar dosente insae in klasomgewings het en waar daar van onderwysers verwag word om die rol van die dosent te neem. Gravette, Petersen en Petker (2014) stel die doel van opleidingskole as veelvoudig: jong kinders naby die Universiteit van Johannesburg se Soweto-kampus ontvang onderwys by die opleidingskool, wat gesien word as die ontwikkeling van 'n opleidingsplek vir studentonderwysers; longitudinale kinderontwikkelingsstudies word daar moontlik gemaak en navorsing oor kinders se prestasies in die skoolkurrikulum kan daar gedoen word. Dit kan ook as hulpbronsentrum / ontwikkelingsentrum vir skole naby die Soweto-kampus dien (Gravette *et al.*, 2014). Opleidingskole het die potensiaal om opleidingsprogramme vir onderwysers te versterk.

Onderwysers is veronderstel om gemaklik te kan rondbeweeg tussen die wêreld van skoolhou en opvoedkundige idees, soos byvoorbeeld om toepaslike konseptuele kennis te demonstreer wanneer onderwysstudente gementor word. In Finland kry onderwysstudente praktiese opleiding in opleidingskole. Dit bied die voordeel van programme wat navorsingsgebaseerd is en wat 'n stelselmatige integrasie van wetenskaplike opvoedkundige kennis, didaktiek (of pedagogiese inhoudskennis) en praktiese kennis insluit. Opleiding in opleidingskole stel onderwysstudente in staat om die pedagogiese denke, uitkomsgebaseerde (*evidence based*) besluitneming en verbintenis aan wetenskaplike gemeenskappe van opvoeders te verhoog (Sahlberg, 2012). Dit is ook noodsaaklik dat onderwysers ontwikkel moet word om onderwysstudente in die verskeie rolle van 'n onderwyser te kan oplei.

Die Departement van Onderwys in Engeland beskryf opleidingskole as skole wat 'n leidende rol in opleiding en professionele ontwikkeling van onderwysers speel, personeel en hoofde ondersteun, en bydra tot die verhoging van standarde deur skool-tot-skool-ondersteuning te bied (United Kingdom, 2014). Die onderwysdepartement bepaal die verantwoordelikhede vir aaneenlopende, professionele leer in samewerking met die opleidingskole en die akademië.

Gibb, 'n gewese Minister van Skole in Engeland, verduidelik die visie as volg:

“By encouraging school-led professional development, we believe schools can strengthen the bonds that exist between them and allow for more opportunities for teachers and schools to collaborate with each other. So, more freedom, more and better professional development, and more collaboration” (Gibb, 2011:2).

Conway, Murphy en Rutherford (2014) voer aan dat opleidingskole en universiteite saam die opleidingskole as leerplekke vir onderwysstudente ontwerp met die doel om studente op te lei as goeie onderwysers. Verder stem hulle saam met Korthagen (2011) dat ervaring nie noodwendig tot praktiese wysheid lei nie. Die hoogste doel van onderwysopleiding is om studente te leer om met begrip op te tree. Onderwysstudente wat in opleidingskole werk, het hulp nodig om te verstaan hoe begrippe verduidelik word en hoe klasse hanteer word. In opleidingskole word die onderwysstudent deur kundige mentors gelei om ervarings,

probleme of bestaande kennis of insigte te struktureer of te herstruktureer en sodoende die onderwysberoep beter te verstaan (Korthagen, 2011; Okeke *et al.*, 2016).

Tydens die eerste praktiese onderwystyperk by opleidingskole neem onderwysstudente meestal net waar terwyl hulle betrokke is by die beste praktyke van onderrig. In Finland word dit moontlik gemaak deur personeel by hierdie spesifieke skole aan te stel wat hoër professionele vereistes het as dié by gewone munisipale skole; hulle het ook bewese bevoegdheids in onderrigvaardighede, toesighouding, die professionele ontwikkeling van onderwysers en assesseringstrategieë (Sahlberg, 2012).

Finland se onderwyseropleidingsmodel is gebaseer op 'n volskaalse vennootskap tussen die universiteit en onderwyseropleidingskole, wat gewone skole of praktykskole kan wees. Sahlberg (2012, p. 12) beskryf onderwyseropleiding in Finland as 'n "spiral sequence of theoretical knowledge, practical training and research-oriented enquiry for teaching." Die meerderheid van onderwysstudente se praktiese onderwys vind plaas in opleidingskole (Kansanen, 2014). Hoewel die universiteit hierdie skole ondersteun, word dieselfde kurrikulum as dié van gewone skole gevolg.

Navorsinggebaseerde denke integreer die teorie- en praktykgebaseerde aspekte van die kurrikulum. Dit word bereik deur praktiese onderwysessies in opleidingskole in lyn te bring met die teoretiese studies wat direk verband hou met die fokus van die onderwyspraktyk. Finse onderwysstudente word daarom in opleidingskole geplaas vir praktiese onderwys (Sahlberg, 2012).

Gravett en Ramsaroop (2015) het navorsing gedoen om vas te stel of 'n opleidingskool in die Suid-Afrikaanse konteks kan help om onderwysstudente se opleiding te verbeter. Deelnemers aan hulle studie het positief gereageer en gevoel dat 'n opleidingskool 'n brug kan vorm tussen akademie, universiteitsgebaseerde voorbereiding van onderwysstudente en die praktiese vereistes van die onderwysberoep. Hulle het egter gevind dat daar tussen al die rolspelers konsensus bereik moet word oor die doel en betekenis van opleidingskole.

Gravett en Ramsaroop (2015) se navorsing oor opleidingskole het verskeie voordele uitgewys. Onderwysstudente het die geleentheid om beste praktyke waar te neem en deel te neem aan mikro-onderrigaktiwiteite. Dit bied die geleentheid om pedagogiek te verbeter

sowel as om vakkennis, kurrikulumkundigheid en pedagogiese inhoudskennis te verryk. Deur realistiese en toepaslike klaskamers in die praktyk in aksie te beleef, ontwikkel hulle ook 'n eie onderwyseridentiteit. Dit bied hulle die geleentheid om ervarings te struktureer en te herstruktureer, om 'n verskeidenheid probleme op te los en die kennis wat hulle opgedoen het toe te pas (Gravett & Ramsaroop, 2015).

Probleme wat deur Gravett en Ramsaroop se studie uitgewys is, is dat onderwysstudente gebrekkige werkgebaseerde kennis en vaardighede het. Studente funksioneer op 'n konkrete perseptuele vlak en bereik nie 'n punt waar hulle op 'n konseptuele vlak funksioneer nie. Verder het hulle bevind dat daar 'n skeiding bestaan tussen kursuswerk en wat in die praktyk vereis word, en dat dit nie, in die huidige formaat van onderwyspraktyk, bemiddel word nie (Gravett & Ramsaroop, 2015).

Hoewel Suid-Afrika nie opleidingskole het nie, en studente in gewone skole geplaas word vir praktiese onderwys, word baie van die beginsels van opleidingskole wel toegepas. Selfs waar skole min of beperkte hulpbronne het, bied hulle tog die geleentheid vir studente om ervaring op te doen; ook in skole waar die onderrigkultuur en omgewing nie altyd as gewens beskou word nie. By hierdie spesifieke vennootskapskool, wat in Mukeredzi se studie gebruik is, het interaksies tussen onderwysers en die plattelandse onderwyseropleidingsprojek daartoe bygedra dat die navorsers as buitestaanders deur die skoolgemeenskap beskou is, wat gelei het tot spanning weens verskille in taal, agtergrond en opvoedkundige vlakke (Mukeredzi & Mandrona, 2013).

Indien Suid-Afrika wel opleidingskole sou oorweeg is dit belangrik om die volgende kriteria in gedagte te hou:

- Ervare personeel moet geïdentifiseer word om as mentors op te tree.
- Geïdentifiseerde mentors moet formele mentoropleiding ontvang.
- Die mentoronderwysers moet saam met die dosente betrokke wees by die student se evaluering.
- Skole moet bereid wees om koördineerders, wat deur die universiteit aangestel is, te ontvang.
- Skole moet studente nie vir meer as 40% van normale werksure gebruik nie.

- Studente moet die geleentheid gegun word om kontakssessie by te woon en eksamenverlof te kry.
- Skole moet studente ten opsigte van hulle spesifieke vakke of fases tegemoetkom (Richter, 2016).

Opleidingskole kan dus gesien word as 'n platform vir die formalisering van vennootskappe tussen universiteite en skole. Daar is voordele verbonde aan die formalisering van 'n vennootskap.

Aanspreeklikheid en die bestuur van die vennootskap sluit in:

- duidelikheid vir alle rolspelers oor wat elkeen insit, uithaal en die tydsraamwerk daarvoor; die geleentheid vir die skoolbestuurspan en/of skoolbeheerliggame om 'n werkende liggaam daar te stel en te ondersoek en af te teken; en
- 'n dokument wat met skoolleiers, ouers en ander belanghebbendes in die skoolgemeenskap gedeel kan word om duidelikheid te gee oor wat die vennootskap behels, hoe hul skool daarby kan baat en tot die vennootskap kan bydra (DHET, 2020).

Die volhoubaarheid wat 'n vennootskap bied, sluit in:

- 'n hulpmiddel om die vennootskap met die strategie en etos van die skool te integreer;
- 'n geleentheid om die vennootskap te beskerm deur te verseker dat oorgange van personeelveranderings behoorlik hanteer word;
- 'n geleentheid om 'n gedeelde verantwoordelikheid vir aflewering op te bou, om sodoende te verseker dat werklading nie op 'n klein aantal individue val nie.

2.5.6.2 Professionele-praktyk-skole (PPS)

PPS is nie buitengewone skole nie, maar eerder gewone skole waarheen studente gaan vir praktiese onderwys. Die doel is dat wanneer onderwysstudente aan die praktyk blootgestel word, hulle onder behoorlike mentorskap leer-in-praktyk. Om alle studente te kan uitplaas, is dit noodsaaklik dat genoeg PPS geïdentifiseer word om voldoende ondersteuning aan onderwysstudente te bied sonder om spesifieke skole oor te belas. PPS behoort ook as middelpunt vir die ontwikkeling van professionele leergemeenskappe gebruik te word (Sien 1.5.10).

Hoewel PPS nie in die Integrale Plan van die Departement van Onderwys intensief bespreek word nie, is daar tog ooreenkomste met internasionale inisiatiewe, soos byvoorbeeld professionele ontwikkelingskole en stedelike onderwysverblyf in die VSA (Darling-Hammond, 2014; Klein, Taylor, Onore, Strom & Abrams, 2013), internskapskemas in Engeland (Browne & Reid, 2012), programme in Australië (Broadbent & Brady, 2013), skool-universiteitverhoudings in Hong Kong (Edwards, Tsui & Stimpson, 2009) en soortgelyke inisiatiewe in verskeie ander lande (Mattson, Vidar Eilertsen & Rorrison, 2011). Die inisiatiewe soos in die Integrale Plan van die Departement van Onderwys voorgestel, is dus niks nuuts nie. Wat die plan wel beklemtoon is die noodsaaklikheid om gemeenskaplike hulpbronne in die stelsel te gebruik om die gehalte van onderwysopleiding in die land te verbeter. Truter (2013:12) stel die volgende:

“Die doel van PPS is om die toekomstige onderwyser in die praktyk voor te berei. PPS verskaf intensiewe toesighouding en geleentheid vir eksperimentering en besinning, sodat die toekomstige onderwyser vaardighede kan ontwikkel om doeltreffend te kan onderrig in ’n diverse, hedendaagse klaskamer.”

Om PPS te identifiseer, sal behels dat universiteite en die Departement van Basiese Onderwys kragte saamspan, sodat nie net kwintiel 4- en 5-skole geïdentifiseer word nie, maar die kapasiteit van alle skole uitgebou word.

Vennootskappe tussen skole en universiteite is ’n noodsaaklike komponent vir die uiteindelijke suksesvolle onderwyspraktyk-ervaring. Dit sal universiteitspersoneel in staat stel om bewus te wees van alle moontlike probleme by ’n skool wanneer skole geïdentifiseer word om studente uit te plaas.

Die bespreking wat volg, fokus op onderwyspraktyk binne internasionale onderwysopleidingsprogramme.

2.6 ONDERWYSEROPLEIDING VANUIT 'N INTERNASIONALE PERSPEKTIEF

Voor ek in Hoofstuk 3 op die konteks van onderwyspraktyk in Suid-Afrikaanse skole fokus, bied ek 'n kort oorsig oor onderwyspraktyk in ander dele van die wêreld.

2.6.1 Jordanië (Asië)

Jordaniërs is goed opgelei en trots op 'n gevordede onderwysstelsel, aangesien onderwys as 'n kernwaarde in die Jordaanse kultuur beskou word. In Jordanië is die vereistes vir 'n BEd-graad 132 krediete en die kwalifikasie kan oor 'n tydperk van drie jaar voltooi word. Die struktuur van die akademiese program is hieronder uiteengesit.

BEd-graad	Krediete	Persentasie
Akademiese studieplan	30	24
Wetenskaplike opvoedkunde	21	16
Engels	39	42
Opvoedkunde	15	
Opvoedkundige kursusse	24	18

Onderwyspraktyk word een dag per week vir elke studiejaar tydens die skoolkwartale aangebied. Aangesien onderwyspraktyk 1 en 2 gelyklopend geskied, bring studente twee dae per week in 'n skool deur. In die eerste jaar word daar van studente verwag om slegs waar te neem. In die tweede jaar begin die studente lesse aanbied met die hulp van die klasonderwyser; die instansie noem dit die gedeeltelike onderwyfse. In die derde jaar bied studente onafhanklik lesse aan; dit is die volle onderwyfsefase.

Tydens elke fase is daar verskeie leer- en onderrigaktiwiteite waarby studente moet inskakel. Abu Naba'h en Abu Jaber (2018) se navorsing het egter voorgestel dat die onderwystydperk verleng moet word na 'n volle semester met onderwyspraktyk oor aaneenlopende dae en nie net twee dae 'n week nie. Abu Naba'h en Abu Jaber se voorstel sluit in dat onderwysstudente ten volle by alle onderrigaktiwiteite betrek moet word en tot al die skoolaktiwiteite moet bydra.

2.6.2 VSA – William Peace Universiteit

Die vierjaar BEd-graad wat by die William Peace Universiteit in die VSA aangebied word, bestaan uit 120 krediete en word as volg uiteengesit:

BEd-graad	Krediete
Kernmodules	59
Elementêre onderwys	52
Algemene keuses	19

By hierdie universiteit is die praktiese onderwystydperk 15 weke, wat oor die vier jaar versprei word. Die onderwysstudente doen praktiese ervaring op by Wake County Public School, aangesien die universiteit en die skool 'n hegte vennootskap het. William Peace Universiteit maak ook gebruik van afstandsonderrig.

Verdere navorsing toon dat hulle die tydperke wil verleng na drie sesweke praktiese sessies of twee agtweke praktiese sessies per jaar oor die verloop van die vier jaar. Manzar-Abbas en Lu (2013) glo dat onderwyspraktyk daarop gemik moet wees om onderwysstudente volledig bloot te stel aan die professionele werk van 'n onderwyser. Die studentonderwyser moet na verwagting opgewonde wees oor die beroep, maar moet ook bewus wees van die uitdagings van die beroep.

2.6.3 Nieu-Seeland – Universiteit van Canterbury

By die Universiteit van Canterbury in Nieu-Seeland word die *Bachelor of Teaching and Learning (Primary)* oor 'n driejaar-tydperk aangebied. Daar word spesifiek op die volgende gefokus:

- Opvoeding: behels sosiale en kulturele studies, inklusiewe onderwys, spesiale onderrig, leer en assessering, en gesondheid.
- Kurrikulumstudies.
- Maori: 'n inheemse taal wat belangrik is vir onderrig.
- Professionele ondersoek: onderrig en leerstrategieë, wetlike en gemeenskapsverwagtinge, en bestuursvaardighede.

Onderwyspraktyk word oor drie jaar versprei.

Die Nieu-Seelandse standaard vir onderwysersertifisering vereis tydperke van minstens drie weke prakties vir elke jaar (New Zealand Teachers Council, 2012).

2.6.4 Australië – Curtin Universiteit

Die vierjaar-studieprogram by die Universiteit van Curtin kan ook deur afstandsonderrig gevolg word.

Die kurrikulumsamestelling lyk soos volg:

- 29 eenhede;
- kernmodules;
- professionele studies;
- keuse-eenhede (spesialiseringsrigting).

Die onderwyspraktyktyperk by Curtin Universteit bestaan uit 105 dae prakties oor die volle studietydperk van vier jaar. In die derde jaar word daar van studente verwag om 25 dae by 'n geakkrediteerde vroeë kinderontwikkelingsentrum prakties te doen. Die 25 dae kan aaneenlopend gedoen word of in twee afsonderlike tydperke van 10 dae elk, wat later opgevolg word met die laaste 15 dae aaneenlopend. Die 10 dae word dagbesoeke wat versprei is oor 10 weke. Die vroeëkindertwikkelingsentrum is gerig op kinders vanaf geboorte tot en met vyf jaar.

Die program bied professionele praktiese ervaring in skole aan onderwysstudente. Die op-kampuskomponent van die praktiese onderrig (gewoonlik 'n twee-uur weeklikse studieklass) het die beginsel dat doeltreffende werkgeïntegreerde leer 'n integrale deel van die kurrikulum uitmaak en behels gerigte en geassesseerde leer (Allen & Peach, 2007).

2.6.5 Turkye – Universiteit van Ankara

Studente wêreldwyd kan aan die Universiteit van Ankara in Turkye studeer. In Turkye moet onderwysstudente ná voltooiing van die vierjaar-BEd-program, vir twee maande (agt weke) 'n internskap in skole doen. Na afloop van die twee maande ontvang kwalifiserende

studente 'n sertifikaat wat aangeheg word by hulle finale uitslae vir die BEd-kwalifikasie (Bhargava, 2009).

2.6.6 Kanada – Ontario

Ontario se onderwyskwalifikasie maak gebruik van gemengde metodes van aanlyn- en kontaklesings. Hulle programme sluit onder meer in dat onderwysstudente goeie opleiding in tegnologie kry, soos byvoorbeeld die gebruik van elektroniese witborde.

Die gespesialiseerde program sluit interkulturele kommunikasie-onderrig in die Kanadese klaskamer (TCC) in. Die gesentreerde benadering tot onderrig lei tot groter doeltreffendheid wat gemeet kan word teenoor die tradisionele onderwys-assistente se opleidingsprogram (TATP) (Meadows, Olsen, Dimitrov & Dawson, 2015).

Hoewel TCC en die TATP dieselfde aantal ure neem om te voltooi, word die TCC-program oor 'n langer tydperk (drie tot vier weke) aangebied. Internasionale onderwysassistenten (ITA's) kry meer geleentheid om krities te besin oor die onderrig- en kommunikasiestyle wat gedek word. ITA's word meer tyd gebied om onderrigtegnieke in gelyklopende onderrigte te toets. Werksessies van langer as 20 ure het groter doeltreffendheid meegebring as programme korter as 20 ure (Meadows *et al.*, 2015).

2.6.7 Skotland - Universiteit van Glasgow

Die Universiteit van Glasgow volg 'n geïntegreerde praktiese raamwerk. In die eerste semester van die eerste jaar gaan die studente-onderwysers een dag per week vir ses weke na skole toe. In die tweede semester van die eerste jaar, besoek hulle 'n middel- of laerskool vir vier aaneenlopende weke. Vir die eerste semester van die tweede jaar (die hele derde semester), gaan die studente vir drie weke na 'n skool toe en dan een dag elke week vir vier weke in die tweede semester van die tweede jaar (die hele vierde semester). Vir die eerste semester van die derde jaar gaan die studente vier weke lank na skole met die fokus op morele en godsdienstige opvoeding. Hulle het weer vier weke prakties in die tweede semester van daardie jaar met die fokus op beeldende kunste. In die laaste semester van die derde jaar moet hulle vir tien aaneenlopende weke in die skole onderrig gee en veral op wetenskap fokus (Manzar-Abbas & Lu, 2013).

2.6.8 Verenigde Koninkryk, die Universiteit van Edinburgh

Die Universiteit van Edinburgh se praktiese onderwys bestaan uit vier fases; een fase vir elke jaar van studie. Die tweede semester van die eerste jaar vereis 'n vyfweke-besoek aan kleuterskole; in die tweede semester van die tweede jaar moet studente ses weke in die vroeë stadium (early-stage) prakties doen; in die eerste semester van die derde jaar besoek studente die middel- en boonste stadiums (middle and upper stages) vir tien weke; en in die laaste semester van die program (tweede semester van die vierde kwartaal) is daar 11 weke praktiese oefening by 'n skool van die studenteonderwyser se keuse (Endeley, 2014).

2.6.9 China – Universiteit van Hong Kong

Die Universiteit van Hong Kong, wat 'n BEd-graad aanbied, word hoog aangeskryf as 'n vooraanstaande universiteit vir opvoedkunde.

Dié universiteit se onderwyspraktykmodel vereis dat studente in hul tweede studiejaar vir drie weke uitgeplaas word na skole, terwyl hulle in die derde- en vierdejaar elk agt weke prakties moet doen. Die Universiteit van Hong Kong se onderrigpraktykmodel het 'n positiewe invloed op die onderrigontwerp, assesseringstrategieë en bestuur van leeraktiwiteite. Volgens navorsing oor die impak van die onderwyspraktykmodel (Cheng, 2013), baat studente meer by die onderwyspraktyk as deur lesings en klasse. Die navorsing bevestig ook dat onderwyspraktyk die gaping tussen teorie en praktyk oorbrug deur ondersteuning aan onderwysstudente te bied (Cheng, 2013).

Wat Afrika betref, word Zimbabwe, Kameroen en Nigerië se opleidinstydperke vir onderwysstudente kortliks bespreek.

2.6.10 Zimbabwe – Universiteit van Zimbabwe

Die Universiteit van Zimbabwe streef daarna om die leidende fakulteit vir opvoedkunde in Afrika te wees deur 'n kwaliteit professionele onderwyskwalifikasie aan nasionale en internasionale onderwysstudente te bied. By die Universiteit van Zimbabwe word die driejaar *Bachelor of Education Degree in Teacher Education* aangebied. Die onderstaande tabel sit die program se krediete uiteen.

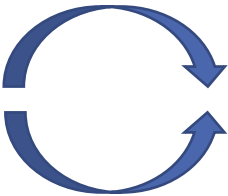
BEd-graad	Krediete
Kernmodules	120
Professionele kursus	45
Opsionele kursus	60
Projek	15

Die meerderheid onderwyskolleges is affiliasies van die Universiteit van Zimbabwe. Gehaltebeheer van onderwyseropleidingsprogramme in kolleges word dan ook deur die Universiteit van Zimbabwe gedoen. Terwyl die spesifieke opleidingsprogramme vir onderwysers in die kolleges van mekaar kan verskil, is die algemene vereiste dat onderwysstudente onderrig in vakinhoud, professionele studies, onderrigmetodologie en teorie van opvoeding, sowel as praktiese onderrig behoort te ontvang.

Tabel 2.1 gee 'n uiteensetting van die 2-5-2 onderwysopleidingsmodel, wat in onderwyskolleges in Zimbabwe gebruik word.

Tabel 2.1: 2-5-2 Model

(Aangepas uit Tarusikirwa, 2016).

Eerste jaar Twee termynne /ses maande (180 dae)	Studente studeer vir die eerste twee termynne (180 dae) van hul eerste jaar by die kollege en word daarna na skole uitgeplaas vir die laaste termyn (90 dae)	Eerste jaar Laaste termyn (90 dae)
Kollege Tweede jaar		Skole Al drie termynne
Derde jaar Laaste twee termynne (180 dae)	Aan die einde van die derde jaar, eerste termyn, gaan studente terug vir hul finale twee termynne	Derde jaar Eerste termyn (90 dae)

Ooreenkomstig die tabel, word die 270 dae per jaar as volg verdeel: In die eerste jaar is studente op kollege vir die eerste twee termynne (180 dae); daarna word hulle na skole uitgeplaas vir die derde termyn (90 dae). Die tweede jaar bring studente al drie termynne

(270 dae) in skole deur. In die derde jaar bring studente die eerste termyn (90 dae) in skole deur en keer vir die laaste twee termyne (180 dae) terug na die kolleges.

2.6.11 Kameroen – Wes-Afrika

Tydens hul driejaar-onderwysopleiding moet studente in Kameroen hul praktiese onderwysopleiding deur die loop van 24 weke voltooi. Dit kom neer op ongeveer agt weke per jaar. Na voltooiing van die driejaar-opleidingskursus, moet studente wat hul studies geslaag het vir een jaar skoolhou voordat hulle kan kwalifiseer (Endeley, 2014).

2.6.12 Nigerië – Wes-Afrika

Sedert 2010 word skoolverlaters in Nigerië slegs tot die driejaar-onderwysopleidingskursus toegelaat as hulle in besit is van 'n senior sekondêre skoolverlatersertifikaat (NCE) (Soneye & Agbonluare, 2013). In die tweede sowel as die derde jaar word daar van studente verwag om 'n sesweke praktiese onderwystydperk te voltooi.

Tabel 2.2 bied 'n samevatting van bogenoemde internasionale instansies se onderwyspraktyktydperke

Tabel 2.2: Samevatting van internasionale onderwyspraktyktydperke

Land	Program	Weke per graad	Studiejare
Suid-Afrika	BEd-graad in die Grondslagfase-onderwys	20-32 weke;	4
Jordanië	BEd-graad in Onderwys	2 dae per week vir 32 weke oor twee jaar	3
VSA	BEd in Education	15 weke 1 volle semester	4
Nieu-Seeland	Bachelor of Teaching and Learning (Primary)	14-20 weke	3
Australië	Bachelor of Education	1 dag per week vir 10 weke 25 dae kleuterskool	4

Land	Program	Weke per graad	Studiejare
		50 dae ná studente uitslae kry dan kan hul eers kwalifiseer	
Turkye	BEd-graad in onderwys	8 weke	3
Kanada	Graad in interkulturele kommunikasie-onderrig	3-4 weke	3
Skotland	BEd-graad in onderwys	1 dag per week vir 6 weke, 18 volle weke	3
Hong Kong	BEd-graad in onderwys	19 weke	4
Verenigde Koninkryke	Graad in onderwys	24 weke sekondêr; 18 weke primêr	4
Zimbabwe	Bachelor of Education Degree in Teacher Education	90 weke - 5 skoolkwartale	3
Kameroen	BEd-graad in onderwys	24 weke in 2 jaar	3
Nigerië	Graad in onderwys	6 weke in tweede en derde jaar	3

Na aanleiding van bogenoemde inligting blyk dit dat die verskillende universiteite se tydsduur vir praktiese onderwysopleiding oor min of meer dieselfde tydperke strek. Die praktiese onderwysvereistes in Suid-Afrika soos in MRTEQ vervat, is ook min of meer dieselfde, naamlik 20 tot 24 weke.

2.7 SAMEVATTING

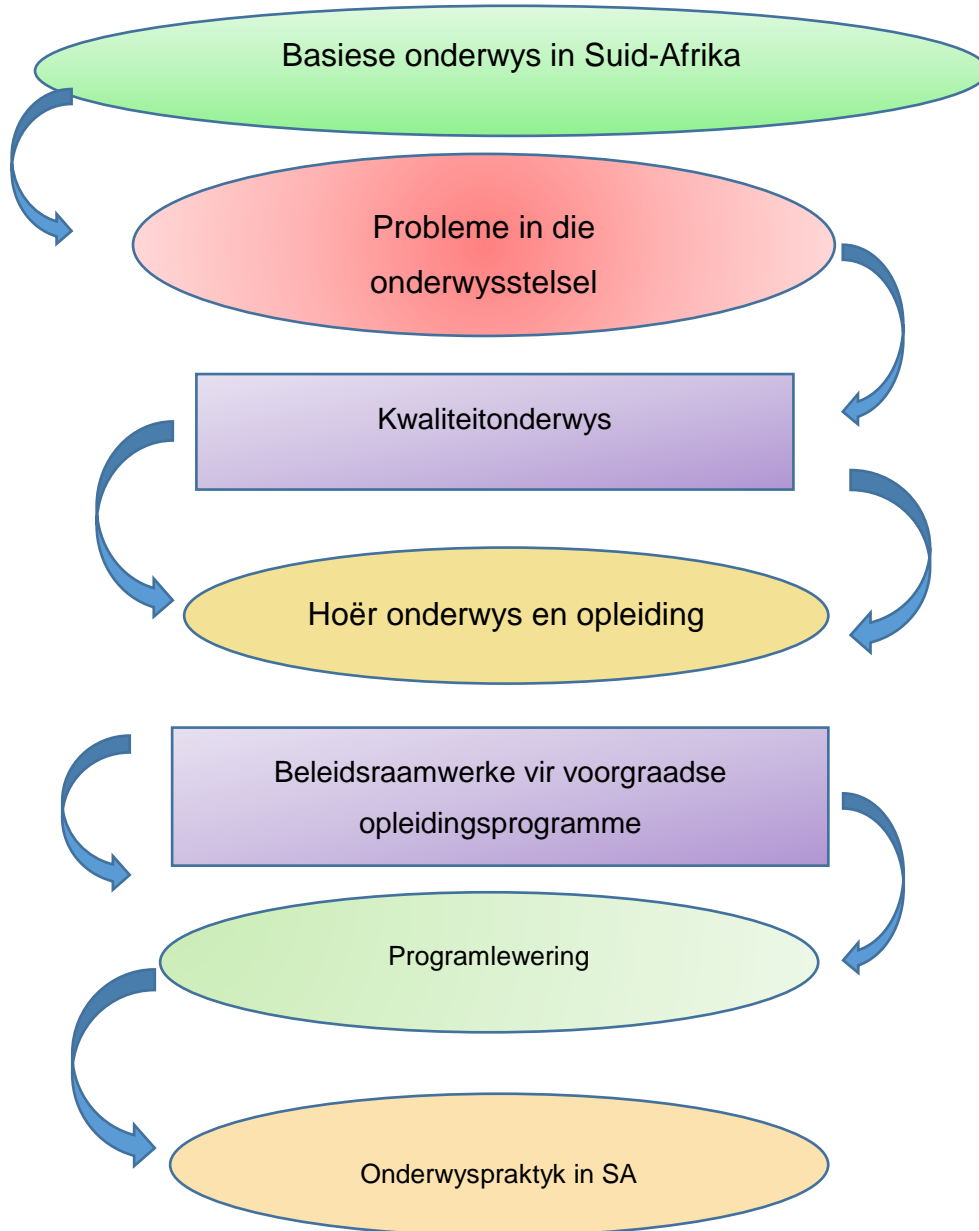
Hierdie hoofstuk het 'n oorsig gebied oor die literatuur sowel as teoretiese raamwerke wat onderwyspraktyk onderlê. Dit het ook 'n oorsig gegee oor die doel van onderwyspraktyk en die tipe onderwyser wat gelewer moet word. Begrippe soos WIL, mentorskap en internskap is bespreek aan die hand van die teoretiese raamwerke. Die hoofstuk sluit af met 'n oorsig oor verskeie opleidingsprogramme en vereistes vir onderwyspraktyk van verskeie internasionale instansies.

In Hoofstuk 3 word daar gefokus op die stand van onderwyspraktyk in Suid-Afrika.

HOOFSTUK 3

ONDERWYSPRAKTYK BINNE DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSLANDSKAP

Hoofstuk 3 in 'n oogwink



3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus op die lewering van onderwyspraktyk spesifiek binne die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap. Soos Vygotsky tereg meld, verg die uiteenlopende behoeftes van leerders in 'n diversiteit van skole " 'n uiters bekwame onderwyser wat elke leerder binne sy of haar sone van proksimale ontwikkeling kan ontmoet" (Hardman, 2018:67).

Die hoofstuk is daarop gerig om eerstens 'n kort oorsig te bied oor die diverse aard en kompleksiteit van Suid-Afrikaanse skole waarbinne studente hulle onderwyspraktyk moet voltooi. Hierdie oorsig is noodsaaklik om eensyds die konteks te verstaan waarbinne studente onderwyspraktyk doen en om andersyds te begryp hoe kompleks die vaardighede is wat onderwysers moet ontwikkel tydens onderwyspraktyk.

Daarna volg 'n oorsig oor die historiese konteks van onderwyseropleiding in Suid-Afrika, wat dieselfde prentjie van ongelykheid skets. Die hoofstuk sluit af met die rol wat onderwysinstansies moet en kan speel om die tipe onderwyser te lewer wat aan die onderwysbehoefte van die hedendaagse Suid-Afrika kan voldoen.

3.2 VOORSIENING VAN BASIESE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

Nelson Mandela (1995) maak in sy boek *Long Walk to Freedom* die volgende stelling:

“Education is the great engine of personal development. It is through education that the daughter of a peasant can become a doctor, that the son of a mineworker can become the head of the mine, that a child of farm-workers can become the president”.

Ondanks die besef van die opheffingswaarde van onderwys, is dit tragies dat die Minister van Basiese Onderwys, Me Angie Motshekga, tydens 'n mediakonferensie op 18 September 2013 aan die media bekend gemaak het dat 80% van alle openbare skole in Suid-Afrika wanfunksioneel is (Parliamentary Monitoring Group, 2013, Roodt, 2018). Volgens internasionale assesserings presteer die meeste Suid-Afrikaanse laerskole swakker as skole in armer Afrikalande (Reddy, Winnaar, Juan, Arends, Harvey, Hannan, Namome & Zulu, 2019). Al het toegang tot basiese onderwys dramaties verbeter (Roodt, 2018; Beckmann, 2011), dui Spaul se navorsing (Spaul 2012) daarop dat kinders nie noodwendig leer bloot net omdat hulle in die skool is nie. Die kwaliteit van onderwys speel 'n deurslaggewende rol in die lewering van hoëgehalte-onderwys. Vanweë die nalatenskap

van apartheid word die onderwyslandskap 27 jaar ná die oorgang na 'n demokratiese bestel steeds gekenmerk deur beduidende ongelykheid.

As gevolg van die historiese nalatenskap, kan onderwysvoorsiening in Suid-Afrika deur twee paradigmas gedefinieer word. Die eerste hiervan is onderwysvoorsiening ná Uniewording in 1910 tot en met 1994, toe Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing gehou is. Hierdie tydperk staan bekend as die 'apartheidsera' en word gekenmerk deur onderwysvoorsiening wat op 'n rassegrondslag georganiseer is. Hierdie benadering is in 1994 en die tydperk daarna vervang deur 'n menseregteparadigma (of vryheids- en/of transformasieparadigma), wat berus op die beginsels van nie-rassigheid en nie-seksisme, universele toegang tot gehalte-onderwys, gelykheid en regstelling (Amnesty International, 2020).

3.2.1 Die onderwysbedeling voor 1994

In die tydperk voor 1994 is die voorsiening van onderwys oorheers deur die paradigma van afsonderlike, maar gelyke onderwys. Die ideale van hierdie paradigma is nie bereik nie aangesien onderwysvoorsiening grootliks ongelyk en op ras gegrond was.

Befondsing per capita op swart onderwys was 'n tiende van dié van wit onderwys. As gevolg hiervan het swart skole minderwaardige fasiliteite en hulpbronne soos leer en ondersteuningsmateriaal gehad. Onderwyser-leerlingverhoudings het aansienlik gewissel. In primêre onderwys was die gemiddelde verhouding tussen leerders per onderwyser 1:18 in wit skole, 1:24 in Indiër skole, 1:27 in bruin skole en 1:39 in swart skole. Diskriminasie en ongelykheid is verder vererger deur verskille in onderwyserkwalifikasies wat uiteraard 'n impak op uitkomst gehad het. Die slaagsyfers vir swart leerlinge was minder as die helfte van dié van blanke leerlinge (Amnesty International, 2020).

In die tydperk na 1990 is skole geklassifiseer volgens vier modelle (A-D) waarin swart leerders toegang verkry het tot sekere skole binne die model. Model A-skole het gekies om privaat skole te word terwyl model B-skole openbare skole gebly het en tot 'n maksimum van 50% swart leerders kon inneem; model D-skole was eers later 'n bykomende opsie wat 'n onbeperkte aantal swart leerders toegelaat het. Die historiese blanke, oftewel voormalige model C-skole, was tradisioneel vergelykbaar met die beste skole in die wêreld, met die

histories Indiër-, kleurling- en swart skole wat toenemend onderpresteer het (Wolhuter & Van der Walt, 2018).

Met die implementering van die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996, is hierdie verskillende modelle uitgefaseer. Die nalatenskap van die sogenaamde model C-skole, ook beskou as skole wat goed presteer, word steeds gekenmerk deur bewerings van bevoorregting, bevoordeling en diskriminasie op 'n rassegrondslag, taal en sosiaal maatskaplike status (Beckmann, 2011).

3.2.2 Veranderinge in die onderwyslandskap na 1994

Met die geskiedkundige eerste demokratiese verkiesing in 1994 eindig die beleid van apartheid amptelik en maak die *Tussentydse Grondwet* van 1993 (Wet 200 van 1993) 'n onderwysbepaling in die Handves van Regte, artikel 32, onder meer voorsiening vir die reg op basiese onderwys, gelyke toegang tot onderwysinstansies en die reg om die taal van leer en onderrig te kies waar dit redelikerwys haalbaar is. In 1995 word die nuwe regering se eerste Witskrif oor Onderwys en Opleiding gepubliseer. Dit staan 'n geïntegreerde benadering ten opsigte van onderwys en opleiding voor en is vandag nog die mees omvattende artikulering van die regering se onderwysbeleid.

Die tydperk na 1994 word dus gekenmerk deur die menseregte- of transformasie-paradigma wat onder meer gelykheid, regstelling en toegang tot onderwysgeleenthede beklemtoon. Die verskillende rasgebaseerde onderwysdepartemente word vervang deur net een nasionale onderwysdepartement met nege provinsiale onderwysdepartemente (Spaull, 2012). Ondanks die ambisieuse doelwit kon sosio-ekonomiese ongelykheid in skole nie uitgewis word nie. Ongelykheid leef voort weens die kwintiel-model wat in 1998 gepubliseer is en vervat is in die norme en standaarde vir die befondsing van skole (Ally & McLaren, 2016).

Volgens die 'kwintiel-model' word skole gerangskik op grond van hulpbronne en behoefte. Kwintiel 1-skole verteenwoordig die armste skole en kwintiel 5 die rykste skole. Dit impliseer dat kwintiel 1-skole die hoogste toekenning in terme van befondsing per leerder ontvang, terwyl kwintiel 5-skole die laagste toewysing ten opsigte van befondsing per leerder ontvang. Aangesien skole in kwintiel 1 tot 3 hoofsaaklik op die regering staatmaak vir befondsing, mag hierdie skole ook nie skoolfonds hef nie en voorsien dus in effek gratis

onderwys aan skoolgemeenskappe (Ally & McLaren, 2016). Bykomende fondse mag wel van ander bronne ingesamel word, wat skenkings van ouers en donasies van plaaslike besighede sou insluit.

Insameling van bykomende fondse blyk egter 'n onbereikbare doelwit te wees, aangesien kwintiel 1-3-skole juis armer gemeenskappe dien waar daar 'n gebrek aan hulpbronne en kapitaal is. Hierdie gemeenskappe word gekenmerk deur hoë werkloosheid, verbrokkelde gesinne met enkelouers, kinders wat deur grootouers grootgemaak word en afhanklik is van staatstoelaes vir oorlewing of gesinne waar albei ouers afwesig is en kinders op hulle eie die huishouding aan die gang moet hou en na jonger sibbe moet omsien. Sodanige gemeenskappe sukkel om net hul kinders te voed, wat nog om geld te spaar vir steun aan die plaaslike skool (DBE, 2002).

Volgens die Nasionale EMIS-databasis van Desember 2018 is die verhouding van die 25.827 skole in elke kwintiel soos volg: kwintiel 1 (30%), kwintiel 2 (25%), kwintiel 3 (20%), kwintiel 4 (7%) en kwintiel 5 (8%). Die aantal leerders in elke kwintiel verskil aansienlik: kwintiel 1 (2,872,166), kwintiel 2 (2,837,523), kwintiel 3 (3,279,596), kwintiel 4 (1,526,300), en kwintiel 5 (1,720,915) (Amnesty International, 2020; Taylor 2019).

Die sosio-ekonomiese omstandighede verskil ook aansienlik tussen die land se nege provinsies. In 2014 het 92% van leerders in Limpopo en 81,5% leerders in die Oos-Kaap skole bygewoon wat geen skoolfonds hef nie, in vergelyking met die 40,7% leerlinge in die Wes-Kaap en 45,3% leerlinge in Gauteng (Ally & McLaren, 2016).

Tabel 3.1 hieronder dui aan hoe staatsbefondsing ten opsigte van die verskillende kwintiele verskil:

Tabel 3.1: Per capita-toewysings oor kwintiele in ZAR

Kwintiel	Per capita-leerdertoewysing in ZAR	Per capita-leerdertoewysing in ZAR	Geprojekteerde per capita-leerdertoewysing in ZAR
	2010	2011	2017
1	855	901	1243
2	784	826	1243

3	641	675	1243
4	428	451	623
5	147	155	215

(Staatskennisgewing 1135 van 3 Desember 2017)

In die praktyk bou skole in kwintiele 4 en 5 aansienlike skoolfondse op waaruit hulle die onderwys in hul skole verbeter, onder meer deur meer personeel aan te stel en bykomende leer en ondersteuningsmateriaal aan te koop. Hoewel skole in kwintiele 1 tot 3 tans in 'n beter posisie as voorheen is, is die staat se toewysing steeds onvoldoende om alle uitgawes te dek en derhalwe betekenisvolle verbeterings in hul skole te bewerkstellig. Daarbenewens is daar ook bewese probleme met finansiële bestuurskapasiteit by beheerliggame en skoolpersoneel, sowel as 'n gebrek aan fondse vir die beheerliggaam om bykomende onderwyspersoneel aan te stel om die onderwyser-leerderverhouding te verlig (Mamphekgo, 2011).

Dit is dus duidelik dat die einde van apartheid nie ongelykhede in Suid-Afrika uitgewis het nie. Talle leerders woon skole in gebiede by wat gekenmerk word deur sosio-maatskaplike probleme soos hoë werkloosheid en misdaad, sowel as swak behuising en onvoldoende gesondheidsorg. Weens wan- en/of ondervoeding en gebrekkige stimulasie wat bringroei en ontwikkeling benadeel, begin baie leerders hulle skoolloopbane reeds met 'n beduidende agterstand. Ongeveer 60% van Suid-Afrika se skoolbeginners het bykomende ondersteuning nodig indien akademiese doelwitte bereik wil word (Mawdsley, Bipath & Mawdsley, 2014). Die kultuur van onderrig en leer in talle Suid-Afrikaanse skole word benadeel deur verskeie maatskaplike en sosio-opvoedkundige probleme waaronder byvoorbeeld vandalisme, bendebedrywighede en gepaardgaande bendegegeweld, sowel as dwelm- en drankmisbruik. Hierdie uitdagings lei tot swak akademiese prestasie, ongemotiveerde leerders en 'n hoë uitvalsyfer (Weeks, 2012).

Vervolgens word aandag geskenk aan van die probleme wat tans in die skoolstelsel ervaar word. Dit is belangrik om hiervan kennis te neem, aangesien onderwysstudente in skole geplaas word waar hulle die invloed van hierdie probleme eerstehands sal ervaar en moet leer om leerders te onderrig met inagneming van die uitwerking wat hierdie probleme op leer en onderrig het. Die doel van onderwyspraktyk is juis om onderwysstudente op hierdie realiteit voor te berei.

3.3 PROBLEME WAT BASIESE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA KENMERK

Baie skole en die gemeenskappe wat hulle dien leef steeds met die nalatenskap van apartheid. Die gevolg is dat die kwaliteit van ondewys wat 'n kind in Suid-Afrika ontvang steeds afhang van waar hulle gebore word, die bevolkingsgroep waarvan hulle deel is, en hulle sosio-ekonomiese agtergrond en status. 'n Onlangse opname onder skoolhoofde het bevind dat 71% van Suid-Afrikaanse onderwysers in skole werk waar meer as 30% leerders as sosio-ekonomies benadeeld beskou kan word. Probleme word vererger deur die land se veeltalige beleid, met 60% van onderwysers wat leerders onderrig in 'n taal wat nie hulle huistaal is nie (Spaull, 2015; Amnesty International, 2020).

Hoewel verskeie suksesse sedert 1994 behaal is, is die volgende probleme steeds kommerwekkend en behoort deur kwaliteit onderwysopleiding die hoof gebied te word:

1. Die onvermoë om die gehalte van die groot aantal wanfunksionele skole te verbeter.
2. 'n Ernstige gebrek aan aanpreeklikheid.
3. Die hoë afwesigheidsyfer van onderwysers in Suid-Afrika.
4. Leerders se onvermoë om die basiese vaardighede te bemeester. Volgens nasionale en internasionale assesserings sukkel tot 30% van leerders om die basiese wiskunde en geletterdheidvaardighede te bemeester (Spaull, 2012).

