

Mentorskap vir beginnerskoolhoofde

Mentorship for novice principals

MC VAN JAARVELD, PJ MENTZ EN

B CHALLENS

Fakulteit Opvoedingswetenskappe,

Noordwes-Universiteit

Potchefstroom

Leentjie.vanjaarsveld@nwu.ac.za



Leentjie van
Jaarsveld



Kobus Mentz



Branwen Challens

LEENTJIE VAN JAARVELD is dosent in Onderwysbestuursleierskap in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus. Sy was vir die grootste gedeelte van haar onderwysloopbaan verbonde aan Hoërskool Generaal Hertzog in Witbank. Sy voltooi haar BEdHonneurs in 2009, en die MED in 2013. Gedurende 2012 en 2013 was sy verbonde aan die Universiteit van Pretoria, en sedert November 2013 is sy permanent aangestel by die NWU se Potchefstroomkampus. Tans is sy besig met haar PhD in Onderwysbestuursleierskap. Haar navorsingsfokus is benaderings tot skoolhoofleierskap.

LEENTJIE VAN JAARVELD is a lecturer in Education Management Leadership in the faculty of Education Sciences at North West University, Potchefstroom campus. She was a teacher for many years at Hoërskool Generaal Hertzog, Witbank. She completed her BEdHonours in 2009, and the MED in 2013. During 2012 and 2013 she was appointed as part time lecturer at the University of Pretoria. Since November 2013 she has been a fulltime lecturer at the NWU, Potchefstroom campus. Currently, she is working on a PhD in Education Mangement leadership, and her research focus is school leadership approaches.

KOBUS MENTZ is professor in Onderwysbestuursleierskap en direkteur van die Skool vir Opvoedkundestudies in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus. Sy voorgaande studies het hy aan die Universiteit Pretoria en die Randse Afrikaanse Universiteit voltooi, en sy PhD in 1991 aan die destydse Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Hy was vir 'n aantal jare Wiskunde-onderwyser aan twee hoërskole voordat hy in 1985 by die destydse PU vir CHO aangestel is. Sy navorsingsfokus is die skool as organisasie en die voorbereiding van skoolhoofde. Hy het al meer as dertig artikels in geakkrediteerde vaktydskrifte gepubliseer en talle nagraadse studente begelei. Sy kwalifikasies sluit in: BA, BEd, MED, DEd, Diploma in Tersiêre Onderwys, HOD (N).

KOBUS MENTZ is professor of Education Management Leadership and director of the School for Education studies in the faculty of Education Sciences at the North West University, Potchefstroom campus. He completed his studies at the University of Pretoria and the Rand Afrikaans University, and in 1991 he obtained his PhD at the the Potchefstroom University for Christian Higher Education. He was a Mathematics teacher at two secondary schools for a few years before he was appointed at the PU for CHO. His research focus is the school as organisation and the preparation of school principals. He has published more than thirty articles in accredited journals and has been study leader for a number of students. His qualifications are: BA, BEd, MED, DEd, Diploma in Tertiary Education, HOD (N).

BRANWEN HENRY CHALLENGS voltooi in 1989 sy BA-graad met Sielkunde en Geskiedenis as hoofvakke. In 1990 behaal hy die Hoër Onderwysdiploma, en begin daarna sy onderwysloopbaan by Alabama Secondary School. Gedurende 1996 en 1997 neem hy waar as departementshoof, en in 2000 word hy as adjunk-hoof van Alabama Secondary School aangestel. In Januarie 2003, op die ouderdom van 34 jaar, is Branwen as hoof van Klerksdorp Secondary School aangestel, 'n pos wat hy beklee vir sewe en 'n half jaar. Op 1 Julie 2010 word hy as senior lektor in Onderwysbestuursleierskap by die NWU se Potchefstroomkampus aangestel. Hy was reeds hulpstudieleier van een MEd-student, en is tans studieleier van een PhD- en twee MEd-studente. Hy het reeds nasionaal en internasionaal gepubliseer en het artikels vir ses verskillende joernale geresenseer. Hy behaal die volgende kwalifikasies: BEd. (1996); MEd. (2000); Sertifikaat in Menslike Hulpprone (2001); Diploma in Skoolbestuur (2004); PhD (2008); BTh. (2008); en 'n Sertifikaat in Finansiële Bestuur (2009).