Onderstaande tabel tref 'n vergelyking tussen die kenmerke van skole wat goed presteer teenoor skole wat swak presteer.

Tabel 3.2 Kenmerke van skole wat goed presteer teenoor skole wat swak presteer

Wanfunksionele skole (75% van skole)	Funksionele skole (25% van skole)
Swak aanspreeklikheid.	Sterk aanspreeklikheid.
Onbevoegde skoolbestuur.	Goeie skoolbestuur.
Gebrek aan leerkultuur en swak dissipline.	Sterk leerkultuur en goeie dissipline.
Onvoldoende onderrig en leer-ondersteuningsmateriaal.	Voldoende onderrig- en leerondersteuningsmateriaal.
Swak inhoudskennis van onderwysers.	Uitstekende inhoudskennis van onderwysers.
Hoë onderwyserafwesigheid.	Lae onderwyserafwesigheid.

Onvoldoende dekking van die kurrikulum, min huiswerk, gebrekkige assessering en stadige pas van terugvoer.	Voldoende dekking van die kurrikulum, weeklikse huiswerk, gereelde assessering met tydige terugvoer.
Hoë herhaling van grade en hoë uitvalsifer (Gr 10 -12)	Lae herhaling van grade en lae uitvalsifer (Gr 10 -12)
Uiterse swak leervaardighede. Vaardighede is onvoldoende om leerders voor te berei vir die eise van tersiêre onderrig en die wêreld van werk na skool.	Voldoende leerderprestasies. Voldoende vaardighede om leerders voor te berei vir tersiêre onderrig of die wêreld van werk na skool.

(Saamgestel uit Spaull, 2012; Amnesty International, 2020; Wolhuter, Van Der Walt & Steyn, 2016; Taylor & Govender, 2013)

Wanneer onderwysstudente in skole geplaas word maak hulle eerstehands kennis met van die volgende probleme (Education Statistics, 2020):

Tabel 3.3: Algemene probleme in skole

Probleme in openbare skole	G	WK	OK	NK	V	KZN	N W	MP	L	SA
Tekort aan boeke	2.9	3.2	1.8	2.1	3.0	3.7	2.3	4.1	1.4	2.8
Groot klasse	3.6	6.7	1.2	1.2	1.8	3.1	5.6	4.3	2.2	3.3
Hoë skoolfondse	4.5	5.5	2.2	1.2	1.9	1.7	2.4	2.4	0.5	2.6
Swak fasiliteite	2.1	3.8	1.6	1.0	2.4	1.9	2.8	2.5	0.9	2.1
Tekort aan onderwysers	1.5	3.2	3.5	1.4	0.6	0.8	1.5	1.1	0.5	1.6
Afwesige onderwysers	2.3	2.2	0.7	1.3	0.6	0.6	1.7	0.5	0.7	1.2
Swak kwaliteit van onderrig	1.9	2.8	0.4	1.2	0.5	0.9	1.2	1.6	0.6	1.2
Staking van onderwysers	1.2	1.9	0.1	0.5	0.3	0.5	0.9	0.5	0.4	0.7

Sleutel: G = Gauteng

WK = Wes-Kaap

OK = Oos-Kaap

NK = Noord-Kaap

V = Vrystaat

KZN = KwaZulu-Natal

NW = Noord-Wes

MP = Mpumalanga

L = Limpopo

SA = Suid-Afrika

Dit blyk dat die algemeenste probleem in al die provinsies die groot aantal leerders per klas is (3.3%), gevolg deur 'n gebrek aan boeke (2.8%) en hoë skoolfooie by skole wat skoolfonds hef (2.6%). Die afwesighede en stakings van onderwysers word ook gesien as 'n ernstige probleem (Education Statistics, 2020).

Die volgende probleme hou dus 'n ernstige bedreiging vir die gehalte van onderwyslewering in Suid-Afrika in. Onderwysstudente word dikwels gebruik as afsonderwysers in die plek van afwesige onderwysers of waar vakatures is. Onderwysstudente maak kennis met oorvol klaskamers, 'n gebrek aan voldoende leer- en ondersteuningsmateriaal en administratiewe eise wat die werksdruk verhoog. Daarbenewens beleef onderwysstudente die frustrasie om leerders te onderrig wie se huistaal verskil van die skool se taal van leer en onderrig. Daar is dikwels nie die luukse van 'n skoolbiblioteek nie. Onderwysstudente ondervind ook dat die oordrag van die kurrikulum inhoud nie altyd so vlot verloop soos hulle in die teorie geleer is nie. 'n Oorvol kurrikulum, leerders met verskillende onderwysbehoefte en leeragterstande kompliseer lesbeplanning. Die gaping tussen die kurrikulumuitkomst wat bemeester moet word en die leerders se huidige vlak van funksionering is dikwels 'n aspek waarop nie in onderwysopleiding behoorlik gefokus word nie. Suid-Afrika se lees- en wiskundeuitkomst, soos geneem in die internasionale assesserings soos die PIRLS en TIMMS, is van die swakste van onder al die deelnemende lande (Howie, Combrinck, Roux, Tshela, Mokoena & McLeod, 2017)

Onderwysstudente het dikwels onrealistiese verwagtinge en onderwyspraktyk moet hulle voorberei op hierdie praktykskok. Studente moet leer om beskikbare data oor leerderprestasies te interpreteer en te gebruik om onderrig te verbeter. Studente moet ook leer om assessering te gebruik as 'n maatstaf om onderrigstrategieë te verbeter.

Dikwels word voorgeskrewe lesse aan onderwysers afgedwing en verleer onderwysers om kreatief te wees en onderrigstrategieë aan te pas by die konteks en by leerderbehoefte. In onderwyseropleiding moet die oogmerk wees om 'n reflekerende onderwyser te kan ontwikkel wat buigsaam en aanpasbaar is en onderwysmetodologie kan aanpas by die konteks waarin hy hom bevind.

Goeie leierskap in skole is onontbeerlik om onderwysers te help om kwaliteit onderrig te lewer te midde van hierdie uitdagings. Tydens onderwyspraktyk het onderwysstudente die geleentheid om goeie leierskap in aksie te sien. Dit is sigbaar in streng dissipline, hoë verwagting van leerders en onderwysers, goeie interpersoonlike verhouding tussen alle rolspelers in die skoolgemeenskap, doeltreffende bestuur van skoolfinansies en samewerking en toewyding onder bestuur, onderwysers en ondersteuningspersoneel (Mawdsley et al, 2014). Waar hierdie elemente afwesig is, ontwikkel onderwysstudente 'n negatiewe beeld van hul beroep op.

Tydens praktiese onderwys moet studente hulself deeglik vergewis van die hierdie uitdagings waarmee hulle moontlik gekonfronteer gaan word. Verwagtinge behoort realisties te wees sodat voornemende onderwysers die beroep met 'n professionele benadering sal betree.

Vervolgens fokus die hoofstuk verder op die opleiding van onderwysers en die rol van Hoër Opleidinginstansies sodat onderwysstudente na behore voorberei is vir hulle rol om kwaliteitonderwys te lewer.

3.4 'n OORSIG OOR DIE VOORSIENING VAN HOËR ONDERWYS EN ONDERWYSEROPLEIDING IN SUID-AFRIKA

Soos reeds hierbo bespreek, is die gehalte van onderwysopleiding van kritiese belang om onderwysstudente na behore voor te berei om leerders te onderrig in 'n komplekse en diverse skoolomgewing. Net soos in die geval van die voorsiening van basiese onderwys in Suid-Afrika, kan die voorsiening van onderwyseropleiding ook gekenmerk word deur onderwyseropleiding voor 1994 en die tydperk daarna.

3.4.1 Onderwysopleiding voor 1994

Onder die apartheidsbedeling is veral Grondslagfase-onderwysers opgelei in spesialis onderwysopleidingskolleges. Tydens apartheid is onderwyseropleiding as geheel gekenmerk deur diep rasse- en streeksongelykheid met beduidende verskille tussen die ongeveer 120 onderwyskolleges en ander hoëronderwysinstansies (Green, Adendorff & Mathebula, 2014). Teen 1978 was slegs 20% van universiteitstudente swart, al het hulle 70% van die bevolking verteenwoordig (Netswera & Mathabe, 2006).

Onderwys was een van die paar beroepe wat toeganklik was vir swart studente. In die tydperk na 1994 is onderwyskolleges heeltemal uitgefaseer aangesien onderwyserskolleges beskou was as 'n uitdrukking van die diskriminerende beleid van afsonderlike etniese 'ontwikkeling' en 'n bron van prestige en politieke beskerming vir tuisland politieke leiers (DBE/DHET 2011).

3.4.2 Onderwysopleiding na 1994

Soos die geval met ander lande, vereis veranderinge in die politieke landskap ook transformasie in die samelewing. In Suid-Afrika was die mandaat om 'n nie-rassige samelewing te skep en om gelyke toegang tot onderwys te verseker. Onderwys veral word gesien as 'n weerspieëling van die jeug se drome en aspirasies vir die toekoms. Hoër onderwys, wat in 1994 deur die demokratiese regering geërf is, was hoogs ongelyk, gefragmenteerd, grootliks wanfunksioneel en dus nie in staat om aan die ontwikkelingsbehoefte van die nasie as geheel te voldoen nie (DoE, 2001; Ogunniyi & Mushayikwa, 2015).

Gevolgtrek was die uitdaging wat die nuwe regering in die gesig gestaar het, om 'n beleidsraamwerk en 'n implementeringsplan vir die fundamentele sistemiese herstrukturering van hoër onderwys te voorsien. Drie afsonderlike fases kan in die tydperk sedert 1994 onderskei word: eerstens dié van makrobeleidvorming waarin die beleid en die regulatoriese raamwerk vir sistemiese herstrukturering uiteengesit is; gevolg deur die fase van die ontwikkeling van beplanningsraamwerk vir implementering, insluitend die ontwikkeling van 'n nuwe begrotingsraamwerk; en laastens die inkrementele implementering van die beplanningsraamwerk op nasionale en institusionele vlak (DoE, 2001).

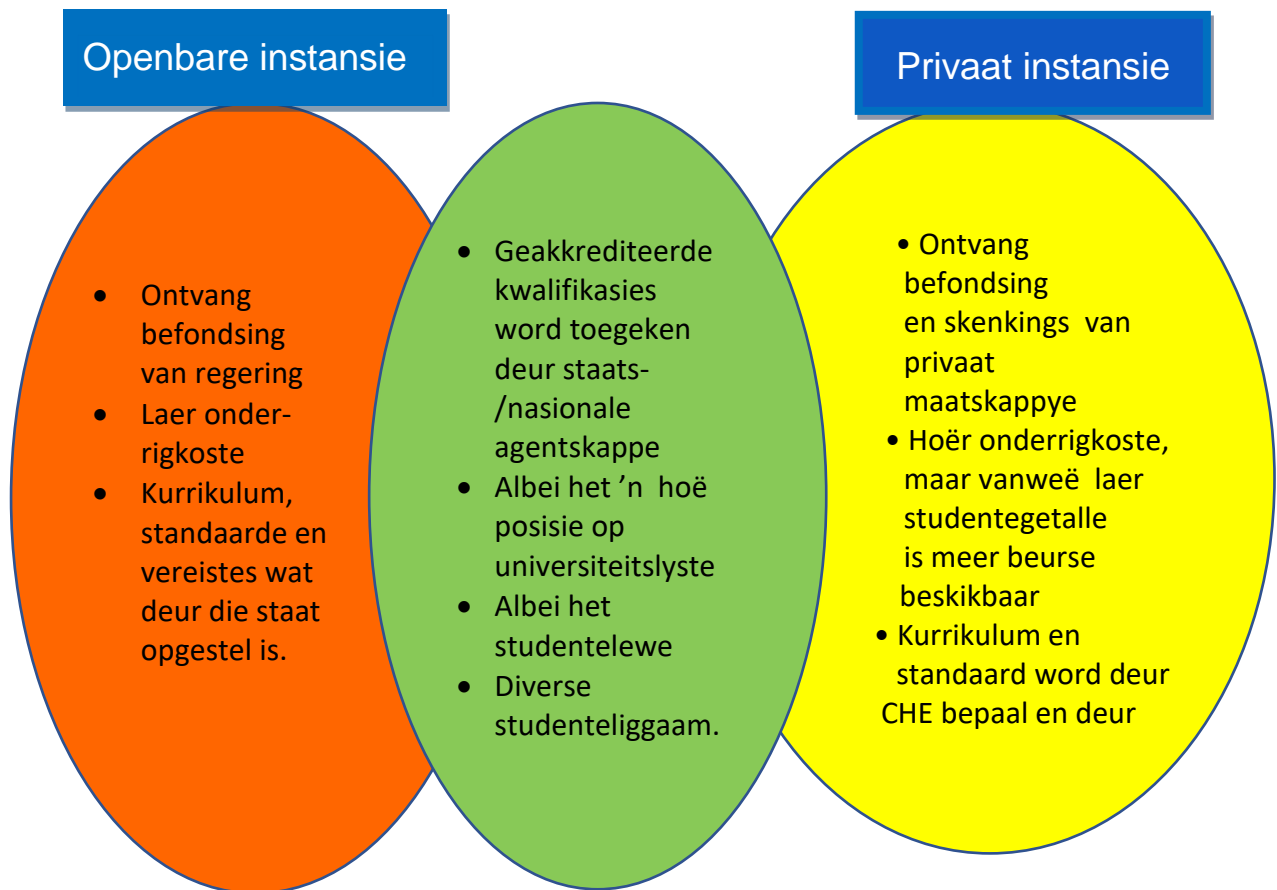
Die Departement van Onderwys is reeds in 2009 in twee afsonderlike departemente verdeel, naamlik die Departement van Basiese Onderwys, wat voorsiening maak vir onderwys tot en met Graad 12 (kwalifikasies tot en met NQF vlak 4) en die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding, wat tersiêre onderrig voorsien (kwalifikasies van NQF vlak 5 en hoër). Die hoëronderwyslandskap is verder gewysig met die rasionalisering van universiteite; teknikons wat getransformeer is in universiteite; en universiteite van tegnologie en tegniese en beroepsgerigte onderwys en opleidingsinstansies (TVET kolleges) (Beckmann, 2011; Ogunniyi & Mushayikwa, 2015).

Die sluiting van meer as 100 onderwyskolleges en die amalgamering van 27 onderwyskolleges met universiteite vroeg in die nuwe millennium het die stelsel se kapasiteit om genoeg onderwysers op te lei, negatief beïnvloed. (<http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT15/Stevens.pdf>). Vanweë die verskil tussen die uitvloei van onderwysers uit die beroep en die invloei van pas-afgestudeerde onderwysers, is daar tans 'n tekort aan onderwysers in Suid-Afrika (Arends, 2010).

Beckmann (2011) voer egter aan dat dit baie moeilik is om 'n behoorlike perspektief te kry op die tekort wanneer die verspreiding van voornemende onderwysers oor verskillende vakgebiede; die ouderdomsprofile van opvoeders; die tekort aan onderwysers in wiskunde, wetenskap en tegnologie, en die voorsiening van onderwysers in landelike gebiede in ag geneem word (Beckmann, 2011).

In 2014 was daar 26 openbare universiteite in Suid-Afrika, waaronder 14 tradisionele navorsingsuniversiteite, ses universiteite vir tegnologie, en ses omvattende universiteite. (Laasgenoemde kombineer die rolle van tradisionele en tegnologiese instansies). Daarbenewens was daar soveel as 119 privaat hoërondewysinstansies, insluitend 'n aantal teologiese kolleges (Macha & Kadakia, 2017). Sedertdien brei die aantal privaat hoërondewysinstansies vinnig uit.

Private instansies in die land is geneig om kleiner gespesialiseerde verskaffers van hoër onderwys te wees wat nie direk met die groot multidissiplinêre universiteite in die openbare sektor meeding nie. In 2016 was net minder as 13 persent van die studente by private instansies ingeskryf (142 557 uit 'n totaal van 1.11 miljoen studente wat by hoër onderwys ingeskryf is.) Hierdie situasie staan in teenstelling met dié van ander ontwikkelende lande, waar die agteruitgang by openbare universiteite markgeleenthede vir beter befondsde private universiteite geskep het (Macha & Kadakia, 2017).



**Figuur 3.1: Die verskil tussen openbare en private instansies
(Aangepas uit Chiemezie 2020)**

3.5 ROL VAN DIE UNIVERSITEIT IN ONDERWYSEROPLEIDING

Dit is 'n feit dat kwaliteit onderrig in die basiese onderwysstelsel grootliks afhang van die kwaliteit van die opleiding wat onderwysers ontvang (Ogunniyi & Mushayikwa 2015; Wilmot 2017). Volgens Wilmot (2017), is onderwysers nie te blameer vir swak gehalte onderrig nie, maar eerder die stelsel waarvolgens onderwysers opgelei word. Die implementering van die Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring in 2012 het 'n nuwe stel onderrigsvaardighede vereis. Dit vereis nie net dat die voornemende onderwyser behoorlike vakkennis sal hê nie, maar ook in staat sal wees om elke leerder tot sy of haar volle potensiaal te ontwikkel om sodoende 'n produktiewe bydrae tot die demokratiese samelewing te kan maak.

Samuel (1998, soos aangehaal deur Mukeredzi en Mandrona, 2013) bevestig dat die voorbereiding van onderwysers moet fokus op die ontwikkeling van 'n reflekerende onderwyser. Dit behels dat onderwysers moet die bestaande onderrigpraktyke en teorieë voortdurend ondersoek en konfronteer om sodoende nuwe ideologieë in ooreenstemming

met 'n post-apartheid Suid-Afrika te genereer. Voorts word universiteite “beskuldig” dat hulle inligting oordra wat nie werklik van toepassing is op wat in die praktyk gebeur nie. Dit het tot gevolg dat studente 'n klomp boeke kennis het, maar weinig praktiese ondervinding.

Skoolbestuurspanne het ook aangedui dat “dosente te lank uit die praktyk is en nie aldag weet wat relevant is nie” (Gravett & Ramsaroop, 2015, p.136; Mutemeri en Chetty; 2011). Die feit dat onderwyseropleiding te teoreties van aard is, is deur al die belangegroepes genoem, soos deur 'n dekaan verwoord:

“We focus very much on the theory, and we don't really focus on what is actually changing and happening in the classroom; schools have changed; the dynamics of the school population have changed and that requires a complete different way to approach things” (Gravett & Ramsaroop, 2015, p. 136).

Die rol van 'n onderwyser strek dus veel wyer as net die oordrag van vakkennis. Dit verantwoordelikheid rus dus op die voornemende onderwyser om in staat sal wees om 'n leerder-gesentreerde, geïntegreerde, aktiwiteitsgebaseerde multikulturele leeromgewing te kan skep. Ongeag die teoretiese kennis en opleiding, is dit veel eerder blootstelling aan ervaringe binne die skoolkonteks wat die voornemende onderwyser se begrip van sy rol sal bepaal. Volgens Ogunniyi & Mushayikwa (2015) behoort onderwyseropleidingsprogramme dus buite die boks te beweeg en moet onderwyseropleiding deur die lens van konteks, multi-kulturaliteit en sosiale geregtigheid te gesien word. Onderwyseropleiding behoort ook diversiteit ten opsigte van onderwysstudente in ag te neem. Wilmot (2017), meld ook studente se sosio-kulturele, ekonomiese, politieke en fisiese realiteite. Vanweë vinnige transformasie en massifikasie sedert 1994 is hierdie aspek buite rekening gelaat. In Suid-Afrika, met sy kulturele diverse samelewing, veroorsaak dit verskeie uitdagings vir onderwysers. Hoewel beleid in plek is om diversiteit en multi-kulturaliteit te hanteer, impliseer beleid nie noodwendig die praktyk nie.

Reeds tydens onderwyseropleiding behoort onderwysstudente voorberei te word vir die diversiteit binne die gemeenskappe wat hulle gaan dien. Die student, aan die een kant, met sy of haar eie stel waardes, ervaringe, kennis, vooroordele en manier van dinge doen, staan teenoor die leerders en breër skoolgemeenskap se kultuur, wat grootliks dieselfde kan wees, of kan verskil. Meier en Hartell (2009) wys daarop dat onderwysstudente 'n afstand

beleef teenoor kulturele groeperings waaraan hulle nie behoort nie. Onderwysstudente se persepsies van hierdie verskillende groeperings sal bepaal hoe hulle in hul toekomstige beroep teenoor leerders van ander kulturele groeperings as hulleself, sal optree.

Die identiteit van verskillende groepe in Suid-Afrika, en hulle persepsies van ander groepe, is grootliks deur kolonialisme, rassisme en apartheid gevorm, en is instrumenteel in die vestiging van 'n verdraagsame samelewing (Meier & Hartell, 2009). Die beskouing van wat die hoofstroom kultuur van 'n skool is, kan negatief inwerk op transformasie. Leerders en onderwysers wat nie gesien word as deel van die dominante kultuur in 'n skool nie, kan gemarginaliseerd voel. Onderwysers moet voorberei word om die ryke kulturele verskeidenheid in die klaskamer te kan akkommodeer.

Samuel (1998), soos aangehaal deur Mukeredzi & Mandrona, 2013) is verder van mening dat die kwaliteit opleiding van onderwysers slegs moontlik is binne 'n groter samewerkingsooreenkoms tussen onderwyseropleidingsinstansies en skole. Na aanleiding van die *Teacher Development Summit Declaration* (DBE/DHET, 2011) behoort die nuwe, verbeterde geïntegreerde nasionale plan vir onderwyserontwikkeling aandag aan die volgende te gee:

- Daar moet duidelike rolle, verantwoordelikhede en innoverende, samewerkingsooreenkomste tussen die sleutel rolspelers vir die verbetering van onderwyserontwikkeling gedefinieer word.
- Skole moet terreine wees waar onderwysers hul ambagte leer en beoefen en waar hulle professionele vaardighede, waardes en identiteite ontwikkel.
- Sleutelbesluite moet die breër konteks van onderwyservoorsiening, -aanwending en -aanvraag in ag neem.
- Die vraag na nuwe onderwysers moet met die vereiste kurrikulumbevoegdheid aan gesprek word, veral vir landelike gebiede, en om kwaliteit onderwyserontwikkeling geleenthede vir alle onderwysers waar hulle ook al is te verskaf, met inagneming van opvoedkundige en ekonomiese koste en voordele, dringende aandag en oorweging moet gegee word aan:
 - ✚ die opening van kolleges, in reaksie op wydverspreide oproepe vir so 'n skuif, en die vorm wat dit kan aanneem, insluitend aspekte van voordiens en indiensopleiding; en

- ✚ alternatiewe modelle vir die versterking van die institusionele kapasiteit van die stelsel as geheel.
- Die institusionele indelings van die sleutelkomponente van onderwyserontwikkeling, soos onderwyseropleiding en professionele ontwikkeling, moet gedefinieer word.
- Duidelike prioriteite en realistiese tydraamwerke vir implimentering moet ingesluit word. Die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding moet, in samewerking met al die sleutelbelanghebbendes, navorsing doen en stelselbehoefte vir die vervaardiging van kwaliteit onderwyserontwikkelingsprogramme, wat binne bepaalde tydraamwerke op dringende behoeftes reageer en bestuur word, op 'n volhoubare basis prioritiseer.
- Die behoeftes van praktisyns en onderwysers in die kleinkindontwikkelingsektor en die gondslagfase moet as 'n prioriteit hanteer word.
- Onderwysers moet nie met beleidsvoorskrifte en -regulasies oorlaai word nie. Die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding moet hoër onderwysinstellings, onderwysvakbonde en nie-winsgewende organisasies ondersteun om hul kapasiteit te ontwikkel. Toepaslike kurrikulums wat gebaseer is op die behoeftes van onderwysers en die stelsel wat veral op die vaardighede, praktyke en inhoudskennis fokus om die kwaliteit van leer en onderrig in die klaskamer te verbeter, moet ontwerp en geskep word.
- Daar moet voorsiening gemaak word vir geskikte en effektiewe toewysings van fondse en ander hulpbronne.
- 'n Platform vir die ontwikkeling van toereikende menslike hulpbronnebestuur en inligtingstelsels, wat geskikte en effektiewe voorsorg fasiliteer en/of onderwyserontwikkeling ondersteun moet voorsien word.
- Hoewel onderwyserontwikkelingsinisiatiewe op hul eie die kwaliteit van onderrig kan verbeter, kan hul impak binne 'n wyer konteks gemaksimeer. Dit sluit die volgende in:
 - ✚ effektiewe leierskap op alle vlakke van die stelsel;
 - ✚ funksionele skole;
 - ✚ effektiewe distriks- en provinsiale ondersteuningstrukture; en
 - ✚ voldoende toegewyde nasionale hulpbronne.

Voorts is dit ook belangrik om die kapasiteit in plattelandse skole uit te bou (Sien 1.3). Islam, Mitchell, De Lange, Balfour en Combrinck (2011) voer aan dat vennootskappe tussen plattelandse skole en universiteite slegs kan werk indien onderwys aantreklik gemaak word vir nuwe onderwysers. Vennootskappe wat tot die voorbereiding van onderwysers in veral plattelandse skole kan bydra, kan 'n toetrepunt wees om onderwysers, leerders en gemeenskappe te ondersteun en kan 'n ontwikkelingspad wees vir jongmense wat onderwys as loopbaan kies (Islam *et al.*, 2011). Konteksgebaseerde vennootskappe tussen plattelandse skole en universiteite behoort deur albei instansies bestuur en beheer te word as 'n moontlike oplossing om onderwyseropleiding meer toepaslik te maak vir die behoeftes van plattelandse skole (Islam *et al.*, 2011; Pennefeather, 2011). Suid-Afrikaanse onderwyseropleiding wat vir skole en gemeenskappe toepaslik is, verbreed die leerfokus van die “mentor/mentee”- (begeleier/begeleide) verhouding op grond van vennootskappe wat tussen die twee partye tot stand kom (Islam *et al.*, 2011). Sulke samewerkingsooreenkomste kan die houdings en professionele ontwikkeling van die nuwe generasie onderwysers vorm (Mukeredzi & Mandrona, 2013).

3.6 BELEIDSRAAMWERK VIR VOORGRAADSE OPLEIDINGSPROGRAMME VIR GRONDSLAFASE-ONDERWYSERS

Die BEd-graad is 'n vierjaar-kwalifikasie wat uit 480 krediete bestaan. Binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks geld die volgende vereistes vir die BEd-graad (DHET, 2015):

BEd-graad	Krediete	Persentasie
Fokus op spesialiteitsgebied	240	50
Pedagogiese, fundamentele leer	192	40
Buigbaar na gelang van student se behoeftes	48	10

Die kennismengsel vir Grondslagfase-onderwys moet dissiplinêre, pedagogiese en praktiese komponente insluit. Die gegradueerde moet oor die nodige kennis en vaardighede beskik om met graad R- tot 3-leerders te kan werk. Die Grondslagfase-onderwyser is voorts verantwoordelik vir die holistiese ontwikkeling van elke kind in die klas; dit sluit in die ontwikkeling en versterking van kritiese denke, leesvaardighede, wiskunde, sosiaal-emosionele ontwikkeling en die ontwikkeling van lewensvaardighede. Grondslagfase-onderwysers moet ook oor uitgebreide kennis beskik rakende kinderonwikkeling, ontwikkelingsvaardighede, fisiese en sensoriese, sowel as kommunikasie- en leerprobleme

by die jong kind. Die onderwyser moet ouderdoms- en kultureel-toepaslike aktiwiteite kan beplan wat diversiteit in die klaskamer aanspreek en 'n geleentheid bied waar kinders hul vaardighede kan beoefen. Die grondslagfase onderwyser moet kennis besit om leerders te leer lees, skryf en reken. Grondslagfase-onderwysers moet al vier die vakke (Huistaal, Addisionele taal, Wiskunde en Lewensvaardighede) kan onderrig (DHET, 2018; NWU, 2019).

Bo en behalwe vakkennis en pedagogiese kennis, moet die onderwysstudent ook praktiese onderwys of toegepaste werk-geïntegreerde leer verwerf deur 'n praktiese onderwyskomponent suksesvol te voltooi. Al hierdie vorme van leer moet die beginneronderwyser in staat stel om inisiatief en verantwoordelikheid in 'n akademiese en professionele onderrigomgewing aan die dag te lê (DHET, 2015; Dicker & Van Schalkwyk, 2014).

Nadat die kwalifikasie verwerf is, moet alle potensiële onderwysers by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) registreer. Geregistreeerde onderwysers betaal 'n maandelikse fooi en teken 'n onderneming om 'n etiese kode te volg. Versuim om aan hierdie vereistes te voldoen, kan lei tot die opskorting van hul registrasie.

3.6.1 Toelatingsvereistes

Die minimum toelatingsvereiste tot 'n onderwyskwalifikasie is 'n Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) of 'n NKR-vlak 4 Nasionale Sertifikaat (beroepsgerigte sertifikaat) met endossement vir toegang tot Baccalaureusstudies, tesame met toepaslike vakkombinasies en prestasievlakke (DHET, 2015). Daarbenewens is dit die prerogatief van elke universiteit om hulle bykomende toelatingsvereistes te stel.

Onderwysers wat in besit is van 'n erkende sertifikaat of diploma in onderwys of 'n ander toepaslike veld, kan hul kwalifikasies aanbied vir erkenning van vorige leer, waarvan die oordrag van krediete toegang tot 'n BEd-kwalifikasie kan verleen (DHET, 2015).

Wat onderwyseropleiding ('n komponent van prosesgehalte) betref, is die opleidingstand van onderwysers soos volg: 81% is gepas gekwalifiseer (66% het matriek plus drie jaar opleiding en 15% matriek plus vier jaar opleiding), terwyl 19% nog ongekwilifiseer vir hul beroep is (Centre for Development and Enterprise (CDE) 2015). Die voorgeskrewe minimum

opleidingspeil vir onderwysers wat die beroep in Suid-Afrika wil betree, is tans 'n baccalaureusgraad in die opvoedkunde (graad 12 plus vier jaar). Dit is hoog in vergelyking met ander ontwikkelende lande; slegs Suid-Afrika en Namibië in Afrika vereis 'n graad vir eerste toetreding tot die beroep. Dit is egter laer as die nuwe neiging in die ontwikkelde lande. In navolging van Finland en ooreenkomstig die vereistes van die Bologna-proses (wat eenvormige vereistes vir hoërondwysstelsels in die Europese Unie daar stel) is 'n meestersgraad, of vyf jaar hoër onderwys, die minimum vereistes vir toetreding tot onderwysersopleiding (Wolhuter & Van Der Walt, 2018).

3.6.2 Vereistes van onderwysprogramme

Die tipes leer wat vir die BEd-kwalifikasie voorgeskryf word, sluit in dissiplinêre, pedagogiese, praktiese, fundamentele en kontekstuele leer in (DHET, 2015).

a) Dissiplinêre leer

Dissiplinêre leer verwys na kennis betreffende die dissipline, oftewel vakkennis, en kan in twee komponente binne 'n onderrigkurrikulum aangebied word. Eerstens dek dit die studie van die ontstaan van onderwys in, insluitend maar nie beperk nie tot die filosofie, sielkunde, politiek, ekonomie, sosiologie en geskiedenis van onderwys. Tweedens sluit dit ook die studie van gespesialiseerde vakkennis in wat van toepassing is op die dissiplines. Professionele etiek en kwessies wat met kennis van, en verhoudings tussen die self en ander verband hou, is verwysende temas in die teorie (DHET, 2015).

b) Pedagogiese leer

Pedagogiese leer sluit algemene pedagogiese kennis in, en verwys na die studie van die beginsels, praktyke en metodes van onderrig. Dit sluit in kennis van leerders, leer, die kurrikulum en algemene onderrig- en assesseringstrategieë. Pedagogiese inhoudskennis impliseer dat die onderwysstudent vaardig moet wees in die oordrag van konsepte en inhoud van die dissipline. Inklusiewe beginsels vorm 'n belangrike aspek van algemene pedagogiese kennis sowel as gespesialiseerde pedagogiese inhoudskennis (DHET, 2015).

c) Praktiese leer

Praktiese leer behels leer van die praktyk en leer in die praktyk. Leer van die praktyk sluit die studie van die praktyk in, asook die optimale benutting van hulpbronne. Leer van die praktyk kan geskied deur die bestudering van gevallestudies, video-opnames, leswaarnemings, en so meer. Leer in die praktyk behels blootstelling aan outentieke en gesimuleerde klaskameromgewings. WIL vind in die skool plaas en kan aspekte van leer van die praktyk insluit, byvoorbeeld waarneming. Onderwyspraktyk is 'n belangrike voorwaarde vir die ontwikkeling van 'n onderwyser se praktiese vaardighede (DHET, 2015)(Sien 1.6.3; 2.5.5.1). Die fokus van die studie, is dus op die organisering en implementering van praktiese onderwyspraktykprogramme.

d) Fundamentele leer

Fundamentele leer in die konteks van onderwysersopleiding in Suid-Afrika verwys na bekwaamheid in 'n tweede amptelike taal, die vermoë om inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) effektief te kan gebruik, asook akademiese geletterdheid, wat die grondslag lê vir effektiewe leer in hoëronderwyskontekste (DHET, 2015).

e) Kontekstuele leer

Kontekstuele leer verwys na kennis van die uiteenlopende leersituasies, kontekste en omgewings van onderwys (klaskamers, skole, gemeenskappe, distrikte, streke, lande en wêreldwyd), insluitend die heersende beleids-, politieke en organisatoriese raamwerke. Dit sluit in 'n begrip van die komplekse en diverse aard van die Suid-Afrikaanse samelewing; hoe om die uiteenlopende uitdagings wat kinders in skole en die gemeenskappe wat hulle dien, byvoorbeeld MIV en vigs, armoede en die voortslepende gevolge van apartheid te akkommodeer; die hantering van diversiteit; en die bevordering van inklusiwiteit en omgewingsvolhoubaarheid (DHET, 2015). Dit is juis tydens praktiese onderwys dat studente die geleentheid kry om 'n beter begrip rondom die diverse kontekste waarbinne onderwys in Suid-Afrika plaasvind te vorm.

Die uiteindelige doelwit van onderwyspraktyk is om die kwaliteit van onderrig te verbeter.

3.7 METODEDES VAN PROGRAMLEWERING

Studente kan of voltyds (kontakonderrig) of deelyds (afstandsleer) studeer.

3.7.1 Kontakonderrig

Tradisionele leerprogramme maak gebruik van die lang gevestigde praktyk van lesings op die kampus om kursusinligting te lewer en studentegesprekke en/of -debatte te fasiliteer. Studente vergader op 'n toegewysde tyd en plek om deel te neem aan klaslesings, laboratoriums, studiegroepe en om eksamens af te lê. Studente wat van plattelandse gebiede af kom, woon tydens hulle onderwysersopleiding in koshuise of privaat huisvesting op of naby die kampus (Truter, 2015).

Tradisionele leeromgewings is meer gestruktureer as afstandsonderrigprogramme en bied aangesig tot aangesig kontak met medestudente en dosente (Study.com, 2020). Praktiese onderwys is tot blokydperke beperk aangesien studente voltyds studeer.

3.7.2 Afstandsleer

Afstandsleer bied toegang tot leer waar studente en dosente deur óf tyd of afstand, of albei geskei is. Afstandsleer is 'n georganiseerde opvoedkundige aktiwiteit wat buigsaamheid toelaat in terme van tyd en plek, tempo, metode van studie, of enige kombinasie hiervan (Dicker & van Schalkwyk, 2014). Afstandsleerstudente wat nie voltyds studeer nie, sou dus beskikbaar wees om langer tye in skole deur te bring en selfs as onderwysassistente in skole te werk.

Aangesien hierdie studie spesifiek op praktiese onderwys by afstandsléerinstansies toegespits is, gaan daar vervolgens slegs op die volgende opleidingsinstansies gefokus word. Die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa), Akademie Reformatoriese Opleiding en Studie (Aros), Die Noordwes Universiteit, en SANTS.

3.7.2.1 Unisa

Unisa is Afrika se grootste afstandsléeruniversiteit en lewer tans meer as 50% van Suid-Afrika se onderwysers (Sien 1.3). Daar is tans 106 482 onderwysstudente wat by Unisa studeer (Unisa 2019). Unisa se BEd Grondslagfase-onderwysprogram sluit ook 'n verpligte jaarlikse vyf-weke praktiese onderwystydperk in (Dicker & Van Schalkwyk, 2014).

Aangesien Unisa se studente regoor Suid-Afrika versprei is, mag studente self skole kies waar hulle hul prakties wil doen. Unisa het 'n kantoor vir onderwyspraktyk wat uitplasings bekragtig en reël dat dosente studente besoek en praktiese lesse evalueer.

- Tydens die eerste jaar word daar van BEd Grondslagfase-onderwysstudente verwag om slegs waar te neem gedurende die verpligte vyf weke van praktiese onderwys.
- Tydens die vyf weke prakties in die tweede jaar word van onderwysstudente vereis om mede-onderrig (co-teaching) te gee. Die student berei en bied dus die les saam met die mentoronderwyser aan.
- Tydens die vyf weke prakties in die derde jaar, doen studente voorbereiding saam met die mentoronderwyser, maar bied die les selfstandig aan.
- Tydens die vyf weke prakties in die finale jaar moet studente in staat wees om lesse selfstandig te beplan en aan te bied.

Na afloop van elke onderwyspraktyktydperk moet studente portefeuljies inhandig met bewyse van waarneming en/of lesse wat voorberei en aangebied is.

3.7.2.2 Aros

Aros lei ongeveer 1 250 studente deur middel van Afrikaans as onderrigtaal op. Student studeer of werk by skole deur die week en het kontakssessies op Vrydae en Saterdag (Sien 1.3). Anders as by Unisa, word Aros-studente, wat ook deur middel van afstandslere studeer, deur Aros in skole wat vooraf vir onderwyspraktyk geïdentifiseer is, uitgeplaas. Aros-studente word uitgeplaas in 'n radius van 165 km van hul kampus in Waverley, Pretoria. 'n Uitsondering is waar studente as onderwysassistente aangestel is by 'n skool.

- Eerstejaarstudente doen vir drie weke tydens die derde skoolkwartaal slegs gerigte waarneming.
- Tweede- en derdejaarstudente doen drie weke prakties in die tweede kwartaal en weer in die derde kwartaal.
- Vierdejaarstudente voltooi drie bloktydperke van drie weke elk, waar van hulle verwag word om lesse selfstandig voor te berei en aan te bied.

Na afloop van elke van onderwyspraktyktydperk, moet studente portefeuljies inhandig met bewyse van waarneming en/of lesse wat voorberei en aangebied is.

3.7.2.3 Noordwes-Universiteit (NWU)

NWU het drie kampusse, naamlik die Vaaldriehoekcampus in Vanderbijlpark, die Potchefstroomcampus en 'n kampus in Mahikeng. Die NWU bied die BEd-onderwyskwalifikasie deur kontak- sowel as afstandsl eer slegs van die Potchefstroomcampus af aan (sien 1.3). Onderwysstudente gebruik 'n databasis wat funksionele skole lys om aan te dui by watter skole hulle wil prakties doen. Opvoedkundestudente maak die grootste persentasie van die studente, (37%) uit. NWU se onderwyspraktyktydperke is as volg:

- Eerstejaarstudente voltooi twee blokperiodes van drie weke elk. Die eerste periode is op kampus waarin hulle gereed gemaak word om in skole geplaas te word, en die tweede periode is waarneming by verskillende skole van hulle keuse.
- Tweede- en derdejaar studente voltooi ook twee drieweke-tydperke, waarvan die eerste in April en die tweede tydperk in Julie plaasvind.
- Vierdejaarstudente voltooi sewe weke prakties, waarvan die eerste week aan die begin van die jaar is en saamval met die aanvang van die skoolkwartaal. Die ander ses weke vind in April en Augustus (drie weke elk) plaas (Oelofse, 2018).

3.7.2.4 SANTS

Die onderwyspraktykperiode wat SANTS-kollege gebruik, word soos volg saamgevat: Tydens die drie weke onderwyspraktyk in die eerste jaar, word van studente verwag om slegs waarneming te doen. Tydens die tweede jaar moet studente vier weke prakties doen; daar word van hulle verwag om lesse voor te berei en aan te bied. Tydens die vyfweke-prakties in die derde jaar voltooi studente portefeuljies by skole en handig dit in vir assessering, terwyl hulle ook deur assessore besoek word (Eberlein, 2019) (Sien 1.3).

Onderwyseropleiding by die verskillende instansies stem baie ooreen deurdat almal min of meer dieselfde vereistes van MRTEQ volg. Die groot probleem wat deur afstandsl eerinstansies ten opsigte van plasing van studente by skole ervaar word, is dat studente regoor die land versprei is en nie verskillende kwintielskole vir prakties besoek nie. Afstandsl eerstudente soek gewoonlik 'n assistentpos naby hul woonplek en al die praktiese typerke word by dieselfde skool waar hulle as assistent aangestel is, gedoen. Sodoende verbeur hulle blootstelling aan ander skole.

3.8 ONDERWYSPRAKTYK IN SUID-AFRIKA

Die oogmerk van onderwyspraktyk is om 'n brug tussen die teorie en die praktyk te bou. Gravett en Ramsaroop (2015) is van mening dat waarneming en die inoefen van praktiese vaardighede in 'n skool wat goed funksioneer noodsaaklik is om onderwysstudente van die nodige vaardighede te voorsien (Gravett & Ramsaroop, 2015). Die voornemende onderwysers ervaar professionaliteit in praktyk, naamlik die toepassing van etiese gedragskodes, riglyne vir professionele optrede, die tegniese aspekte van kennisbestuur, en 'n sogenaamde spesialis-etos (Van der Walt, Potgieter & Wolhuter, 2009).

Kognitiewe vakleerlingskap as onderbou vir onderwyspraktyk dra by tot die holistiese ontwikkeling van onderwysstudente deur hulle meer blootstelling te gee aan die realiteite van 'n geweldige administratiewe werkslading aan die een kant, en die druk om die beste resultate van hulle leerders – waarvan sommige uit probleemhuishoudings mag kom – te verkry. Onderwysstudente word voorberei om professionaliteit te beoefen deur ander onderwysers wat goeie rolmodelle is en wat al die verskillende rolle en verwagtinge van onderwysers demonstree, waar te neem. Sodoende ontwikkel onderwysstudente hulle eie identiteit as professionele onderwysers (Gravett & Ramsaroop, 2015).

Mukeredzi en Mandrona (2013) is van mening dat strategieë vir veerkragtigheid, stresbestuur, sowel as kreatiwiteit en buigsaamheid, 'n merkbare deel van die onderwyspraktyk se kurrikulum moet uitmaak. Hierdie soort opleiding sal onderwysstudente vir uiteenlopende skoolkontekste voorberei. Dikwels is hierdie vaardighede nie deel van hulle teoretiese opleiding nie, wat beteken dat onderwysstudente moet 'aanpas of sterf' wanneer hulle hulself in die praktiese onderwyskonteks bevind. Mukeredzi en Mandrona (2013) is van mening dat nabetraktingsessies met groepe onderwysstudente 'n uitdruklike vereiste moet wees wat by die opleiding van onderwysers ingesluit behoort te word.

Die noodsaaklike kenmerke van die praktykgebaseerde geleentheid word in die onderstaande tabel uiteengesit.

Tabel 3.4: Noodsaaklike kenmerke van praktykgebaseerde geleenthede.

Noodsaaklike kenmerke vir kernpraktyke	Modellering	demonstrasie van hoe om onderrig te ontwerp, orden en evalueer, word aan studente verskaf deur middel van veelvuldige hulpmiddele (bv. fakulteits- of portuurdemonstrasie, video's)
	Ruimtelike leer	Studente word volgehoue en herhaalde geleenthede gebied om kennis en vaardighede wat hulle tydens die kursus verwerf het, in te oefen.
	Gevorderde leergeleenthede	Studente kry praktykgebaseerde geleenthede waarin daar van hulle verwag word om strategieë in verskillende kontekste aan te wend, met 'n verskeidenheid leerders en met verskillende leierskapsondersteunings.
	Afrigting en terugvoer	Praktykgebaseerde geleenthede integreer eksplisiete afrigting en konstruktiewe terugvoering vir studente rakende hul praktyk en bied hulle die geleentheid om te verbeter
	Analiseer en Reflekteer	Praktykgebaseerde geleenthede vestig verwagtinge en prosesse vir studente om hul praktyk, die impak daarvan op leerders en alle nodige wysigings te ontleed en na te dink
	Steierwerk	Studente word begelei en ondersteun om praktyk te verbeter, wat geleidelik in kompleksiteit toeneem om onafhanklikheid te bevorder en die ontwikkeling van kundigheid oor tyd te bevorder.
Praktyk-gebaseerde geleenthede	Mikro-onderrig/Repitisië	Beginneronderwysers beplan 'n les en bied die les aan voor hul eweknieë
	Saakgebaseerde instruksie	Studente analiseer gevalle van onderrig in verskillende kontekste as 'n metode om hul konseptuele begrip van nuwe pedagogiese inhoud te bevorder, sowel as hul vermoë om onderrig en leerders in die werklike onderrig situasie te ontleed.
	Virtuele simulاسie	Studente oefen in virtuele omgewings voordat hulle leerders in die klaskameromgewing onderrig.