BRANWEN HENRY CHALLENGS completed his BA-degree in 1989, majoring in Psychology and History. In 1990 he completed his Higher Diploma in Education (HDE) and started his teaching career at Alabama Secondary School. In 1996 and 1997 he acted as Head of Department and in 2000 he was appointed Deputy Principal of Alabama Secondary School. At the age of 34 years, he was appointed as Principal of Klerksdorp Secondary School in January 2003; a position he held for 7 and a half years till 30 June 2010. On 1 July 2010 he was appointed in his current position, Senior Lecturer at the North West University, Potchefstroomcampus. He is lecturer in Education Management and Leadership. He has already delivered one MEd student as assistant promoter, and is currently the promoter of one PhD and two Masters' students. He has presented International and national papers and reviewed papers for six different Journals. He obtained the following qualifications: BEd. (1996); MEd. (2000); Certificate in Human Resource Management (2001); Diploma in School Management (2004); PhD (2008); BTh. (2008); and a Certificate in Financial Management (2009).

ABSTRACT

Mentorship for novice principals

In South Africa, novice school principals carry an exceedingly heavy burden because of inadequate education and preparation as principals. They have not necessarily been familiarised with the demands and challenges of effective school management before their appointment, and no support in the form of formal mentorship exists for preparing them (Moorosi 2012:487).

Whilst an interest in mentoring has been shown in organisations (O'Neill 2005:439), little research has been conducted into the advantages of the relationship between a mentor and a novice principal, with a view to the professional development of the latter.

School principals, especially novice principals, are exposed to emotional, social and intellectual demands and challenges. Moreover, as school principal leadership has become a key factor in the improvement of schools, preparation and support are essential (Wildy & Clarke 2008:269; Wildy et al. 2010:308,309; Crawford & Cowie 2012:177). The purpose of this article is to report on an investigation into whether mentoring could support novice principals.

It is important that the novice school principal's emotional intelligence (seen in self-confidence), social intelligence (evident in group management and cooperative abilities) and intellectual intelligence (seen in competencies) serve as the foundation of his/her preparation to work as school principal (Lee et al. 2013:1,2; Dwiningrum 2013:144). Unfortunately, no support is available to support the abovementioned three "pillars" during the first few years of the principal's service. Consequently, school principals are weighed down by stress, emotional, psychological and social problems (Cheung & Walker 2006:406). Recently, the focus has been on the connection between theories taught in education programmes and applied to school practice.

Three over-arching theories elucidate the different facets of mentoring novice school

principals, viz. the knowledge transfer theory, the social capital theory and the psychosocial theory. The principle of the first is that knowledge often takes the shape of convictions about reality (Geng et al. 2009:124). The main purpose of mentorship is to present career functions, psychosocial functions and knowledge transfer to the protégé (Rynne 2013:142; Çetin et al. 2013:1; Srivastava & Thakur 2013:17). The social capital theory states that when the quality and quantity of an existing relationship in a work environment are conducive to the success of the organisation (Van Staden 2011:41), the mentor and the protégé have a social relationship. The purpose of this theory is to strengthen cooperation, participation, social norms and values and proactive actions. Social capital is the “glue” that keeps sociality, social networks and social support together (Bester 2008:4; Dwiningrum 2013:144; Fuller 2014:132). The value of structured mentorship is found in reaching outcomes, especially by continuous support. The psychosocial theory illuminates the difficult position in which novice leaders find themselves. Frequently, leaders are expected to give support to colleagues while they themselves are affected by daily problems (Ngamaba 2014:67).

The principles of the informal knowledge transfer, social capital and psychosocial support theories are basic to the novice principals’ intellectual, social and emotional preparation. The newcomers receive guidance and knowledge, protection and socio-emotional support from an experienced person while advancing in their careers (Erasmus 1993:105; Scandura & Pellegrini 2007:2; Bozeman & Feeney 2010:733; Moorosi 2012:487). Mentorship can therefore be advantageous to the preparation of novice school principals.