Laboratoriumagtige ervaring	Groepe onderwysstudente neem die inhoud, leerders en opdragte van 'n afgeleë kykkamer noukeurig dop, met geleentheid om voor en na elke sessie te reflekteer.
Video-analises	Oefening waarin onderwysers se onderrigervarings op video vasgelê word en gebruik word as 'n instrument vir dosente om studente te betrek by waarneming, ontleding en bespreking van effektiewe praktyke.
Tutoring/ afrigting	'n Gestruktureerde geleentheid om te oefen, soos om een-tot-een te onderrig, wat studente toelaat om onderrig met behulp van nuut verworwe kennis en vaardighede binne 'n beheerde omgewing te beoefen. 'n Praktyk wat gebruik word tydens veldervarings waarin studente afrigting en terugvoer kry om die implementering van hul vaardighede te verbeter.
Lesstudie	'n Samewerkende, praktykgebaseerde benadering wat spanne beginneronderwysers betrek by die samewerking van (a) die ontleding van leerdergegewens, akademiese standaarde en kurrikulum; (b) die beplanning van 'n les gegrond op die analise; (c) die implementering van die instruksie met toegewysde leerders; (d) die ontleding van die onderrig en die impak daarvan op leerders; en (e) uiteensetting van die les en bespreking van die volgende stap.
Kursusgerigte, veldgebaseerde praktykgeleentheid	Veldgebaseerde plasings wat nou aansluit by die programkursusse. Studente word geleentheid gebied om die kennis en vaardighede wat hulle deur middel van kursusse in 'n outentieke omgewing verwerf het, te oefen.

Die tabel is aangepas uit Benedict *et al.*, 2016).

Uit bogenoemde en met oorleg van vereistes in MRTEQ en SARO se professionele onderrigstandaarde (Sien 2.4.2) kan 'n kurrikulumraamwerk vir onderwyspraktyk saamgestel word soos in Tabel 3.5.

Hierdie raamwerk kan as 'n hulpmiddel vir onderwysopleidingsinstansie sowel as mentor-onderwysers dien.

Tabel 3.5: Voorgestelde Onderwyspraktyk kurrikulumraamwerk.

Onder-wys-praktyk-kategorieë	SARO Professionele onderrig-standaarde	Kernpraktyke	Noodsaaklike kenmerke van kernpraktyke						Praktykgebaseerde geleenthede						
			Modellering	Ruimtelike leer	Gevorderde leergeleenthede	Afrigting en terugvoer	Analise en Refleksie	Steierwerk	Micro-onderrig/ Repetisies	Saakgebaseerde instruksie	Virtuele simulاسie	Laboratoriumagtige ervaring	Video analyses	Tutoring/ afrigting	Lesstudie
Profes-sionaliteit en etiek	Onderwysers werk saam met ander om onderrig, leer en hul profes-sionele ontwikkeling te ondersteun.	Kommunikasie met gesinne: <ul style="list-style-type: none"> • vergadering met 'n leerder of 'n ouer of voog • Skryf korrekte, verstaanbare en professionele boodskappe aan kollegas, ouers en ander 													

Konteks: leerom- gewings	Onderrig vereis dat goed bestuurde en veilige leeromgewings binne die rede geskep en onderhou word.	Implementering van norme en roetines vir gesprekke en werk in die klaskamer Die bou van respekvolle verhoudings Implementering van organisatoriese roetines													
Leerder- ontwikkeling	Onderrig gebaseer op 'n etiese verbintenis tot die leer en welstand van alle leerders.	Leer oor leerders													
Tegnologie- integrasie	Onderwyser ondersteun sosiale geregtigheid en die regstelling van ongelyk-hede binne hul onderrigsinstel-lings en die samelewing. Onderwysers verstaan hoe hul onderrigmetodes effektief toegepas word.	Gebruik onderrig-tegnologieë													
Beplanning	Onderwysers maak deurdagte keuses oor hul onderrig wat lei tot leerdoelwitte	Ontleed instruksies om dit te verbeter Ontwerp 'n reeks lesse oor													

	<p>vir alle leeders.</p> <p>Onderwysers is in staat om samehangende volgorde van leerervarings te beplan.</p> <p>Onderwysers verstaan dat taal 'n belangrike rol speel in onderrig en leer.</p>	<p>'n kernonderwerp</p>												
Instruksies	<p>Onderrig hou fundamenteel verband met onderwysers se begrip van die vak (ke) wat hulle onderrig.</p> <p>Onderwysers verstaan hoe hul onderrigmetodes effektief toegepas word.</p>	<p>Inhoud te verduidelik en te modelleer</p> <p>Lei 'n groepsbespreking</p> <p>Stel vrae oor inhoud</p> <p>Die keuse en gebruik van voorstellings, voorbeelde en modelle van inhoud</p> <p>Verlok en interpreteer leerderdenke</p> <p>Kleingroepwerk</p> <p>Die opstel van 'n reeks lesse oor</p>												

		in kern- onderwerp													
		Analiseer instruksie													
Assessering	Onderrig behels die monitering en asses-ering van leer.	Die keuse en gebruik van spesifieke metodes om leerders se leer op in formatiewe en summatiewe manier te asseeser Interpretasie van leerderwerk Lewer terugvoer													

Die tabel is saamgestel uit die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (2020) se dokument vir Praktiese Onderwys.

Bogenoemde tabel kan die kurrikulumraamwerk van die opleidingsinstansies ondersteun om seker te maak dat onderwysstudente aan al die vereistes van SARO en MRTEQ voldoen. Hierdie praktykgebaseerde geleentheid leer onderwysstudente om kritiese kennis en vaardighede te integreer terwyl hulle waardevolle terugvoer ontvang.

3.9 SLOT

Die hoofstuk bied 'n oorsig oor die diverse aard van die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap asook oor knellende probleme waarmee onderwysstudente tydens onderwyspraktyk kennis maak. Dit bied 'n beeld van die realiteit waaraan die beginneronderwyser blootgestel gaan word en motiveer die noodsaaklikheid daarvan om onderwysstudente voor te berei om kwaliteitonderrig te gee ondanks verskeie uitdagings. Dit beklemtoon ook die noodsaaklikheid van goeie mentorskap en sterk skoolbestuursvaardighede.

Dit bied ook 'n blik op die ontwikkeling van die Hoër Onderwyslandskap en die rol van universiteite om onderwysstudente te lewer wat hierdie uitdagings met onderskeiding kan aanpak.

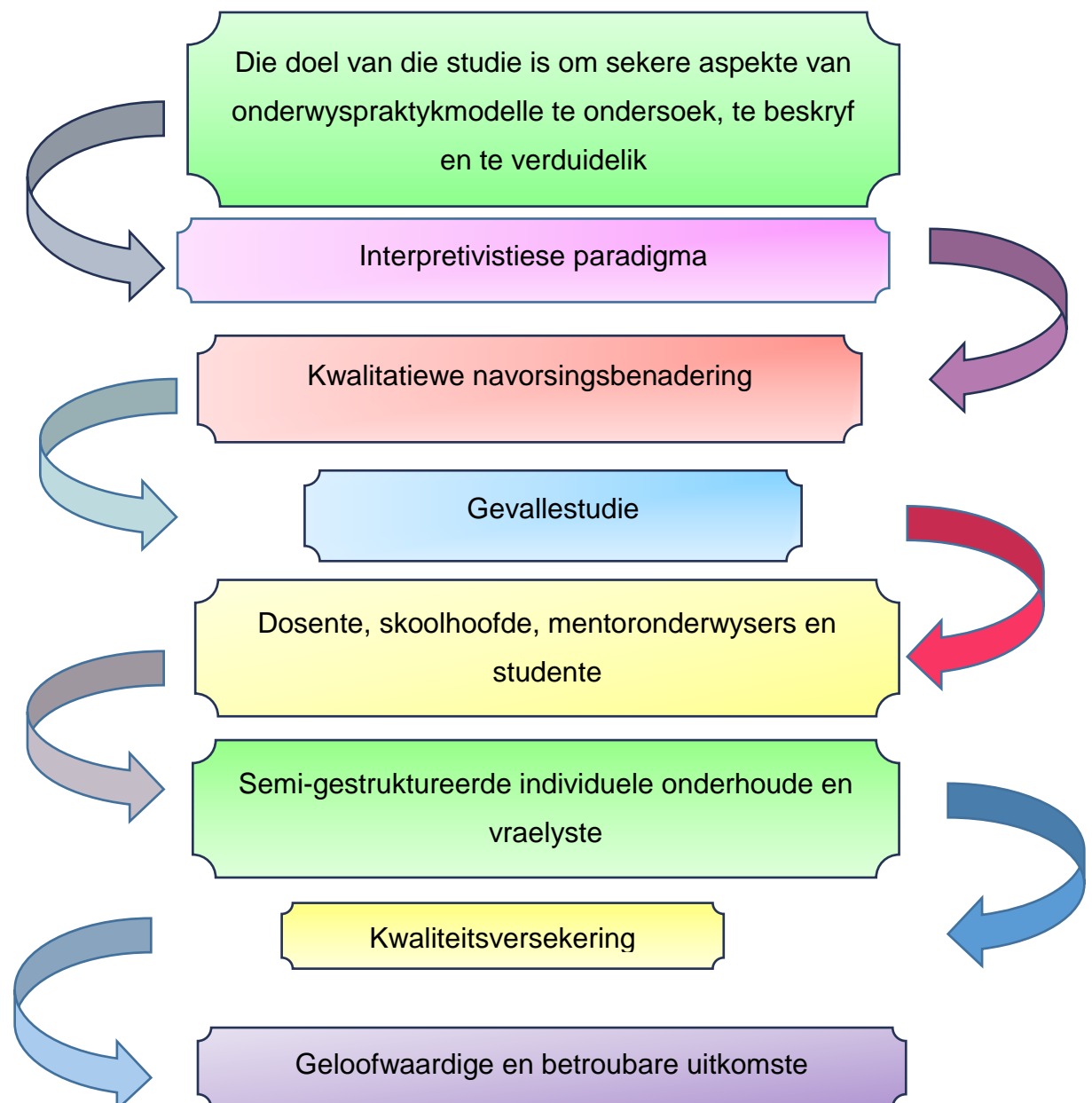
In die volgende hoofstuk word die navorsingsmetodologie wat in die studie gevolg is, bespreek.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

Hoofstuk 4 in 'n oogwink

Titel: Kritiese beskouing van die onderwyspraktykmodelle in die Grondslagfase-onderwyseropleiding



4.1 INLEIDING

Navorsing is 'n gestruktureerde uiteensetting van data wat versamel is en daarna geanaliseer en geïnterpreteer is, met ander woorde 'n proses van inligting wat nagevors is. Data verwys na die onderwerp wat die navorser ondersoek om seker te maak dat die leser verstaan waaroor die navorsing handel (Leedy & Ormrod, 2019; Creswell, 2018).

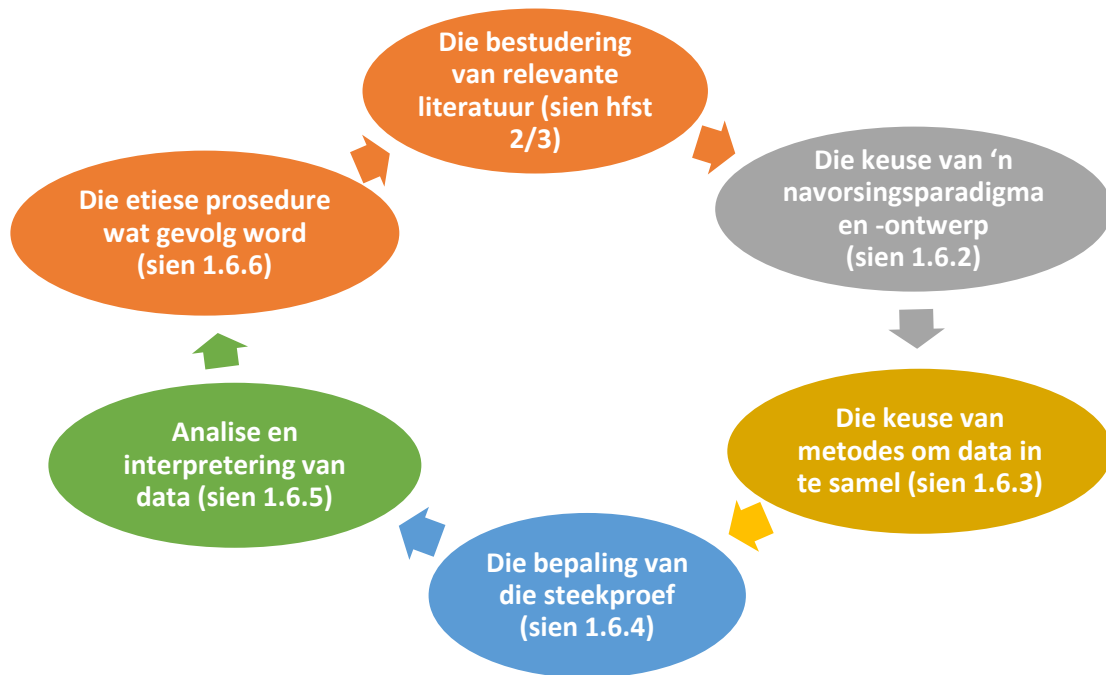
In hierdie hoofstuk val die klem op die metodologie en die prosesse wat gevolg is om die navorsingsvraagstuk te ondersoek. 'n Kwalitatiewe benadering is gebruik en interpretivisme was as lens gebruik waardeur ek die navorsing benader het. Die etiese aspekte en die kwaliteitsversekering van die studie word ook in die hoofstuk bespreek (figuur 4.1).

Titel: Kritiese beskouing van die onderwyspraktykmodelle in die Grondslagfase- onderwyseropleiding	
Doel	•Om kriteria van suksesvolle onderwyspraktyk- modelle na te vors, te beskryf en te verduidelik.
Teoretiese raamwerk	•Sosiokulturele teorie • menslikekapitaalteorie
Paradigma	•Interpretivisme
Benadering	•Kwalitatiewe navorsing
Navorsingsontwerp	•Verskeie gevallestudies
Deelnemers	•Mentoronderwysers, skoolhoofde, departements- hoofde en studente
Data-insameling	•Semi-gestruktureerde individuele onderhoude, vraelyste
Oorwegings	•Etiese beginsels
Uitkomst	•Bevindings wat geloofwaardig en betroubaar is.

Figuur 4.1: Opsomming van die navorsingsprojek

4.2 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Navorsingsmetodologie verwys na die beredeneerde en beplande prosedures wat deur die navorser gevolg word om data vir 'n bepaalde navorsingsprojek in te samel en te analiseer. Volgens Joubert *et al.*, (2016) sluit aspekte van 'n navorsingsmetodologie onder meer die aspekte in wat in Figuur 4.2 uitgebeeld word.



Figuur 4.2: Die navorsingsmetodologieproses.

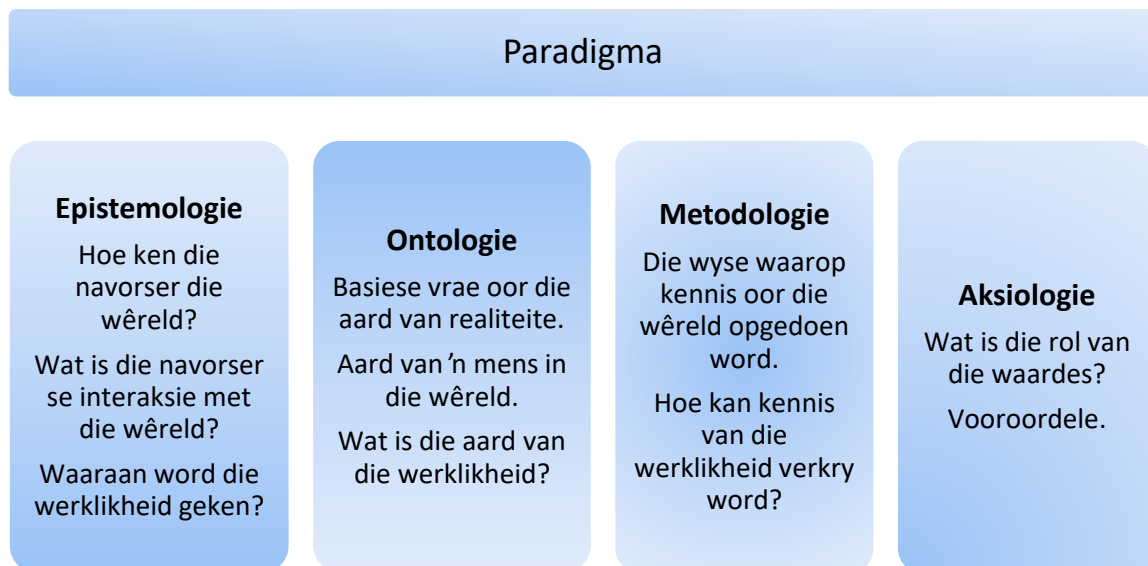
Hoofstuk 2 en 3 het reeds die literatuur toegelig. Die doel van hierdie hoofstuk is om op die volgende stappe in die proses, soos in Figuur 4.2 uitgebeeld word, verslag te doen.

4.3 PARADIGMATIESE BENADERING

'n Paradigma verteenwoordig 'n navorser se stel opvattinge wat haar/hom aan 'n bepaalde wêreldbeskouing verbind. Dit is dus die verwysingsraamwerk waarvolgens navorsers hulle studie rig (Denzin & Lincoln, 2013; De Vos *et al.*, 2011) (sien 1.6.2).

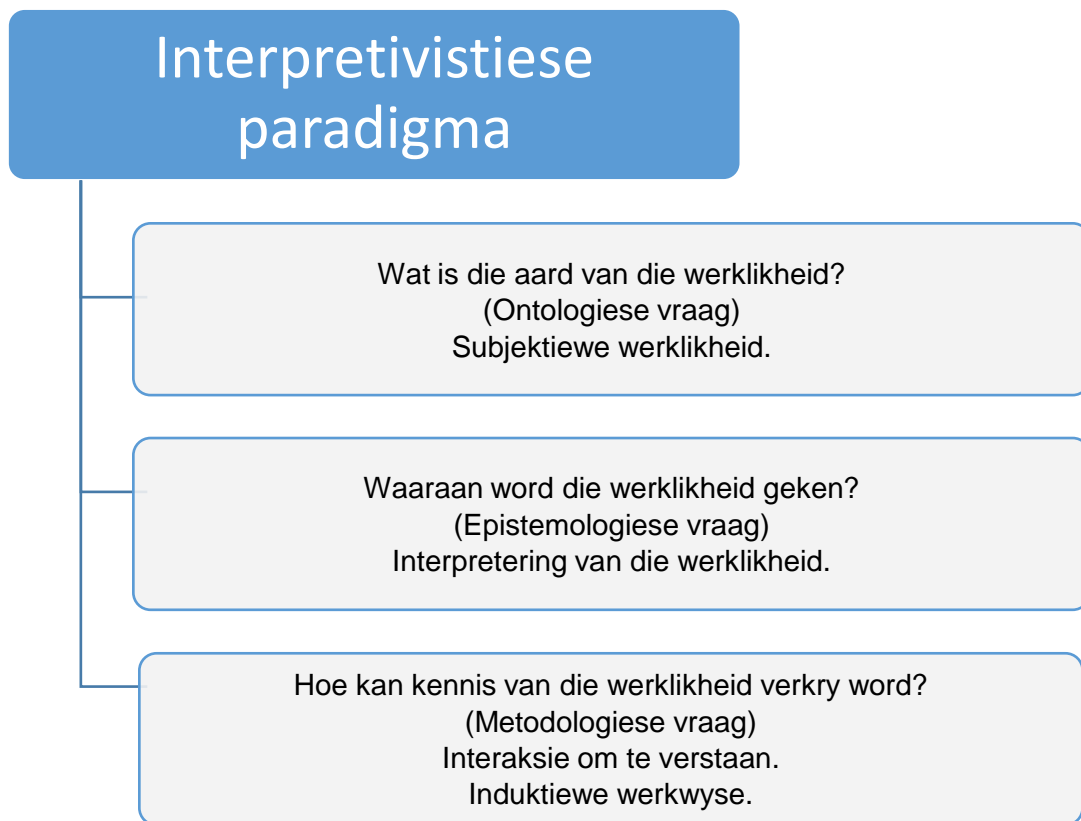
Die term 'paradigma' word deur Potgieter-Groot (2010) beskryf as 'n fundamentele veronderstelling wat gemaak word ten opsigte van die aard van die realiteit (ontologie) en die onderlinge betrekking wat tussen die navorser en die kennis wat beskryf word, bestaan

(epistemologie). 'Epistemologie' kan gedefinieer word as die studie van kennis. Epistemologie impliseer 'n eties-morele houding teenoor die wêreld en die 'eie ek' van die navorser. Metodologie fokus op die beste manier om kennis van die wêreld te verkry (Denzin & Lincoln, 2013). Creswell en Plano Clark (2011) stel dat 'n paradigma uit vier aspekte bestaan, naamlik epistemologie, ontologie, metodologie en aksiologie (figuur 4.3).



Figuur 4.3: Vier aspekte van die paradigma (saamgestel uit Faber, 2013; Creswell & Plano Clark, 2011)

As navorser is ek goed vertrouwd met praktiese onderwys. Vanuit my daaglikse take as dosent en die interaksie wat dit meebring tussen myself, studente en onderwysers het ek bepaalde aannames oor onderwyspraktyk. Ek het my navorsingsvraag geïdentifiseer op grond van hierdie interaksie en my soeke na mense se geleefde ervarings in die sosiale wêreld (ontologie). My bestudering van die geleefde ervarings van rolspelers in die sosiale wêreld is 'n poging om die werklikheid te leer ken (epistemologie). Om my eie persepsies te ondersoek en te skei van die geleefde ervarings van studente en onderwysers betreffende praktiese onderwys, was dit noodsaaklik dat ek gebruik moes maak van deurleefde navorsingsmetodologie. Tydens die beplanning en uitvoering van my navorsing moes ek ook deeglik rekening hou en rekenskap gee van alle etiese aspekte (aksiologie).



Figuur 4.4: Benaderings tot navorsing (saamgestel uit Joubert *et al.*, 2016)

In hierdie studie het ek die aard van praktiese onderwys (Ontologie) ondersoek en die kenmerke van praktiese onderwys probeer identifiseer (Epistemologie). Ek het erkende navorsingsmetodes ingespan om die werklikheid te leer ken (Metodologie), sien figure 4.2 & 4.3).

Die 'bril' waarmee ons na die wêreld kyk, is die manier waarop ons die wêreld verstaan. As ons hard en objektief na die wêreld kyk, gebruik ons die positivistiese bril, en as ons 'sag' en subjektief na die wêreld kyk, gebruik ons 'n interpretivistiese uitkyk (Niewenhuis, 2010). Terwyl positivisme fokus op objektiviteit en bewyse wat nie deur die navorser se interpretasies en voordele beïnvloed word in die soeke na die waarheid nie, is interpretivisme meer gemoeid met kennis wat nie losgemaak kan word van die navorser se persepsies en interpretasies van wat hy waarneem as die werklikheid nie (Al Saadi, 2014). Volgens interpretivisme is kennis dus gebaseer op ons verstaan van die wêreld, wat ons aflei deur te reflekteer op wat ons waargeneem het. Interpretivisme is dus gemoeid met kennis wat verkry word deur die ondersoek en interpretasie van die sosiale wêreld. In

hierdie wêreld word kennis deur mense gekonstrueer vanuit hulle interaksie met mekaar. Aangesien my navorsing gemoeid is met die verstaan van menslike gedrag en grootsliks beïnvloed word deur sosiale interaksie tussen mense, het dit vir my duidelik geword dat my studie vanuit die interpretivistiese paradigma ondersoek moet word.

Joubert *et al.* (2016, p. 9) gee die volgende definisie:

“Die interpretivistiese paradigma bied die navorser die geleentheid om met individue te werk om hul interpretasies van die wêreld om hulle te verstaan. Die klem word geplaas op individue wat kreatief in hul aksies is, en reageer en betekenis maak in en deur aktiwiteite. Daar word ook aangevoer dat die interpretivistiese paradigma verskeie interpretasies en perspektiewe rondom 'n enkelgebeurtenis en situasie aanspreek.”

Na aanleiding van Joubert *et al.*, (2016) se definisie skakel my navorsing in met die interpretivistiese paradigma deurdat ek mense se ervarings ondersoek. Aangesien mense kompleks is en hulle kontekste verskil, sal verskillende mense dieselfde realiteit op verskillende maniere ervaar en betekenis daaraan gee. Verskillende individue se bydraes gee dus betekenis aan die studie. Dit bied geleentheid om verskeie interpretasies en perspektiewe rondom praktiese onderwys te ondersoek.

Die interpretivistiese paradigma het my toegelaat om die werklikheid van praktiese onderwys en die onderliggende interaksie tussen die studente en onderwysers binne 'n bepaalde sosiale konteks, naamlik die skool, te ondersoek. Ek moes daarmee rekening hou dat die werklikheid van praktiese onderwys gedurig verander en beïnvloed word deur eksterne invloede en sosiale interaksies. Dit het ook impliseer dat ek as waarnemer voortdurend teen persoonlike vooroordele moes waak tydens my interaksie met die deelnemers. Om objektief te kon wees, is my professionele oordeel en perspektiewe in die interpretering van die data oorweeg.

My verwagting is dat die bevindinge in reaksie op die navorsingsvraag tot voorstelle sal lei wat tot meer effektiewe onderwyseropleiding sal bydra. Aangesien realiteite sosiaal gekonstrueer is en daar verskillende realiteite en interpretasies van spesifieke gebeure is, het ek van die begin af aanvaar dat ek nie sal kan veralgemeen nie, maar wel slegs 'n in-diepte beskrywing van die data sal kan gee.

4.4 NAVORSINGSBENADERING

Hierdie navorsing is vanuit 'n kwalitatiewe benadering aangepak omrede ek die verskynsel van onderwyspraktyk wou omskryf met die doel om dit beter te begryp. Volgens McMillan en Schumacher (2014) is die primêre doel van kwalitatiewe navorsing om aksies, gebeurtenisse en prosesse te verstaan en te beskryf soos die deelnemers dit beleef.

Kwalitatiewe navorsing toon die volgende kenmerke:

- Data is natuurlik en beskrywend van aard en word beskrywend voorgestel, eerder as in syfers.
- Dit sien en beskryf gebeure vanuit die respondent se perspektief.
- Die navorser speel 'n belangrike rol in die data-insameling en -analise.
- Die navorsingsmetode is buigsaam en kan aangepas word namate die navorsing vorder.
- Dit sluit veldwerk in.
- Dit is induktief van aard deurdat teorie van onder af gebou word.
- 'n Klein aantal deelnemers word doelgerig geselekteer (Creswell, 2018; McMillan & Schumacher, 2014; Merriam, 2009 & Truter, 2013).

'n Kwalitatiewe benadering is gepas vir die studie omdat dit my toegelaat het om 'n goeie beskrywing van 'n situasie, naamlik onderwyspraktyk, te gee. Op grond van die interaksie tussen die deelnemers en myself, was ek subjektief deel van die studie. Ek moes ook seker maak dat ek, soos Joubert *et al.*, (2016:110) maan, die sosiale verskynsel so deeglik moontlik beskryf sodat my beskrywings en verklarings so ver as moontlik met die deelnemers se vertellings ooreenstem. Ek was self in die veld en kon die navorsing aanpas soos en waar nodig. Ek het ook gebruik gemaak van 'n klein aantal deelnemers wat doelgerig geselekteer was omdat hulle ryk aan inligting was.

Hierdie studie het gepoog om die kriteria wat suksesvolle onderwyspraktyk onderlê, te ondersoek. Die navorsingsvraag wat ondersoek is, is as volg geformuleer (Sien 1.3.1):

Aan watter kriteria behoort onderwyspraktykmodelle in die Suid-Afrikaanse konteks te voldoen ten einde suksesvolle praktiese ondervinding aan studente wat Grondslagfase onderwys studeer te bied?

Vervolgens bespreek ek die navorsingsmetodologie wat in hierdie studie gebruik is om die navorsingsvraag te beantwoord

4.5 NAVORSINGSONTWERP

'n Navorsingsontwerp word gebruik om navorsing te beplan en om struktuur aan die navorsingsprojek te gee sodat die geldigheid van die navorsingsbevindinge maksimaal is (Lemmer, 2009).

My navorsing vind neerslag in verskeie gevallestudies. Die rede vir die gebruik van 'n groep gevallestudie was dat dit my toegelaat het om 'n verskynsel binne verskeie kontekste (universiteite en skole) te ondersoek om die verskynsel, in dié geval, praktiese onderwys, beter te verstaan (Obeng, 2015).

Die gevallestudie het toegelaat dat ek verskillende bronne wat ryk is aan inligting kon identifiseer en ondersoek.

4.6 SELEKSIE VAN GEVALLE EN DEELNEMERS

Volgens McMillan en Schumacher (2014) en Creswell (2018), word identifisering en selektering van gevalle met 'n bepaalde doel in gedagte gedoen. In lyn met hierdie siening het ek gevalle en repondente probeer identifiseer wat ryk is aan inligting met die uitsluitlike doel om my navorsingsvraag te beantwoord. Volgens Obeng (2015) is die teikenpopulasie diegene op wie navorsing van toepassing is en waarna bevindinge veralgemeen kan word. Die eerste stap om gevalle te identifiseer is om die populasie te bepaal. Die populasie word beskou as geakkrediteerde universiteite wat 'n geakkrediteerde BEd-Grondslagfase-onderwysprogram deur middel van afstandsonderrig aanbied. Uit die populasie is vier universiteite geïdentifiseer.

4.6.1 Onderwyseropleidingsinstansies

Vier onderwysinstansies in Suid-Afrika wat die BEd-kwalifikasie in die Grondslagfase deur middel van afstandslere aanbied, is geïdentifiseer, naamlik Unisa, Noordwes-Universiteit, Aros en SANTS (Sien 1.3 en 3.7.2).

Daarna is een dosent wat aan elkeen van die vier onderwysinstansies verbonde is, genooi om deel te neem aan die studie. Een universiteit het twee dosente voorgestel. Die dosente wat genader is, is almal betrokke by die praktiese onderwysprogramme wat aangebied word by hulle universiteit. Die rede hiervoor was dat die geïdentifiseerde dosente die inligting sou kon voorsien oor hoe praktiese onderwys geïmplementeer word by hulle universiteite (Sien 4.6). Twee dosente kon slegs deur middel van e-pos-onderhoude deelgeneem het aan die studie. Die ander drie dosente het deelgeneem aan semi-gestruktureerde onderhoude. Skriftelike toestemming is vooraf verkry voordat die afspraak geskeduleer is.

4.6.2 Skole

Skole in Gauteng is geïdentifiseer aan die hand van 'n databasis wat beskikbaar is by die Departement van Basiese onderwys. Die skole op die lys verteenwoordig die verskillende kwintiele (Sien bespreking 3.2.2). Skole op die lys is daarna op 'n ewekansige wyse geselekteer vir deelname aan die studie. Van die ses skole wat geïdentifiseer is, was twee skole nie bereid om deel te neem aan die navorsing nie. Van die vier skole wat ingestem het om deel te neem aan die studie, is een aan die buitewyke van Gauteng geleë en die ander drie skole in stede.

Twee van die skole is dubbelmedium (Afrikaans en Engels) en twee skole is enkelmedium (Afrikaans). Twee van die skole is groot skole met leerdergetalle van tussen 1 000 en 1 200 leerders. Die ander twee skole is kleiner skole met tussen 500 en 800 leerders. Nadat die skole gekies is, is daar seker gemaak dat hulle wel studente inneem wat by een van die vier geïdentifiseerde universiteite studeer. Daar is by die Gauteng Departement van Onderwys aansoek gedoen om by die skole in Gauteng navorsing te doen. Sien bylaag B vir toestemming.

Tabel 4.1: Inligting van skole gebruik in studie

Skole	Kwintiel	Leerdergetal	Taalmedium	Ligging
A	4	507	Afrikaans	Pretoria Noord
B	5	728	Dubbelmedium	Pretoria Wes
C	5	2500	Dubbelmedium	Pretoria Oos
D	5	3500	Afrikaans	Centurion

a) Skoolhoofde

Voordat die afsprake vir die semi-gestruktureerde individuele onderhoude gereël is, is daar eers toestemming verkry vir vrywillige deelname (Sien bylaag D). Die onderskeie skoolhoofde het met die eerste besoek aan die skool aan die semi-gestruktureerde individuele onderhoude deelgeneem. Na afloop van die onderhoud is die skoolhoofde ook versoek om vier mentoronderwysers te identifiseer vir moontlike deelname aan die studie.

b) Mentoronderwysers

Die vier mentoronderwysers wat by elk van die vier skole deur die skoolhoof geïdentifiseer is, is genader vir moontlike deelname. Die kriteria vir deelname was dat hulle bewese ervaring van mentorskap het om sodoende die studie te verryk. Aangesien deelname aan die studie vrywillig is, is die mentoronderwysers genader vir skriftelike toestemming. Eers na skriftelike toestemming verkry is, is afsprake gemaak vir die semi-gestruktureerde individuele onderhoude. Die onderhoude is gereël vir 'n middag na skool wat die mentoronderwyser sou pas.

c) Onderwysstudente

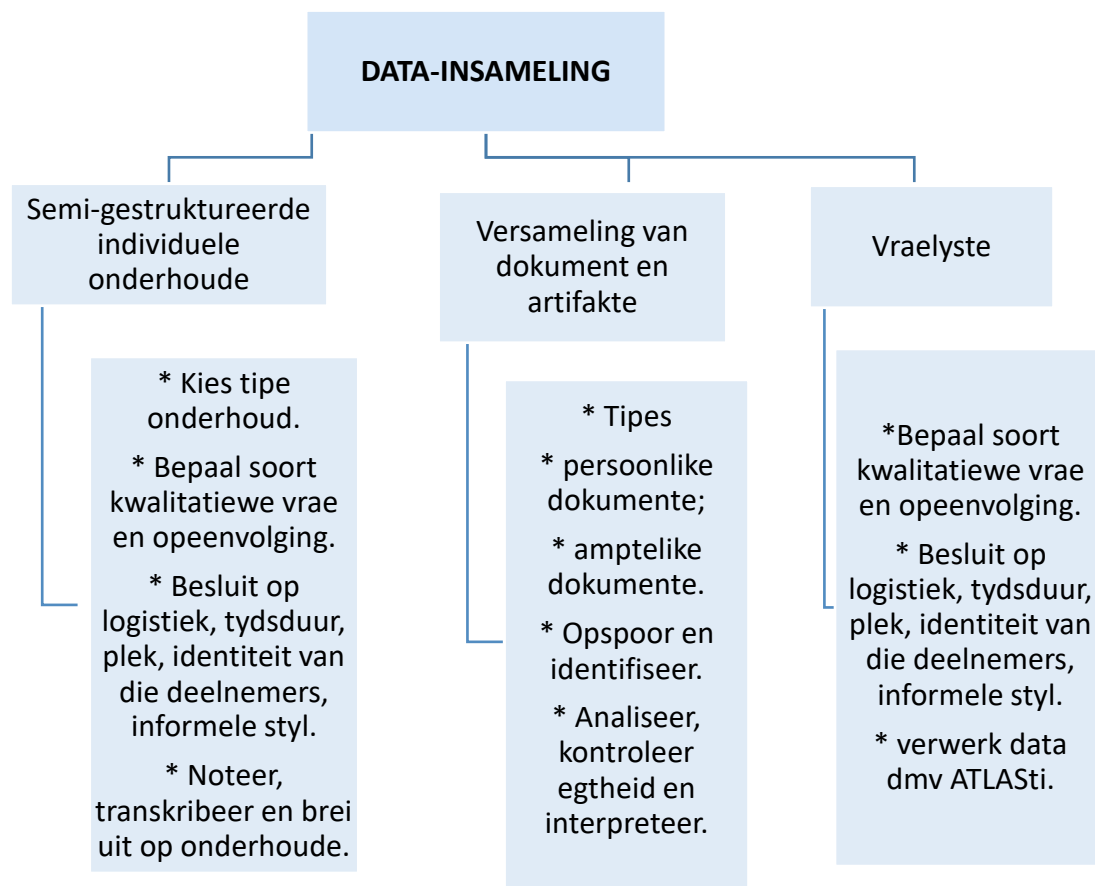
Die skoolhoofde het gehelp om onderwysstudente wat besig is met hulle BEd-graad in die Grondslagfase te identifiseer. Die kriteria was dat hulle ingeskrewe studente moet wees by een van die vier geïdentifiseerde universteite soos beskryf by 3.7.2 en 4.6.2. Dertig onderwysstudente van die verskillende onderwysersinstansies is gekies en toestemming is verkry om vrywillig deel te neem aan die studie. Die mentoronderwysers is versoek om te help om die vraelyste onder die geïdentifiseerde studente te versprei. Die vrae op die vraelyste is opgestel om die studente se ervaring van onderwyspraktyk beter te verstaan.

Die studente kon die vraelyste op hul eie tyd voltooi en terugbesorg aan die mentor-
 onderwyser. In totaal het slegs 20 studente die vraelyste voltooi en terugbesorg.

4.7 DATA-INSAMELINGSTRUMENTE

In kwalitatiewe navorsing word data ingesamel by wyse van waarneming, semi-
 gestruktureerde individuele onderhoude, fokusgroepe, dokument-analise of ander
 navorsingsessies. Volgens Joubert *et al.*, (2016) bied hierdie verskeidenheid van metodes
 van data-insameling die navorser geleentheid om inligting wat met die navorsing verband
 hou, te onttrek. Die data-insamelingsmetode wat in hierdie studie gebruik was, is semi-
 gestruktureerde individuele onderhoude en vraelyste.

In Figuur 4.5 word die data-insamelingsmetodes van kwalitatiewe navorsing uiteengesit:



Figuur 4.5: Kwalitatiewe data-insamelingsmetodes (aangepas uit McMillan & Schumacher, 2014)

4.7.1 Semi-gestruktureerde individuele onderhoude

Onderhoude is die algemeenste metode van data-insameling of die versameling van inligting in kwalitatiewe navorsing. Alle onderhoude is interaktiewe gebeure waar die onderhoudvoerder diep en onvermydelik betrokke is by die skep van betekenis wat oënskynlik by die deelnemers voorkom (De Vos *et al.*, 2011).

Bertram & Christiansen (2020) verwys na 'n onderhoud as 'n gesprek. 'n Gesprek impliseer 'n bespreking en vang die interaktiewe gebeure vas. Die gesprek of onderhoud het 'n sentrale fokus en is nie eensydig nie.

Semi-gestruktureerde individuele onderhoude word gewoonlik nie oor 'n lang tydperk gehou nie en word gewoonlik in navorsing gebruik as bevestiging vir data wat uit ander data-insamelingsbronne verkry word. Oop vrae word vanaf 'n onderhoudskedule gevra: "It does allow for the probing and clarification of answers" (Niewenhuis, 2010, p. 87). Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat die deelnemer 'n grondige kennis van die onderwerp het. Hierdie tipe onderhoud is aanpasbaar en laat die navorser toe om die vrae aan te pas indien dit vir die deelnemer onduidelik is (Leedy & Ormrod, 2019). Semi-gestruktureerde onderhoude is gebruik vir individuele onderhoude met al die deelnemende dosente, skoolhoofde en mentoronderwysers. Twee van die dosente wat nie 'n gepaste tyd kon skep vir die onderhoude nie het gebruik gemaak van e-pos onderhoude. Sien Bylaag C vir die volledige uiteensetting van die vrae wat gebruik is in die semi-gestruktureerde individuele onderhoude.

Creswell (2018) se beginsels is tydens data-insameling toegepas, naamlik om die deelnemers deur algemene en toepaslike vrae te lei om sodoende die beste reaksie te verseker en die toepaslike inligting in te samel. Terwyl algemene onderhoudsvrae en moontlike subvrae geïdentifiseer is, is moeite gedoen om die vrae so te formuleer dat die deelnemers nie gelei is om verwagte antwoorde te gee nie. Die vrae wat gevra is, is aangepas sodat elke respondent die geleentheid gehad het om sy ryke ervaring te deel en so ten volle kon bydra tot die studie. Hierdie navorsing is dus vir my persoonlik en ek het gevoel dat die deelnemers my makliker vertrou omdat ons 'n goeie verstandhouding het.

Die onderhoude help my as navorser om die betekenis wat mense aan alledaagse aktiwiteite in die onderwyspraktik gee, beter te verstaan. Die deelnemers is met oop vrag aangemoedig om eie ervarings, kennis en insigte met vrymoedigheid met my te deel. Die aard van die semi-gestruktureerde individuele onderhoude het my gehelp om elke respondent se passie en begrip vir onderwysstudente waar te neem.

Sonder om woorde in die deelnemers se monde te plaas, is deelnemers se terugvoering verbatim genotuleer. Ek het nie my reaksie of vooroordele op die deelnemers afgedwing nie (Leedy & Ormrod, 2019). (Sien 1.2.) Stempnames van semi-gestruktureerde individuele onderhoude is afgeneem en getranskribeer. Tydens die transkripsie het is aantekeninge gemaak van nie-verbale kommunikasie, soos byvoorbeeld stiltetye (Maree, 2020). Die etiese aspekte was hanteer soos bespreek in 1.6.6. Biografiese data soos ouderdom en geslag is aangedui en skuilname is gebruik om vertroulikheid te verseker.

Die data wat ingesamel is, is later gekategoriseer om kriteria te identifiseer wat onderliggend is tot suksesvolle onderwyspraktik vir die opleiding van Grondslagfaseonderwysers.

4.7.2 Vraelyste

Kwalitatiewe navorsing steun ook op vraelyste waarin die deelnemers gedetailleerde inligting met vrymoedigheid op hulle eie tyd kan verskaf. Vraelyste is 'n goeie data-insamelingsmetode omdat dit aan groot groepe uitgedeel kan word en die vrag spesifiek gerig is op die inligting wat nodig is. Die vrag is voor die handliggend en geen verduidelikings is nodig vir onderwysstudente om dit te verstaan en volledig te kan voltooi nie. Van die vrag kan dalk moeilik wees om in 'n onderhoud te vra en die deelnemers sou meer gemaklik wees om dit op skrif te stel aangesien dit anoniem was.

Die vraelyste het oop en geslote vrag ingesluit. Oop-eind vrag is die vrag waar die deelnemers vryheid het om die vrag te antwoord in hulle eie woorde en op die manier wat hulle goed dink (Bertram & Christiansen, 2020).

Die oop vrag het sekere voor- en nadele gehad. Die voordele was onder meer dat die deelnemers eerlike en opregte antwoorde so volledig as moontlik kon verskaf. Die deelnemers het tyd gehad om na te dink oor meer ingewikkelde vrag. Tematiese ontleding

van antwoorde sal na verwagting interessante inligting, kategorieë en subkategorieë oplewer. Die nadele sluit onder meer die hoeveelheid detail in wat die deelnemers gegee het, en die groot verskille in die terugvoer wat verwerk moes word (Bertram & Christiansen, 2020). Studente wat toestemming gegee het om aan die studie deel te neem, is versoek om die vraelyste te voltooi. Die vraelyste het die studente toegelaat om hulle eie ervaring eerlik in hulle eie woorde te deel (Sien bylaag F). Die data wat uit die vraelyste verkry is, is in verskillende kategorieë gedeel en die terugvoer sal breedvoering in Hoofstuk 5 bespreek word.

Onderstaande tabel gee 'n opsomming van deelnemers en data-insamelingsinstrumente wat in die studie gebruik is.

Tabel 4.2 : Opsomming van deelnemers en data-insamelingsinstrumente

	Dosente	Skoolhoofde	Mentor- onderwysers	Studente
Data- insamelingsinstrument	Onderhoude	Onderhoude	Onderhoude	Vraelyste

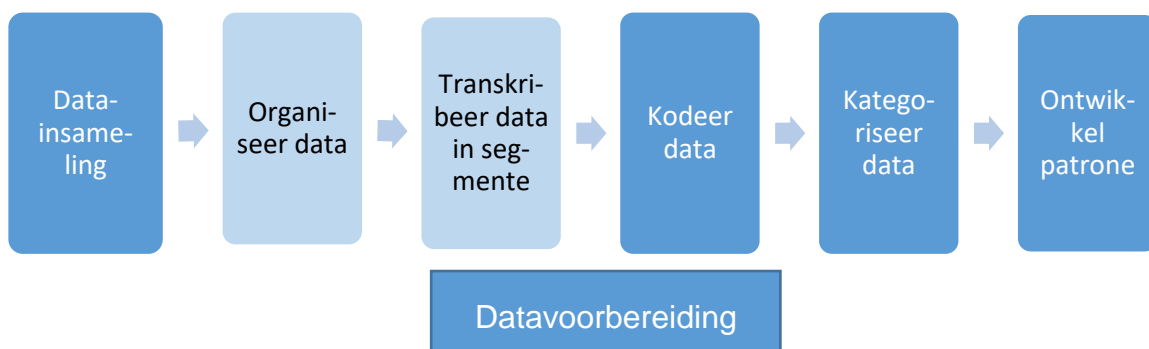
Vraelyste is vir die studente gebruik omdat hulle 'n groter groep is, altesaam 30 studente was by die verskillende skole betrokke. Die vrae wat gevra is, het verskil van die onderhoudsvrae. Die vrae het meer op die student se ervaring van praktiese onderwys en die ondervinding wat hulle by die mentor-onderwysers opgedoen het, gefokus. Daar was ook vrae oor studietyd en of voltyds assistentwerk voordelig vir hulle is.

4.8 DATA-ANALISE

Maree (2020) beskryf data-analise as die proses om orde, struktuur en betekenis aan die massa ingesamelde data te verleen. Data-analise is soms 'n slordige, dubbelsinnige, tydrowende proses, maar tog ook 'n kreatiewe en fassinerende proses.

4.8.1 Kwalitatiewe data-analise

Tydens data-analise word daar indringend en herhalend met die data gewerk en die analise beweeg, soos voorgestel deur McMillan en Schumacher, (2014) deur verskeie fases (Sien figuur 4.6). Ek het McMillan en Schumacher (2014) se voorgestelde proses gevolg deur te begin om die vraelyste en getranskribeerde semi-gestruktureerde individuele onderhoude teen die agtergrond van die navorsingsvraag te analiseer. Ek het die data gekategoriseer om patrone en verbande te identifiseer. Dit het my gehelp om meer algemene temas uit die data saam te stel.



**Figuur 4.6: Stappe om kwalitatiewe data te analiseer
(aangepas uit McMillan & Schumacher, 2014)**

a) Organisering van data

Die eerste en belangrikste stap was om die groot hoeveelheid data in werkbare eenhede te organiseer sodat kodering kon plaasvind. Die vraelyste is elektronies in 'n lêer op die rekenaar gestoor, waarna ek vraag vir vraag deur die vraelyste gewerk en elke vraag se antwoorde gekonsolideer het. Hierna is die analise op ATLAS.ti, ingevoer vir verwerking.

b) Transkribering van data

Daarna het ek die semi-gestruktureerde individuele onderhoude woord vir woord getranskribeer. Die doel van transkribering is om die data voor te berei in 'n leesbare formaat. Elke stilte, asemteug, sug en onderbreking is ook aangedui aangesien nie-verbale data op sigself 'n storie vertel. Die semi-gestruktureerde individuele

onderhoude is direk na die onderhoud getranskribeer terwyl die gesprek nog vars in my geheue was. Dit het ook verseker dat die inligting korrek weergegee is.

c) Kodering van data

Klein hoeveelhede data wat bymekaar pas is geïdentifiseer en gegroep. Hierdie segmente spreek vir hulself en verteenwoordig een idee, episode of stukkie belangrike inligting. Die segmente is dan voorgestel in kodes, waarvan sommige segmente meer as een kode het. Die stappe wat ek gevolg het, word in Tabel 4.3 uiteegesit.

Tabel 4.3: Stappe wat gevolg is om datakodes te identifiseer en te verfyn

Stappe	Aksies	My studie
1. Kry 'n geheelbeeld.	Gebruik twee onderhoude en skryf idees neer. Dink na oor die inligting en verskillende kodes.	Ek het die eerste twee onderhoude van die verskillende instansie gebruik en die temas neergeskryf.
2. Genereer aanvanklike kodes van die data.	Vra jousef vrae soos: Waaroor handel dit? Watter woord/woorde beskryf dit? Waarvan praat die deelnemers?	Ek het woorde uit elke onderhoud gehaal en dit gebruik om al die kodes te genereer.
3. Vergelyk kodes vir duplisering.	Maak 'n lys van die kodes, kyk vir duplisering. Groepeer dieselfde kodes saam. Maak 'n lys van groot, klein en belangrike kodes.	Ek het die kodes van die onderhoude en die vraelyste vergelyk en bymekaar gevoeg. Ek het die kodes wat baie voorgekom het as die belangrike kodes uitgehaal.
4. Toets die voorlopige kodes.	Sommige kodes het kategorieë geword, ander kodes smelt saam.	Sommige kodes het saamgesmelt en ander het sub-temas geword.
5. Hou aan om kodes te verfyn.	Meer kodes kan bygevoeg word. Gebruik tussen 25 en 35 kodes. Kodes kan bymekaar gevoeg word om kategorieë te vorm.	Ek het al die kodes gebruik om die data daarvolgens te organiseer.

d) Vorm kategorieë

Kategorieë of temas bestaan uit 'n groep kodes. Dit verteenwoordig die eerste vlak van induksie. Ek het agt temas uit die semi-gestruktureerde individuele onderhoude geïdentifiseer.

e) Ontwikkel patrone

Die uiteindelijke doel van kwalitatiewe navorsing is om die verbande tussen kategorieë te maak, of patrone in die data te ontdek. 'n Patroon is 'n verhouding tussen kategorieë. Patrone ontwikkel wanneer die data op soveel moontlike maniere ondersoek word. In die soeke na patrone, het ek probeer om die komplekse skakels tussen verskillende aspekte van mense se situasies, kognitiewe prosesse, oortuigings en aksies te verstaan.

4.8.2 Elektroniese Kwalitatiewe Data-analise

Die sagtewareprogram ATLAS.ti het my baie gehelp om die groot hoeveelheid data te organiseer in kleiner dele, aangesien die program al die dele met dieselfde sleutelwoord bymekaar plaas en 'n verslag opgestel kan word wat help met vinnige verwerking en verwysings van data (Sien Bylaag G vir 'n voorbeeld van die data uit die semi-gestruktureerde individuele onderhoude).

Die nadeel van die program is dat dit aanvanklik baie tyd neem om dit baas te raak, maar op die lang duur tyd spaar. Hoewel die program die navorser ondersteun met die analise, moet die navorser steeds self die kodering en die kategorisering doen. Dit beteken dat die navorser in wese steeds die data-analise moet bestuur. Volgens McMillan en Schumacher (2014) kan te veel steun op die sagteware 'n ongesonde afstand tussen die navorser en die data skep (McMillan & Schumacher, 2014).

Die voordeel van 'n sagteware-program soos ATLAS.ti, wat ek gebruik het, lê daarin dat dit 'n magdom data kan stoor en maklik en vinnig kan sorteer. Dit het die identifisering van temas vergemaklik. Om die bewaring en beveiliging van data te verseker, het ek dit op 'n gereelde basis gestoor, en twee kopieë op verskillende plekke bewaar, naamlik op 'n geheuestokkie asook op die hardeskyf van my rekenaar. Ek het ook een kopie gestoor op 'icloud'.

Kwalitatiewe navorsing vereis dat die navorser belangrike besluite en oordele regdeur die proses van data-analise maak, nie net oor die korrekte strategie om te gebruik nie, maar

ook watter data die waardevolste is en hoe om dit te evalueer. Daarom is dit baie belangrik dat die kwaliteit van die navorsing verseker moet word.

Vervolgens 'n verduideliking hoe ek kwaliteitsversekering hanteer het.

4.9 KWALITEITSVERSEKERING BY GEVALLESTUDIES

Volgens Nieuwenhuis (2010) is die navorser die belangrikste rolspeler in die proses van data-insameling en kom die navorser se vooroordeel voortdurend ter sprake. Daarom is dit belangrik dat daar reeds in die konseptualisering van die studie aandag gegee word aan navorsingsbesluite wat die beoogde bevindings sal optimaliseer sodat kwaliteit verseker kan word. In hierdie studie het ek van die begin af beplan en stappe geneem om seker te maak dat die studie aan die nodige kwaliteitsversekering voldoen. Ek het by Unisa se etiese komitee etiese klaring gekry voordat ek met die data-insameling begin het. In die toestemmingsbriewe het ek die geloofwaardigheid, geldigheid en betroubaarheid van die studie verduidelik.

Deelnemers is verseker dat die studie vrywillig is en dat dit hulle vry staan om enige tyd te onttrek sonder om 'n rede te verskaf. Hulle is ook verseker dat hulle identiteit vertroulik gehou sal word, en geen identifiserende inligting in die studie opgeteken sal word nie. Deelnemers is ook ingelig dat hulle geen vergoeding sal ontvang vir hulle deelname aan die studie nie. Hulle is verder ook verseker dat deelname die minimum risiko inhou en nie tot enige persoonlike skade sal lei nie.

Geloofwaardigheid, geldigheid en betroubaarheid soos dit in die studie verseker is, word vervolgens bespreek.

4.9.1 Betroubaarheid

Merriam (2009) tref eerstens onderskeid tussen interne en eksterne betroubaarheid. Interne betroubaarheid verwys na die geldigheid van die gevolgtrekkings wat gemaak word en eksterne betroubaarheid na die mate waartoe veralgemenings van die data moontlik is. Lincol en Guba (1985, aangehaal deur Joubert *et al.*, 2016) verwys na vier aspekte wat die leser in gedagte moet hou. Die eerste aspek is om vertrouwe in die 'waarheid' van die studie

te kan bepaal. Tweedens is die toepaslikheid vir ander kontekste en ander deelnemers wat oorweeg moet word. Die derde aspek verwys na 'n herhaling van die studie in soortgelyke kontekste. Laastens moet die objektiwiteit van die navorser verseker word. Tydens my interaksie met die deelnemers was ek deurentyd bewus van my eie vooroordele, het dit die hele tyd bevraagteken en seker probeer maak dat dit die deelnemers nie beïnvloed nie. Ek was ook van die begin af bewus daarvan dat gevallestudies se resultate nie veralgemeen kan word nie en dit is ook nie my doel met die navorsing nie.

Betroubaarheid is verder verseker deurdat ek aannames en teorieë onderliggend aan die studie en my rol as navorser in die studie, die metodes van steekproefneming en data-insameling, duidelik uiteengesit en deeglik beskryf het. Ek het alle aannames rondom onderwyspraktyk probeer aanspreek deur die literatuurstudie in Hoofstuk 2.

Ek het triangulering verseker deur meervoudige metodes van data-insameling, naamlik semi-gestruktureerde onderhoude en vraelyste te gebruik. Ek het ook 'n duidelike navorsingspoot, of soos Merriam (2009) daarna verwys as 'n "audit trail", gegee wat ander navorsers in staat sal stel om die bevindinge van die studie te verifieer deur die roete wat ek gebruik het, te volg. Die roete in hierdie studie, naamlik die navorsingmetodologie (Sien 4.2) is volledig uiteengesit, asook hoe besluite regdeur die ondersoek geneem is. Ek het, soos Merriam (2009) waarsku, ook tydens die proses van data-analise daarteen gewaak om my eie interpretasies in die deelnemers se response in te lees.

Betroubaarheid is verder verseker deur seker te maak dat onderhoude verbatim (woord vir woord) aangeteken is.

4.9.2 Geldigheid

Die mate waarin die verklaring van verskynsels strook met die werklikheid van die wêreld, bepaal die geldigheid van die studie. McMillan en Schumacher (2014) onderskei tussen interne en eksterne geldigheid. Interne geldigheid word gedefinieer deur die mate waarin die interpretasies ooreenstemmende betekenis vir die deelnemers en die navorser het. Dit word verhoog deur strategieë soos lang data-insamelingsperiodes, die deelnemer se taal, veldnavorsing en gedissiplineerde subjektiwiteit (McMillan & Schumacher, 2014; Joubert et

al., 2016). Eksterne geldigheid verwys na die mate waartoe resultate veralgemeen kan word.

In die studie het ek op die aanbevelings van Joubert *et al.*, (2016) en McMillan en Schumacher (2014) gesteun deur van 'n verkennende gevallestudie met meervoudige gevalle gebruik te maak. Veelvuldige data wat oor 'n tydperk van drie jaar versamel is, is getrianguleer.

Ek het deurgaans ook, soos voorgestel deur Rossman en Rallis (2003), met die volgende vrae geworstel: Voldoen die navorsing aan navorsingstandaarde en bevoegde praktyk? Is die navorsing geloofwaardig en is die inhoud eg? Het ek as navorser voldoende inligting uit die deelnemers se terugvoer gekry? Het ek as navorser genoeg oor my rol gereflekteer en kan ander navorsers die logiese ontwikkeling tot by die gevolgtekking volg? Is die studie sistematies en noukeurig? Is die metodologiese besluite gegrond op die konseptuele raamwerk? Is die metodologie en ontwerp-redenasie deursigtig? Het die navorser haar/sy besluitnemingsproses gedokumenteer en geopenbaar? Is die navorsing bruikbaar? Is daar genoeg beskrywing om die vergelykings en verskille te bepaal? Sal ander navorsers wat in dieselfde beroep as ek staan die logiese interpretasies van die navorsing insien?

4.9.3 Geloofwaardigheid

Ek was bewus daarvan dat daar nie 'n enkele of finale waarheid is nie, omdat elke navorser die wêreld, die realiteit en kennis anders beskou. Tog is geloofwaardigheid van navorsing ononderhandelbaar. Ek het geloofwaardigheid verseker deur baie deeglik, openlik en eerlik te wees oor hoe ek data ingesamel en verwerk het, en hoe ek met die deelnemers omgegaan en hulle response gedokumenteer het (Creswell, 2018).

4.9.4 Oordraagbaarheid

Oordraagbaarheid verwys na die mate waartoe veralgemening van die bevindinge gemaak kan word. Volgens Denzin en Lincoln (2013) moet die leser self oordeel of die omvattende en gedetailleerde geval van die spesifieke studie op ander gevalle toegepas kan word. Die doel van die studie is egter nie om te veralgemeen nie. Daar word wel gepoog om 'n

algemene stel kriteria voor te hou wat ander instansies wat Grondslagfase-onderwysers oplei, van waarde sou kon vind.

4.9.5 Bevestigbaarheid

Bevestigbaarheid sluit aan by oordraagbaarheid en behels kritiese nabetrugting oor metodologiese oorwegings en perspektiewe (Joubert *et al.*, 2016). In Hoofstuk 6 sluit ek 'n kritiese nabetrugting oor die oordraagbaarheid en die metodologie wat gevolg is, sowel as ander perspektiewe, in.

Ten slotte word die etiese aspekte waaraan die navorsing moes voldoen, bespreek.

4.10 ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING

Verskeie navorsers beklemtoon die belangrikheid van etiese standaarde wanneer navorsing gedoen word (Creswell, 2018; Joubert *et al.*, 2016). In die woorde van Merriam (2009, p.219) "The best a researcher can do is to be conscious of the ethical issues that pervade the research process and to examine his or her own philosophical orientation vis-à-vis these issues."

Ek het die volgende aspekte verseker:

- a) Respek vir en beskerming van al die deelnemers se regte en belange.

Deelnemers se waardigheid, privaatheid en vertroulikheid is te alle tye gerespekteer en beskerm. Hulle is aan geen prosedures of risiko's blootgestel wat moontlike skade of verlies sou inhou nie. Deelnemers is deurentyd geag as onvervangbare en waardige vennote in die navorsing (Joubert *et al.*, 2016; Denzin & Lincoln, 2013; McMillan & Schumacher, 2014). Al die deelnemers se inligting is vertroulik gehou en sorg is geneem om anonimiteit te verseker.

- b) Ingeligte en vrywillige toestemming

'n Toestemmingsbrief het die deelnemers ingelig oor die aard, omvang en doel van die studie (Sien Bylaag D). Die brief het vertroulikheid, privaatheid en anonimiteit aan die deelnemers verseker (Mouton, 2011). Deelnemers is ook verseker dat hulle enige tyd aan die studie kan onttrek, sou hulle wou.

c) Geregtigheid, regverdigheid en objektiwiteit

Kriteria vir die seleksie van deelnemers moet regverdig, wetenskaplik, en deursigtig wees. Individue of groepe wat maklik toeganklik is mag nie uitermate belas word met navorsing wat herhaaldelik op hulle uitgevoer word nie (Joubert *et al.*, 2016; Mouton, 2011). Dit is verseker deur toestemming vir deelname aan die studie van die Gauteng Department van Onderwys te verkry, asook van elke individuele deelnemer. Sommige deelnemers kon nie deelneem nie weens 'n te groot werklading en navorsing waarmee hulle besig was. Deelnemers kon ook in enige stadium onttrek van deelname sonder om redes te verskaf.

d) Integriteit, deursigtigheid en aanspreeklikheid

Hoewel deelnemers wel vergoed mag word vir uitgawes of vir tyd en ongerief as gevolg van deelname aan die studie, mag deelnemers geen finansiële vergoeding of ander oorreringsmiddele ontvang om hulle deelname te verseker nie. Dit is dan ook so in die toestemmingsbriewe wat deur die deelnemers geteken is, duidelik uiteengesit. In die toestemmingsbrief was ek ook eerlik teenoor deelnemers oor my eie beperkings, vermoëns, oortuigings, waardes en behoeftes (Joubert *et al.*, 2016; McMillan & Schumacher, 2014) (Sien Bylaag D).

Voordat ek met data-insameling begin het, het ek seker gemaak dat ek aan Unisa se etiese kriteria voldoen en het die nodige etiese klaringertifisering bekom (Sien Bylaag A en 1.6.6).

4.11 ROL VAN DIE NAVORSER

Creswell (2018) beveel aan dat die navorser haar/sy eie status oor haar/sy ondervinding aan die lesers moet verskaf. Verder noem hy dat dit belangrik is om die verband tussen die navorser en die deelnemers vooraf bekend te maak om groter geloofwaardigheid van die navorsing te verseker.

In 'n gevallestudie vertolk die navorser spesifieke rolle wat verband hou met die spesifieke konteks (Hill & Millar, 2014). Dit mag meebring dat die navorser onvermydelik sy 'storie' in die eerste persoon vertel, soos wat ek wel gedoen het. Patton (2015) is van mening dat die 'ek'-perspektief 'n konstante bewustheid van die navorser se rol bevestig. Aangesien ek as

navorser dus primêr verantwoordelik was vir die insameling, analisering en interpretering van die data, het ek gekies om my storie in die aktiewe stem as eerste persoon te vertel.

Desnieteenstaande neem ek eienaarskap (verantwoordelikheid) van my stem in die studie, en ek behou vertroue in die belangrikheid van betroubare en geldige kennis wat deur 'n sistemiese en skeptiese empiriese ondersoek verkry is. In hierdie verband het ek telkens gereflekteer oor my rol as navorser, veral ten opsigte van my persoonlike agtergrond en moontlike vooroordele wat die interpretasies kon beïnvloed (Creswell, 2018). Ek gebruik Patton (2015) se bewustheid van reflektiewe triangulasie as riglyn om die stemme van die deelnemers op 'n egte wyse deur my eie stem aan die leser te kommunikeer.

4.12 VOORSIENE UITDAGINGS, TEKORTKOMINGE EN BEPERKINGE VAN DIE NAVORSING

Volgens Denscombe (2010), het elke navorsing sy uitdagings, beperkings en tekortkominge. 'n Stel toestande wat die eensydige en tentatiewe aard van navorsing voorstel, word beskryf as tekortkominge en dui op moontlike swakhede in die ontwerp van die navorsingsmetode.

'n Goeie navorser maak die meeste van elke uitdaging. Wanneer uitdagings betyds geïdentifiseer word, kan die navorser 'n verskeidenheid faktore wat moontlik 'n probleem vir die studie kan skep, aan die lesers uitwys sonder om hulle te mislei. Denscombe (2010) wys drie soorte uitdagings uit, naamlik hulpmiddels (of die gebrek daaraan), onderliggende aannames en die navorsingsontwerp:

- 'n Gebrek aan hulpmiddels: tyd, fasiliteite en fondse kan 'n ernstige tekortkoming wees wat die deeglikheid van die studie kan bedreig. Die probleem weens 'n gebrek aan hulpbronne is oorkom deur 'n studiebeurs wat Unisa aan my toegeken het. Dit het meegebring dat ek genoeg skole kon besoek om data in te samel.
- Onderliggende aannames: Interpretiviste word veral gemaan om hulleself deeglik te vergewis van kritiek oor aannames wat gemaak word. Die kritiek rondom veralgemenings en die aanspraak op algemeen-geldigheid was die grootste beperking in hierdie studie. Die studie het in die beperkte omvang van vier skole in Gauteng plaasgevind met 'n klein aantal deelnemers; geen veralgemenings kan

derhalwe gemaak word nie. Daar is slegs op vier skole gefokus om te verseker dat genoeg data ingesamel word. Veralgemening is nie 'n doel van die navorsing nie.

- Navorsingsontwerp: Met die navorsingsontwerp en die navorsingsvraag moet seker gemaak word van die volgende faktore: Is daar relevante feite wat nie deur die navorsing gedek is nie? Is die veld wyd genoeg? Is daar genoeg data om die bevindings te staaf? Is die navorsing geldig? Enige moontlike vooroordele kan ook dien as 'n beperking. Ek het dit oorkom deur die getranskribeerde semi-gestruktureerde individuele onderhoude na te gaan om die akkuraatheid te toets.

Onderstaande tabel som die beperkinge van die studie kortliks op.

Tabel 4.4: Beperkinge van gevallestudie en die aanspreek daarvan

Beperkinge	Aanspreek van beperkinge
Veralgemenings: die erkenning dat die gevallestudie se bevindinge nie veralgemeen behoort te word nie.	Ek wys die leser op die vlak van betroubaarheid en geldigheid van my studie, omdat ek die geval breedvoerig en in diepte beskryf het.
Die data-insamelingsmetodes: die erkenning dat die vraelyste te veel in-diepte vrae gehad het en dat die onderhoude meer insiggewend kon wees.	Ek het gebruik gemaak van onderhoude en vraelyste om 'ryk' data in te samel.
Die keuse van deelnemers: die erkenning dat deelnemers gekies is op grond van beskikbaarheid, toeganklikheid en gerieflikheidsoorwegings.	Ek het die spesifieke deelnemers gebruik omdat dit gerieflik was en hulle beskikbaar was. Die data wat van hulle verkry was, was voldoende en insiggewend.
Die deelnemers: die erkenning dat data slegs van studente verkry is en nie ook van onderwysers nie.	Deur die gebruik van verskeie deelnemers – dosente, studente, skoolhoofde en mentoronderwysers. Ek het triangulasie toegepas en die data verifieer. Daar was etiese klaring en die deelnemers se inligting was privaat en word vertroulik hanteer.
Praktiese oorwegings: die beskikbare tyd.	Ek gee die deelnemer die geleentheid om self die tye te kies en pas daarby aan.
Die rol van die navorser: die erkenning dat haar sieninge, verhouding en/of verbintenisse met die deelnemers haar oordeel subjektief beïnvloed het.	Ek erken my verbintenis met die geval en deelnemers en tree objektief op. Ek was self krities en reflektief.

Tabel verkry en aangepas uit Joubert *et al.* (2016)

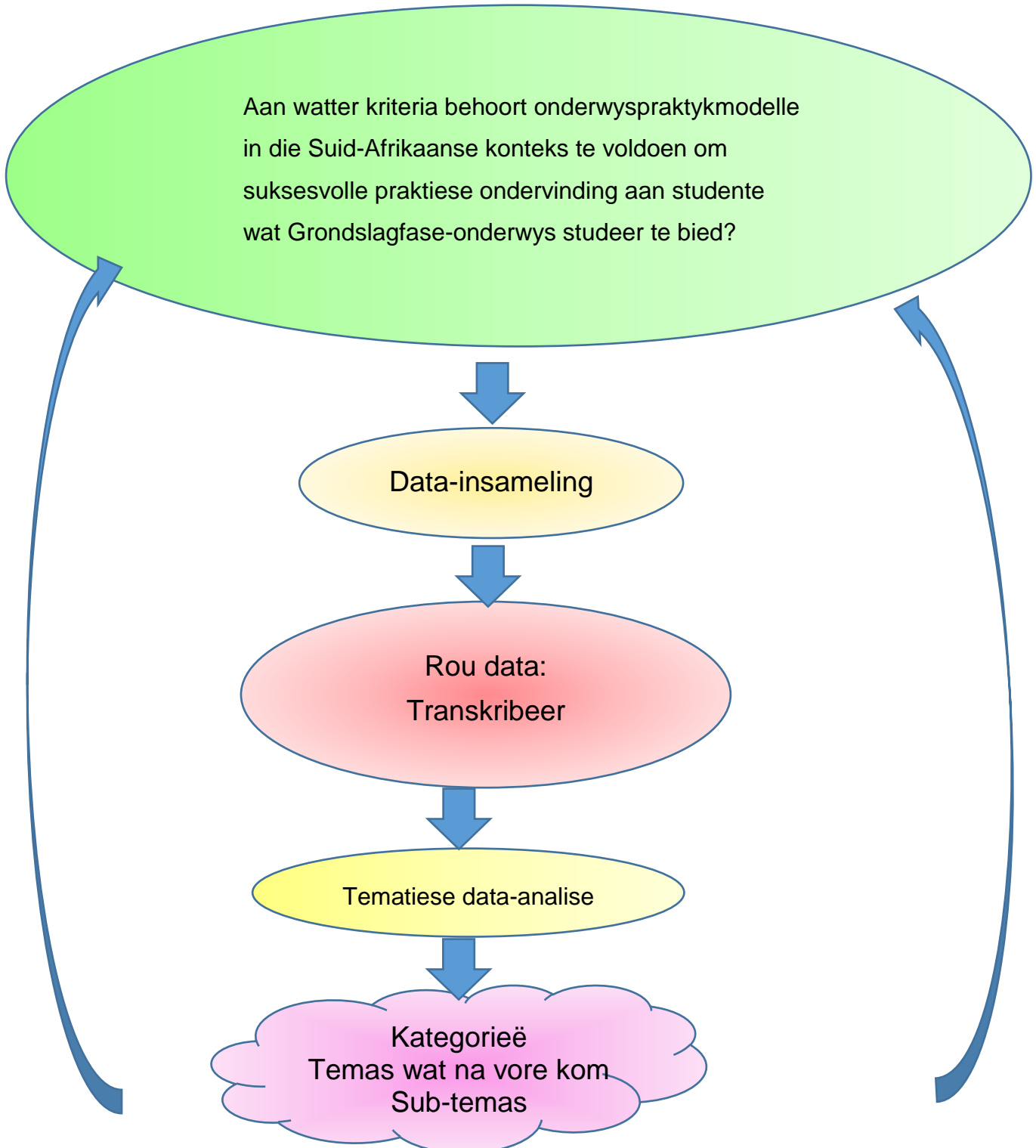
4.13 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek die navorsingsproses wat ek gevolg het, volledig uiteengesit en gemotiveer. Die kriteria vir die seleksie van die teikenpopulasie, skole en deelnemers asook

die data-insamelingsinstrumente is breedvoerig verduidelik. Data-analise en hoe kwaliteitsversekering in die studie verseker is, is breedvoerig bespreek. Die hoofstuk sluit af deur die rol van die navorser in die studie duidelik te maak, sowel as om alle uitdagings en tekortkominge uit te lig en te verduidelik. In Hoofstuk 5 word die resultate van die navorsing uiteengesit.

HOOFSTUK 5: ANALISERING EN VOORSTELLING VAN DIE DATA

Hoofstuk 5 in 'n oogwink



5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 4 is die metodologie en prosesse wat ek in my navorsing gevolg het, bespreek. Die kwalitatiewe benadering wat deur 'n interpretivistiese paradigma onderlê word, asook die navorsingsontwerp, is deeglik omskryf. Die rol van die navorser, die etiese aspekte en die kwaliteitsversekering van die navorsing is ook beskryf.

In hierdie hoofstuk bespreek ek die resultate wat met behulp van die semi-gestruktureerde individuele onderhoude (5.2) asook vraelyste (5.3) verkry is. Daar is van tematiese analise gebruik gemaak om die rou data te analiseer en te interpreteer (sien 4.8) en die temas wat na vore gekom het, word vervolgens aangebied.

Tabel 5.1: Oorsig oor temas, kategorieë en kodes.

Navorsingsvrae	Temas	Kategorieë	Kodes
Aan watter vereistes moet onderwyspraktykmodelle voldoen om die tipe onderwyser te lewer wat in die vooruitsig gestel word deur die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel	Modelle wat onderwyspraktyk onderlê en teoretiese raamwerke	Vereistes wat onderwyspraktyk onderlê	Steierwerk Mentorskap Vakleerlingskap (Internskap) Funksionerende skole (Goeie skoolbestuur) Kwaliteit onderwysopleiding Vennootskappe
Voldoen die huidige onderwyspraktykmodelle aan die behoefte om kwaliteit onderwys te verseker	Die tipe onderwyser wat in die vooruitsig gestel word om kwaliteit onderwys binne die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap te lewer.	Onderwyspraktyk binne die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap	Probleme in Basiese Onderwys wat onderwyspraktyk beïnvloed Die rol van Hoër Onderwys Vereistes vir voorgraadse onderwysopleidingsprogramme Metodes vir programlewering Kenmerke van praktykgebaseerde onderwys
Watter faktore beïnvloed die werkbaarheid van onderwyspraktykmodelle wat tans gebruik word om	Faktore wat die werkbaarheid van onderwyspraktykmodelle beïnvloed	Faktore wat onderwyspraktyk beïnvloed	Vennootskappe tussen universiteite en skole Mentorskap en mentoropleidng

onderwysstudente vir die Grondslagfase voor te berei			Plasing en tyd van praktiese onderwys Assessering van vaardighede tydens praktiese onderwys
--	--	--	--

5.2 DATA INGESAMEL MET BEHULP VAN ONDERHOUDE

Die aantal semi-gestruktureerde individuele onderhoude wat gevoer is, word in Tabel 5.2 opgesom:

Tabel 5.2: Deelnemers vir die semi-gestruktureerde individuele onderhoude

(Sien 1.6.3.1)

Onderhoud	Pos	Instansie	Verwysing
1	Afstandsprogramkoördineerder	A	Dosent A1
2	Praktiese onderwys-koördineerder (e-pos)	B	Dosent B2
3	Dosent	C	Dosent C3
4	Professor by die BEd-program	A	Dosent A4
5	Programkoördineerder (e-pos)	D	Dosent D5
6	Skoolhoof	Skool A	Skoolhoof A6
7	Skoolhoof	Skool B	Skoolhoof B7
8	Skoolhoof	Skool C	Skoolhoof C8
9	Skoolhoof	Skool D	Skoolhoof D9
10	Mentoronderwyser	Skool A	Mentor A10
11	Mentoronderwyser	Skool B	Mentor B11
12	Mentoronderwyser	Skool C	Mentor C12
13	Mentoronderwyser	Skool D	Mentor D 13

Nadat ek vooraf afsprake met die verskillende dosente, skoolhoofde en mentoronderwysers by die verskillende instansies, gemaak het, het ek seker gemaak dat ek stiptelik vir elke onderhoud opgedaag het. Klankopnames is van die onderhoude gemaak met die nodige toestemming van die deelnemers. Die data is verbatim getranskribeer om geldigheid en betroubaarheid te verseker. Die transkripsies is saam met die klankopnames deurgelees om die korrektheid te verifieer. Met die lees van die transkripsies, is moontlike temas en

sub-temas geïdentifiseer en met kleurkode gemerk om die temas te onderskei. Die volgende temas is met behulp van ATLAS-ti (Sien 4.8.2) geïdentifiseer:



Figuur 5.1: Schematiese voorstelling van die temas

5.2.1 Bevestiging van die waarde van praktiese onderwys

Uit al die onderhoude is die waarde van praktiese onderwys onomwonde bevestig.

Onderwys is 'n edele beroep, moenie dink jy gaan sendingwerk doen in Afrika nie, in onderwys kan jy elke dag met ouers se siele werk, dis hulle kinders, jy kan soveel mense se harte aanraak elke dag, moenie hierdie beroep te lig skat nie. Maar as mens passievol is oor jou beroep dan moet jy dit doen. (Skoolhoof D9).

Die skoolhoofde het laat blyk dat hulle die studente geniet en waardeer wanneer hulle die skole besoek.

Hierdie ouers bring opwinding in die onderwys in, dit is 'n positiewe 'vibe'... wat noem 'n mens dit, 'n positiewe ding, dit bring vernuwing in die skool. Die jonger generasie wat inkom of student is regtig nader aan die kind en is regtig nader aan die ouer as wat die bietjie konserwatiewe, hoe ouer jy word tipe van onderwyser is. Jy moet

hierdie ouens vryheid gee want jy moet hom ook as 'n volwaardige onderwyser sien as hy by die skool aankom. (Skoolhoof C8).

In ooreenstemming met Richards en Farell se beskouing (Sien 2.5) het die dosente bevestig dat praktiese onderwys geleenthede aan studente bied om ervaring op alle vlakke van onderwys op te doen, soos menseverhoudings, personeelverhoudings en konflikthantering.

... moet kan skoolgee, hulle moet beplanning kan doen, hulle moet leer hoe om dissipline te handhaaf, hulle moet leer oor die kurrikulum. (Dosent A1).

Die waarde van praktiese onderwys, soos na vore gekom het uit die onderhoude, is in die volgende sub-afdelings verdeel: die skakeling tussen teorie en die praktyk, die skep van konteks, en vermindering van praktykskok.

5.2.1.1. Die skakeling tussen teorie en praktyk

Die deelnemers het bevestig dat die kennis wat studente in die teorie (boeke) leer en dit wat in die praktyk plaasvind, net deur middel van onderwyspraktyk oorbrug kan word.

Jy moet kontak maak, jy moet besef wat is die geestelike, fisiese uitdagings wat aan jou gestel word. Jy moet die verskillende tipe kinders se persoonlikhede leer ken, en ek dink dit is waar jy besef maar ek is gemaak om met kinders te werk of nie, want wanneer jy in 'n klas van 30 selfs 40 is met uiteenlopende persoonlikhede en geaardhede. En baie keer is hulle taalgerem. (Dosent A1).

Dit is goed om te sien wat in die klas gebeur, want kyk jy kan net soveel leer deur boeke kennis. Maar om fisies in 'n klas te staan en met kindertjies te werk, en dit wat jy moet sê en praat, is baie anders as wat jy net leer deur 'n boek. Wanneer jy voor 'n klas staan en jy't 'n pos gekry; sjoe dit is eintlik nie so maklik om voldag hier te staan en dit te doen nie, so ek dink dit is sal goed wees om daardie realiteit te kry van dit is wat onderwys behels. (Mentor A10)

Ek was totaal verwar daardie eerste jaar. Ek het nie eers naastenby geweet wat ek eintlik veronderstel is om te doen nie. Dit wat jy teoreties leer en dit wat jy in die praktyk sien, is wêreld uitmekaar uit. (Mentor B11)

Na aanleiding van bogenoemde is dit duidelik dat onderwyspraktyk die geleentheid bied om die gaping tussen teorie en praktyk, te oorbrug (Sien 2.5).

5.2.1.2 Onderwyspraktyk skep konteks

Skoolhou is meer as net die oordrag van kennis en vind nooit in 'n vakuum plaas nie. Studente word blootgestel aan alle leerders se behoeftes, bekommernisse en vrese. Al die deelnemers het bevestig dat studente leer om empatie met die leerders te hê, wat veral in die Suid-Afrikaanse konteks met die talle sosio-maatskaplike probleme belangrik is. Studente word blootgestel aan die realiteit van begaafde leerders, leerders met legeremdhede, en die rippel-effek van leerders wat sosio-ekonomies swaar kry, en almal se behoeftes moet in een klas geakkommodeer word (Sien 2.5.3). Studente maak ook kennis met die realiteit dat hierdie verskeidenheid behoeftes dikwels aangespreek moet word ondanks 'n tekort aan hulpbronne, of sistemiese ondersteuningsnetwerke (Taylor, 2019) (Sien 3.2.2).

Time frames also need to provide students with opportunities to build experience of schools from different contexts. (Dosen D5)

Hierdie praktiese blootstelling bied die geleentheid om onderwysstudente holisties te ontwikkel. Tydens onderwyspraktyk leer studente ook hoe om moeilike ouers en moeilike kinders te hanteer en hulle leer hoe om die kurrikulum- en assesseringsvereistes aan te pas om aan leerderbehoefte te voorsien.

Dit is goed om die klaskameropset te leer ken en daarvan bewus te wees, sien hoe 'n juffrou werk, hoe jy sekere goed doen in die klas, hoe jy selfs as hulle dalk, ek weet dis nie baie wat dit gebeur nie, maar wanneer daar 'n ouer dalk met jou kom praat, hoe mens dit hanteer, want dit is nie iets wat jy leer nie, jy kry dit deur ervaring. Besef die ouers gaan met jou kom praat, jy gaan moet kan antwoord, jy gaan nie net sê jammer ek kan jou nie help nie, so jy moet leer om daardie tipe situasie te hanteer'.
(Skoolhoof D9)

Onderwysstudente ervaar ook hoe om groepe in klasverband te hanteer, en hoe om konflik tussen leerders, tussen ouers en tussen ouers en leerders te hanteer. Hierbenewens word

studente blootgestel aan die behoeftes en vereistes van elke graad in die Grondslagfase, wat hulle in staat stel om 'n ingeligte besluit te kan maak as hulle aansoek doen vir poste.

Hulle MOET gaan, hulle moet gaan sien hoe dit werk, hulle moet dit gaan proe, jy weet koronêr ervaar. (Dosent A1)

“Studente moet skoolhou aan hulle lyf ervaar; hulle moet kontak maak; hulle moet besef wat is die geestelike en fisieke uitdagings wat aan hulle gestel word; en hulle moet die verskillende persoonlikhede van die leerders ervaar. Die studente moet in hulle menswees en in kennis groei. Praktiese onderwys is 'n puik leerervaring” (Dosent A1)

Studente se ingesteldheid teenoor die beroep word ook grootliks tydens praktiese onderwys gevorm. Studente leer om met toewyding en integriteit op te tree.

5.2.1.3 Vermindering van praktykskok.

Blootstelling aan die realiteit help ook om praktykskok vir die beginneronderwyser te verminder.

Studente van 'n sekere instansie kom hier aan en hulle is drie weke hier, dan sê hulle; 'jissie, ek is finale jaar maar ek dink nie ek wil dit doen nie, want jy weet hulle loop met vergesigte en drome van hoe dit in die onderwys is en dan die droom en die praktyk is nie altyd met mekaar versoenbaar nie. (Skoolhoof D9)

Drie van die deelnemers het genoem dat sommige studente ongelukkig skole besoek waar hulle negatiewe ervarings opdoen. Sommige studente gaan met onrealistiese verwagtinge na skole toe, net om uit te vind dat hulle nie meer in die beroep belangstel nie. Om onderrig te gee is harde werk met lang ure wat studente reeds tydens praktiese onderwys moet besef. In Tabel 3.2 word wanfunksionele skole bespreek, waar studente negatiewe ervarings opgedoen het (Sien 3.3).

Daar is skole wat assistente en studente by hulle skole misbruik om te sê hou jy nou hier toesig en die juffrou gaan nou tee drink in die personeelkamer dit mag A nie gebeur nie, dit mag glad nie gebeur nie, die student is hier om te leer, hy is nie hier om iemand se boeke te merk of iemand anders se vuilwerk te doen nie. Hulle is hier

om waarde toe te voeg tot hulle eie lewe en tot die juffrou en tot die kinders s'n. Hulle is hier om te leer, hulle is hier om te observeer, hulle is hier om te oefen, hulle is hier om geassesseer te word en raad gegee te word en bemaagtig te word. (Skoolhoof D9)

Die onderwys is fantasties, dis wat jy geleer het, dit wat op daardie graad van jou staan, wat op jou diploma staan wat op al daardie sertifikate van jou staan maar wat breek jou in die onderwys hierdie ander politiek en dit is waaroor die mense navorsing moet doen en dit is waarop onderwysers voorbereid moet wees, konflikhantering, differensiasie hoe plaas jy jousef, kinders wat leerprobleme het. Dit is fantasties, ek kan skool gee, ek kan alles doen, maar ongelukkig die realiteite, daar is 'n groot persentasie kinders wat ADHD is, het jy empatie met hulle, weet jy dit gaan sosio-ekonomies sleg, mense kry swaar, ons fokus so op die kos gee en dinge maar as jy jou oë uitvee na vier, vyf jaar is jy eintlik 'n gebroke mens want daardie goeters vat elke dag ietsie van jou af weg. (Skoolhoof C8)

Soms word studente wanaangewend soos byvoorbeeld deur studente op hulle eie te laat toesig hou wanneer 'n personeelid afwesig is of met ander take besig is. Dikwels wend skole onderwysstudente aan waar 'n personeelkrisis op 'n gegewe oomblik is, en nie noodwendig waar die student se spesialisteitsrigting is nie (Richter, 2016) (Sien 2.5.6.1).

Jy kan ook by wanpraktyke beland en jy kan baie skade berokken word deur as jy weet, misbruik word, as jy by 'n skool kom en hulle gee vir jou 'n klas vir drie weke en sê "nou moet jy skoolhou". Maar die realiteit is ook as jy aangestel word en jy het Grondslagfase gestudeer en die Intermediêre fase pos gaan oop en hulle wil jou skuif, gaan hulle jou skuif, al is dit nie regte praktyk nie. (Dosent A1)

5.2.2 Die noodsaaklikheid van kwaliteitmentorskap

Die belangrikheid van goeie mentorskap tydens praktiese onderwys is telkens bevestig. Die skool moet die verantwoordelikheid neem om 'n ervare en bekwame onderwyser te identifiseer om na die belange van die studente om te sien. Daarbenewens is dit ook belangrik dat studente by ervare onderwysers in klaskamers geplaas word vir die duur van die praktiese onderwystydperk.

Deur ons rolmodelle, jy weet net om daai bietjie meer konserwatief, maar pret te wees. Weet jy, jy kan snaaks wees, maar jy moet bietjie ernstig ook wees. Jy moet balans hê, mentors moet dit kan weet, weet jy, as jy die vrymoedigheid het om na 'n juffrou te gaan moet jy gaan. Jy moet die regte mentor hê wat reg afvryf op jou, hulle is skaars. (Skoolhoof C8)

Die rol en verantwoordelikheid van mentorskap moet ook duidelik by die betrokke rolspelers tuisgebring word. Een van die instansies wat aan die studie deelgeneem het, berei hulle studente voor deur 'n oriënteringsprogram wat bygewoon moet word alvorens studente uitgeplaas word in skole. Daarmee saam kry die studente pastorale mentorskap van hulle dosente. Die onderwyspraktykkoördineerder by die instansies kontak die skole en voorsien riglyne oor die rol van elke rolspeler.

We believe that the mentoring, continuous mentoring of students is key factor in ensuring their professional growth ... Mentoring is necessary if roles and responsibilities for people involved are made clear and the mentoring process time frame is clearly defined and acknowledged as part of staff's workloads. (Dosent B2 en D5)

Tydens onderhoude is die volgende kenmerke van 'n mentor genoem:

- *Passievol*
- *Konsekwente voorbeeld*
- *Vorbereiding van lesse*
- *Iemand na wie jy kan opkyk*
- *Beïnvloed persoon se lewe soms positief en soms negatief*
- *Beskikbaar te wees*
- *Toeganklikheid*
- *Bystand verleen*
- *Regte rigting lei*
- *Gee selfvertroue*
- *Gee opbouende kritiek*
- *Help studente om volgende vlak of uitkomst te bereik.*

... mens geniet dit om jou eie kennis oor te dra aan iemand anders. Mens geniet dit om te sien hoe daardie persoon groei. 'n Mentor internaliseer as half toevoeging tot jou eie onderwys en jou eie praktyk. (Mentor C12)

Mentoronderwysers moet ook bereid wees om studente op 'n persoonlike vlak by te staan.