For the purpose of this qualitative design, the opinions of the novice school principals were obtained in a milieu where their daily routines were the same (Maree 2010:259). Case studies were conducted to study the novice principals’ need for support (Creswell 2009:13). Problems that they had to deal with were identified, investigated and described (Zainal 2007:1,2). An analysis of the interaction between the novice school principal and the staff was done to shed light on the issue (Babbie & Mouton 2001:281,282). The research focussed on novice school principals in the Tshwane area in South Africa. Seven novices were purposely selected to represent different cultural and race groups, gender and socio-economic backgrounds (Corbin & Strauss 2008:149). Semi-structured interviews allowed the school principals to express themselves freely (De Vos et al. 2009:296,297). Two observations were made to determine whether the participants did indeed do what they said or whether they acted differently (Corbin & Strauss 2008:29,30).

It is expected from novice school principals to have the same knowledge and skills as their predecessors and to master several professional skills in a short time. The knowledge transfer theory states that knowledge takes the shape of convictions about reality and that this knowledge is processed in a given situation and applied to an own world (Geng et al. 2009:124). The findings of this investigation showed that the novice school principal is indeed bombarded by new knowledge and vocational demands, and that there is a lack of sufficient time to process the new knowledge, which can be damaging in the end. The social capital theory, on the other hand, maintains that social networks ought to support the novice school principal (Van Staden 2011:41). According to the literature, the novice school principal begins to feel isolated after his/her appointment because of the absence of support from the staff and community (Lester et al. 2011:413). This investigation showed that it is indeed true. Because of the lack of approval and trust of the staff and community, novice school principals do not have good communication channels. The knowledge transfer, psychosocial and social capital theories, as it was shown by this investigation, present valuable perspectives on the issue of mentorship to novice school principals.

Novice school principals, especially in South Africa, do not receive adequate preparation and training, are isolated and receive little or no social support (Boschman et al. 2013:748). They

experience a lack of knowledge about how to meet daily demands and to be successful school principals. They need support, formal and informal, in the form of continuous mentorship or a mentorship programme that provides them with clear guidelines before their appointment. In the South African context, there is a need for mentorship in order to enhance the efficiency of school principal leadership and to promote learner achievements.

KEY WORDS: Novice school principals, emotional, social and intellectual intelligence, support, knowledge transfer theory, mentorship, mentorship programmes, training, psychosocial theory, social capital theory

TREFWOORDE: Beginnerskoolhoofde, emosionele, sosiale en intellektuele intelligensie, ondersteuning, kennisoordragteorie, mentorskap, mentorskapprogram, opleiding, psigo-sosiale teorie, sosialekapitaalteorie

OPSOMMING

Beginnerskoolhoofde in Suid-Afrika en in die buiteland vind dit al hoe moeiliker om aan die eise van hul werk te voldoen, hoofsaaklik vanweë ongenoegsame voorbereiding en ondersteuning. As beginners word hulle emosionele, sosiale en intellektuele intelligensie op die proef gestel. Daar word aangeneem dat tersiêre kwalifikasie- en opleidingsprogramme voldoende is om persone pasklaar as 'n skoolhoof af te lewer. Om die rede word daar van hulle verwag dat hulle in staat moet wees om die daaglikse nuwe eise en uitdagings te bowe te kom. Hierdie artikel konsentreer op mentorskap as ondersteuning vir beginnerskoolhoofde. 'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is gevolg. Deur doelgerigte steekproefneming is sewe skoolhoofde uit verskillende kulturele agtergronde as deelnemers geïdentifiseer. Die diskoersanalise wat daarna gevolg het, het aangedui dat beginnerskoolhoofde voel dat hulle bestuursvaardighede tekortskiet. Hulle het dit veral moeilik gevind om regs kwessies, menseverhoudings, kommunikasie en departementele instruksies te bestuur. Ook het hulle laat blyk dat daar 'n gebrek aan gestruktureerde ondersteuning was, veral deurlopende ondersteuning.