Ek kan nie meer nie, ek weet nie meer nie, ek sukkel om alles te balanseer.” En dan het hulle daardie mentor nodig om te sê moenie bekommerd wees nie, kom ons vat hande, kom ons kyk hoe kan ons deur hierdie tyd kom. En dan natuurlik soos veral tydens eksamens, moet ons hulle maar bietjie help met voorbereiding, beplanning, selfdissipline. 'n Mentor is maar iemand wat daardie vinger op die pols moet hou, moet seker maak daardie student bereik sy volle potensiaal op die einde van die dag. Nie net ten opsigte van studies nie, maar ten opsigte van om 'n uitstekende onderwyser te word, aan die einde van die dag en om dan individueel onafhanklik te kan funksioneer in 'n klas wanneer hulle klaar is. (Mentor C12)

Onderwysstudente kry 'n geleentheid om die mentorrol wat onderwysers vir leerders vervul, te beleef, soos wanneer 'n leerder 'n onderwyser nader met 'n persoonlike probleem. Die studente leer om sulke situasies met respek, verantwoordelikheid en respek vir privaatheid te hanteer (Sien 2.5.5.3).

Een aspek wat dikwels die verhouding tussen mentor en mentee problematiseer, en wat goed bestuur moet word, is die ouderdomsverskil en generasiegaping.

Die grootste probleem met hierdie kinders is, is hoe hulle aantrek. Rubber plakkie tussen die tone en kortbroeke en T-shirts, jy weet hierdie 'strappie'-bandjies hier aankom en alles is so lekker, ja juffrou ons kom laat in dan dink jy waar en wie het julle opgelei en geleer. Waar ons, jy weet van professioneel aantrek, hoe jy optree, hoor hier jy sorg darem dat jy betyds by die skool aankom, al is jy 'n student jy weet, jy moet 'n indruk maak, jy gaan sit nie op 'n ou se stoel nie. Mentorskap, ek dink dit is 'n goeie rol vir menswees vir goeie onderwyser wees. (Mentor D13)

5.2.2.1 'n Uitklaring van die rol en verantwoordelikhede van rolspelers in mentorskap

Mentoronderwysers het bepaalde verwagtinge van die rol wat die onderwysstudent in die klas gaan inneem, en so het die onderwysstudent ook bepaalde verwagtinge wanneer hy of

sy na 'n skool uitgeplaas is vir praktiese onderwys. Soms verskil hierdie verwagtinge en daarom is dit belangrik dat dit behoorlik bestuur word en dat daar deursigtigheid sal wees wat verwagtinge aanbetref.

Dis mentorskap, dis 'n vormingsproses vir my. Jou ouerskaprol vir haar as hulle kyk, as hulle val, as jy sien hulle gaan 'n fout maak as jy sien maar hoor hier hierdie outjie sit op sy louere en leer niks nie, sal jy sê jy kom, kom dit is wat ek van jou verwag dit is nie hoe jy aantrek nie, dit is nie hoe jy praat nie, jy moet hier gaan help, gaan na daardie een toe so dit is maar basies soos 'n ma-rol. (Mentor D13)

Mentorskap behels meer as om die vorms in te vul wat van die student se praktiese tydperk vereis word (Sien 2.2.1).

Hoewel die mentoronderwyser die student help met lesbeplanning en voorbereiding, asook die toepassing van pedagogiese beginsels, is Mentor A10 ook van mening dat die mentorskaprol veel meer insluit:

Seker te maak die student is in die regte rigting, dat ons besig is om goeie onderwysers te kweek met die regte houding, en die regte menseverhoudings om te kan aangaan in hulle eie klasse. Sê hoor hier, jy moet maar help met beplanning, moet seker maak, jy kyk na die geskrewe gedeeltes, kyk na die voorbereiding veral, gee idees.

Daar word ook van die mentoronderwyser verwag om studente deurgaans by die werk te betrek.

... want baie van hulle kan geneig wees, veral jou bietjie meer skugter persoonlikheidstipe om hulleself tot 'n mate te onttrek en net daar te sit en dan nie rêrig deel te vorm van die klassituasie nie, waar ons hier, beoog ons om soveel as moontlik tot die uiterste daardie persoon deel te maak van die klas en die leersituasie. (Mentor C12)

5.2.2.2 Mentoropleiding

Volgens Richter (2016) en Sahlberg, (2012) is dit noodsaaklik dat mentors aan 'n mentorskap-opleidingsprogram wat deur geakkrediteerde en geregistreerde diensverskaffers aangebied word moet deelneem.

Die onderwyspraktyk verander heeltyd, en soos hulle sal sê, die ou ape is geneig om 'n bietjie te stagneer en te sê 'dis 'n manier, en dis hoe ons dit doen,' waar hierdie nuut-verrykende onderwysstudent inkom met nuwe idees en nuwe maniere van dinge doen en ek dink waar die twee dan ook absoluut by mekaar kan leer. (Mentor C12)

Opknappingswerksessies kan kwaliteitmentorskap verbeter deur 'n gemeenskap van kundiges (*community of practice*) te fasiliteer waar mentors ervaringe kan deel en idees kan uitruil.

Uit die onderhoude is bevind dat sommige universiteite gebruik maak van 'n meer formele mentoropleidingsprogram, waar die betrokkenes professionele ontwikkelingspunte kan kry. Een van die rolle van 'n onderwyser is juis om 'n lewenslange leerder te wees en daarom moet onderwysers voortgaan om hulle kennis te verbreed en hulle vaardighede in hulle loopbane te verfyn. Daarom het die Suid-Afrikaanse Raad van Opvoeders (SARO) die voortgesette professionele bestuurstelsel vir onderwyserontwikkeling geïmplementeer, waarin onderwysers en mentoronderwysers 150 punte oor 'n tydperk van drie jaar moet versamel (Sien 3.6).

'n Formele mentoropleidingsprogram is deur die Sektorale Onderwys- en Opleidingsowerheid (SETA) geakkrediteer, en word ook deur SARO se Professionele Ontwikkelingsprogram erken. So 'n mentor-opleidingsprogram verseker kwaliteitmentorskap.

Ons wil eintlik 'n ervare onderwyser hê; ons wil 'n sekere opleiding hê om te sê: 'Dit is wat ek die studente leer, dit is wat ek van hulle verwag'." "Mentoropleiding is meer as om net vir iemand te vra: 'Hoe begelei jy 'n student wat aan jou toevertrou is? (Dosent A1)

Absoluut essensieel en beide die Departement van Basiese Onderwys sowel as Hoër Onderwys gee tans daaraan aandag. (Dosent A4)

Mentoropleiding is dikwels moeilik uitvoerbaar in skole. Deelnemers het hul kommer uitgespreek oor onderwysers wat reeds so besig is met administratiewe werk dat daar min tyd is vir opleidingssessies. Boonop bied die Departement van Onderwys ook gereeld verskeie opleidingssessies aan wat daartoe lei dat onderwysers voel dat hulle oorlaai word.

Een van die deelnemers het voorgestel dat daar 'n mentoropleidingsgids saamgestel word wat onderwysers op hulle eie tyd kan deurwerk. Dit laat natuurlik die vraag of mentoronderwysers die gids wel op hulle eie sal deurwerk as hulle reeds aangedui het dat hulle met ander administratiewe werk oorlaai is.

Sommige deelnemers was van mening dat mentoropleiding deur middel van 'n kursus wel nodig is:

Dit is 'n fantastiese kursus, weet jy, ek dink regtig dit is nodig. Ons dink ons is goeie onderwysers; ons dink ons is. Ek is dan 'n 'master teacher' maar ons besef nie dat die 'ball game' verander het nie. (Skoolhoof C8 en D9)

Ek moet die onderwyser leer om die student te leer, so wat ons met ons juffrouens doen, ons gaan ons eie tipe dingetjie deur; ons het nou nie dokumentasie en diktate en goeters nie, maar ons begelei hulle ook oor wat ons van hulle verwag as mentoronderwysers en ek dink dit werk 'orraait.' Ek is heel gelukkig met dit. (Skoolhoof D9)

Die noodsaaklikheid van mentorskap in veral onderpresterende en wanfunksionele skole spreek vanself (Sien 3.3). Deur net by 'n onderwyser geplaas te wees, beteken nie noodwendig dat die student kwaliteitondersteuning en leiding tydens praktiese onderwys gaan ontvang nie.

Ek dink nie dit steek in almal nie. Baie mense is uitstekende, doeltreffende mentors en dan het ek al beleef, ons het al byvoorbeeld studente gehad wat na ons toe gekom het en gesê het: asb vat my weg van hierdie mentor-onderwyser af. Skuif my na iemand anders toe'. Want hierdie persoon is nie noodwendig doeltreffend om soos wat ek sê daardie ekstra myl te stap en daai ekstra tree te gee vir die student nie. Ek dink nie dit steek noodwendig in enige-iemand om 'n grootmens te hê saam met jou in 'n klaskamer wat jy op moet lei nie en nie noodwendig net kleintjies nie. So ek sal sê daardie persoon moet voorbereid wees, daardie persoon moet bereid wees om dit te doen en daardie persoon moet bereid wees om alles in te sit om hierdie 'n groot suksesverhaal te maak. (Mentor C12)

5.2.3 Tydsduur van onderwyspraktyk

Uit die terugvoer is dit duidelik dat al vier die betrokke instansies aan die minimum voorgeskrewe tydsraamwerke vir onderwyspraktyk voldoen. Studente van die verskillende opleidingsinstansies besoek skole wel op verskillende tye deur die jaar (Sien tabel 5.2).

Tabel 5.3: Tydsduur van praktiese onderwys

Opleidings- instansie	Eerste jaar	Tweede jaar	Derde jaar	Vierde jaar
Instansie A	3 weke	6 weke	6 weke	9 weke
Instansie B	3 weke op kampus (dit dien as voorbereiding vir praktiese onderwys in skole), 3 weke by skole	6 weke in die derde termyn	6 weke in die derde termyn	6 weke in die derde termyn
Instansie C	Enige 5 weke	Enige 5 weke	Enige 5 weke	Enige 5 weke
Instansie D	1 dag per week, elke week van die skool-kwartaal	1 dag per week, elke week van die skoolkwartaal	1ste termyn	Van April tot Junie elke dag

Die meeste van die deelnemers het gevoel dat drie weke op 'n slag te min is en dat die studente nie voldoende ondervinding opdoen nie.

Tyd is bietjie te kort, hulle het nog nie hulle voete gevind nie dan moet hulle nou weer by 'n ander graad hulle gewig ingooi. Ek dink as jy dit vyf weke kan maak selfs vir 'n kwartaal. Selfs vir jou derdejaars en finalejaars. Ek dink jou finalejaars moet 'n lang tyd hier deurbring en jou derdejaars 'n bietjie korter. Ek verstaan eerste- en tweedejaars twee of drie weke of wat ook al, maar ek dink, ek sê weer ek dink 'n finale jaar wat hier kom, na twee weke is hy eers ingeburger en verstaan sy die kultuur van die skool, dan het sy 'n week oor. Hulle sou drie keer soveel meer kon leer as wat hulle leer in net drie weke, maar dit is maar my persoonlike opinie. (Skoolhoof B7)

Die teendeel is ook ervaar. Most students I observed during TE feel that the TE timeframes are too long, particularly if they have selected schools that are not supportive. I personally feel the time allocated to TE, six weeks in our context is sufficient for students to get more practice and for us as tutors to get to visit them in schools observe, assess and provide meaning feedback. (Dosent D5)

5.2.3.1 Kwaliteit van onderwyspraktyk

Dit gaan dus nie oor hoe lank studente in skole is nie, maar die kwaliteit van die onderwyspraktyk en mentorskap. Dosent A4 het verduidelik dat hulle kwaliteit probeer verseker deur baie goed met die onderskeie skole te skakel. Daar word vooraf navorsing by skole gedoen om te bepaal wat die skole se behoeftes is en moeite gedoen dat die aktiwiteite wat van studente verwag kan word wel by die kurrikulum inskakel gedurende die tyd wat die studente by die skool is. Dit gebeur dikwels dat studente uitgeplaas word op tye wanneer die skool se akademiese program weens sport, kultuur of assessering tot so 'n mate gewysig is dat studente nie werklik geleenthede kry om lesse waar te neem of aan te bied nie.

Hulle kan net sowel nie uitgaan nie, tensy ons daardie kurrikulums nie gaan verander nie, beteken praktiese onderwys op hierdie stadium, in my opinie, absoluut niks. (Dosent A4)

Die navorsing wys vir ons dat tyd nie 'n effek het nie. Dit gaan oor die kwaliteit wat daar gedoen word. So of dit nou drie weke is en of dit ses maande is, dit maak nie saak nie. Dit kan ses maande se gemors wees of dit kan drie weke se kwaliteit wees. Studente moet nie na skole gaan en almal se tyd mors nie – hulle moet werklik deel wees van wat in die skool gebeur. (Dosent A4)

Dit laat die vraag ontstaan: 'Wat is kwaliteit?' Kwaliteit is die gehalte van die onderwys wat leerders ontvang. Kwaliteit in onderrig kan baie eenvoudig gedefinieer word as aktiwiteite wat leer bevorder. Navorsing dui aan dat gehalte-onderwys noodwendig leerdergesentreerd is; daar moet dus nie net aandag gegee word aan die onderwyser se pedagogiese vaardighede nie, maar ook aan die leeromgewing wat aan die leerders se persoonlike behoeftes voldoen. Voldoende ondersteuning aan personeel en studente (finansiële ondersteuning, sosiale en akademiese ondersteuning, ondersteuning aan minderheidstudente, beradingsdienste, ens.) verbeter ook die leeruitkomste (Darling-Hammond, 2014). Studente het werklik gebaat by praktiese onderwys waar hulle blootgestel was aan goeie skoolbestuur en leierskap, behoorlike monitering van leerders se vordering, toereikende bestuur van leer en onderrigprogramme wat lei tot voldoende kurrikulumdekking, waar voldoende infrastruktuur in plek was, die taal van leer en onderrig

grootliks ooreenstem met leerders se huistaal, en assesserings doeltreffend was om vordering te meet en om gebruik te word om onderrigleemtes vas te stel (Sien 3.3).

5.2.3.2 Tydsberekening van besoeke aan skole

Dit blyk dat die tydsberekening wanneer studente skole besoek, ook belangrik is. Tussen April en Augustus is die akademiese program in volle gang en kan studente lesse aanbied sonder onderbreking. Vir sommige deelnemers was dit belangrik dat die studente soveel moontlik blootstelling aan die klassituasie kry, aangesien dit die hoofdoel van skoolhou is.

So voltyds as moontlik is die beste.(Skoolhoof D9)

Soveel moontlike blootstelling kry van die klassituasie. (Skoolhoof C8)

Baie tyd word egter opgeneem deur administratiewe take wat die onderwyser se aandag verg, soos byvoorbeeld assessering. Dit is egter ook noodsaaklik dat studente blootstelling kry aan die druk tydens assesserings, veral aan die einde van die jaar.

Die verskeidenheid goed wat hulle ervaar het en om te sien die pas en die spoed waarteen sekere dinge moet gebeur, want 'n deel is assessering, dit was punte wat moet uitgaan, so hulle het so smakie van alles gehad, die 'admin' wat daarmee betrokke is. (Mentor A10)

Daar is ook 'n saak uit te maak vir studente wat voltyds as klasassistente in skole werk teenoor studente wat slegs tydens bloktydperke in skole is.

... skool voltyds besoek en na-ure studeer. Die rede daarvoor is ná vier jaar is sy klaar vier jaar voor, waar studente wat van voltydse universiteite af kom, na sy graad weet hy nog nie van skoolhou nie, terwyl 'n student wat vanaf haar eerste jaar geplaas is as 'n onderwys-assistent, na vier jaar kan jy hulle 'n vol klas gee dan gaan hulle aan. (Skoolhoof A6)

Mentor C12 bevestig dat onderwysstudente al die veskillende aspekte van skoolhou moet beleef, sodat hulle wel 'n ingeligte besluit kan maak oor hulle beroep.

Daar is deurlopend tyd en daar is deurlopende assessering en daar is deursigtigheid rondom die kurrikulum, maar ek sal definitief sê, ek sal dink dis baie waardevol om

te sien 'n kindjie wat sê nou maar in die eerste kwartaal sy eerste assessering doen of sy eerste leerwerkies doen in die klas, en om daardie kind weer te sien in die derde kwartaal, om daardie progressie te kan meet. Ek dink julle moet net weet dat aan die einde van elke tweede kwartaal en aan die einde van die vierde kwartaal is daar eksamens. Studente moet inpas by die skool en die skool moet inpas by die studente. Hulle gaan die skool ervaar soos wat hy is – op die beste tye en op die slegste tye, op die besigste tye en op die kalmste tye.

Mentor D13 deel die frustrasies wat ontstaan wanneer onderwysstudente tydens die begin van die jaar en tydens assesseringstye skole besoek:

Die laaste kwartaal is dit baie kritiek vir assessering en jy weet byvoorbeeld as 'n student kom, jou klasse, hulle spoed is stadiger, jy raak so klein bietjie, bietjies agter'. (Mentor D13)

Ek dink as mens dink in terme van die klas en hulle rywording soos wat die jaar vloei, en dan teen daardie tyd weet hulle darem al wat verwag word, hulle is meer in roetine, ek praat nou uit die oog van GSF, so dan is die aanpassing van 'n nuwe persoon is ook bietjie makliker as in die begin; in die begin is dit, veral by die jong kleintjies is dit mos maar baie moeilik, dan moet hulle eers by die juffrou se roetine inskakel, haar manier van doen, dissipline al daardie dinge. (Mentor B11)

Skole se programme is baie vol en baie bedrywig. Onderwysers het die kurrikulum om te volg en dit plaas baie druk op hulle om seker te maak dat die jaar se werk gedek word. Buite-kurrikulêre aktiwiteite by skole soos sport en kultuuraktiwiteite, openbare vakansiedae en langnaweke vererger die druk om die kurrikulum betyds te voltooi. Mentor A10 stel dit as volg:

'n Stresvolle situasie want jy moet jou eie lesse en konsepte aanleer en die student moet haar lesse ook aanbied, so partykeer is mens bietjie beperk met tyd wat dit aanbetref, juis omdat ons kurrikulum so vol is en so besig is, en by die kleintjies weereens - baie herhaling; so mens kan nie noodwendig aangaan met 'n volgende ding voordat jy nie seker is dit is vasgelê nie. So dit is nou maar net, partykeer spring dit bietjie baie rond en dis baie, baie inligting op een slag, elke dag iets

nuuts, of ja, so wanneer mens lesse aanbied, moet dit maar verkieslik in dieselfde omgewing en die rigting wees waar ons tans is.

Skole verkies dat die onderwyspraktykprogram aanpas by die skool se akademiese program en dat onderwysstudente daarby sal inval.

*Die indiensopleiding van die studente, die praktiese kennis wat hulle kry, die voorbeeld wat vir hulle gestel word in 'n klassituasie, die meng van die kinders, dit is 'n leer, weet 'n leerkurwe vir die kinders en vir die studentonderwyser en dan natuurlik die feit dat hulle nou bewus raak en blootgestel word aan alles rondom die kurrikulum, die assesseringsmaniere en -metodes en dan natuurlik ook as hulle van juffrou na juffrou verskuif, dit is vir my omtrent die nommer een ding wat hulle leer en wat hulle by die volgende juffrou leer is definitief nie dieselfde nie, so dit is wonderlik. Klomp verskillende persone en hulle kan dan bietjie van elkeen vat en hulle eie maak.
(Mentor C12)*

Onderstaande tabel som deelnemers se verskillende sienings op.

Tabel 5.4: Verskillende tye

Tye	Universiteit se siening	Skool se siening
<p>Januarie</p> <p>Eerste drie weke aaneenlopend</p>	<p>Studente kan waarneem hoe die organisasie van 'n eerste skooldag en eerste skoolweek verloop en die eise wat daarmee gepaard gaan.</p> <p>Studente kan afgeskrik word deur die organisering wat tydens die eerste skoolweek vereis word</p> <p>Studente het min geleentheid om lesse waar te neem en self lesse aan te bied.</p>	<p>Die organisering van leerders tydens die eerste skoolweek is baie veeleisend en onderwysers het nie nog tyd om aan die oriëntering van studente aandag te gee nie</p>
	<p>Studente word blootgestel aan beplanning tydens die eerste week, boeke uitdeel atletiekoefeninge (huissport), oueraande, kenmekaar.</p>	<p>Daar is min tyd om studente reg aan te wend tussen fotodae, organisering van sport, oupa en ouma dae en so meer.</p>
<p>Oktober/November</p>	<p>Universiteite is van mening dat dit waardevol is vir studente om opleiding in administratiewe take te ontvang, soos aan die einde van die jaar wanneer assesserings plaasvind, rapporte geskryf word en die nuwe jaar se skedules opgestel word.</p> <p>Studente word blootgestel aan roosterbeplanning, jaarbeplanning, vakvergaderings en afrolwerk wat voorberei en ingehandig word vir die volgende jaar.</p>	<p>Wanneer skole begin met assessering, eksamens, rapporte skryf en roosters vir die nuwe jaar beplan, bied studente nie veel lesse aan nie. Studente word wel blootgestel aan die administratiewe funksies wat gepaard gaan met die einde van die jaar se afsluiting van die akademiese program.</p>

5.2.4 Onderwyspraktykprogramme en portefeulje-opdragte

Elke universiteit stel in ooreenstemming met die vereistes van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid en die Raad op Hoër Onderwys se voorskrifte, sy eie leerprogramme saam. Dieselfde geld vir onderwyspraktykprogramme. Instansie A maak gebruik van

portefoljies en portefeulje-assessering (Sien 3.6.2) om studente se praktiese lesse en waarneming te assesseer.

Die portefeuljies is deeglik beplan en dui die verskillende grade se lesse in verskillende jare aan. Instansie A maak in die eerste jaar gebruik van kursuswerk (“practice-based opportunities”) waarop die volgende vaardighede gefokus word:

- *Hoe doen ek lesbeplanning, jaarbeplanning, kwartaalbeplanning en weeklikse beplanning?*
- *Hoe werk ek met die leerders?*
- *Hoe werk die skoolorganisasie?*
- *Hoe om lesse te beplan en aan te bied.*
- *Ontwikkeling van die student se eie strategieë ten opsigte van klaskamerorganisasie en bestuur.*
- *Watter leer en ondersteuningsmateriale kan gebruik word?*
- *Hoe word die KABV gebruik?*

Instansie B is van mening dat studente eers die nodige kennis en vaardighede moet opdoen voordat hulle na skole uitgeplaas word. Die instansie maak ook gebruik van portefeuljies waarin studente bewyse van waarneming en lesbeplannings byhou en inhandig vir assessering.

Our curriculum is structured such that students get enough opportunities in the first two school terms to learn the new knowledge and skills in each year of study. (Dosen B1)

Instansie C maak ook gebruik van portefeuljies waar elke teoretiese module 'n praktiese komponent het. Die portefeulje met lesse word afsonderlik ingehandig vir beter kwaliteitskontrole. Sommige portefeuljies maak ook voorsiening vir ekstra take soos byvoorbeeld om leerders te assesseer met die hulp van die mentoronderwyser. Onderwysstudente stel die portefeulje saam uit die leermateriaal wat hulle tydens die les gebruik het. Na verloop van die onderwyspraktiktydperk handig die studente die portefeulje in en word daarvolgens geassesseer. Instansies maak van buite assessore en dosente gebruik om studente se lesaanbieding in die klaskamer te assesseer.

Ons BEd selfs in die derde jaar krit hulle by die skole by die onderwysers, stel hulle portefeuljies saam en bring dit terug en dit geld vir die Graad R-diploma ook omdat hulle daar is, so die eerste twee jaar het hulle hierdie take en opdragte en die mentorassessering en dit geld vir hulle en dan in hulle derdejaar in die Graad R-diploma, is dit 'n drie-jaar kwalifikasie, in hulle derde jaar gaan dosente uit altwee semesters en dan in die vierde jaar van ons BEd gaan die dosente uit om hulle dan te gaan assesser, ons gaan nie uit in hulle eerste twee jaar vir die diploma en ook nie in hul eerste drie jaar van die graad uit nie, net in hulle finale jaar gaan ons uit. (Dosent A1)

Dosent A4 het vertel dat hulle instansie verder gegaan het as deur net te fokus op die tye wat voorgeskryf is; hulle fokus ook op die basiese vaardighede wat in MRTEQ genoem word (Sien 1.2).

So wat óns gedoen het met ons kurrikulum, ons het die 'basic competencies' wat in die 'minimum requirements' genoem word, sowel as SACE s'n gebruik, om vir ons 'n aantal 'competencies' te identifiseer en nou verander ons die manier van assessering, ons rubrieke, sodat ons kan sê, as SACE vra, ons voldoen aan die minimum vereiste.

5.2.4.1 Progressie van praktiese vaardighede

Tydens die eerste jaar word daar van onderwysstudente verwag om net waarneming te doen. In die tweede jaar moet studente lesse saam met die mentoronderwyser beplan en mede-onderrig. In die derde jaar kan studente alleen beplan maar steeds sekere lesse mede-onderrig en ander alleen aanbied. Eers in die vierde jaar word daar van studente verwag om lesse alleen te beplan en aan te bied. Dikwels word studente se praktiese lesaanbieding tydens die eerste drie jaar slegs deur die mentoronderwyser beoordeel. Dosente besoek gewoonlik net die finalejaar-studente om hulle lesaanbiedings prakties te beoordeel.

Die assessering van studente se lesse moet plaasvind vir die eerste tot derdejaars, want in die vierde jaar is dit vir my te laat. Ek sukkel om hierdie klas te beheer. Ek weet nie hoe om dit te doen nie. Ek moet nog my eie strategie ontwikkel, so ons kry nie geleentheid om in te oefen nie. (Dosent A4)

Dosent A4 is van mening dat daar wel maniere is om hierdie probleem te oorbrug:

Baie universiteite maak gebruik van mikro-onderwys, maar daar is baie ander maniere, onder andere is ons in 'n virtuele klaskamer. Ons is nou die eerste universiteit in Afrika wat met die Universiteit van Central Florida saamwerk in 'n virtuele klaskamer. So dit werk soos 'n vliegsimulator. Studente kom in, hulle gee hulle klas en ons neem dit op en hulle kan terugvoer kry dadelik en dit reflekteer op hulle lesse. Videoles-analisering is ook 'n manier.

5.2.4.2 Integrering van verskillende soorte leer

Tydens die verloop van die onderwysprogram moet al vyf soorte leer gedek word (Sien 3.6.2). Dit sluit dissiplinêre leer, pedagogiese leer, praktiese leer, fundamentele leer en kontekstuele leer in. In Suid-Afrika met sy diverse skoolomgewings en 11 amptelike tale is die taalkwessie in ons skole ook 'n groot uitdaging; daarom is fundamentele leer baie belangrik omdat onderwysstudente bevoeg moet wees om 'n tweede addisionele taal in die skoolsituasie te kan gebruik (Sien 3.3.5). Onderwysstudente moet ook geleer word om tegnologie in die klaskamer te gebruik.

Dissiplinêre leer vind plaas waar studente hulle vaardighede en kennis van 'n vakgebied kan demonstreer.

Students get enough opportunities in the first two school terms to learn the new knowledge and skills in each year of study. TE is used to get students to do a bit of research and practical examination assessment tasks in preparation for year-end exams. So this timing is perfect for such research and school-based assessment activities. (Dosent B2)

Die handhawing van dissipline is een van die aspekte waarmee die meeste studente sukkel. Onderwysers het ook terugrapporteer dat dissipline 'n groter probleem is wanneer daar 'n student in die klaskamer is.

Onmiddelik val jou dissipline, as hulle daar instap val jou dissipline, jy kan maak wat jy wil. Dit vat langer om deur jou week se werk te kom. Die tempo is net stadiger, baie maal sal hulle in die boekie se lesse goed doen, so jou boeke se netheid val

dadelik, so dis daardie klas van goedjies wat partymaal 'n frustrasie is. (Mentor D13)

Pedagogiese leer is sekerlik die een soort leer wat die meeste toegepas word in skole.

By Grondslagfase, dit is presies dit, dit is die basis van alles. Dit is die belangrikste mense in die wêreld is Graad 1- en Graad R-juffrouens en daardie mense verander alle kinders wat deur hulle hande kom se lewe hopelik ten goede maar somtyds ten slegste ook. Daarom moet ek sorg dat die Graad 1-juffrou 'n fenomenale vrou is, nommer 1 en ek moet sorg dat sy hulp het, want klasse is groot, ons klasse is 28 in 'n klas, dis ok, dis hanteerbaar vir een juffrou, daar is ander kollegas wat 40/50 kinders in 'n klas het, maar dit is my verantwoordelikheid teenoor elke kind in die skool, om te sorg dat alle kinders wat hier deur ons hande gaan eendag tersiêre kwalifikasie kan gaan verwerk en sukses op tersiêre vlak begin en eindig in die Grondslagfase. (Skoolhoof C8)

Dis baie waardevol om te sien, 'n kindjie wat sê nou maar in die eerste kwartaal sy eerste assessering doen of sy eerste leerwerkies doen in die klas, en om daardie kind weer te sien in die derde kwartaal, om daardie progressie te kan meet. Ek dink daar's baie leerprosesse wat daar tussenin plaasvind wat die studente, die onderwysstudente, nou nie noodwendig aan blootgestel word nie, as hulle net een spesifieke tyd in 'n jaar 'n skool besoek, dan ook om te kyk die kurrikulum en die progressie wat in die kurrikulum plaasvind van sê nou maar 'n eerste kwartaal na 'n vierde kwartaal toe, en dan ook die oorgang van die kinders van die een graad na die volgende graad toe, dink ek ook is baie kardinaal dat hulle dit leer. (Mentor C12)

Dit is ook belangrik vir onderwysstudente om assessering in praktyk te sien en te ervaar. Dosent A4 verduidelik:

Daar is groot fokus op assessering. Sy sê die juffrou het vir haar dit geleer, sý kon sien hoe assessering werk. Want hulle's nou, almal is besig met assesserings, so om nou te kom en vir die skool te sê, okay ek moet lesse aanbied – hulle kan nie. Die skool is gedruk om daardie assesserings klaar te kry, so hulle kon sien hoe dit werk. Hulle't geleer merk. Hulle't geleer hoe om die punte binne SA SAMS saam met die

juffrou in te sit, en 'n klomp ander goeters. So, die ideale tyd is regtig om in te val by wat in skole gebeur.

Praktiese leer vind tydens onderwyspraktyk plaas. Tydens onderwyspraktyk kry studente die geleentheid om lesse te beplan, leer- en ondersteuningsmateriaal in oorleg met die doel van die les te kies en om na afloop van die les nabetragting te doen.

It is only during this time that students get to test themselves in terms of how well prepared they are to handle their own classrooms. It is during this time that lecturers are able to fully identify students who are prepared to handle their own classrooms and those who still need more support. (Dosent B2)

Praktiese onderwys bied ook geleenthede vir kontekstuele leer waar onderwysstudente die klaskamer en leersituasie beleef.

Hoe pas ek nou daardie teorie toe in praktyk? So dis definitief vir my 'n tipe beroep waar ons met mense werk en met siele werk, met klein wesentjies werk, wat se hele lewe voor hulle lê, sal ek glad nie aanbeveel dat 'n onderwyser uit die universiteit uitstap en nooit praktiese onderwys ervaar het nie, en dan klasgee nie. Ek dink nie dis moontlik nie. Veral met die uitdagings van vandag en die tipe kinders waarmee ons vandag werk, en die samelewings wat probleme ervaar, dink ek praktiese onderwys is kardinaal vir enige student. (Mentor C12)

5.2.4.3 Uitdagings rondom die plasing van onderwysstudente by skole

Universiteite ervaar groot uitdagings met die plasings van onderwysstudente vir praktiese onderwys. Dosente en assessore moet betyds geplaas word om te verseker dat hulle ten minste al die finalejaarstudente besoek. 'n Ander uitdaging waarmee rekening gehou moet word, is provinsiale onderwysdepartemente se rigiede eise en voorskrifte oor die verpligte gebruik van voorgeskrewe lesse en kurrikulumdekking in skole.

So, dit is moeilik en ons het agtergekom dat ons studente regtig regoor die land is, uhm, moet ons ook aanpas by dit wat in die provinsies gebeur, want nie alles is dieselfde nie. (Dosent A4)

Sommige provinsies gee aan onderwysers voorgeskrewe lesse waarvolgens hulle klasse moet aanbied. Die skool vereis dat studente by die provinsiale voorskrifte vir lesaanbiedinge hou en studente wyk dus af van die universiteit se vereistes. Hierdie angstigheid word weerspieël in 'n brief wat 'n onderwyser aan 'n dosent gestuur het:

Asseblief, julle moet net nie hierdie student benadeel nie; julle het gevra dat sy saam met my lesbeplanning moet doen, maar hier in ons distrik is hulle nou besig met NET en al hulle beplanning word vir hulle gedoen. Hulle mag glad nie, maar GLAD nie afwyk nie. (Dosent A4)

Die beplanning rondom studente se besoeke aan skole moet vroegtydig gedoen word en goed beplan word. Skole se grootte moet ook in ag geneem word by die plasing van studente, aangesien kleiner skole nie soveel studente soos die groter skole kan hanteer nie.

Daarbenewens moet studente se demografiese ligging ook in ag geneem word:

Beplanning om dit, is om te kyk of hulle die grootste hoeveelheid blootstelling, by soveel as moontlik skole, so in daardie omgewing, kan opdoen ... Ons rooster is baie rigied. Daar moet definitief gekyk word na die universiteit se struktuur en roosters en dan die skole se roosters. Vir my is dit absoluut 'jy moet' - óns moet inval by behoeftes van skole en ons plasinge moet daarvolgens gedoen word, en dan beplan jy jou kurrikulum ook daarvolgens. (Dosent A4)

Indien die universiteit en die skole kan saamwerk en die skool deel kan wees van die beplanningsproses, kan dit baie positiewe gevolge hê.

The need for consultation with schools in order to align the teaching practice periods with their term programme (involving, for example, their examination timetables, etc.) is necessary. (Dosent D5)

Wat verder in gedagte gehou moet word is dat studente soms weens onbeplande omstandighede 'n volle dag van skoolgee kan mis (Sien 2.5.6.1). Kommunikasie tussen die skool, die student en die dosent moet dus baie goed gekoördineer word.

Die diversiteit van skole is ook 'n uitdaging (Sien 1.6.3). Studente moet volgens MRTEQ aan 'n verskeidenheid skole blootgestel word, maar vir baie studente wat by

afstandsonderriginstansies studeer, is dit nie haalbaar nie, aangesien die studente regoor die land versprei is en verkies om prakties te doen by die skool naaste aan sy of haar huis. Verder is baie studente wat deur middel van afstandsonderrig studeer, ook by 'n skool aangestel as onderwysassistent en sal uiteraard elke jaar hul praktiese onderwystydperk by dieselfde skool doen.

Universiteite moet met skole saamwerk om assistente wat in skole werk uit te ruil met ander studente wat dan by die skool geplaas kan word, sodat hulle al die nodige ervaring van verskillende skole kan opdoen. Dan voldoen hulle aan die diversiteit van MRTEQ, dan is daar 'n ooreenkoms tussen die skool en universiteit. Jy's by Skool X, ek is by Skool Y, maar hulle weet, in my vierde jaar byvoorbeeld, kom ons ruil net ons studente uit, dat hulle net 'n ander konteks kry, maar ek weet ek gaan my student terugkry. So die verhoudingbou is ontsettend belangrik, en dit is een ding wat enige verdere inisiatief skade kan laat ly. (Dosent A4)

5.2.5 Vennootskappe

Tydens die semi-gestruktureerde individuele onderhoude het dit na vore gekom dat die skoolhoofde 'n behoefte het aan sterker vennootskappe met die opleidingsinstansies. Van die personeel by die skole was egter besorg dat opleidingsinstansies te veel beheer sal wil uitoefen, wat sal veroorsaak dat skole moeiliker bestuurbaar is. Skole het hulle eie ritme waarvolgens hulle werk en inmenging of groter inspraak kan dalk 'n las wees vir die onderwysers by daardie spesifieke skole:

Soos wat 'n mens met selfverryking as opvoeder jousef wil verryk, dink ek dis 'n ideale geleentheid om 'n opvoeder te verryk, die goeie wisselwerking tussen die studente en die onderwysers en universiteit daar te stel en ek dink dit kan 'n baie goeie ding wees. Ek dink as dit op 'n vertrouensverhouding plaasvind, dat die ouens mekaar vertrou en dat dit goed plaasvind gaan dit goed werk. (Skoolhoof B7)

Dit gaan beslis tyd neem om te verseker dat alle skole die idee van vennootskappe aanvaar. Dit kan veral van groot waarde wees om die gehalte van onderwyspraktyk by onderpresterende skole te verbeter. Dit kan geleidelik gedoen word, deur eers net studente in hulle eerste jaar daar uit te plaas. Namate mentorskap verbeter, kan die program uitgebrei word.

Die uitdaging gaan wees om skole aan boord te kry wat sal bereid wees om met jou 'n ooreenkoms te skep, om hierdie studente in te neem. Jy weet jy sal moet daardie partnership schools kry, wat gaan inkoop saam met jou, om te sê goed ons is bereid om studente te vat. (Dosent A1)

Knowledge of schools that your students are likely to go to is very important. Having a good relationship with schools your students are likely to go to is an important component of TE, because the university can always find out from schools about activities they are likely to have during TE time that may impact negatively on students' observation and teaching time. (Dosent B2)

Skole wil graag met universiteite saamwerk en 'n beter verhouding bewerkstellig. Skoolhoofde voel dat hulle kundigheid en ervaring baie kan bydra tot die beter opleiding van studente.

Ons moet mekaar se hande vat, anders mors ons tyd; as ons tyd mors, mors ons geld en ons karring met mense se lewens. Ons moet net met mekaar praat. Die probleem in ons land, die probleem in ons onderwysstelsel, dis vyf, ses verskillende eilande wat apart van mekaar funksioneer en daar is nie kommunikasie tussen mekaar nie. Ons moet baie nader aan mekaar beweeg in die opvoedkunde fakulteit as ek dit so kan noem, sodat almal weet wat ook al van almal verwag kan word en sodat dit 'n holistiese benadering kan wees. Ons is nie eilande nie; ons is nie veronderstel om eilande te wees nie, maar ons is en dis vir my 'stupid.' Ons verloor kinders in die proses: nie eers die helfte van kinders wat in graad 1 begin maak matriek nie. (Skoolhoof D9)

Gravett, *et al.*, (2014) verduidelik dat vennootskappe ook noodsaaklik is om professionele gemeenskappe te ontwikkel en te vestig. Skoolhoof C8 se gevoel rondom sterker vennootskappe en die moontlikheid van PPS is as volg:

Dit gaan die skole lig na 'n ander standaard toe en dit gaan vir seker afvryf van die mentors na die mentees na die omgewing toe vir seker, vir seker, die betrokkenheid van universiteite, tersiêre inrigtings by skole is vir my verskriklik belangrik.

Die inwerkingstelling van PPS is egter nog net 'n droom.

The university's task teams have started investigating the possibility of developing future partnerships with a number of schools (offering Foundation Phase) in our town as an adaptation of the Professional Practice School model. (Dosent D5)

PPS gaan eintlik saam met onderrigskole. Dit is iets soos 'Dr. Green het vir ons gesê dit is beleid.' Dit is in die 'minimum requirements' sowel as in die 'integrated strategic planning framework,' maar dit gaan tyd vat voordat dit geïmplementeer kan word, want dit het baie beleidsimplikasies. So die meeste universiteite verkies maar op hierdie stadium 'partnership schools.' Daar is definitief navorsing wat die Departement doen oor hierdie spesifieke projek. So ons wil eers 'n kern sterk maak voordat ons uitbrei na ander skole, so dit is basies die HUB. Ons noem dit die HUB. Die Departement van Basiese Onderwys is ook voorstanders van hierdie 'Communities of Practice'. (Dosent A4)

Die ideaal sou wees dat universiteite kontrakte met opleidingskole sluit. Die studente sal dan elke jaar op 'n bepaalde tyd na daardie spesifieke skole toe gaan om die nodige leerervaring op te doen. Opleidingskole staan in vir die dosent, sodat die dosent nie meer na die skool toe hoef te gaan nie. Opleidingskole word op hierdie wyse deel van die praktyk en deel van opleiding en onderwys en sal 'n groot rol speel in die opleiding van onderwysstudente. Dosent A1 stel dit so:

Jou onderwyser wat in die praktyk is met al daardie jare ervaring, gaan haar deel kan gee, en sy gaan hulle kan leer en lei daardeur. Die dosente gaan nog hulle kennis en ervaring en metodologie, en wat dit sê in die teorie en die akademiese deel daarvan, alles bymekaar sit.

Dosent C3 se siening is dat dit beter sal wees om satellietkole te gebruik in al die verskillende gebiede. Satellietkole is skole wat deur 'n universiteit geïdentifiseer word, waar dosente navorsing kan doen oor die studente en seker maak dat die studente kwaliteitblootstelling aan die praktyk kry. Skole in die omgewing maak dus van die dienste van die satellietkole gebruik.

Dis net 'logistics' by ons as afstandsonderrig, want iemand wat in Springbok bly word gedwing om ver te ry, want daar is 'n skool daar.

Satellietskole sal vir sommige studente probleme skep as daar van hulle verwag word om na sekere skole toe te moet gaan vir onderwyspraktyk. Vir dosente het dit egter die voordeel om mikro-lesse aan te bied en so 'n klomp studente met een slag te kan bereik. Sommige deelnemers reken dat dit positief toegepas kan word. Dosent B2 sê:

I think these schools can be very useful for universities attached to them. However, I think universities should be very careful not to overuse these sites for research purposes and forget the real reasons why schools exist in our country.

5.2.6 Internskap

Kwintiel 5- en 4-skole is in die bevoorregte posisie om genoeg fondse beskikbaar te hê om onderwysstudente aan te stel as onderwysassistente, veral gesien in die lig van die ongunstige leerder- tot onderwyserverhouding. Deelnemers het die waarde van studente as onderwysassistente bevestig.

Ek dink ek het hom nou verkoop hierdie internskap, want hierdie kinders wat ons het vir 'n jaar, hulle is op 'n ander vlak as die ander, en ook 'n ding is hulle verstaan die assesseringsproses soveel beter. Weet jy as jy 'n student bring en ek sê doen bietjie leesassessering, as daardie kinders, ek meen watter voorbeeld het hulle, hoe weet hulle hoe moet 'n graad een lees, vat net dit as voorbeeld maar hierdie outjie wat geluister het en hy luister elke dag en hy hoor en jy sê kom ek wil jou nou wys wat is die verskil tussen 'n 3 en 'n 4, luister net, dis fyn goedjies, want niemand leer dit vir jou nie, jy moet dit prakties optel en dis sulke klein goedjies wat 'n internskap baie meer kan doen, glo ek. (Mentor D13)

Die skoolhoofde se ervaring van die studente wat as assistente aangestel is, was ook baie positief:

Die lekkerte om jongmense by jou skool te hê. Dit is altyd vir my 'n wonderlike geleentheid om die ouens te sien en te sien as hulle hier aankom is hulle verskrik en arme mensie weet nie waar om te vat en waar om te los nie en dan hoe lyk hulle teen die einde van die jaar” (Skoolhoof B7). “Die assistentprojek werk vir ons skool” (Skoolhoof C8). “Dit is vir my lekker om te sien watter kaliber jongmense word onderwysers. (Skoolhoof D9)

Dit wat hulle weer vir ons teruggee vir die skool is baie, baie meer werd. Eintlik word studente onderbetaal, eintlik buit jy maar die ouens uit, maar dit is vir hulle heerlik en hulle word groot". "Hulle word hier aangestel met 'n kontrak as assistente en ons betaal hulle salaris elke maand. Ons gee vir hulle die geleentheid om sport af te rig of kultuur af te rig by die skool as hulle wil en ons betaal hulle daarvoor. (Skoolhoof C8)

Ons gee om vir die assistente; hulle begin met 'n salarissie baie klein; ons gee vir hulle 'n salarissie van so R55 000 'n jaar; ons betaal hulle studiegelde ten volle vir hulle. Veronderstel die studiegeld is R20 000, dan het daardie outjie nog R30 000 oor, dan verdeel ons die R30 000 in twaalf maande; dit is wat hy of sy dan kry; dan by alle buitemuurs word hulle per sessie betaal. (Skoolhoof C8)

Een van die probleme wat voorsien word met die aanstel van onderwysassistente sluit die kwessie van betaling in.

Hierdie is nie 'n welaf skool nie, dit is nie 'n ryk skool nie, maar dit is nie 'n arm skool nie. Ons kan dit dalk in 'n mate vir 'n sekere hoeveelheid studente kan ons akkommodeer ja, maar jy sal moet daardie mense 'n salaris betaal...(Skoolhoof A6)

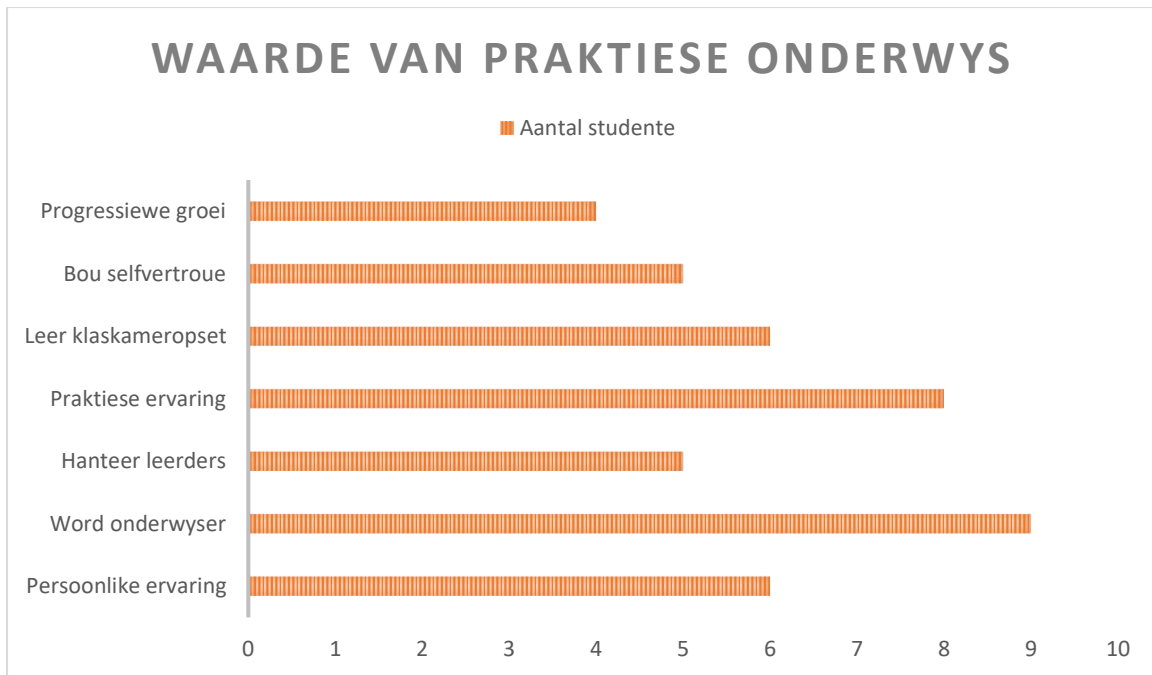
Dit kan werk vir afronding maar 'n student gaan nie kan werk vir 'n jaar sonder vergoeding nie. (Skoolhoof C8)

5.3 DATA WAT MET BEHULP VAN VRAELYSTE INGESAMEL IS

Alle studente wat praktiese onderwys by die vier deelnemende skole doen het vraelyste ontvang. Dertig vraelyste is uitgedeel waarvan slegs 20 terug ontvang is. Van die 20 vraelyste wat terug ontvang is, is 17 studente as onderwysassistente by die betrokke skool aangestel. Agt van die studente wat as onderwysstudente aangestel is, behartig reeds hulle eie klasse, al het hulle nog nie hul studies voltooi nie. Slegs drie studente was net vir die praktiese onderwystydperk by die skool. Die terugvoer wat uit die vraelyste verkry is, is ook in temas georganiseer en word vervolgens rondom hierdie temas bespreek.

5.3.1 Bevestiging van die waarde van praktiese onderwys.

Verskeie studente het hulle positiewe ervarings gedeel.

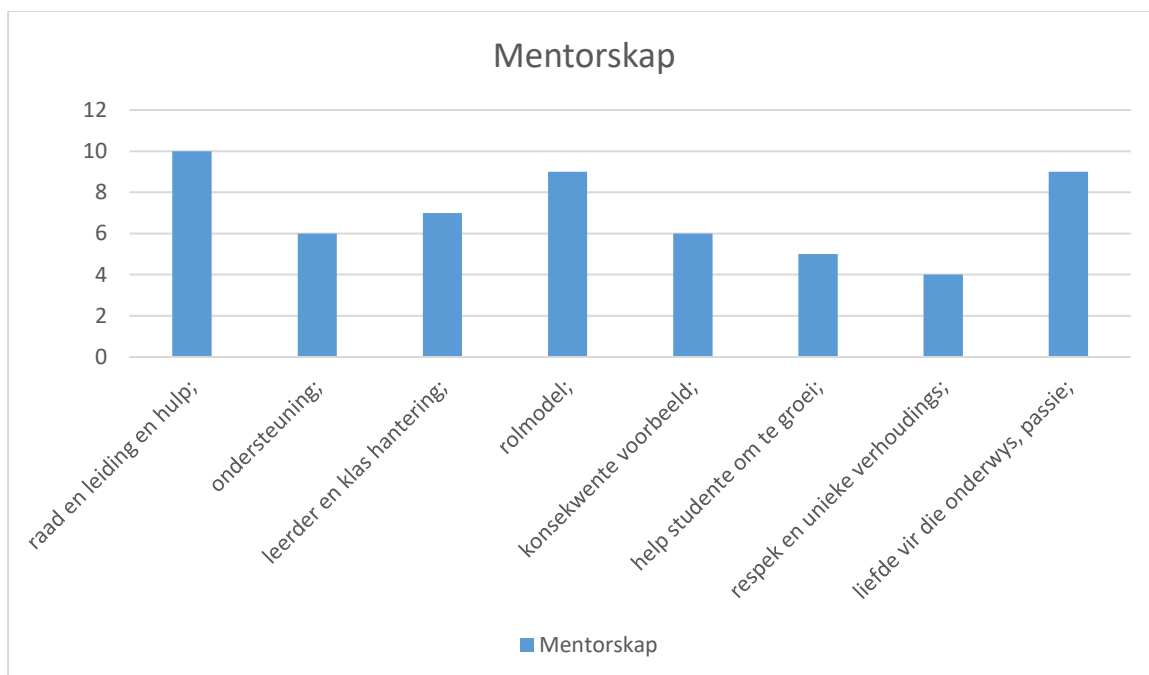


Figuur 5.2: Waarde van praktiese onderwys

Die meeste studente het bevestig dat die praktykervaring hulle roeping tot die onderwys bevestig het. Die studente leer hoe om die leerders te hanteer en hoe die klaskameropset werk of nie werk nie.

5.3.2 Belewenis van mentorskap

Studente se reaksie oor mentoronderwysers was baie positief. Al die studente het aangedui dat hulle werklik iets by hulle mentor geleer het. Die grafiek, wat uit die studente se antwoorde op die vraelyste saamgestel is, weerspieël hulle opvattinge oor wat die rol van mentoronderwysers is of behoort te wees.



Figuur 5.3: Studente se belewenis van 'n mentor

Een student het genoem dat studente, indien hulle by die verkeerde mentor beland, 'n wanopvatting van onderwys kan ontwikkel (Student M).

Na aanleiding van die studente se antwoorde is dit duidelik dat hulle die waarde van 'n mentoronderwyser bevestig. Studente wil graag goeie mentors hê waarby hulle die meeste kan leer oor die volle onderwysberoep.

5.3.3 Tydperke van uitplasing vir onderwyspraktyk

Studente is gevra hoe lank hulle sou verkies om prakties te doen. Die meeste studente het gesê dat hulle graag die hele jaar praktiese onderwys wil hê, want dit help hulle om te groei en te ontwikkel. Sommige studente het gevoel dat alle studente verplig moet word om by skole betrokke te raak en 'n volle jaar daar moet deurbring.

Eerste- en vierde jaar is baie ver uitmekaar. Ek dink nie dit sal beter wees om net in eerste en vierde jaar prakties te doen nie, omdat jy dit wat jy in jou eerste jaar gedoen het gaan vergeet teen die tyd wat jou vierde jaar prakties aanbreek. Dit sal beter wees om elke jaar 'n praktiese periode te hê. (Student E).

Twee van die onderwysstudente voel dat studente in hul eerste jaar langer by die skool moet deurbring, sodat hulle die gevoel kan kry van wat vir hulle voorlê. Hulle voel dat die

studente meer bewus moet wees van wat onderwys is en wat dit alles behels, sodat hulle reeds vroeg in hulle studies 'n ingeligte besluit kan neem.

Studente wat skole slegs besoek het tydens praktiese onderwys het aangedui dat hulle ook 'n positiewe ervaring van die skool gehad het. Die onderwysers het hulle steeds ondersteun en baie gehelp. Omdat die werkslading tydens praktiese onderwystydperke hoog is, ervaar die studente baie stres om werksopdragte, lesbeplannings en aanbiedings, sowel as voltooiing van hulle portefeuljes in die kort tydjie te voltooi. Twee van die studente het gevoel dat die tyd by die skool te kort was om enigiets te leer. Hulle sou verkies om voltyds by die skool betrokke te wees. Een van die studente was baie positief oor die kort tydjie wat sy by die skool was.

Daar is dae wat jy pret het en dae wat jy hard werk. Elke ervaring is positief want ons word baie geleer. (Student T)

5.3.4 Onderwyspraktykprogramme en assesseringsvereistes

Studente is uitgevra oor die geleentheid wat hulle kry om lesse aan te bied. Die studente wat voltyds in hulle klasse staan, bied uiteraard elke dag voltyds lesse aan, hoewel dit nie aanvaarde praktyk is nie. Daar is 'n mentoronderwyser wat hierdie studente bystaan met die beplanning en voorbereiding van die lesse wat hulle aanbied. Die meeste ander studente bied slegs byvoegings tot die onderwyser se les aan. Mede-onderdig is 'n proses waar die onderwyser en die student saam 'n les beplan en aanbied totdat die studente in hulle vierde jaar onafhanklik lesse kan aanbied. Die studente se terugvoer dui aan dat hulle die geleentheid gebied word om ook lesse op hulle eie aan te bied mits hulle binne die kurrikulum bly:

Gereeld, ek word dikwels kans gegun om kunslesse aan te bied en ook lewensvaardighede. Ek is ook te alle tye bewus van wat my mentor-onderwyser besig is om met die kinders te behandel sodat ek enige tyd kan oorvat en aangaan met die les wanneer haar aandag by iemand anders nodig is. (Student D)

Een van die studente voel dat sy te min geleentheid gebied is om lesse aan te bied, aangesien sy heelyd besig was met die onderwyser se administratiewe werk – sy verlig dus in wese net die onderwyser se administratiewe werkslading.

Studente voel dat hulle meer selfvertroue kry as hulle toegelaat word om saam met die mentoronderwyser lesse aan te bied, soos student I opgemerk het:

Dit gee vir my die geleentheid om te verbeter en gee my ook baie meer selfvertroue.

Omdat die studente ingesluit word by die beplanning van die lesse, kan hulle enige tyd die les by die onderwyser oorneem. Studente staan ook in vir onderwysers wat afwesig is:

Indien onderwysers afwesig is, kry jy die geleentheid om 'n hele dag saam die leerders te werk en te sien hoe hulle verstaan en presteer.

Studente wat as onderwysassistente aangestel is doen uiteraard meer ondervinding op aangesien hulle voltyds in die klas is.

Studente het ook aangedui dat hulle graag meer as een les per dag wil aanbied. Student B is van mening:

Minstens een week voltyds klas aanbied om slegs een les voor te berei is ook onrealisties. Prakties is die lesse nie gepas vir 'n dag-tot-dag basis nie. Studente moet leer om 'n dagprogram te skep en handhaaf.

5.3.5 Internskappe/onderwysassistente

Die studente wat die vraelyste ingevul het, was baie positief oor hulle werk as assistente:

- Hulle voel dat hulle 'n voorsprong het op die student wat die skool net tydens praktiese onderwystydperke besoek.
- Hulle voel dat hulle die leerders beter ken.
- Hulle verstaan hulle voorkennis (werk wat vooraf reeds met die leerders behandel is) beter en weet waartoe die leerders in staat is en wat hulle geniet.
- Hulle voel dat hulle 'n meer geskikte les kan uitwerk.
- Hulle het meer selfvertroue en bied lesse met gemak aan.
- Een student stel dit soos volg: "Sonder hierdie ervaring wat ek opgebou het die laaste vier jaar sou ek nie helfte van die onderwyser gewees het wat ek vandag is nie" (Student F).

- Hulle leer meer van die onderwysomgewing deur waar te neem wat die onderwyser doen.
- Die teoretiese werk maak vir hulle meer sin nadat hulle dit prakties in die skoolopset toegepas en beleef het: “Nadat ek dit self toegepas het, kon ek dit makliker oordra op papier” (Student L).
- Hulle voel dat hulle meer kennis het en dat hulle baie vaardighede en waardes aangeleer het.
- Hulle leer om strenger op te tree.
- Daar is geleentheid om by elke graad uit te kom en te sien hoe hulle funksioneer.
- “Dit maak mens meer bewus van wat onderwys regtig beteken en hoe om leerders en situasies raak te sien en te hanteer” (Student R).

5.4 TEMAS WAT OORVLEUEL VANUIT DIE DATABRONNE

5.4.1 Die waarde van praktiese onderwys

Hoewel dosente meer fokus op die waarde van praktiese onderwys om teorie en praktyk te oorbrug in terme van lesaanbieding, het skoolhoofde, mentoronderwysers en studente ook gevoel dat onderwyspraktyk baie meer vaardighede ontwikkel, byvoorbeeld om administratiewe funksies te vervul soos registers invul, verslae voltooi en rapporte skryf. Onderwysstudente kry ook die geleentheid om te leer om verhoudinge met onderwysers en ouers te bou, sowel as vaardighede rondom klaskamerdisipline, en om die toepassing van disipline op die speelterrein te hanteer. Tydens onderwyspraktyk kry studente ook die geleentheid om hul menseverhoudings te slyp. Die gemeenskaps-, burgerskap- en pastorale rolle van ’n onderwyser kan kwalik teoreties aangeleer word (Sien 2.2.1) (DHET, 2018).

Al die deelnemers het bevestig dat onderwyspraktyk praktykskok verminder. Studente word blootgestel aan die realiteite van ’n vol kurrikulum, oorvol klasse, min hulpbronne, veeleisende of onbetrokke ouers, ensomeer. Studente moet geleer word om empatie met die leerders te hê; hulle ervaar eerstehands die uitwerking van sosio-ekonomiese omstandighede op leerders se vermoë om te leer. Die basiese bevoegdhede van ’n beginneronderwyser om leerders se individuele behoeftes te verstaan, is ’n uitdaging en kan deur die mentoronderwyser in praktyk uitgewys word (Sien 2.2.2) (DHET, 2015).

5.4.2 Die waarde van mentorskap

Al die rolspelers het die belangrike rol van 'n ervare mentor bevestig. Soos voorgestel deur die kognitiewe vakleerlingskapmodel, leer die studentonderwyser by 'n meer ervare mentoronderwyser (Sien 2.5.4).

Die noodsaaklikheid van formele mentoropleiding en die rol van mentoronderwysers is bevestig. Al die deelnemers was dit eens dat dit noodsaaklik is om die onderskeie rolle van die mentor en mentees duidelik uiteen te sit om onrealistiese verwagtinge te voorkom. (Sien 2.5.5.3). Benewens die ooglopende rol van 'n mentor, soos om studente te help met lesbeplanning en aanbieding, klaskamerbestuur en organisasie en dissipline, het studente ook baie ander eienskappe of sagte vaardighede uitgelig. Dit sluit in dat 'n mentor 'n goeie rolmodel moet wees, dat 'n mentor studente moet leer om hul werk met passie te doen, dat mentors so moet optree dat die studente na hulle kan opkyk, bystand kan verleen en die student in die regte rigting kan lei. Deur opbouende kritiek te gee, help die mentoronderwysers onderwysstudente om met groter selfvertroue op te tree.

5.4.3 Ononderhandelbaarheid van die kwaliteit van praktiese onderwys

Hoewel daar 'n versugting was dat langer onderwyspraktyktydperke voordelig sou kon wees, het deelnemers grootliks saamgestem dat langer tyd van min waarde is as daar nie ook aandag aan die kwaliteit van mentorskap gegee word nie. Deelnemers se terugvoer bevestig literatuur wat reeds bevind het dat die kwaliteit van onderwyspraktyk hoër is waar goeie skoolbestuur en leierskap, voldoende kurrikulumdekking, gehalte leer- en onderrigprogramme, voldoende infrastruktuur, goeie gebruik van die taalmedium en suksesvolle assesserings in plek is in 'n skool (Sien 3.3.5).

Waaroor rolspelers (dosente, skoolhoofde, onderwysers en studente) verskil het, was watter tyd van die akademiese jaar die beste is vir studente om in skole te wees (Sien Tabel 5.3). Wat ook duidelik uit die onderhoude en vraelyste na vore gekom het, was dat die tydsduur nie so belangrik is as die kwaliteit van praktiese onderwys nie. Dit het ook na vore gekom dat studente soms voel hulle word misbruik en leer niks nie.

Groter samewerking tussen universiteite en skole wat die plasing van studente betref, is ook bepleit. Universiteite behoort stelsels in plek te hê om te verseker dat studente hul praktiese opleiding in funksionele skole doen, maar in die geval van afstandsonderrig is dit nie altyd moontlik nie. Dit is 'n vereiste dat onderwysstudente by funksionele skole geplaas moet word (Sien 2.5.6.1, Okeke *et al.*, 2016) en dat praktiese onderwys nie elke keer by dieselfde skool moet plaasvind nie, maar dat studente blootstelling aan verskillende skole moet kry.

Daar moet egter in ag geneem word dat, veral afstandsonderrigstudente, regoor die land versprei is, en dat hulle skole naby hulle woonplekke vir praktiese onderwys sal verkies. Dit impliseer dat hulle elke keer prakties by dieselfde skool sal doen, en daar is geen waarborg dat die skool 'n funksionele skool is nie. Studente wat as onderwysassistente aangestel is, doen ook jaar na jaar praktiese onderwys by dieselfde skool waar hulle werk.

Uitdagings rondom plasing van afstandsl eerstudente is moeilik omdat hulle dikwels ver van funksionele skole af woon. Sommiges het nie vervoer of verblyf nie en gebruik daarom die skool wat die naaste is. Met sulke plasing is dit moeilik vir die instansie om dosente daarheen te stuur om studente se lesse te assesseer.

Skole het ook hul frustrasie uitgespreek omdat assesseringsvereistes en portefeuljes nie noodwendig die akademiese programme en die verloop van die formele kurrikulum volg nie. Hoewel dit belangrik is dat studente soveel moontlik blootstelling kry om lesse waar te neem en self aan te bied, is dit ook noodsaaklik dat hulle skole besoek wanneer die akademiese program nog nie heeltemal afgeskop het nie, soos aan die begin van die jaar, of aan die einde van die jaar, wanneer assesserings gedoen en rapporte geskryf word. Daarbenewens stuur die Departement van Basiese Onderwys voorgeskrewe lesse wat verpligtend is (DoE, 2011). Dit maak dit moeilik vir studente om die portefeuljevereistes met die lesse wat noodgedwonge in skole aangebied moet word te versoen. Dit is belangrik dat onderwysstudente lesse saam met die mentoronderwyser sal voorberei om vertrouwd te raak met die KABV (DoE, 2011) se vereistes en uitkomst.

Praktiese onderwys bied ook die geleentheid om konteks te skep vir die omgewing waarbinne die kurrikulum aan leerders oorgedra word. Onderwysstudente maak kennis met 'n verskeidenheid kontekste en leer om met deernis en begrip na leerders en gemeenskappe se unieke behoeftes te kyk. Onderwysstudente moet die konteks van die

skool en die skoolgemeenskap verstaan en die gemeenskap dienooreenkomstig dien. Onderwysstudente maak ook kennis met die frustrasie van beperkte hulpbronne aan die een kant, en moet ook aan die ander kant leer hoe om inligtingstechnologie in lesaanbiedings aan te wend.

5.4.4 Assessering van praktiese vaardighede

Alle universiteite voldoen aan die voorgeskrewe tydsraamwerke vir onderwyspraktyk en daar word van alle studente verwag om portefeuljes of werksopdragte in te handig as bewys van aktiwiteite wat tydens onderwyspraktyk voltooi is (Sien 5.2.4). Wat bemoedigend was, is dat alle instansies aan MRTEQ se voorskrifte vir tipes leer voldoen, naamlik dissiplinêre leer, pedagogiese leer, kontekstuele leer, praktiese leer en fundamentele leer (Sien 3.6.2).

Vooruitgang ten opsigte van praktiese vaardighede is ook in al die universiteite wat aan die studie deelgeneem het se onderwyspraktykprogramme waargeneem (Sien 3.8).

Wat wel verskil, is die fokus rakende praktiese vaardighede wat skole en universiteite as belangrik ag. Dosente se fokus was meer op lesbeplanning en lesaanbiedingsvaardighede. Hoewel skole ook behulpsaam is met lesbeplanning en lesaanbiedingsvaardighede, bied hulle baie ondersteuning aan die ontwikkeling van sagte vaardighede, soos klaskamerorganisasie en -bestuur, wat invul van registers, hantering van dissipline en die klaskameropset insluit, terwyl dit nie noodwendig in portefeuljes aandag kry nie. Onderwysers help ook met die tydsbestuur van lesvoorbereiding, lesaanbieding, assessering en leerderondersteuning. Hierbenewens help hulle studente ook met die bou van verhoudinge tussen mede-kollegas en leerders en ouers (Sien 2.4.2).

5.4.5 Bestuur van vennootskappe

Uit die onderhoude het 'n behoefte na groter koördinerings en beter vennootskappe tussen universiteite en skole duidelik geword. Die beleidsraamwerk in Suid-Afrika maak nie tans voorsiening vir formele vennootskappe tussen skole en universiteite, soos in die vorm van PPS en/of opleidingskole nie. Vennootskappe tussen skole en universiteite is 'n noodsaaklike komponent vir die uiteindelijke suksesvolle onderwyspraktyk-ervaring. Groter vennootskappe tussen skole en universiteite ondersteun die beginsels van die

menslikekapitaalteorie, aangesien kwaliteitonderwyspraktyk die gehalte van onderwys tot voordeel van die individu en die groter gemeenskap sal verbeter. Beter gehalte-onderwys verhoog produktiwiteit en effektiwiteit en steun die ekonomie (Sien 2.2.2).

5.4.6 Internskappe

Hoewel WIL 'n vereiste komponent van onderwyseropleiding is, maak die onderwysbeleidsraamwerk nie voorsiening vir internskappe nie. Slegs kwintiel 4- en 5-skole wat oor voldoende befondsing beskik, kan die voordeel van onderwysassistente benut. Die voordeel vir beide die skool en die student is tydens die studie bevestig. Sou die beleidsraamwerk voorsiening maak vir die aanstel en befondsing van onderwysassistente in alle skole, sou kwintiel 1- tot 3-skole ook die voordeel hiervan kon benut. Anders as voltydse studente by residensiële universiteite, is studente wat deur middel van afstandslereer studeer, beskikbaar vir aanstellings as onderwysassistente. Dit sou dus voordelig vir studente, skole en universiteite wees as beleid aangepas kon word om voorsiening vir internskappe te maak.

5.5 SAMEVATTING

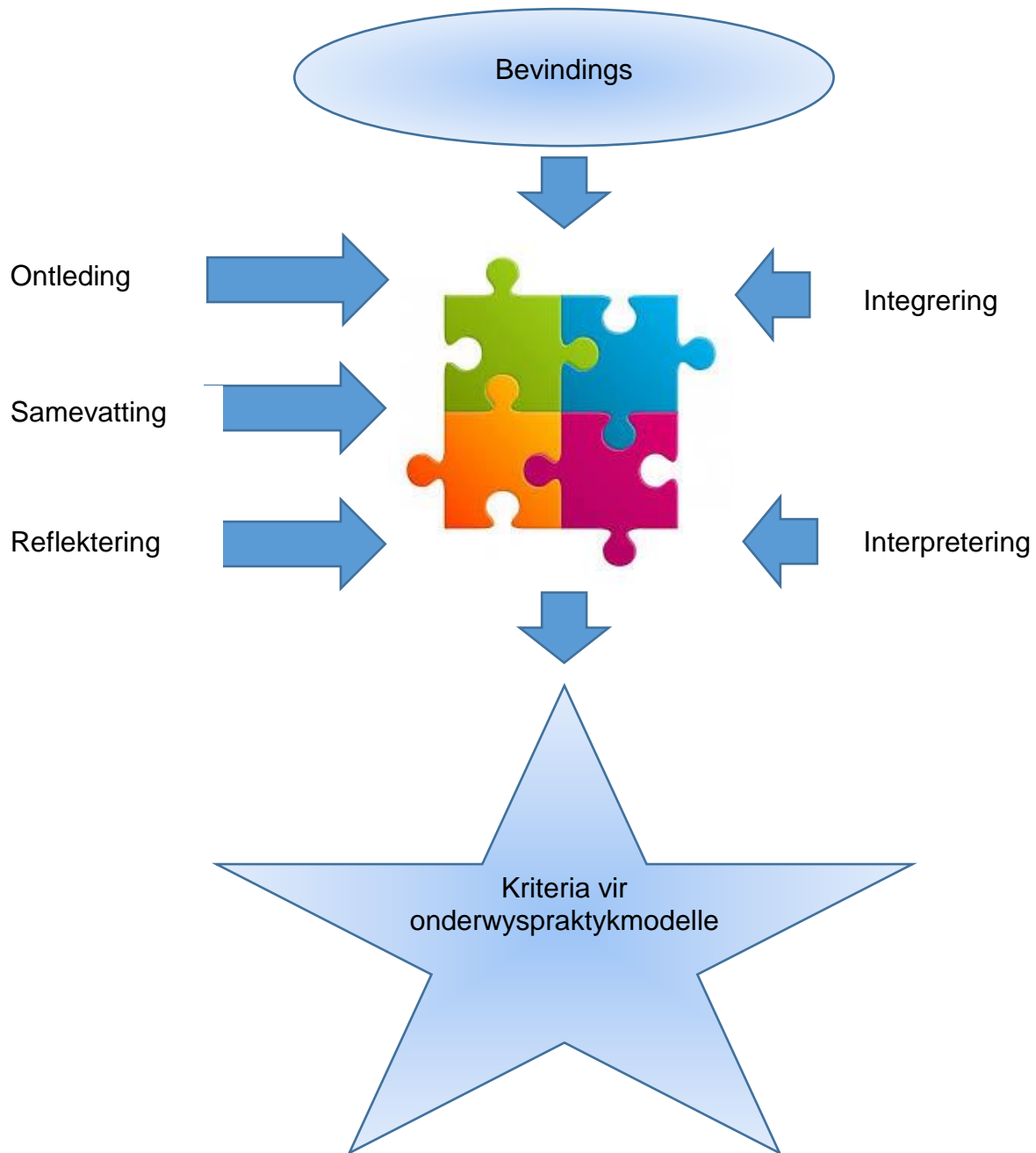
In hierdie hoofstuk het ek die ervarings en belewenisse van die onderwyspraktyk soos dit deur verskillende rolspelers beleef is, weergegee. Data wat uit die semi-gestruktureerde individuele onderhoude en vraelyste na vore gekom het, is geanaliseer om temas te identifiseer wat hierdie "geleefde" ervarings en belewenisse van die deelnemers weerspieël.

In Hoofstuk 6 word die bevindinge bespreek en geïnterpreteer ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Enkele aanbevelings word ook gemaak om die kwaliteit van onderwyspraktyk te verbeter.

HOOFSTUK 6

BEVINDINGS, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

Hoofstuk 6 in 'n oogwink



6.1 INLEIDING

Hoofstuk 5 het 'n kwalitatiewe beskrywing gebied van die ervarings en belewenisse van onderwyspraktyk soos dit deur die verskillende deelnemers weergegee is. Temas wat uit die data geïdentifiseer is, is geanaliseer en bespreek.

In hierdie laaste hoofstuk bied ek eerstens 'n kort oorsig oor die studie. Daarna word die data krities bespreek om die navorsingsvraag te beantwoord. Enkele aanbevelings word gemaak in terme van beleidsvoorsiening. Riglyne word ook voorgestel vir universiteite wat Grondslagfase-studente oplei deur middel van afstandslere, asook vir skole wat studente inneem vir onderwyspraktyk. Die hoofstuk sluit af deur die beperkings van die studie uit te lig en aanbevelings te maak vir verdere navorsing.

In Hoofstuk 1 is die volgende navorsingsvraag geformuleer:

Aan watter kriteria behoort onderwyspraktykmodelle in die Suid-Afrikaanse konteks te voldoen om suksesvolle praktiese ondervinding aan studente wat Grondslagfase-onderwys studeer te bied? Die navorsingsvraag is in subvrae verdeel wat die rigting aangedui het vir die beoogde navorsingsdoelwitte, naamlik om:

- teoretiese raamwerke en modelle wat onderwyspraktyk onderlê, te ondersoek en te verstaan. Die teoretiese raamwerke en literatuur wat onderwyspraktyk onderlê is breedvoerig in Hoofstuk 2 bespreek;
- die tipe onderwyser wat deur die Suid-Afrikaanse onderwysbeleidsraamwerk in die vooruitsig gestel word, te ondersoek, asook die soort omgewing wat die kweek van so 'n onderwyser moontlik sal maak. Hoofstuk 2 gee 'n oorsig oor die huidige onderwysbeleidsraamwerk, met inagneming van die tipe onderwysers wat in die vooruitsig gestel word. Hierdie inligting is ook geïnterpreteer teen die agtergrond van internasionale tendense;
- die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap te ondersoek om te bepaal watter kriteria noodsaaklik is vir die suksesvolle onderrig van Grondslagfase-studente. Hoofstuk 3 fokus veral op die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap en die faktore wat 'n rol speel in studente se beleving van onderwyspraktyk;

- die faktore te ondersoek wat die werkbaarheid van onderwyspraktykmodelle, wat gebruik word om onderwysstudente in die Grondslagfase-opleidingsprogramme voor te berei, beïnvloed. Hoofstuk 4 voorsien die raamwerk vir die navorsingsstudie;
- om die problematiek wat skole en studente in die praktyk ervaar, te ondersoek, te evalueer en te beskryf. In Hoofstuk 5 is verskeie deelnemers se ervarings en belewenisse van onderwyspraktyk ondersoek en is hulle geleefde ervarings beskryf.

Die doel van die studie was om ondersoek in te stel na verskeie modelle wat internasionaal en plaaslik gebruik word, om 'n aanbeveling te maak ten opsigte van kriteria waaraan suksesvolle modelle vir onderwyseropleiding in die Suid-Afrikaanse konteks moet voldoen.

6.2 OORSIG OOR VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE

In Hoofstuk 2 het ek die teoretiese raamwerke wat onderwyspraktyk onderlê bespreek (Sien 2.2.1 en 2.2.2). Vygotsky se sosiokulturele teorie onderlê onderwyspraktyk in die sin dat die student (mentee) deur 'n meer ervare persoon (mentoronderwyser) begelei en ondersteun moet word om die nodige praktiese vaardighede te verwerf (Sien 2.2.1). Onderwyspraktyk word geïnspireer deur Vygotsky se denke rondom steierwerk, waar studente oor die verloop van hulle studiejare tydens bloktydperke in skole uitgeplaas word, en praktiese ondervinding op 'n progressiewe manier ontwikkel word.

Aanvanklik word van studente verwag om in die eerste jaar slegs waar te neem wat in die klaskamer gebeur, tot en met die vierde jaar waar hulle in staat moet wees om lesse selfstandig te beplan en aan te bied. Begeleiding van die student vind plaas in die sone van proksimale ontwikkeling soos Vygotsky daarna verwys. Dit behels dat die onervare persoon met die hulp van 'n ander meer ervare persoon leer om praktiese vaardighede te bemeester.

Die studie steun ook op die menslikekapitaalteorie wat van die beginsel uitgaan dat die kwaliteit van onderwys en opvoedingspeil as basis van ekonomiese ontwikkeling en groei dien (Tan, 2014) (2.2.2). Ek het uitgewys hoe kwaliteitopleiding tot die fisiese en finansiële voordeel van die student bydra, sowel as aan die vaardigheidsaanvraag van die skoolomgewing en gemeenskap (Sien 2.2.2).

Hoëgehalte-opleiding verhoog die aantal gegradueerdes, wat die ekonomie stu en ontwikkelingsbeleggings lok. Hoër vlakke van opleiding en opleidingsvaardigheid stimuleer

ook tegnologiese vooruitgang, wat in die klaskamer aangewend word om kwaliteitonderrig te verhoog. Sodoende word 'n siklus van vooruitgang en groei tot voordeel van individue en die ekonomie geskep.

Hoofstuk 2 bied 'n oorsig oor die doel van onderwys en die basiese vaardighede waarvoor 'n beginneronderwyser moet beskik (Sien 2.4.2). Die doel en vereistes van onderwyspraktyk sowel as algemene probleme wat in onderwyspraktyk ervaar word, is uitgelig (Sien 2.5). Twee modelle van onderwyspraktyk wat algemeen gebruik word in onderwyspraktyk, naamlik die vakleerlingskapmodel en die kognitiewe vakleerlingskapmodel, is breedvoerig bespreek.

Die vakleerlingskapmodel verwys na die uitvoering van 'n taak of vaardigheid wat maklik waarneembaar is (2.5.4a), terwyl die kognitiewe vakleerlingskapmodel vereis dat 'n student die denke doelbewus na die oppervlak bring en sigbaar maak in onderwyshandeling (2.5.4b). Die verskillende komponente van onderwyspraktyk, naamlik werkgeïntegreerde leer (WIL, 2.5.5.1), internskap (2.5.5.2), en mentorskap (2.5.5.3) is ook bespreek.

Eienskappe waaraan skole moet voldoen vir die doeleindes van kwaliteitonderwyspraktyk is ook ondersoek. Die funksionering van opleidingskole (2.5.6.1), PPS (2.5.6.2) en vennootskapskole (2.5.6.2) wat internasionaal gebruik word, is ook oorweeg as moontlike opsies binne die Suid-Afrikaanse konteks. Laastens is onderwyseropleiding vanuit 'n internasionale perspektief ondersoek (2.6). Hoofstuk 2 het dus die volgende subnavorsingsvraag beantwoord: Watter teoretiese raamwerke onderlê onderwyspraktyk? Aan watter vereistes moet onderwyspraktykmodelle voldoen om die tipe onderwyser te lewer wat deur die Suid-Afrikaanse onderwysbeleidsraamwerk in die vooruitsig gestel word?

Hoofstuk 3 bied 'n oorsig oor die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap. Suid-Afrika word gekenmerk deur sy diverse kulture en 11 amptelike tale, maar ongelukkig ook deur die nalatenskap van die apartsheidsbeleid. Die voorsiening van basiese onderwys (3.2.1) voor en na 1994 is verduidelik, sowel as die impak van die nalatenskap van apartheid (3.2.2). Teen hierdie agtergrond is die swak prestasie van Suid-Afrikaanse leerders in nasionale en internasionale assesserings bespreek (3.3.6).

Talle probleme binne die onderwysstelsel waarmee studente tydens praktiese onderwys te doen kry is ook uitgelig, soos byvoorbeeld 'n tekort aan vaardige onderwysers, onderwysers wat dikwels afwesig is, ongunstige onderwyser-tot-leerdersverhoudinge, onvoldoende hulpbronne, en swak skoolbestuur. Uiteraard het hierdie faktore 'n invloed op die kwaliteit van onderrig asook die praktiese ervaring waaraan studente blootgestel word tydens hulle opleiding (Sien 3.3). Eienskappe van skole wat goed funksioneer is ook uitgelig. Dit sluit in die behoefte aan sterk en verantwoordbare leierskap in skole (Wolhuter *et al.*, 2016), 'n ordelike en gedissiplineerde atmosfeer wat bevorderlik is vir leer, hoë verwagtinge om te presteer, 'n fokus op die vaslegging van basiese vaardighede, gereelde monitering van leerders se vordering asook terugrapportering aan ouers.

Om kwaliteit praktiese opleiding aan studente te bied, is dit noodsaaklik dat studente onderwyspraktykervaring in funksionele skole opdoen. Hoofstuk 3 fokus verder ook op die rol wat universiteite speel in die transformering van die onderwysstelsel (Sien 3.5). Die voorgraadse opleidingsprogramme vir Grondslagfase-onderwysers, die toelatingsvereistes en tipes leer is aan die hand van die minimum vereistes bespreek (3.6.1). Hoofstuk 3 het dus die volgende sub-navorsingsvraag beantwoord: Hoe lyk onderwyspraktyk in die Suid-Afrikaanse konteks? Voldoen die huidige onderwyspraktykmodelle aan die behoefte om kwaliteit onderwys te verseker?

6.3 OPSOMMING EN BESPREKING VAN RESULTATE

In Hoofstuk 4 bied ek 'n volledige verduideliking van die navorsingsproses en metodologie. Ek verduidelik dat 'n interprivistiese paradigma toepaslik was omdat dit my toegelaat het om die geleefde ervarings van dosente, onderwyspersoneel en studente te ondersoek en te beskryf soos hulle dit beleef. Die kwalitatiewe benadering van hierdie studie het toegelaat dat ek die deelnemers se ryk ervarings breedvoerig kon beskryf. Die nadeel van 'n kwalitatiewe benadering is dat die studie konteksgebonde is en die resultate nie veralgemeen kan word nie.

- In Hoofstuk 5 analiseer en bespreek ek die data wat deur semi-gestruktureerde individuele onderhoude en vraelyste ingesamel is en beantwoord dus daarmee die volgende sub-navorsingsvraag: Watter faktore beïnvloed die werkbaarheid van onderwyspraktykmodelle wat tans gebruik word om onderwysstudente vir die

Grondslagfase-onderwys voor te berei? Die temas wat geïdentifiseer is, vervolgens bespreek.

6.3.1 Bevestiging van die waarde van praktiese onderwys

Die persoonlike waarde van praktiese onderwys is bevestig. Praktiese onderwys bied onderwysstudente 'n geleentheid om die professionele houding van ervare onderwysers waar te neem en na te boots (Sien 2.2.1). Tydens onderwyspraktyk kry onderwysstudente die geleentheid om die filosofiese en pedagogiese handeling van onderwys in aksie te beleef. Praktiese onderwys bied verder aan onderwysstudente die geleentheid om vaardighede in menseverhoudings, personeelverhoudings en konflikthantering aan te leer en prakties te beoefen. Onderwysstudente maak kennis met organisatoriese vaardighede in die skoolomgewing en leer om buigzaamheid en kreatiwiteit aan die dag te lê. Hulle beleef die druk en spanning wat die beroep meebring en leer om die druk te bestuur.

Hoewel praktiese onderwys studente se persoonlike ervarings in die skoolomgewing verryk, is dit nie sonder uitdagings nie. Die voorbereiding van die praktiese portefeuljes, lesvoorbereiding en -aanbieding, tesame met die voltooiing en inhandiging van die normale werksopdragte, lei tot 'n groter werkslading tydens die praktiese tydperk. Vir sommige studente impliseer dit ook 'n finansiële uitgawe wat hulle kwalik kan bekostig. Die voorbereiding van ondersteuningsmateriaal bring finansiële uitgawes mee, veral vir studente wat hul praktiese opleiding by skole met beperkte hulpbronne doen. Onderwysstudente neem die gebrek aan hulpbronne waar en leer om planne te maak waar daar nie fondse vir leer en ondersteuningsmateriaal is nie.

Hoewel dosente die waarde van praktiese onderwys bevestig het, het hulle ook uitdagings rondom die plasing van studente by skole vermeld. Sommige studente moet verblyf reël, en daar is ook uitdagings rakende voorgeskrewe lesse wat van provinsie tot provinsie en distrik tot distrik verskil. Om reflekerende onderwysers te lewer, moet onderwysers binne die voorskrifte van die kurrikulum en jaarplan die vryheid hê om lesse te beplan wat aan hulle leerders se behoeftes voldoen.

Praktyksoek word verminder wanneer studente reeds van hul eerste jaar af skole besoek en betyds kennis maak met die realiteit van skoolhou. Uitruiilooreenkomste tussen skole sou

ook meebring dat veral studente wat as onderwysassistente aangestel is, soms hulle praktiese opleiding in ander skole doen, en dus wyer ervaring in meer as een skool opdoen.

6.3.2 Die waarde van mentorskap en die noodsaaklikheid van mentoropleiding

Hoewel die waarde van mentorskap tydens onderwyspraktyk bevestig is, het dit na vore gekom dat daar min formele mentoropleidingsprogramme is om die mentor voor te berei vir sy rol en dat formele mentoropleiding nie 'n vereiste is om as mentor op te tree nie. Dit laat die vraag of dit gewens is om 'n mentoronderwyser bloot op grond van jare se ervaring te kies en of jonger onderwysers nie ook uitstekende mentors sou kon wees nie. Mentoropleiding sou help om mentoronderwysers te identifiseer en om verwagtinge rondom die onderskeie rolle van beide die mentor en die mentee duidelik uiteen te sit om die vennootskap sonder spanning te volhou (Sien Figuur 2.3).

Slegs twee van die vier universiteite wat aan die studie deelgeneem het, bied mentoropleiding vir die skole waar hulle studente uitgeplaas word aan. Studente wat deur middel van afstandslereer studeer is regoor die land versprei, wat dit vir die universiteite moeilik maak om al die mentoronderwysers by die skole waar hulle studente uitgeplaas is op te lei. Daar is dus 'n behoefte vir geakkrediteerde mentoropleidingsprogramme, hetsy deur universiteite of deur geakkrediteerde private diensverskaffers.

6.3.3 Plasing en tyd van praktiese onderwys

Vanuit die data wat ingesamel is, blyk dit dat daar nie 'n ideale tyd vir onderwyspraktyk is nie. Die voordele en nadele ten opsigte van verskillende tye van die jaar is in Tabel 5.3 uitgelig. Wat wel van belang is, is dat daar beter koördinering tussen die skool en universiteite sal wees, sodat skole se programme in ag geneem kan word.

Waarmee al die deelnemers saamgestem het, is dat studente beslis voordeel sal trek uit langer tye by skole. Studente wat as onderwysassistente by skole aangestel is, en dus in werklikheid 'n hele jaar se praktiese ondervinding opdoen in skole, is beter voorberei as studente wat net drie of vyf weke per jaar prakties in skole doen. Vir afstandsonderrigstudente sou langer tydperke in skole moontlik nie 'n probleem wees nie, maar wel vir studente wat deur middel van kontakonderwysmodelle studeer. Baie studente wat deur middel van afstandsonderrig studeer, werk voltyds by skole as

onderwysassistente. Studente by residensiële universiteite wat voltyds klasse bywoon het nie hierdie voordeel nie (Sien 5.3.1).

Wat ook uit die studie na vore gekom het, is dat die kwaliteit van onderwyspraktyk van instansie tot instansie verskil. Die redes hiervoor is moontlik as volg:

- a) elke universiteit in oorleg met die voorskrifte soos voorsien word deur die Raad op Hoër Onderwys en die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAQA), stel hulle eie leerprogramme vir die teoretiese inhoud saam;
- b) daar is groot verskille wat die inhoud van praktiese onderwysaktiwiteite en portefeuljes betref. Dit is belangrik om die kwaliteit van die program te verbeter eerder as die kwantiteit. Die portefeuljes en aktiwiteite moet aanpas by die leeraktiwiteite van skole wat die kurrikulum se jaarplan volg.

Onderwysdoeltreffendheid kan versterk word as daar meer geleenthede vir die inoefening van praktiese vaardighede oor 'n langer tydperk gegee word. Universiteite verkies dat studente skole tydens die tweede en derde termyn besoek, omdat portefeuljes op die assessering van lesse wat aangebied word, fokus. Die voorgeskrewe lesse van die verskillende onderwysdepartemente maak dit vir studente moeilik om lesse wat volgens hulle portefeuljes vereis word, aan te bied. Die tydperk wat die student by die skool is vir praktiese onderwys moet in ag geneem word. Tydens skoolaktiwiteite soos konserte, ervaar studente byvoorbeeld probleme om lesse aan te bied, omdat aktiwiteite soos konsertoefeninge baie tyd in beslag neem. As studente hul praktiese onderwys oor 'n langer tydperk kon doen, sou dit die werkslading tydens praktiese onderwys verlig.

Wanneer studente oor 'n langer tyd in skole is, soos gesien uit die terugvoer van onderwysassistente, kry studente die geleentheid om by verskillende grade in die Grondslagfase geplaas te word; die student kry sodoende die geleentheid om die leerders beter te leer ken. Daar is egter ander sagte vaardighede wat onderwysstudente ook aanleer wanneer hulle vir langer typerke hul prakties sou kon doen. Sou 'n student ook 'n lesaanbieding mis weens onvoorsiene omstandighede wat skole se akademiese program soms omver gooi, het onderwysstudente altyd weer 'n geleentheid om die les in te haal.

6.3.4 Assessering van studente se vaardighede tydens praktiese onderwys

Universiteite se portefeuljes is so saamgestel dat onderwysstudente tydens hul prakties verskeie lesse in verskillende grade in die Grondslagfase moet aanbied, wat deur die mentoronderwyser sowel as 'n dosent van die universiteit geassesseer sal word. Tydens praktiese onderwys in die vierde jaar moet studente in staat wees om, in plaas van geïsoleerde lesse vir assessering, lesse deurlopend aan te bied om die oorgang van een les na die volgende te bemeester.