1. INLEIDING EN AGTERGROND

In Suid-Afrika en in die buiteland word skoolhoofde aan die hoë eise en uitdagings van skoolbestuur blootgestel. Vir beginnerskoolhoofde beteken dit dat hulle 'n buitengewoon swaar las moet dra omdat hulle dikwels vanweë onvoldoende voorbereiding en opleiding nie vóór hulle aanstelling met die vereistes van effektiewe skoolbestuur vertrouwd kon raak nie. Geen ondersteuning in die vorm van formele mentorskap kom in die voorbereiding van beginnerskoolhoofde in Suid-Afrika voor nie, nóg as 'n deel van die skoolleierskapsinduksieprogramme nóg as 'n deel van die ontwikkeling van professionele leierskap (Moorosi 2012:487).

Skoolhoofde, veral beginnerskoolhoofde, word daagliks aan emosionele, sosiale en intellektuele eise en uitdagings blootgestel. Die onsekerheid oor hoe om 'n skool suksesvol te bestuur, plaas dikwels emosionele stres op die beginnerskoolhoof, veral omdat daar dikwels na skoolhoofleierskap as die sleutelfaktor in die verbetering van skole verwys word (Wildy & Clarke 2008:269). Daarbenewens moet die beginnerskoolhoof sosiale bande met die leerders, personeel en die gemeenskap smee, maar terselfdertyd beleef hulle isolasie as gevolg van onvoldoende ondersteuning (Crawford 2012:279). Verder word daar van 'n beginnerskoolhoof verwag om 'n sekere mate van onderrig- en bestuurservaring te hê; tog word beginnerskoolhoofde dikwels onvoldoende voorberei en opgelei om 'n skool effektief te bestuur. As 'n mens dus die komplekse

rol wat skoolhoofde moet vervul, in ag neem, is dit essensieel dat hulle voldoende voorberei en ondersteun word (Wildy & Clarke 2008:470; Wildy et al. 2010:308; Crawford & Cowie 2012:177). Vrae word deurlopend gestel oor hoe skoolhoofde opgelei behoort te word en hoe bevredigend die opleidingsprogramme is, aangesien daar 'n gebrek aan fokus en samehang in baie van die opleidingsprogramme is. Die voorbereiding van beginnerskoolhoofde is van groot belang omdat hulle moet besef dat hulle as skoolhoofde aan hoë verwagtings moet voldoen, prestasiebestuur moet toepas en toenemende openbare verantwoordelikheid moet dra (Van der Westhuizen & Van Vuuren 2007:431,432).

Deur die jare het daar belangstelling in mentorskap in organisasies voorgekom, veral om demografiese veranderinge, personeelvermindering, samesmelting, toenemende mededinging en die vinnige tegnologiese veranderinge te kan akkommodeer (O'Neill 2005:439), verskynsels wat eie is aan industrieë, die mediese en verpleegterrein en heelwat ander terreine (Wallen et al. 2010:2768; Stamm & Buddeberg-Fischer 2011:489, Driessen et al. 2011:438, Jokelainen et al. 2011:516). Tog is daar baie min navorsing gedoen oor mentorskap in skoolleierskap en oor die voordele van die verhouding tussen 'n mentor en 'n beginnerskoolhoof met die oog op die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof. Sou 'n meer gestruktureerde ondersteuningstelsel nie waardevoller vir beginnerskoolhoofde kon wees in 'n poging om leerderprestasie en die welsyn van die skoolgemeenskap te verhoog, en ook om die eiesoortige uitdagings en eise van skoolbestuur te hanteer nie? (Wildy & Clark 2008:471; Crawford & Cowie 2012:178).

Die leemte in navorsing, naamlik om vas te stel of mentorskap beginnerskoolhoofde sou kon ondersteun, word in hierdie artikel ondersoek. Die artikel word soos volg gestruktureer: Eerstens word die konseptuele en teoretiese raamwerk waarbinne die ondersoek plaasgevind het, geskets. Dit word gevolg deur 'n uiteensetting van die navorsingsmetode wat toegepas is. Die bevindings word daarna gelys, gevolg deur 'n bespreking met verwysing na die konseptuele en teoretiese raamwerk. Die artikel sluit af met verskeie aanbevelings.