Die voorgeskrewe lesse wat provinsies en distrikte aan skole voorsien skep probleme. Dit reduceer die onderwyser tot 'n gebruiker en ontnem hom van die geleentheid om as 'n professionele persoon besluite te neem wat toepaslik is vir die konteks en die leerder se behoeftes op 'n spesifieke geleentheid. Dit is belangrik dat ruimte gelaat word om reflekerende onderwysers te kweek. Raadpleging tussen provinsiale onderwysdepartemente en universiteite is nodig om ooreenstemming in dié verband te kry.

Omdat studente se praktiese opleiding deur die loop van die jaar versprei is, moet universiteite se temas vir lesse volgens die portefeulje-opdragte nie so voorskriftelik wees dat dit nie inpas by die temas wat tydens die student se prakties by die skool behandel word nie. Die temas vir lesbeplanning wat in die portefeuljes vereis word, moet buigsaam wees sodat die student die temas in oorleg met wat in die klas aangebied word, volgens die kurrikulum en jaarplan kan kies.

6.3.5 Bestuur van vennootskappe tussen universiteite en skole

Uit die data blyk dit duidelik dat strukture nodig is om beter samewerking tussen skole en universiteite te bewerkstellig. Dit geld vir alle aspekte soos die plasing van studente by skole, die tyd van die jaar wanneer studente uitgeplaas word, en die temas van lesaanbieding in ooreenstemming met die 'n skool se kurrikulumbeplanning.

Universiteite moet beter beheer uitoefen oor die tipe skole waar studente geplaas word vir praktiese onderwys om te verhoed dat studente hul prakties by wanfunksionele skole doen.

Universiteite en skole moet ook beter kommunikeer oor die opleiding van mentoronderwysers en die verwagte rolle van die mentoronderwyser en die student.

Om te verhoed dat skole wat naby universiteite is oorlaai word met studente wat prakties doen, moet gekoördineerde programme daargestel word om skole in landelike gebiede te identifiseer waar studente hul prakties kan doen. Dit is veral noodsaaklik vir afstandsléerinstansies, omdat hulle studente regoor die land versprei is.

Dit kan 'n toetrepunt wees om onderwysers, leerders en gemeenskappe te ondersteun en 'n ontwikkelingspad vir jongmense wat onderwys as loopbaan kies.

6.4 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Die gevolgtrekkings en aanbevelings word gerig rondom die beantwoording van die navorsingsvrae.

- Watter teoretiese raamwerke onderlê onderwyspraktyk? Aan watter vereistes moet onderwyspraktykmodelle voldoen om die tipe onderwyser te lewer wat in die vooruitsig gestel word deur die Suid-Afrikaanse onderwysbeleidsraamwerk?
- Hoe lyk onderwyspraktyk in die Suid-Afrikaanse konteks? Voldoen die huidige onderwyspraktykmodelle aan die behoefte om kwaliteit onderwys te verseker?
- Watter faktore beïnvloed die werkbaarheid van onderwyspraktykmodelle wat tans gebruik word om onderwysstudente vir die Grondslagfase-onderwys voor te berei?
- Watter aanbevelings kan die navorsing bied om die kwaliteit van praktiese onderwys te verbeter en Grondslagfase-onderwysstudente beter voor te berei vir die praktyk binne die Suid-Afrikaanse konteks?

In hoofstuk 2 is die vereistes waaraan onderwyspraktykmodelle moet voldoen, bespreek. Uit die data wat ingesamel is, is dit duidelik dat bepaalde leemtes in die huidige onderwyspraktykmodelle geïdentifiseer is (sien bespreking by figuur 6.1).

Die faktore wat die werkbaarheid van onderwyspraktykmodelle beïnvloed is in hoofstuk 3 bespreek.

Hoewel al die universiteite aan die MRTEQ voorskrifte vir onderwyspraktyk voldoen (sien 1.2), is dit duidelik dat daar groot leemtes is wat betref die kwaliteit van praktiese onderwys om studente vir die praktyk voor te berei.

Die vier universiteite wat aan die studie deelgeneem het, voldoen aan die kriteria dat onderwyspraktyk oor die verloop van die akademiese program versprei moet word en dat onderwyspraktyk in bloktydperke moet plaasvind wat wissel in duur.

Die volgende aspekte is as leemtes geïdentifiseer wat uiteraard die kwaliteit van onderwyspraktyk negatief kan beïnvloed.

- MRTEQ vereis dat WIL in funksionele skole sal plaasvind.

Hoewel praktiese onderwys (WIL) by al die universiteite wat aan die studie deelgeneem het plaasvind, het dit aan die lig gekom dat, studente nie noodwendig funksionele skole kies vir onderwyspraktyk nie. Afstandsonderriginstansies se studente is oor die land versprei en verkies gewoonlik die skool naaste aan hulle huis, ongeag of dit 'n funksionele skool is of nie (Sien 2.5.6.1). Aangesien meer as 70% van Suid-Afrika se skole as wanfunksioneel beskou word (Sien 3.3), is dit duidelik dat baie studente nie aan kwaliteitonderrigervarings blootgestel word tydens hulle praktiese opleidingstydperk nie. Aanbevelings om hierdie leemte moontlik te versterk word in 6.4.1.2 voorgehou.

- Daar behoort 'n waarborg van goeie mentorskap te wees.

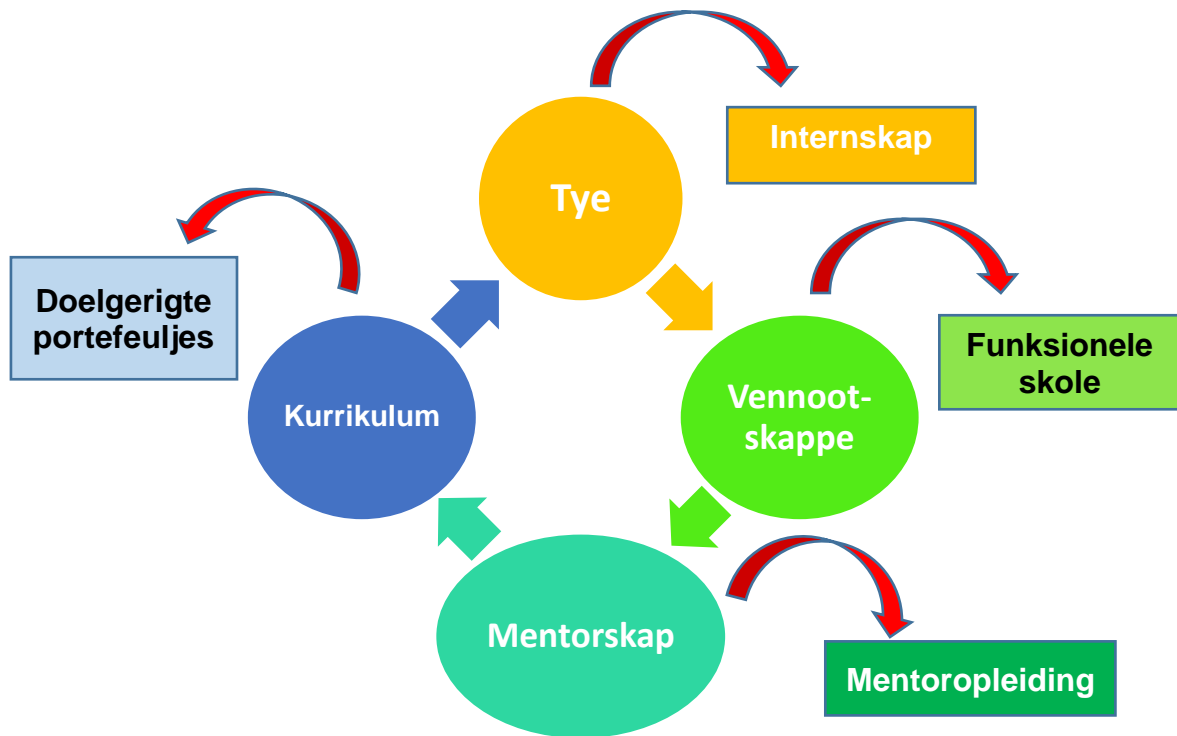
Soos reeds uitgewys word geen formele vereistes gestel om as 'n mentoronderwyser te dien nie. Formele mentoropleidingsprogramme het die waarde dat die rol, verantwoordelikheid en verwagtinge van beide die mentor en mentee uiteengesit word om moontlike teleurstelling en spanning in die verhouding te voorkom (6.3.2). 'n Formele mentorskapopleidingsprogram sou ook help om nuwe mentors te identifiseer en op te lei vir hulle rol en take. 'n Aanbeveling in dié verband word by 6.4.1.3. voorgestel

- Onderwysinstansie het die taak en verantwoordelikheid om minimum standarde wat bevoegdheid insluit te omskryf en op te stel.

Die minimum standarde vir onderwysers (sien 2.4.2) is reeds omskryf. Hierdie navorsing het wel leemtes uitgewys ten opsigte van die vaardighede wat dosente tydens onderwyspraktyk monitor en assesser (sien 6.3.4). Tabel 3.5 stel riglyne vir vaardighede

wat tydens praktiese onderwys in ag geneem moet word voor. Enkele aanbevelings word in 6.4.2 voorgehou in 'n poging om die vaardighede wat tydens praktiese onderwys geassesseer word, beter te hanteer.

Na aanleiding van die leemtes wat hierbo geïdentifiseer is, bied Figure 6.1 en 6.2 'n visuele blik op die leemtes sowel as die aanbevelings wat gemaak sal word om hierdie leemtes aan die hoof te bied.



Figuur 6.1: Moontlike suksesvolle, werkbare onderwyspraktykmodel vir studente in Grondslagfase-onderwys.

Die leemtes wat geïdentifiseer is:

- Mentorskap en die noodsaaklikheid van mentorskap
- Plasing en tyd van praktiese onderwys
- Assessering van studente se vaardighede tydens praktiese onderwys
- Bestuur van vennootskappe tussen universiteite en skole.

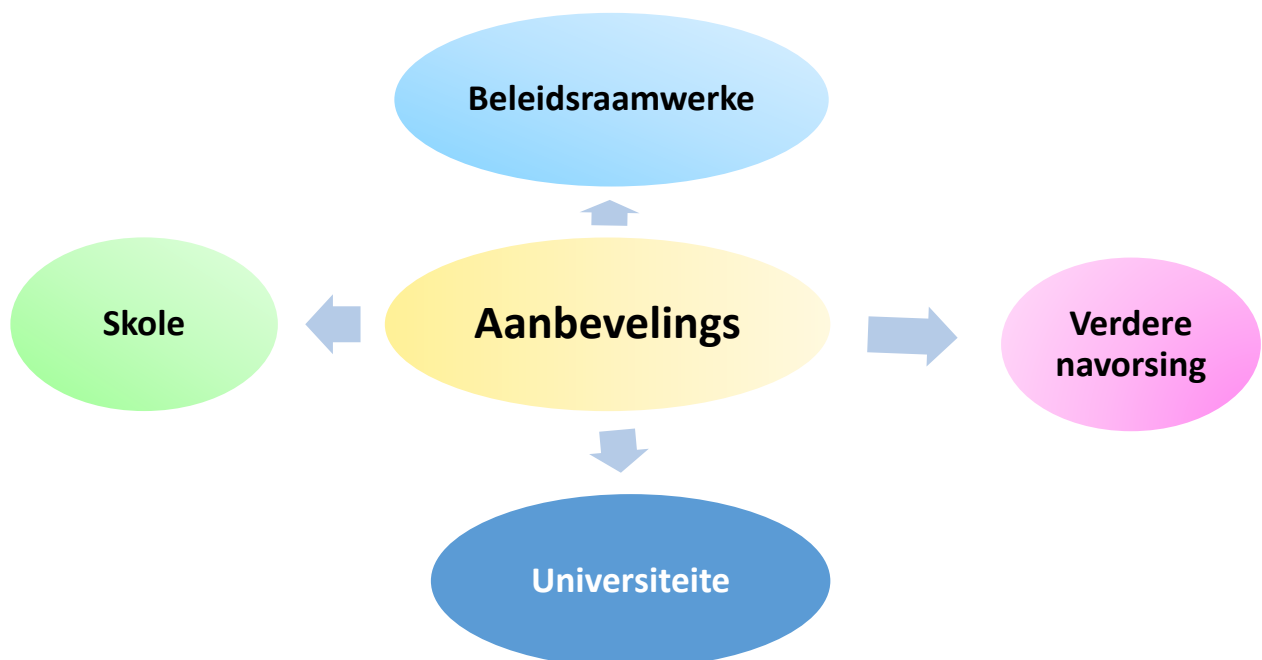
Die aanbevelings wat gemaak word, fokus op die beantwoording van die hoofnavorsingsvraag, naamlik:

Aan watter kriteria behoort onderwyspraktykmodelle in die Suid-Afrikaanse konteks te voldoen ten einde suksesvolle praktiese ondervinding aan studente wat Grondslagfase onderwys studeer te bied?

Die kriteria waaraan onderwyspraktyk in die Suid-Afrikaanse konteks moet voldoen, word vervolgens bespreek.

- Mentoropleiding
- Implementering van internskappe om die probleem rondom die plasing en tyd van praktiese onderwys aan te spreek.
- Gefokusde kurrikulum met duidelike assesseringsvereistes om praktiese vaardighede te assesseer.
- Die identifisering van funksionele skole as opleidingskole of PPS.

Vanuit die leemtes wat hierbo geïdentifiseer is, word die volgende aanbevelings gemaak. Die aanbevelings word in Figuur 6.2 visueel voorgestel.



Figuur 6.2: Visuele voorstelling van die aanbevelings

6.4.1 Aanbevelings ten opsigte van maontlike wysigings aan die beleidsraamwerk

Die beleidsraamwerk maak tans nie vir internskappe in onderwys voorsiening nie, en ook nie vir formele platforms en strukture soos PPS en opleidingskole om vennootskappe tussen skole en universiteite te formaliseer nie. Hoewel daar vir professionele ontwikkeling voorsiening gemaak word, is verpligte mentoropleiding nie 'n vereiste om as mentor te dien nie. Enkele aanbevelings in terme van albei word vervolgens voorgehou.

6.4.1.1 Voorsiening van internskappe

Die Raad vir Registrasie van Gesondheidsberoepes (SACHP) maak voorsiening vir 'n verpligte jaar van internskap vir studente wat afstudeer as dokters, arbeids- spraak- en fisioterapeute, aptekers en so meer. Om te verseker dat die oorgang van studeer na die praktyk oorbrug word, met inagneming van die versoek vir langer tydperke van onderwyspraktyk, kan 'n soortgelyke model vir die onderwysberoep oorweeg word. Volgens so 'n voorstel sal onderwysstudente kwalifiseer na suksesvolle voltooiing van sy of haar studies, maar kan eers as volwaardige onderwyser by die Suid-Afrikaanse Raad van Onderwysers (SARO) registreer na voltooiing van die internskapjaar.

So 'n internskapmodel sou ook aan kontakstudente die voordeel bied wat afstandsl eerstudente het, wat tans as onderwysassistente aangestel is. Nog 'n voordeel van so 'n internskapmodel is dat landelike skole ook versterk kan word met menslike hulpbronskapitaal (Sien 2.2.2). Cameroon, wat reeds so 'n internskapmodel volg (Endeley, 2014), kan gebruik word as bron vir navorsing in dié verband. 'n Internskapmodel kan baie doen om onderwysers se werkslading te verlig, veral waar 'n ongunstige leerder-tot-onderwyserverhouding e kwaliteitonderrig benadeel.

So 'n voorgestelde internskapmodel impliseer wel 'n totale herstrukturering van die begroting wat aan Basiese Onderwys toegesê word. Tans is dit net kwintiel 4- en 5-skole wat skoolfonds hef, wat die voordeel het om skoolfonds te gebruik om onderwysassistente aan te stel. Om die beleidsvoorstel 'n realiteit te maak, is gesprekke tussen die Departement van Basiese Onderwys en die Tesourie nodig om die fondse daarvoor te vind.

6.4.1.2 Formele vennootskappe tussen universiteite en skole

Die beleidsraamwerk maak nie tans voorsiening vir opleidingskole of PPS nie, hoewel dit al voorgestel is tydens samesprekinge soos in die *Integrale Plan van die Departement van Onderwys* (Sien 2.5.2). Die identifisering van opleidingskole en/of PPS sou verseker dat skole van regoor die land geïdentifiseer en ontwikkel kan word met die doel om kwaliteit praktiese opleiding aan onderwysstudente te voorsien. Sou beleid voorsiening maak vir die identifisering en versterking van PPS en opleidingskole, hou dit nie net voordeel vir universiteite en studente in nie, maar sou dit die potensiaal hê om kwaliteitonderrig in alle skole in de land te verbeter.

’n Voorgestelde beleidsraamwerk is nodig om vereistes en riglyne neer te lê betreffende eienskappe en kriteria waaraan sodanige geïdentifiseerde skole moet voldoen, die omskrywing van die onderskeie rolspelers se rolle, verantwoordelikhede en funksies ten opsigte van studente se plasing, assessering van praktiese vaardighede en navorsing, die toewysing van geskikte en doeltreffende fondse en ander hulpbronne (insluitend die bron en bestemming van sulke fondse en hulpbronne) om vennootskappe tussen die geïdentifiseerde skole en universiteite te formaliseer.

6.4.1.3 Mentorskap en mentoropleiding

Universiteite bied geakkrediteerde kwalifikasies binne die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk aan om in die vaardigheidsaanvraag te voorsien. Kort leerprogramme maak voorsiening vir opskerpings van vaardighede binne kwalifikasieverband. Privaat opleidingsverskaffers is by die SETAs geregistreer juis om vaardighedsopleiding binne kwalifikasies te voorsien. Mentoropleiding sou as ’n kort opleidingsprogram of vaardighedsprogram binne die SETAs se raamwerk aangebied kon word. SARO het ook reeds deur middel van die CPD (PO) puntestelsel voorsiening gemaak om erkenning te gee vir voorgesette professionele opleiding. ’n Beleidsraamwerk in dié verband is dus reeds in plek.

Tradisioneel is daar binne die onderwys as ’n loopbaan beperkte bevorderingsgeleenthede vir onderwysers. Binne ’n raamwerk van loopbaanroetes, kan mentorskap as een aangewese loopbaanbevorderingsgeleentheid voorgehou word, net soos daar tans voorsiening gemaak word vir senior onderwysers wat indiensopleiding help fasiliteer. ’n Formele sertifikaat van mentorskapopleiding sou as ’n voorvereiste voorgehou kon word. Mentoropleiding sou impliseer dat jonger onderwysers ook in aanmerking kan kom om as

mentors geïdentifiseer te word, en nie net onderwysers wat reeds jare se ervaring in die onderwys het nie.

6.4.2 Aanbevelings aan universiteite

Aangesien opleidingsinstansies outonoom is en elkeen verantwoordelik is om self die inhoud van hulle onderwysprogramme saam te stel, is daar baie groot verskille in terme van fokus en kwaliteit (sien 6.3.4; 5.2.3.1). Daar is ook 'n verskil tussen opleidingsinstansies se fokus en verwagtinge ten opsigte van die vereistes en voorskrifte van provinsiale departemente van onderwys. Gevolglik word die volgende aanbevelings gemaak om groter samewerking tussen universiteite en onderwysdepartemente te bewerkstellig.

6.4.2.1 'n Forum om die fokus tussen universiteite en onderwysdepartemente te belyn en om 'n voorgestelde beleidsraamwerk wat voorsiening kan maak vir professionele opleidingskole en/of praktykskole te ondersoek en te ontwerp

'n Forum tussen universiteite, die nasionale departemente van onderwys, die nege provinsiale onderwysdepartemente en SARO sou die ideale platform wees om 'n groter vennootskap tussen hierdie rolspelers te fasiliteer ten einde die kwaliteit van praktiese onderwys te belyn en te verbeter. Vennootskappe om onderwyspraktyk te verbeter berus op samewerking tussen hierdie rolspelers.

Professionele opleidingskole en/of praktykskole sal die platform skep waarbinne hierdie vennootskap geformaliseer en bestuur word. So 'n platform het ook ten doel om elke rolspeler se rol en funksie te omskryf en probleme wat sou kon ontstaan, tydig op te los. So sou verseker word dat alle rolspelers dieselfde doelwitte najaag en dat implementeringstrategieë belyn word. Universiteite het ook die kapasiteit om navorsing te doen oor die implementeringsimplikasies van opleidingskole en PPS. Hierdie navorsing kan gebruik word om gesprekvoering te lei.

6.4.2.2 Die assessering van vakkennis, pedagogiese vaardighede en sagte vaardighede

Tradisioneel fokus praktiese onderwysportefeuljes op die assessering van waarneming, lesbeplanning en pedagogiese vaardighede tydens lesaanbieding. Tans fokus portefeulje-opdragte grotendeels op die oordrag van vakkennis, en weinig aandag word gegee aan die

sagte vaardighede, wat ook 'n deel uitmaak van die rolle wat 'n onderwyser uiteindelik sal speel (Sien 2.4.2).

In die onderwyspraktyk moet portefeuljes ook voorsiening maak vir waarneming en ervaring in ooreenstemming met die *sewe rolle van 'n onderwyser*. Tydens praktiese onderwys moet die onderwysstudent reeds blootgestel word aan al hierdie rolle (2.4.1). Aan die hand van die verskillende rolle is daar sekere bevoegdhede waaraan die onderwyser behoort te voldoen. Die minimum vlak van bevoegdheid wat van pas gekwalifiseerde onderwysers verwag word, word uiteengesit in die nuwe '*Minimum Requirements for Teacher Education Qualification*' (MRTEQ) (DHET, 2018) (Sien 2.4.2). Dosente moet verseker dat hierdie etiese aspekte ondervang word in die portefeulje-opdragte, en dat daar van studente vereis word om verslag te doen oor die gerigte waarnemings van hierdie sagte vaardighede.

Bo en behalwe lesbeplanning en aanbieding, behoort portefeulje-opdragte ook voorsiening te maak vir waarneming en blootstelling aan:

- *die skoolreëls, skooltye en organisering van die skool soos byvoorbeeld bywoningsregisters, toesigroosters, diensroosters, bywoning van vak- en fasevergaderings, ens;*
- *die gebruik van die KABV om jaar-, kwartaal-, week- en dagbeplanning te doen, die opstel van assesseringsopdragte, assessering van leerders, merkwerk en skryf van vorderingsverslae;*
- *toepassing van dissipline en aanmelding, sowel as hulp aan leerders wat leerondersteuning nodig het;*
- *basiese bevoegdhede – vaardighede van 'n onderwyser (Sien 2.4.2).*

Tydens die drie weke wat eerstejaarstudente by skole geplaas word, word daar van hulle verwag om slegs waar te neem. Studente se waarneming moet sinvol en duidelik gerig en gefokus word deur deeglike riglyne en take.

Tydens die daaropvolgende jare van studie moet studente die geleentheid kry om lesse aan te bied en saam met die mentoronderwyser nabetraging te doen oor aspekte wat goed gewerk het, sowel as dié wat moontlik nie goed gewerk het nie. Nabetraging bied die geleentheid om te verbeter en studente moet ook geleer word om kritiek te hanteer.

6.4.3 Aanbevelings vir skole

Die samewerking van die onderwysstudent en die mentoronderwyser sorteer onder die skool. Die skool moet albei bystaan en ondersteun om sodoende volwaardige onderwysers op te lei.

6.4.3.1 Induksieprogram vir studente

Wanneer 'n student by 'n skool aanmeld vir onderwyspraktyk, is dit noodsaaklik dat die skool 'n induksieprogram sal volg met al die studente wat aanmeld vir prakties (Sien 2.5.4b). Elke skool wat studente in neem vir praktiese onderwys, is verantwoordelik om 'n voog aan te stel aan wie die studente verslag moet doen, en wat oor hulle behoeftes waak. So 'n induksieprogram behoort die volgende aspekte in te sluit:

- verwelkoming in die personeelkamer;
- oriëntering om vertrouwd te raak met die filosofie, hulpbronne, beleid en reëls van die skool soos parkering, toegang tot die personeelkamer, bywoning van vergaderings, terreindiens, hulp met buitemuurse aktiwiteite en so meer;
- verwagtinge ten opsigte van toesig, boeke nasien, administratiewe pligte en alledaagse praktiese take in 'n klaskamer;
- skoolgeriewe tot studente se beskikking, soos fotokopiëring en so meer;
- professionaliteit van studente, en 'n onderskrywing van 'n etiese en professionele houding teenoor alle lede van die skoolgemeenskap, 'n gestruktureerde ondersteuning en leidingsprogram wat raad en leiding insluit, asook, die uitruil van idees en benaderings, medebeplanning, mede-onderrig, en geleenthede om mentoronderwysers se onderrig waar te neem;
- toewysing en terugvoer aan 'n geskikte mentoronderwyser – om te help met waarneming, lesbeplanning en lesaanbieding.

6.4.3.2 Duidelike kommunikasie oor die rol van die mentoronderwyser

Die skool behoort 'n mentorgids aan mentoronderwysers beskikbaar te stel waarin die moets en moenies van mentorskap uiteengesit word. Die gids moet ook voorsiening maak vir daaglikse fokusvergaderings tussen die mentor en mentee om oor die dag se gebeure te reflekteer. Alle probleme moet aandag kry en uitgestryk word. Die mentor moet ook van

die daaglikse geleentheid vir terugrapportering gebruik maak om terugvoer aan die student te gee en die student toe te laat om oor lesse wat deur die dag geleer is te reflekteer. Sien ook die aanbeveling by 6.4.1.3.

6.5 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Die aanbevelings ten opsigte van beleid wat voorsiening moet maak vir internskappe en PPS en/of opleidingskole moet op wetenskaplike navorsing gegrond wees. Verdere navorsing oor internskappe in die onderwys, sowel as PPS en/of opleidingskole is leemtes in navorsing in die Suid-Afrikaanse konteks.

Loodsstudies op 'n klein skaal, wat uitgebrei kan word tot 'n groter skaal, kan die implikasies en moontlike probleme uitwys sodat die voorstelle verfyn kan word en implimentering geskoei kan wees op praktiese uitvoerbare en werkbare modelle vir die Suid-Afrikaanse konteks.

6.6 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Een van die beperkings van kwalitatiewe studies, veral gevallestudies met 'n beperkte omvang, is dat die bevindinge nie veralgemeen kan word nie. Dit, en die gebrek aan algemeen-geldigheid, is die grootste beperking van hierdie studie. 'n Verdere beperking is dat die studie binne die beperkte ruimte van vier skole in Gauteng plaasgevind het en dat al vier skole sogenaamde kwintiel 4- of 5-skole is. My studie het ook net gefokus op instansies wat onderwyskwalifikasies deur middel van afstandsl eer aanbied. Ek het deurgaans probeer om die implikasies ten opsigte van afstandsl eerinstansies uit te lig, en probeer onderskei van die feit dat dit anders sou kon werk in kontakuniversiteite.

6.7 SAMEVATTING

Die doel van hierdie studie was om kriteria voor te stel vir onderwyspraktykmodelle in die Suid-Afrikaanse konteks. Die studie was slegs gefokus op opleidingsinstansies wat Grondslagfase-onderwys deur middel van afstandsl eer aanbied. Hierdie studie het die waarde van onderwyspraktyk in die voorbereiding van onderwysstudente bevestig en juis daarom is dit noodsaaklik dat kwaliteit ook ondersoek word.

Ek het, deur te verwys na die Suid-Afrikaanse konteks, probeer verduidelik waarom die kwaliteit van onderwyspraktyk van instansie tot instansie verskil. Funksionele skole en

kwiteitonderrig in skole bepaal die kwaliteit van die ervaring waaraan 'n student tydens praktiese onderwys blootgestel word. Die vereistes wat in MRTEQ genoem word, is uitgelig as onvoldoende om kwaliteit-WIL te verseker. My aanbevelings bied praktiese en langtermynvoorstelle oor hoe die bestaande kriteria versterk kan word om kwaliteit te verseker.

Hoewel my studie hoofsaaklik op onderwyspraktyk in afstandslleerinstansies gefokus het, sal die aanbevelings wat in die studie gemaak word ook vir residensiële universiteite van waarde wees.

BIBLIOGRAFIE

- Abu Naba'h, A. & Abu Jaber, M. (2018). *Reshaping Teacher Education Programs in Jordan*. Jordan: Hashemite University.
- Allen, J. M. & Peach, D. (2007). 'Exploring connections between the in-field and oncampus components of a preservice teacher education program: a student perspective', *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8(1), 23-36.
- Al Saadi, H. 2014. Demystifying ontology and epistemology in research methods. Research gate 1 (1), 1-10, 2014 [Aanlyn]. Opgespoor by [\(PDF\) Demystifying Ontology and Epistemology in Research Methods \(researchgate.net\)](#) [Besoek op 30 November 2019].
- Ally, N. & McLaren, D. (2016). *Fees are an issue at school too, not just university*. [Aanlyn]. Opgespoor by <https://www.groundup.org.za/article/fees-are-issue-school-too-not-just-university/> [Besoek op 30 November 2019].
- Amnesty International. (2020). *South Africa: Broken and unequal education perpetuating poverty and inequality*. [Aanlyn]. London: Amnesty International. Opgespoor by https://amnesty.org.za/wp-content/uploads/2020/02/FINALBrokenAndUnequal_FULLREPORTredu_compressed.pdf. [Besoek op 14 Desember 2020].
- Andabai, P. W. (2011). 'Learning, Organizational Learning and the Learning Organization: Concept, Theories and Models', *Journal of Knowledge Management*, 1(2), 82-87.
- Arends, F. (2010). Teacher shortages?: The need for more reliable information at school level. *Review of Education, Skills Development and Innovation (RESDI)*. November: 1-4.
- AROS. (2019). *Prospektus*. [Aanlyn]. Opgespoor by <https://aros.blob.core.windows.net/document/332/Aros-Prospektus-2019.pdf> [Besoek op 20 November 2020].
- Beckmann, J. (2011). 'Onderwys in Suid-Afrika van 1961 tot 2011: Tussen twee paradigmas en ontwykende ideale', *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(4), 507-532.

- Benedict, A., Foley, A., Holdheide, L., Brownell, M., & Kamman, M. (2016). *Learning to teach: A framework for crafting high-quality, practice-based opportunities*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Bertram, C & Christiansen, I. (2020). *Understanding research. An introduction to reading research*. 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Bhargava, A. (2009). 'Teaching Practice for Student Teachers of BEd Programme: Issues, Predicaments and Suggestions'. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(2), 101-108.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham, UK: Open University Press & Society for Research into Higher Education.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Broadbent, C., & Brady, J. (2013). 'Leading change in teacher education in Australia through university-school partnerships'. [Aanlyn]. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, (eISSN: 2301-2218): 687-703. Opgespoor op [http://dx.doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.4.4](http://dx.doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.4.4) [Besoek op 20 November 2017].
- Brown, J. S. (1998). 'Internet technology in support of the concept of "communities-of-practice": The case of Xerox'. *Accounting, Management and information Technology*, 8, 227-236.
- Browne, L. & Reid, J. (2012). 'Changing localities for teacher training: The potential impact on professional formation and the university sector response'. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38(4), 497-508.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Centre for Development and Enterprise. CDE. (2015). *Teachers in South Africa: Supply and demand 2013–2025*. Parktown: CDE.
- Cheng, E. C. K. (2013). Enhancing the Quality of Pre-service Teachers' Learning in Teaching Practicum. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.

- Chiemezie, C. (2020). *10 Best Private Universities in South Africa*. [Aanlyn]. Opgespoor by [10 Best Private Universities in South Africa 2021 - World Scholarship Forum](#) [Besoek op 26 November 2020].
- Childs, A., Edwards, A., & McNicholl, J. (2014). Developing a multi-layered system of distributed expertise: What does cultural historical theory bring to understandings of workplace learning in school university partnerships? In O. McNamara, J. Murray & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education: International practice and policy* (pp. 29-45). New York: Springer.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making things visible. *American Educator*, 6(11), 38-46.
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2012). *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Conway, P. F., Murphy, R., & Rutherford, V. (2014). "Learningplace" Practices and preservice teacher education in Ireland: knowledge generation, partnerships and pedagogy. In: O. McNamara, J. Murray & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education: International practice and policy* (pp. 221-242). London: Springer.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3 edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. 2de uitgawe. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561.
- Davis, E. (2014). *Making Mentoring Work*. Washington: Rowman & Littlefield
- Dennen, V. P. (2004). Cognitive Apprenticeship in Educational Practice: Research on Scaffolding, Modeling, Mentoring, and Coaching as Instructional Strategies. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and*

- technology* (pp. 813-828). Mahwah, NJ., USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Denscombe, M. (2010). *Ground rules for social research: Guidelines for good practice*. Berkshire: Open University Press.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2013). *The landscape of qualitative research*. 4th edition. Los Angeles: Sage.
- Department of Education. (2001). *Education in South Africa: Achievements since 1994*. Pretoria: Department of Education
- Department of Basic Education. (2002). Amendment of Regulations for the distribution of Educator posts to schools in a provincial Department of Education. *Government Gazette* No 24077, 15 November 2002. Cape Town: Government Printer.
- Departments of Basic Education and Higher Education and Training. (2007). *National Policy Framework for Teacher Education and Development*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. (2009). Ministerial Committee on National Education Evaluation and Development Unit: Final Report. *Government Gazette* No, 32133, 17 April 2009. Cape Town: Government Printer.
- Department of Basic Education and Department of Higher Education and Training. (2011). *Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa, 2011-2015*. Pretoria: DBE/DHET.
- Department of Higher Education and Training. (2015). *National Qualifications Framework ACT 67 OF 2008; Policy on the Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications*. Government notice 19 February 2015 (Revised). Cape Town: Government Printer.
- Department of Higher Education and Training. (2018). *National Qualifications Framework ACT 67 OF 2008; Policy on the Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications*. Government notice 29 October 2018 (Draft). Cape Town: Government Printer.

- Department of Higher Education and Training. (2020). *Teaching Practice: Guidelines for Initial Teacher Education Programmes*. Cape Town: Government Printer
- Department of Education. (2020). *Internships in South Africa*. [Aanlyn]. 7 November 2020
 Opgespoor by <https://gointernships.co.za/internships-important-internships-south-africa/> [Besoeek op 30 Desember 2020].
- De Vos, A. S., Strydom, H., Fouché, C. B., & Delpont, C. S. L. (2011). *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. (4 th edition). Pretoria: Van Schaik.
- De Wet, J. J. (2009). *Aros se SBO-Model, nuwe geleentehede en uitdagings*. Pretoria: Aros-Koerier.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dicker, A. M., & Van Schalkwyk, A. (2014). The Good, the Bad and the Ugly of Teaching Practice at an Open Distance Learning Institution: A Case Study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(27), 610-619.
- Dreyer, J. (1998). The use of mentors (experienced teachers) as school-based experts to assist student and beginner teachers. *South African Journal of Education*, 18, 109-112.
- Dunn, B. (Maart 2002). *The teachers tell us*. Paper presented at the Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, San Antonio, Texas.
- Eberlein, E. (21 Januarie 2019). E-pos aan Rina Lemmer.
- Education Statistics. (2020). Education Statistics - South African Market Insight. [Aanlyn].
 Opgespoor by <https://www.southafricanmi.com/education-statistics.html> [Besoeek op 30 Desember 2020].
- Edwards, G., Tsui, A., & Stimpson, P. (2009). Contexts for learning in school-university partnerships. In A. Tsui, G. Edwards & F. Lopez-Real (Reds.), *Learning in school-university partnership: Sociocultural perspectives* (p. 17). London: Routledge.
- Eisner, E. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385.

- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(1), 105-120.
- Endeley, M. N. (2014). Teaching practice in Cameroon: the effectiveness of the university of Buea model and implications for quality. *Australian Journal of teacher education*, 39(11), 39-55.
- Enkenberg, J. (2001). Instructional design and emerging models in higher education. *Computers in Human Behavior*, 17, 495-509.
- Faber, H. (2013). *Die rol van die klanke, klinkers en klawersprogram op Graad 1-leerders se fonologiese bewuswording as leergeletterdheidsvaardigheid*. [Aanlyn]. (Doktorale proefskrif, Universiteit Pretoria, Pretoria). Opgespoor by <https://repository.up.ac.za/handle/2263/31928/browse?type=title>. [Besoek op 30 Desember 2018].
- Fraser, J. D. C. (2008). *'n Eksploratiewe studie na die identiteitsbeeld van 'n mentor*. [Aanlyn]. (Doktorale proefskrif, Universiteit Pretoria, Pretoria). Opgespoor by https://repository.up.ac.za/handle/2263/31741/browse?type=title&starts_with=N [Besoek op 30 November 2019].
- Furlong, J., McNamara, O., Campbell, A., Howson, J., & Lewis, S. (2008). 'Partnership, policy and politics: Initial teacher education in England under new labour', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 307-318.
- Gibb, N. (2011). *Speech at Deputy Heads' Conference*, 2011, 7 Junie. [Aanlyn]. Opgespoor by www.education.gov.uk/inthenews/speeches/a0077697/schools-minister-nick-gibb-to-the-2011-hmc-deputy-heads-conference [Besoek op 30 November 2019].
- Gove, M. (2010). *Speech at National College Annual Conference*, 2010, 16 Junie. [Aanlyn]. Opgespoor by www.education.gov.uk/inthenews/speeches/a0061371/michael-gove-to-the-national-college-annual-conference-birmingham [Besoek op 18 November 2017].
- Gravett, S., Petersen, N., & Petker, G. (2014). Integrating foundation phase teacher education with a "teaching school" at the University of Johannesburg. *Education as Change*, 18(1), 107-119.

- Gravett, S., & Ramsaroop, S. (2015). Bridging theory and practice in teacher education: Teaching schools – a bridge too far? *Perspectives in Education*, 33(1), 131-146.
- Green, W., Adendorff, M., & Mathebula, B. (2014). 'Minding the gap?' A national foundation phase teacher supply and demand analysis: 2012-2020. [Aanlyn]. *South African Journal of Childhood Education* 2014 4(2): 1-23 UJ. Opgespoor by www.scielo.org.za/pdf/sajce/v4n3/02.pdf [Besoek op 16 November 2020].
- Grossman, P. (2011). A framework for teaching practice: A brief history of an idea. *Teachers College Record*, 113(12), 2836-2843.
- Grudnoff, L., Haigh, M., & MacKisack, V. (2017). Re-envisaging and reinvigorating school–university practicum partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 180–193.
- Gujjar, A. A., Naoreen, B., Saifi, S., & Bajwa, M. J. (2010). Teaching Practice: Problems and Issues in Pakistan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 339-361.
- Hardman, J. (2018). Onderrig vir leer in Suid-Afrikaanse skole: 'n sisiokulturele benadering. In Eloff, I & Swart, E. (Red), *Insigte uit opvoedkundige sielkunde*. (pp. 66-72). Kaapstad: Juta
- Henning, E., Petker, G., & Petersen, N. (2015). University-affiliated schools as sites for research learning in pre-service teacher education. *South African Journal of Education*, 35(1), 108-112.
- Hess-Biber, S.N. & Leavy, P. (2011). *The Practice of Social Research*. 2nd ed. Los Angeles: Sage.
- Hill, S., & Millar, N. (2014). Case study research: The child in context. In O. N. Saracho (Red.), *Handbook of research methods in early childhood education: Review of research methodologies 1* (pp. 523-546). Maryland: Information Age Publishing.
- Howie, S.J., Combrinck, C., Roux, K., Tshele, M., Mokoena, G.M., & McLeod Palane, N. (2017). *PIRLS LITERACY 2016: South African Highlights Report*. Pretoria: Centre for Evaluation and Assessment.

- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70-84.
- Islam, F., Mitchell, C., De Lange, N., Balfour, R., & Combrinck, M. (Eds.). (2011). *School-university partnerships for educational change in rural South Africa*. New York, N.Y.: Edwin & Mellen.
- Joubert, I., Hartell, C., & Lombard, K. (2016). *Navorsing: 'n Gids vir die Beginner-navorsers*. Pretoria: Van Schaik uitgewers.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education: International practice and policy* (pp. 279-292). London: Springer.
- Kiggundu, E., & Nayimuli, S. (2009). Teaching practice: A make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education*, 29, 345-358.
- Klein, E., Taylor, M., Onore, C., Strom, K., & Abrams, L. (2013). Finding a third space in teacher education: Creating an urban teacher residency. *Teaching Education*, 24(1), 27-57.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences of the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Kriewaldt, J., & Turnidge, D. (2013). Conceptualising an approach to clinical reasoning in the education profession. *Australian Journal of Education*, 38(6), 103–115.
- Kupe, T. 2019. *Universities are key to 4IR employment* [Aanlyn]. Opgespoor by: <https://www.thepeoplespace.com/ideas/articles/we-need-revolution-education-and-skills-ifhumans-are-thrive-future-economy-says> [Besoek op 21 Oktober 2021].
- Le Cornu, R. (2012). Leaders of learning in professional practice. *Australian Journal of Education*, 37(3), 18–33.

- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2019). *Practical research: Planning and design* (12 th edition). Upper Saddle River, NJ.: Pearson.
- Lemmer, R. (2009). *Die assessering van 'n leerder in Graad R met Asperger-sindroom* (Meestergraad in Onderwys proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria).
- Lincol, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: sage Publication.
- Louw, D., & Louw, A. (2013). *Die ontwikkeling van die kind en adolessent*. (2nd Edition). Bloemfontein: ABC Drukkers
- Manzar-Abbas, S.S., & Lu, L. (2013). Collaboration problems during practicum in preservice teacher education in Pakistan. *Academic research international* 4(3):379-393
- Macha, W. & Kadakia, A. (2017). *Education in South Africa*. [Aanlyn]. (May 2, 2017) Ogespoor by [Education in South Africa](#) [Besoek op 10 Januarie 2021].
- Mamphekgo, K.L. (2011). *The spending of public money in no-fee schools in the Sekhukhune district in Limpopo Province*. MEd dissertation. Pretoria: University of Pretoria.
- Mandela, N. (1995). *Long Walk to Freedom*. Autobiography of Nelson Mandela. Boston: Little Brown & Co
- Marais, P. (2016). "We can't believe what we see": Overcrowded classrooms through the eyes of student teachers. *South African Journal of Education*, 36(2), 1-10.
- Maree, K. (2020). *First steps in research*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Maringe, F. (2015). *Higher Education Market, in International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. (2nd Edition). Amsterdam: Elsevier Inc. 850–861.
- Mattson, M., Vidar Eilertsen, T., & Rorrison, D. (Eds.). (2011). *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mawdsley, R.D., Bipath, K. & Mawdsley, J.L. (2014). *Functional Urban Schools Amidst Dysfunctional Settings: Lessons from South Africa*. USA: Cleveland
- McArdle, F., Gibson, M., & Zollo, L. (2015). *Being an Early Childhood Educator: Bringing theory and practice together*. Crows Nest: Allen & Unwin.

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in Education: Evidence-based inquiry* (7th edition). Upper Saddle River, NJ.: Pearson.
- Meadows, K. M., Olsen, K. C., Dimitrov, N., & Dawson, D. L. (2015). Evaluating the Differential Impact of Teaching Assistant Training Programs on International Graduate Student Teaching. *Canadian Journal of Higher Education Revue*, 45(3), 34-55.
- Meier, C, & Hartell, C. 2009. Handling cultural diversity in education in South Africa SA-*eDUC JOURNAL* 6(2) pp 180 – 192 Pretoria: University of South Africa.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morrison, K., & Werf, G. (2012). Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice. *Educational Research and Evaluation*, 18(5), 399-401.
- Mouton, J. (2011). *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. (Review). Pretoria: Van Schaik.
- Mudzielwana, N. P., & Maphosa, C. (2014). Trainee Teachers' Experiences of Being Observed Teaching while on Teaching Practice: A Case of a Rural-Based University in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(16), 393-402.
- Mukeredzi T. G., & Mandrona A. R. (2013). The journey to becoming professionals: Student teachers' experiences of teaching practice in a rural South African context. *International Journal of Educational Research* 62, 141-151.
- Mutemeri, J., & Chetty, R. (2011). An examination of university-school partnerships in South Africa. *South African Journal of Education*, 3, 505-517.
- Netswera, F. G. & Mathabe, N. (2006) 'A Pervasive Apartheid? An Analysis of Changing Higher Education in South Africa and its Relationship with the State'. *Journal of Educational Administration and History*. 38(1), 29-40.
- New Zealand Teachers Council. (2002). *Standards for Qualifications that lead to Teacher Registration*. [Aanlyn]. Opgespoor by <http://www.teacherscouncil.govt.nz/education/guidelines.stm> [Besoek op 30 September 2017].

- Niewenhuis, J. (2010). Introducing Qualitative Research. In K. Maree (Red.), *First steps in research* (pp. 46-68). Pretoria: Van Schaik.
- Ngidi, D. P., & Sibaya P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23, 18-22.
- NWU (2019) *Fakulteit Opvoedkunde*. [Aanlyn]. Opgespoor by <http://education.nwu.ac.za/af/education/grondslagfase-opvoedkunde> [Besoek op 30 November 2019].
- Obeng, R. (2015). *An Exploration of the Case Study Methodological Approach through Research and Development*. [Aanlyn]. Opgespoor by <https://www.researchgate.net/publication/307594080> [Besoek op Junie 2021].
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) Teaching and Learning International Survey. (2018). [Aanlyn]. Opgespoor by <http://www.oecd.org/education/talis/>. [Besoek op 30 November 2020].
- Oelofse, D. (10 Oktober 2018). Persoonlike gesprek. NWU Potchefstroomkampus.
- Ofsted (The Office for Standards in Education) (2010). *Twelve outstanding providers of work-based learning*. Ofsted. Report No. 100112.
- Ogunniyi, M.S, & Mushayikwa, E. 2015. Teacher Education in SA: Issues and Challenges. Opgespoor by <https://www.researchgate.net/publication/280877387>. [Besoek op 24 Oktober 2021]
- Okeke, C., Abongdia, J., Olusola Adu, E., Van Wyk, M., & Wolhuter, C. (2016). *Learn to Teach: A Handbook for Teaching Practice*. Goodwood: Oxford University Press.
- Olaniyan, D. A., & Okemakinde, T. (2008). Human Capital theory: Implications for educational development. *European Journal of Scientific Research*, 24, 157-162.
- Olssen, M., Codd, J. A., & O'Neill, M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Sage.
- O'Neill, N. (2010). Internships as a high-impact practice: Some reflections on quality. *Association of American Colleges & Universities*, 12(4), 4-8.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. (4th Edition). Thousand Oaks: Sage.
- Parker III, E. T., Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E., & Pascarella, E. T. (2016). The differential effects of internship participation on end-of-fourth-year GPA by demographic and institutional characteristics. *Journal of College Student Development*, 57(1), 104-109.
- Parliamentary monitoring group. (2015). Media briefing by Minister of Basic Education, Angelina Motshekga, on progress made by the Human Development Cluster on targets set since the State of the Nation Address. [Aanlyn]. Opgespoor by <https://pmg.org.za/briefing/19055> [Besoek op 16 Januarie 2021].
- Pennefeather, J. (2011). Landscape shapes mindscape: Partnerships as agency in a community of learning. In F. Islam, C. Mitchell, N. de Lange, R. Balfour & M. Combrinck (Reds.), *School-university partnerships for educational change in rural South Africa* (pp. 211-230). New York: Edwin & Mellen.
- Perold, M. (2018). Onderwyser in wording. In Eloff, I & Swart, E. (Red), *Insigte uit opvoedkundige sielkunde*. (pp. 66-72). Kaapstad: Juta
- Potgieter-Groot, L. C. (2010). *Strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne insluitende onderwys, ontwikkel deur 'n aksie-navorsingsproses* (PhD proefskrif), Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Rademeyer, A. (13 Augustus 2008). *Net 46% gr 1's vorder tot gr. 12*. Beeld, p. 20.
- Ranjan, R. (2013). A study of Practice Teaching Programme: A transitional phase for student teachers. Working papers 5 May 2013, *Voice of Research*.
- Reddy, V., Winnaar, L., Juan, A., Arends, F., Harvey, J, Hannan, S, Namome, C. & Zulu, N. (2019). *TIMMS 2019: Highlights of South African Grade 5 Results in Mathematics and science*. Pretoria: Department of Education. [Aanlyn]. Department of education. Opgespoor by timss-sa.org.za [Besoek op 30 November 2020].
- Reece, T. (2010). The other four year plan: an apprenticeship gives you an on-the-job opportunity to earn while you learn. *Career World*, April/May: pp. 7-9

- Republic of South Africa. (2000). Norms and Standards for Educators. *Government gazette* nr. 20844.
- Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2013). *Practice teaching, a reflective approach*. New York: Cambridge University Press.
- Richter, B. (2016). Teacher training by means of a school-based model. *South African Journal of Education*, 36(1), 1-8.
- Robinson, M. (2016). Professional practice schools as a form of school-university partnership in teacher education: Towards a social justice agenda. *Education as Change*, 20(2), 11-26.
- Roodt, M. (2018). Regeringsteun vir Afrikaanse skole. *Netwerk 24 (27 Junie 2018)*. Opgespoor by [Regeringsteun vir Afrikaanse skole nodig | Netwerk24](#)
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field, an introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Sæverot, H. (2010). Bildung, God and the ethical school. Conference Presentation, Philosophy of Education Society of Australasia. Opgespoor by <http://www.pesa.org.au/04cal.htm> [Besoek op 20 November 2017].
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 1-21). Abingdon, Oxon.: Routledge.
- SANTS . (2019). [SANTS' Vision and Mission – SANTS](#) [Aanlyn]. [Besoek op 10 Januarie 2021].
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Smith, A. 1776. *The wealth of nations*. London: Strahan & Cadell.
- Soneye, B., & Agbonluare, R. (2013). *The effective implementation of the new senior secondary school curriculum in the realisation of educational objectives*. [Aanlyn]. Opgespoor by <http://www.slideshare.net/bayosoneye1/bayorose-2013>

- Soriano, H.A.S (2017). Student- teachers' characteristics and their anxieties related to practice teaching: basis for practicum enhancement, EdD College of Education. *International Journal of Education and Research* 5(6)79
- South Africa Qualifications Authority. (2001). *Qualifications from the Educators in Schooling SGB*. Registered by the SAQA Board on 10 October 2001. Pretoria: SAQA.
- South African Schools Act. (1996). No 84 of 1996. [Aanlyn]. Cape Town: Government Printers. Opgespoor by <https://www.gov.za/.../201409/act84of1996.pdf>. [Besoek op 18 September 2017].
- Spaull, N. (2012). *Education in SA: A tale of two systems*. [Aanlyn]. 31 Aug 2012. Opgespoor by [Education in SA: A tale of two systems - NEWS & ANALYSIS | Politicsweb](#) [Besoek op 30 November 2020].
- Spaull, N. (2015). *Schooling in South Africa: How low-quality education becomes a poverty trap*. [Aanlyn]. Opgespoor by http://ci.org.za/depts/ci/pubs/pdf/general/gauge2015/Child_Gauge_2015-Schooling.pdf, [Besoek op 30 November 2020].
- Study.com. (2020). Afstandsonderrig en kontakonderrig.[Aanlyn]. Opgespoor by [Study.com | Take Online Courses. Earn College Credit. Research Schools, Degrees & Careers](#) [Besoek op 14 Januarie 2021].
- Tan, E. (2014). Human capital theory: A holistic criticism. *Review of Educational Research*, 84(3):411–445.
- Tarusikirwa, M.C. (2016). Modelling Teacher Development through Open and Distance Learning: A Zimbabwean Experience. [Aanlyn]. *Universal Journal of Educational Research* 4(12): 2706-2715, 2016 Opgespoor by <http://www.hrpub.org> DOI: [10.13189/ujer.2016.041203](https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041203) [Besoek op 18 September 2018].
- Taylor, S. & Govender, C. (2013). Education and training for the workplace: Workplace-readiness skills. [Aanlyn]. *The African Journal for Work-Based Learning*, 1(1), 14-22. Opgespoor by <http://sasce.net/wp-content/uploads/2015/09/2013-09-Inaugural-edition-African-Journal-of-WBL-Final.pdf> [Besoek op 30 November 2020].

- Tomer, J.F. (2016). *Integrating human capital with human development: Toward a broader and more human conception of human capital*, in *Integrating Human Capital with Human Development*. New York: Palgrave Macmillan.
- Truter, A. M. (2013). *’n Ondersoek na skoolgebaseerde onderwysersopleiding in die Zoeloelandstreek van Kwazulu-Natal*. (Master of Education dissertation of University of Pretoria.) Pretoria:University of Pretoria.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536.
- United Kingdom. (2014). Guidance: Teaching schools: a guide for potential applicants. [Aanlyn]. Opgespoor by <https://www.gov.uk/guidance/teaching-schools-a-guide-for-potential-applicants> [Besoek op 30 September 2019].
- University of Stellenbosch. (2013). *Mentorskap vir personeel @US. Riglyne vir mentors en mentees*. [Aanlyn]. Opgespoor by <BROSJURE.pdf> (sun.ac.za) [Besoek op 30 November 2020].
- University of South-Africa (Unisa). (2019) Infograph. [Aanlyn]. Opgespoor by <https://www.unisa.ac.za/sites/corporate/default/About/Facts-&-figures> [Besoek op 30 November 2020].
- Van der Walt J.L., Potgieter F.J. & Wolhuter C.C. (2009) Onderwysersopleiding in Suid-Afrika: leersame aspekte van ander stelsels. *Koers* 74(1 & 2) 2009:87-115
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky. Vol 1. *Problems of general psychology*. R.W. Rieber & A.S. Carton (reds), N.Minick (vertaler). New York, NY: Plenum Press.
- Weeks, F. (2012). The quest for a culture of learning: A South African schools perspective. *South African Journal of Education*, 32(1):1–14.
- Whitehead, J. (2011). Teacher education in England: The changing landscape and key drivers behind the reforms. In J. Murray & J. Wishart (Reds.), *Teacher education: The changing landscape across the UK* (pp. 27-35). Bristol: ESCalate.

- Wilmot, D. 2017. *Transformative teacher education in a time of crisis*. Inaugural Lecture. Education Faculty, Rhodes University
- Winberg, C, Engel-Hills, P, Garraway, J & Jacobs, C. (2011). *Work-Integrated Learning: Good Practice Guide*. HE monitor no. 12, Augustus 2011. Pretoria: CHE.
- Wolhuter, C.C, & Van der Walt, H. (2018) Wat is fout met Suid-Afrikaanse skole? Geheelbeeld van, en leemte in die navorsing oor skoolleierskap as sleutelfaktor. [Aanlyn]. *Joernaal vir die Geesteswetenskappe, Natuurwetenskappe, Regte en Godsdienstwetenskappe*. (15):2
- Wolhuter, C.C., van der Walt, H. en Steyn, H. (2016). A strategy to support educational leaders in developing countries to manage contextual challenges. [Aanlyn]. *South African Journal of Education*, 36(4). Opgespoor by <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/1297/658> [Besoek op 30 November 2020].
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382.
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.

BYLAE

BYLAAG A

ETIESE KLARING

UNISA COLLEGE OF EDUCATION ETHICS REVIEW COMMITTEE

Date: 2018/08/15

Ref: **2018/08/15/32871899/28/MC**

Name: Ms R Lemmer

Student: 32871899

Dear Ms Lemmer

Decision: Ethics Approval from
2018/08/15 to 2023/08/15

Researcher(s): Name: Ms R Lemmer
E-mail address: rinalem@me.com
Telephone: +27 82 566 4898

Supervisor(s): Name: Prof AM Dicker
E-mail address: Dickeam@unisa.ac.za
Telephone: +27 12 429 4630

Title of research:

**Kritiese beskouing van die onderwyspraktykmodelle in die Grondslagfase
Onderwyseropleiding.**

**(Critical view of education practice models in the Foundation Phase Teacher
Training)**

Qualification: PhD in Education

Thank you for the application for research ethics clearance by the UNISA College of Education Ethics Review Committee for the above mentioned research. Ethics approval is granted for the period 2018/08/15 to 2023/08/15.

The low risk application was reviewed by the Ethics Review Committee on 2018/08/15 in compliance with the UNISA Policy on Research Ethics and the Standard Operating Procedure on Research Ethics Risk Assessment.



The proposed research may now commence with the provisions that:

1. The researcher(s) will ensure that the research project adheres to the values and principles expressed in the UNISA Policy on Research Ethics.
2. Any adverse circumstance arising in the undertaking of the research project that is relevant to the ethicality of the study should be communicated in writing to the UNISA College of Education Ethics Review Committee.
3. The researcher(s) will conduct the study according to the methods and procedures set out in the approved application.
4. Any changes that can affect the study-related risks for the research participants, particularly in terms of assurances made with regards to the protection of participants' privacy and the confidentiality of the data, should be reported to the Committee in writing.
5. The researcher will ensure that the research project adheres to any applicable national legislation, professional codes of conduct, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of study. Adherence to the following South African legislation is important, if applicable: Protection of Personal Information Act, no 4 of 2013; Children's act no 38 of 2005 and the National Health Act, no 61 of 2003.
6. Only de-identified research data may be used for secondary research purposes in future on condition that the research objectives are similar to those of the original research. Secondary use of identifiable human research data requires additional ethics clearance.
7. No field work activities may continue after the expiry date 2023/08/15. Submission of a completed research ethics progress report will constitute an application for renewal of Ethics Research Committee approval.

Note:

The reference number 2018/08/15/32871899/28/MC should be clearly indicated on all forms of communication with the intended research participants, as well as with the Committee.

Kind regards,



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



Prof V McKay
EXECUTIVE DEAN
Mckayvi@unisa.ac.za

Approved - decision template – updated 16 Feb 2017

University of South Africa
Pretorius Street, Auckland Park, City of Johannesburg
PO Box 392 UNISA 0003 South Africa
Telephone: +27 12 429 3111 | Facsimile: +27 12 429 4150
www.unisa.ac.za

BYLAAG B

TOESTEMMING VANAF GAUTENG DEPARTEMENT VAN ONDERWYS



GAUTENG PROVINCE

Department: Education
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

B/4/4/1/2

GDE RESEARCH APPROVAL LETTER

Date:	26 September 2018
Validity of Research Approval:	05 February 2018 – 28 September 2018 2018/315
Name of Researcher:	Lemmer R.
Address of Researcher:	640 De Beer street Wonderboom South 0084
Telephone Number:	012 330 0797 082 566 4898
Email address:	rina.lemmer@aros.ac.za
Research Topic:	Critical view of education practice models in Foundation Phase Teacher Training.
Type of qualification	PHd in Education
Number and type of schools:	Four Primary Schools.
District/s/HO	Tshwane North, Tshwane west, Tshwane South

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

Signature 26/09/2018

The following conditions apply to GDE research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:

1. The District/Head Office Senior Manager/s concerned must be presented with a copy of this

1

Making education a societal priority

Office of the Director: Education Research and Knowledge Management

7th Floor, 17 Simmonds Street, Johannesburg, 2001

Tel: (011) 355 0488

Email: Faith.Tshabalala@gauteng.gov.za

Website: www.education.gpg.gov.za

1. The District/Head Office Senior Manager/s concerned must be presented with a copy of this letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
2. The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.
3. A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
4. A letter / document that outline the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.
5. The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GDE officials, principals, and chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalized in any way.
6. Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Director (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.
7. Research may only commence from the second week of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year. If incomplete, an amended Research Approval letter may be requested to conduct research in the following year.
8. Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GDE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.
9. It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.
10. The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationery, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.
11. The names of the GDE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.
12. On completion of the study the researcher/s must supply the Director: Knowledge Management & Research with one Hard Cover bound and an electronic copy of the research.
13. The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GDE officials and the schools concerned.
14. Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Director concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards



Mrs Faith Tshabalala
Acting Director: Education Research and Knowledge Management

DATE: 26/09/2018

BYLAAG C

VRAE SAAMGESTEL UIT DIE NAVORSINGSVRAAG

Die samestelling van die vrae vir die onderhoud word in die volgende tabel uiteengesit.

Navorsingsvraag	Universiteite	Hoofde	Mentor	Student
Watter onderwyspraktykmodelle behoort in die Suid-Afrikaanse konteks by te dra tot effektiewe onderwyseropleiding in die Grondslagfase?	Hoe werk praktiese onderwys by julle instansie?	Watter periodes van praktiese onderwys werk vir jou die beste?	Watter periodes van praktiese onderwys werk vir jou die beste?	Wat is jou positiewe en negatiewe ervarings (belewensse) van praktiese onderwys?
Watter minimum vereistes word deur MRTEQ gestel vir onderwyseropleiding en praktiese onderwys?	Sal julle deur middel van dokumente kan vasstel of dit voldoen aan die vereistes?	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Voldoen die onderwyspraktykmodelle aan die vereistes soos bepaal deur MRTEQ?	Voldoen julle praktiese onderwysperiodes aan MRTEQ se minimum vereistes?	n.v.t.	Wat is die moontlike waarde van 'n opleidingsprogram?	n.v.t.
Watter faktore beïnvloed die werkbaarheid van spesifieke onderwyspraktykmodelle in die Grondslagfase?	Na jou mening, watter faktore sal die onderwyspraktykperiode beïnvloed? Wat is jou mening oor mentoropleiding? Is dit nodig?	Na jou mening, watter faktore sal die onderwyspraktykperiode beïnvloed? Wat het jou laat besluit om voltydse onderwysstudente (assistente) aan te stel? Hoe werk die assistentstelsel by jou skool? Hoe voel jy oor die studente: is hulle ywerig, belangstellend en tegemoetkomend?	Wat beteken mentorskap vir jou? Wat word verwag van die mentor? Is mentoropleiding nodig? Hoe voel jy oor die studente? Is hulle ywerig, belangstellend en tegemoetkomend?	Wat is jou mening van 'n mentor-onderwyser? Voel jy dat jy baat by die voorbeeld van die mentor-onderwyser?, Indien wel, wat is die rede?

Navorsingsvraag	Universiteite	Hoofde	Mentor	Student
Watter kernkomponente is bepalend vir 'n werkbare onderwyspraktykmodel in die Grondslagfase van onderwyseropleiding?	Wat is na jou mening belangrik om in gedagte te hou by die beplanning van onderwyspraktyk-periodes? Wat is die voor- en nadele van die onderwyspraktyk-periodes?	Wat is die voor- en nadele van die onderwyspraktykperiodes? Hoe voel jy oor mentoropleiding? Is dit nodig? Wat is na jou mening belangrik om in gedagte te hou by die beplanning van onderwyspraktykperiodes?	Wat is na jou mening die voor- en nadele van mentorskap? Wat is die voor- en nadele van die onderwyspraktyk-periodes? Wat is na jou mening belangrik om in gedagte te hou by die beplanning van onderwyspraktyk-periodes?	Voel jy dat praktiese onderwys jou gehelp het tydens die praktiese onderwysperiode? Wat is die voor- en nadele van die onderwyspraktyk-periodes?
Watter onderwyspraktykperiodes word deur die onderwyseropleidings-kurrikula aanbeveel?	Watter periode is na jou mening geskik vir studente om by die skool betrokke te wees?	Watter periodes sou die mees geskikte wees vir onderwyspraktyk?	Watter periode is na jou mening geskik vir studente om by die skool betrokke te wees?	Wat is jou gevoel oor die periodes van praktiese onderwys? Wat dink jy is 'n geskikte periode vir praktiese onderwys deur jou vierjaar studie?
Hoe vergelyk die bestaande onderwyseropleidings-kurrikula met betrekking tot onderwyspraktykkurrikula, met die oog op die verbetering van onderwyseropleiding in die algemeen en praktykgerigte opleiding in die besonder?	Hoe werk julle kurrikulum ten opsigte van praktiese onderwys? Na jou mening, kan studente voltyds lesgee tydens die laaste deel van onderwyspraktyk?	n.v.t.	Wat is jou persepsie van die doeltreffendheid van die mentor-onderwyser? Na jou mening, kan studente voltyds lesgee tydens die laaste deel van onderwyspraktyk?	Hoeveel keer word jy kans gegun om lesse aan te bied, bo en behalwe jou verpligte lesse?

Navorsingsvraag	Universiteite	Hoofde	Mentor	Student
Watter rol speel internskap in die implementering van 'n werkbare onderwyspraktykmodel?	Kan internskap voordele inhou? Is die onderwyspraktykperiode te lank/te kort?	Kan internskap voordele inhou? Is die onderwyspraktykperiode te lank/te kort?	Kan internskap voordele inhou? Is die onderwyspraktykperiode te lank/te kort?	Voel jy dat jy bevoordeel word deur voltyds by 'n skool te wees? Kry jy genoeg tyd vir jou leerwerk? Dink jy dit sal beter wees as daar net twee weke in jou eerstejaar en twee kwartale (ses maande) in jou vierdejaar praktiese onderwys is?
Hoe kan internskap bydra tot 'n alternatief of aanvulling van bestaande onderwyseropleiding?	Kan internskap werk in die onderwys?	Hoe voel jy oor internskap?	Hoe voel jy oor internskap?	Indien jy skole slegs besoek tydens onderwyspraktykperiodes, wat is jou ervaring van die tyd?
Waarom moet 'n Professionele Praktykskool voldoen?	Wat dink jy van PPS? Sou jy meer betrokke wou wees by die vakdidaktiek en die klasonderwyser?	Wat dink jy van PPS? Sal sulke skole voordelig wees?	n.v.t.	n.v.t.

BYLAAG D

VOORBEELD VAN TOESTEMMINGSBRIEF AAN SKOOLHOOFDE

BYLAAG D: TOESTEMMINGSBRIEF AAN SKOOLHOOFDE

Die Skoolhoof
Laerskool ...
Gauteng

Datum: 23 Oktober 2018

Beste Mnr ...

My naam is Rina Lemmer en ek doen navorsing onder leiding van Prof Dicker, 'n professor in die Departement van Vroeë Kinderontwikkeling om my PhD-graad by Unisa te verwerf. Ons nooi u om deel te neem aan die studie getiteld *Kritiese beskouing van die onderwyspraktykmodelle in die Grondslagfase-onderwyseropleiding*.

Die doel van die studie

Daar word van hierdie studie verwag om belangrike inligting weer te gee wat die gehalte van die opleiding van onderwyserstudente kan verbeter. Ek wil die mees lewensvatbare en geskikte model vir die onderwyspraktyk ondersoek, die gehalte van die onderwyseropleidingsprogramme verbeter, die studente en uiteindelik die onderwysstelsel van die land verbeter.

Hoekom word u genooi om deel te neem?

U word genooi omdat u vir my die nodige inligting kan verskaf oor die studente wat u skool besoek. U kan ook inligting oor die tydraamwerke verskaf wat studente by skole deubring. Ek wil ook graag weet wat u as die voordele van assistente in die klaskamer beskou. Ek het u kontakbesonderhede verkry uit die databasis wat ons van die Departement van Onderwys gebruik. Vir hierdie studie het ek vier skole in Gauteng gekies wat op die databasis was.

Wat is u betrokkenheid by die studie?

Die studie behels semi-gestruktureerde semi-gestruktureerde individuele onderhoude. Die vrae is gebaseer op inligting oor die onderwyspraktykperiodes en -ervarings van die skool, sowel as die voor- en nadele van die onderwyspraktyk. Daar sal ook vrae oor PPS wees. Die verwagte duur van deelname sal min of meer 'n halfuur tot 'n uur wees, afhangende van die lengte van die antwoorde.

“Kan ek, nadat ek ingestem het om deel te neem, onttrek?”

Deelname aan hierdie studie is vrywillig en u is nie verplig om deel te neem nie. As u besluit om deel te neem, sal u hierdie inligtingsblad ontvang om te hou en gevra word om 'n skriftelike toestemmingsbrief te teken. U is vry om enige tyd te onttrek, sonder om 'n rede te verskaf.

“Is daar enige negatiewe gevolge vir my as ek deelneem aan hierdie studie?”

So ver my kennis strek, is daar geen negatiewe gevolge vir enige deelnemer aan hierdie studie nie. Daar is geen voorgenome risiko's vir hierdie navorsingsstudie nie. Die inligting wat deelnemers verstrek, asook hulle identiteit, sal vertroulik gehou word. U naam of die skool se naam sal nie opgeteken word nie en niemand sal u kan koppel aan die antwoorde wat u gee nie. U antwoorde sal 'n kodenommer of 'n pseudoniem kry en daar sal op hierdie wyse in die data na u verwys word, sowel as enige publikasies of ander navorsingsverslagmetodes soos konferensieverrigtinge.

Ek wil graag byvoeg dat u anonieme data ook vir ander doeleindes gebruik kan word, soos byvoorbeeld 'n navorsingsverslag, tydskrifartikels en/of konferensieverrigtinge. 'n Verslag van die studie kan vir publikasie ingedien word, maar individuele deelnemers sal nie in so 'n verslag identifiseerbaar wees nie.

“Hoe sal die navorser die data veilig hou?”

Harde kopieë van u antwoorde sal deur die navorser vir 'n tyd van vyf jaar in 'n geslote kas/liasseerkabinet in my kantoor gestoor word vir toekomstige navorsing of akademiese doeleindes. Elektroniese inligting sal gestoor word op 'n wagwoord-beskernde rekenaar. Toekomstige gebruik van die gestoorde data sal onderhewig wees aan verdere navorsingsetiek en goedkeuring, indien van toepassing. Harde

kopieë sal vernietig word en elektroniese lêers sal permanent van die hardeskyf van die rekenaar verwyder word, deur gebruik te maak van 'n toepaslike rekenaarprogram.

“Het die studie etiese klaring?”

Hierdie studie het skriftelike goedkeuring van die navorsingsetiek-hersieningskomitee van Unisa ontvang. 'n Afskrif van die goedkeuringsbrief kan van die navorser verkry word indien u dit will sien.

“Hoe sal ek in kennis gestel word oor die bevindinge?”

As u op hoogte van die finale navorsingsbevindinge wil wees, kontak gerus vir Rina Lemmer by 0825664898 of stuur 'n e-pos aan rina.lemmer@aros.ac.za. Die bevindings is vir drie maande toeganklik.

Indien u enige verdere inligting benodig of die navorser wil kontak oor enige aspek van hierdie studie, kontak asseblief vir Prof. Dicker by 0124294630 of per e-pos by Dickeam@unisa.ac.za.

Indien u bekommerd is oor die manier waarop die navorsing gedoen is, mag u Prof. Dicker direk kontak.

Baie dankie vir u tyd om hierdie inligtingsblad te lees en vir u deelname aan die studie.

Baie dankie.



Handtekening (Rina Lemmer)

E-pos: rina.lemmer@aros.ac.za

Selfoonnommer: 0825664898

Toestemming/Weiering om deel te neem aan die studie (Afskeurstrokie)

Ek, _____ (deelnemer se naam), bevestig dat die persoon wat my gevra het om deel te neem aan die studie, die prosedures aan my verduidelik het, asook die aard van die studie en die voordele van deelname.

Ek verstaan alles wat ek geles het, insluitende die inligting op die inligtingsblad.

Ek het oorgenoeg tyd om vrae te vra en my voor te berei vir deelname.

Ek verstaan dat my deelname vrywillig is en dat ek vry is om enige tyd te onttrek.

Ek is bewus daarvan dat die inligting wat versamel word in 'n verslag saamgevoeg sal word wat moontlik kan lei tot publikasie, asook gebruik kan word vir 'n simposium, terwyl my deelname anoniem en vertroulik gehou sal word.

Ek gee hiermee toestemming tot die semi-gestruktureerde onderhoud.

Ek het 'n getekende afskrif van die inligting en toestemmingsooreenkoms ontvang.

Deelnemer se naam en van (drukskrif asb): _____

Deelnemer se handtekening



Datum

Datum: 23 Oktober 2018

Navorsers se handtekening
Rina Lemmer

BYLAAG E

ONDERHOUDSKEDULE VIR DOSENTE AAN UNIVERSITEITE

BYLAAG E: ONDERHOUDSKEDULE VIR DOSENTE AAN UNIVERSITEITE

Goeie môre

Baie dankie dat u tyd afstaan om met my hierdie onderhoud te voer – dit word opreg waardeer. Die doel van hierdie onderhoud is om vas te stel wat u mening is rondom sekere aspekte van die onderwyspraktyk.

Ontdek: Kritiese beskouing van die onderwyspraktykmodelle in die

Grondslagfase onderwyseropleiding

- Hoe werk praktiese onderwys by u instansie?
- Voldoen u praktiese onderwysperiodes aan MRTEQ se minimum vereistes?
- Wat is, na u mening, die beste periodes wat studente skole moet besoek?
- Watter faktore sal, na u mening, die onderwyspraktykperiode beïnvloed?
- Hoe voel u oor mentoropleiding? Is dit nodig?
- Wat is, na u mening, belangrik om in gedagte te hou by die beplanning van onderwyspraktykperiodes?
- Wat is die voor- en nadele van die onderwyspraktykperiodes?
- Hoe werk u kurrikulum ten opsigte van praktiese onderwys?
- Kan studente, na u mening, voltyds klas gee tydens die laaste deel van die onderwyspraktyk?
- Is die onderwyspraktykperiode te lank/te kort?
- Kan internskap werk in onderwys?
- Hou internskap voordele in?
- Wat dink u van PPS?
- Sou u by die vakdidaktiek en die klasonderwyser meer betrokke wou wees?

Baie dankie vir u deelname aan hierdie onderhoud. Dit het my werklik voorsien van sinvolle inligting. Baie dankie vir u tyd.

BYLAAG F

DEKBRIEF VIR STUDENTEVRAELYS

BYLAAG F: DEKBRIEF VIR STUDENTEVRAELYS

Titel van navorsing: Kritiese beskouing van die onderwyspraktykmodelle in die Grondslagfase-onderwyseropleiding

Beste deelnemer

Hierdie vraelys vorm deel van my doktorsale navorsingstudie getiteld *Kritiese beskouing van die onderwyspraktykmodelle in die Grondslagfase onderwyseropleiding* vir die PhD-grad in Onderrig by Unisa. Jy is geselekteer om deel te neem omdat jy as student werksaam is by die skool wat op 'n ewekansige wyse geselekteer is. Hiermee nooi ek jou om deel te neem aan die studie.

Die doel van hierdie studie is om die mees geskikte en werkbare tyd te bepaal wat studente aan praktiese onderwys behoort te spandeer. Die bevindinge van die studie kan toekomstige studente bevoordeel as ons genoeg data versamel om te bewys dat die behoefte aan goeie praktiese ondervinding noodsaaklik is vir goed opgeleide onderwysers.

Jy word vriendelik versoek om die vraelys te voltooi. Die vraelys bestaan uit 16 vrae wat jy so eerlik en opreg as moontlik moet beantwoord na aanleiding van jou eie persoonlike ervarings en beskouinge. So ver my kennis strek, is daar geen negatiewe gevolge indien jy sou deelneem aan die studie nie. Jy behoort die vraelys binne 20 minute te voltooi, afhangend van jou ervarings.

Jy hoef nie jou naam of die skool waarby jy betrokke is/was, se naam te verskaf nie. Alle inligting verkry uit die studie word gebruik vir die navorsingstudie en sal vertroulik bly. Deelname aan hierdie studie is vrywillig: jy is dus onder geen verpligting om deel te neem nie. Na afhandeling van die studie sal 'n elektroniese weergawe beskikbaar wees op jou versoek.

Indien jy enige verder inligting verlang, kontak asseblief vir Rina Lemmer by 0825664898 of e-pos rina.lemmer@aros.ac.za, of vir Prof. Dicker by 0124294630 of e-pos Dickeam@unisa.ac.za.

Deur die vraelys te voltooi, stem jy in om deel te neem aan die studie. Voltooi asseblief die vraelys voor of op Donderdag 25 Oktober 2018.

VRAELYS:

1. Werk jy voltyds? Ja/Nee
2. Indien “Ja,” werk jy by ’n skool? Ja/Nee
3. Indien “Ja,” werk jy voltyds as assistent? Ja/Nee
4. Indien “Nee,” werk jy voltyds in jou eie klas? Ja/Nee
5. Wat is jou positiewe ervarings (belewenisse) van praktiese onderwys?

6. Wat is jou negatiewe ervarings (belewenisse) van praktiese onderwys?

7. Wat is jou gevoel oor ’n mentor-onderwyser?

8. Hoe dikwels word jy kans gegun om lesse aan te bied, bo en behalwe jou verpligte lesse?

9. Het jy, na jou mening, baat gevind by die voorbeeld van die mentor-onderwyser? Indien nie, hoekom nie?

10. Word studente wat voltyds by skole is, na jou mening, bevoordeel of nie?

11. Kry jy genoeg tyd om te studeer?

12. Indien jy slegs skole besoek tydens onderwyspraktykperiodes, wat is jou ervaring daarvan?

13. Voel jy dat praktiese onderwys (jou skoolervaring) jou tydens die praktiese onderwyspraktykperiode gehelp het?

14. Dink jy dit sal beter wees as daar net twee weke in jou eerste jaar en twee kwartale (ses maande) in jou vierde jaar praktiese onderwys is?

15. Hoe lank dink jy is die geskikte periode vir praktiese onderwys deur jou vier jaar van studie?

16. Wat is die voor- en nadele, volgens jou, van praktiese onderwys?

BYLAAG G

**VOORBEELD VAN SEMI-GESTRUKTUREERDE INDIVIDUELE ONDERHOUDE
EN VRAELYSTE OP ATLAS.ti**

Report: 25 quotation(s) for 1 code

HU: Onderhoude 1

File: [C:\Users\201570055\Documents\D. Akademie\D.9 Navorsing\Dokteraal\afrikaans...\Onderhoude 1.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-11-15 16:51:41

Mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

Praktiese onderwys

P 3: Onderhoud 1.pdf - 3:13 [kom jy by die skool jy het hie..] (3:678-3:1243) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

kom jy by die skool jy het hierdie verwagting hoe dit is wanneer jy Oktober ag wanneer jy April en Julie daar aankom maar intussen is dit nie rêrig so nie intussen moet jy name ken jy moet goed uitdeel jy moet boeke uitdeel jy moet klaslyste saamstel. Jy moet jou tien dae register invul jy moet atletiekspanne bymekaar sit, jy moet 'n huissport reël teen die tyd wat hulle terugkom kan hulle regtig terugkom en sê maar ek het nie akademies iets gekry nie maar die bedryf van die skool wat net so belangrik is jou in practice teaching is net so belangrik

P 3: Onderhoud 1.pdf - 3:28 [Jy woon in Pretoria, maar in P..] (6:2186-6:2454) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Jy woon in Pretoria, maar in Pretoria se omgewing wat jy ten minste een keer proef by 'n profiel 1 skool, 'n profiel 2 skool en 'n profiel 3 skool uitkom om te sien wat is die verskillende onderwysuitdagings en watse verskil kan jy eintlik maak as 'n onderwyser

P 3: Onderhoud 1.pdf - 3:35 [Menseverhoudings, personeel, h..] (8:1675-8:1783) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Menseverhoudings, personeel, hoe pas hulle in? Dis goed wat ons nie vir hulle kan leer uit 'n boek uit nie maar 'n student moet ook holisties ontwikkel word want jy moet alles kan doen. As jy 'n onderwyser is moet jy alles kan doen

P 3: Onderhoud 1.pdf - 3:51 [Ek voel baie sterk dat 'n dose..] (13:2075-13:2399) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Ek voel baie sterk dat 'n dosent moet uitgaan. Ek voel rêrig baie sterk dat dit nie jou drie weke navorsingstyd is nie. Ek voel baie sterk daarvoor. Ek voel, ek voel ek wil ook in dit wees, ek wil ook daardie ervaring kry, al besoek ek die skool vir twee ure, hm ek kom by 'n skool, ek sien die klas, ek kan die opset sien.

P 3: Onderhoud 1.pdf - 3:52 [Ons was onderwysers, ek was on..] (14:496-14:1178) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Ons was onderwysers, ek was onderwyser ook vir baie jare, en ek dink dis wat my opgewonde gemaak het toe ek geswot het. By watter skool gaan ek nou wees, wat gaan nou daar gebeur en en hoe gaan ons nou kyk wat gaan gebeur? En elke keer het jy maar jouself eintlik uitgedaag om lesse te gee. Want 'n swak student en 'n goeie student is in Medies, in Regte, in Sportkunde, in Onderwys, óral né. So jy gaan hulle almal daar kry, (armbande) dis nie almal dieselle nie. So, hm ons verwagting moenie wees daar's daar's een jas wat almal gaan pas nie, want dit gaan nie. Maar ons kan strewe daarna en ons kan poog daarna, maar ons moet áltyd ruimte laat vir die uitsondering

P 4: Onderhoud 4.pdf - 4:5 [Ons het regtig, ons het na die..] (1:3137-1:3632) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Ons het regtig, ons het na die, persoonlik na die skole toe gegaan voor ons begin het, en gesê en gevra: "Wat is julle behoeftes?"

R: hm

C: Jy weet so ons neem net aan, uhm, en jy weet as jy mooi gaan kyk wat in elk

geval dan by die skole gebeur in praktiese onderwys, is dit, ek het nou 'n hele analise daarvan gemaak. Hulle kan net sowel nie uitgaan nie, tensy ons daardie kurrikulums nie gaan verander nie, beteken praktiese onderwys op hierdie stadium, in my opinie, absoluut niks.

P 4: Onderhoud 4.pdf - 4:23 [Kom ons hou net hierdie Univer..] (6:2039-6:2194) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Kom ons hou net hierdie Universiteit tevrede en gee vir die studente wat hulle moet so, dis hoekom ek aanvanklik gesê het: "Dit beteken eintlik niks nie."

P 5: Onderhoud 3.pdf - 5:15 [dat hulle deur die jaar dan st..] (3:2667-3:3095) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

dat hulle deur die jaar dan studente vat en dan is hulle 'n hulp in die klas, vir die skole en dan kan hulle regdeur die jaar want ek sien hoe funksioneer die skole wat so baie studente het. Daardie studente floreer want hulle leer by almal en by alles,

R: hm

S: en dis vir hulle makliker en dan's jy saam in die ding in. As jy alleen by 'n skool is en jou mentor weet nie, soos jy weet dan's dit 'n stryd vir die arme student

P 7: Onderhoud 2.pdf - 7:11 [So this timing is perfect for ..] (2:1284-2:1368) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

So this timing is perfect for such research and school based assessments activities

P 9: Onderhoud 7.pdf - 9:18 [ie ondersteuning van studente ..] (4:2144-4:2213) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

die ondersteuning van studente op 'n gereelde basis vir my belangrik is

P 9: Onderhoud 7.pdf - 9:19 [ek dink opvoeding instansie ka..] (4:2390-4:2715) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

ek dink opvoeding instansie kan soms 'n bietjie 'n ek praat van oor die algemeen kan bietjie meer vir jou studente of beter onderwyspraktyk daarstel. Beter voorbeelde gee want dit is so by ander instansies behalwe waar jy werksaam is dit hanteer hulle kry te min te min persoonlike ondersteuning en bystand ensovoorts.

P 9: Onderhoud 7.pdf - 9:21 [Waar ek dink hierdie kinders w..] (5:1355-5:1420) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Waar ek dink hierdie kinders word in 'n sekere mate meer bemagtig.

P 9: Onderhoud 7.pdf - 9:22 [Dit is hier wat ek weet wat va..] (5:2424-5:2958) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Dit is hier wat ek weet wat van my verwag word dit is hier wat ek weet wat is die riglyne en die werk wat gedoen moet word en so voort en so voorts. Dit is omdat 'n mens hulle direk aanvaar ons praat nie sommer net van die studente nie, ons praat van ons jong kollegas, nie van die studente nie, so dit is nie 'n geval dat hulle voel hulle is eenkant nie. Maar nou goed 'n mens moet nou ook nie te veel studente aanstel nie, dan swaai die stert nounou die hond. Dit hang af van hoe mens se kommunikasie is so dit is maar dit.

P10: Onderhoud 10.pdf - 10:23 [ek sal regtig aanbeveel dat al..] (6:2348-6:2463) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

ek sal regtig aanbeveel dat alle, enige skool se Grondslagfase personeel voltydse assistente moet hê in hulle klas

P10: Onderhoud 10.pdf - 10:24 [assistente het nie voltydse le..] (6:3249-7:9) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

assistente het nie voltydse lesse wat hulle moet aanbied nie, want dit is, hulle het hulle lesse, maar dit word makliker geïnkorporeer as wat jy 'n student kry wat sê: "oukei juffrou, ek is nou hier vir twee weke, ek het twintig

lesse wat ek moet doen, en dit moet gaan oor dit en ek moet dit en ek moet dit" so dit is regtig bietjie moeilik wat dit aanbetref

P12: Onderhoud 12.pdf - 12:26 [ek sal net sê dis definitief '..] (6:2845-6:3184) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

ek sal net sê dis definitief 'n moet, en as ek kon, sal ek sê, uhm, dit moet langer wees definitief, sodat die die studente kan blootstelling kry in 'n wyer reeks van lesse wat hulle kan doen, 'n wyer reeks van indiensopleiding, 'n wyer reeks van tipe (kinders raas steeds) persone en persoonlikhede waaraan hulle blootgestel kan word

P14: Onderhoud 8.pdf - 14:4 [Jy weet hulle sal leer hulle s..] (1:2414-1:2750) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Jy weet hulle sal leer hulle sal baie leer hoe dit gedoen word maar ek voel persoonlik hulle moet skoolgee, hulle moet beplanning, hulle moet leer hoe om dissipline te hanteer, hulle moet leer oor die kurrikulum maar daardie algemene dinge dink ek jy sal dit in 'n ander kwartaal ook kan optel maar dan is die fokus nie so kwaai nie

P14: Onderhoud 8.pdf - 14:30 [Die onderwys is fantasties, di..] (13:2357-13:3140) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Die onderwys is fantasties, dis wat jy geleer het, dit wat op daardie graad van jou staan, wat op jou diploma staan wat op al daardie sertifikate van jou staan maar wat breek jou in die onderwys hierdie ander politiek en dit is waaroor die mense navorsing moet doen en dit is waarop onderwysers voorbereid moet wees, konflikhantering, differensiasie hoe plaas jy jouself, kinders wat leerprobleme het. Dit is fantasties, ek kan skool gee ek kan alle doen, maar ongelukkig die realiteite daar is 'n groot persentasie kinders wat ADHD is, het jy empatie met hulle weet jy dit gaan so-so..sleg mense kry swaar ons fokus so op die kos gee en dinge maar as jy jou oë uitvee na vier vyf jaar is jy eintlik 'n gebroke mens wat daardie goeters vat elke dag ietsie van jou af weg.

P15: Onderhoud 9.pdf - 15:3 [kom selfs student van Tuks hie..] (1:2421-1:2715) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

kom selfs student van Tuks hier aan en hulle is drie weke hier dan sê hulle jissie ek is finale jaar maar ek dink nie ek wil dit doen nie, want jy weet hulle loop met vergesigte en drome van hoe dit in die onderwys is en dan die droom en die praktyk is nie altyd met mekaar versoenbaar nie

P15: Onderhoud 9.pdf - 15:5 [Ek weet ook ek doen dit glad n..] (2:1351-2:1594) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Ek weet ook ek doen dit glad nie, ek haat dit maar ek weet ook daar is skole wat assistente en student by hulle skole misbruik om te sê hou jy nou hier toesig en die juffrou gaan nou teedrink in die personeelkamer dit mag A nie gebeur nie

P15: Onderhoud 9.pdf - 15:6 [die student is hier om te leer..] (2:1675-2:1813) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

die student is hier om te leer hy is nie hier om iemand se boeke te merk of iemand anders se vuilwerk te doen nie. Hy is hier om te leer

P15: Onderhoud 9.pdf - 15:7 [ek is baie hard daarop, 'n ass..] (2:2628-2:2812) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

ek is baie hard daarop, 'n assistent is hier om te leer en waarde toe te voeg tot hulle eie lewe en tot die juffrou en tot die kinders s'n, hulle is nie hier om vuilwerk te doen nie

P15: Onderhoud 9.pdf - 15:15 [Ek dink dit gaan nie net vir d..] (3:2732-3:3098) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Ek dink dit gaan nie net vir die student baie beteken nie maar ek dink dit gaan die skole ook baie help. Jy gaan ingeligte keuses moet maak wanneer jy personeel moet aanstel en ek sê vir jou ek stel mense aan wat ek ken ek is nie bereid om dertig minute in 'n onderhoud te sit en te luister na iemand wat vir my alles vertel wat hy dink ek graag wil hoor nie

P15: Onderhoud 9.pdf - 15:16 [Ek kan 'n ou leer om skool te ..] (3:3314-3:3488) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

Ek kan 'n ou leer om skool te hou maar ek kan nie 'n ou die regte ingesteldheid leer nie, ek kan nie vir hom integriteit leer nie, ek kan nie vir hom toegewydheid leer nie

P15: Onderhoud 9.pdf - 15:29 [ek verwelkom dit hier as stude..] (7:2582-7:2850) (Super)

Codes: [Praktiese onderwys]

No memos

ek verwelkom dit hier as student hier is, dis vir my lekker om hulle hier te sien, dit is vir my heerlik om te sien hoe hulle ontwikkel, dit is vir my lekker om te sien dat hulle tranerig is as hulle weggaan, dis great om te sien, dit gee my moed vir die toekoms