2. KONSEPTUELERAAWWERK

2.1 Die aard van mentorskap

Mentorskap is die ondersteuning deur 'n meer ervare kollega (mentor) op 'n hoë vlak aan 'n beginner (protégé) of iemand wat nuut in 'n pos of skoolstelsel is. Dit is 'n vennootskap tussen mense en is gebaseer op wedersydse respek en vertroue. Bozeman en Feeney (2010:731) definieer mentorskap soos volg:

...a process for the informal transmission of knowledge, social capital, and psychosocial support perceived by the recipient as relevant to work, career, or professional development; mentoring entails informal communication, usually face-to-face and during a sustained period of time, between a person who is perceived to have greater relevant knowledge, wisdom, or experience (the mentor) and a person who is perceived to have less (the protégé).

'n Mentor is 'n ervare volwassene wat 'n minder ervare volwassene bevriend en begelei deur middel van berading, ondersteuning en die voorsiening van ontwikkelingsgeleenthede. 'n Mentor is ook 'n borg, 'n afrigter en beskermheer of -vrou en 'n meerdere (Erasmus 1993:103; Scandura & Pellegrini 2007:2; Bozeman & Feeney 2010:72). Protégés is persone wat hulle loopbane ontwikkel deur rolmodellering, berading en vriendskap. Die potensiële leerareas vir die protégé is kognitiewe en vaardigheidsgebaseerde leer, sosiale netwerke en emosioneel verwante leer (Srivastava & Thakur 2013:18).

'n Verskeidenheid vorms van mentorskap word geïdentifiseer, naamlik veelvuldige mentorskap, spanmentorskap, behoeftegedrewe mentorskap, groeps- en portiermentorskap, asook formele en informele mentorskap (Erasmus 1993:282,292; Scandura & Pellegrini 2007:12,13; Bozeman & Feeney 2010:729,730; Moorosi 2012:491; Nundulall & Dorasamy 2012:131). Scandura en Pellegrini (2007:6) wys op die waarde van verskillende fases in mentorskap, naamlik die kennismakings-, loopbaanontwikkelings-, skeidings- en herdefiniëeringsfase. Hierteenoor beskryf Bozeman en Feeney (2010:733) mentorskap as 'n progressie waarin informele kennisoordrag die belangrikste faktor is. Scandura en Pellegrini (2007:1,6) en Erasmus (1993:136,140) ondersteun die belangrikheid van intellektuele ondersteuning. Groot klem word deur skrywers gelê op die seleksie van 'n geskikte mentor omdat die mentor bystand, loopbaanontwikkeling en sielkundige ondersteuning aan die protégé kan verskaf (Scandura & Pellegrini 2007:6; Bozeman & Feeney 2010:728; Frels et al. 2013:30).

Navorsers is dit eens dat mentorskap van groot waarde is vir ondersteuning, groei, werksbevrediging en die skep van selfvertroue, kwaliteite wat op 'n belegging vir 'n organisasie uitloop. Die mentor en die protégé deel waardes, kennis, ervarings, vaardighede en leierskapstyle (Erasmus 1993:148; Scandura & Pellegrini 2007:7,8; Frick et al. 2010:434; Bozeman & Freeny 2010:723; Moorosi 2012:498). Die waarde van 'n dienende skoolhoof se mentorskap vir die voornemende skoolhoof, terwyl laasgenoemde nog 'n assistentskoolhoof is, asook van deurlopende mentorskap, word ook genoem (Mentz et al. 2010:163; Bengtson et al. 2013:155,156). Voortgesette ondersteuning en begeleiding wat deur mentorskap voorsien word as die teorie en praktyk gekombineer word, stel die beginnerskoolhoof in staat om 'n betekenisvolle bydrae tot die stelsel te maak (Van der Westhuizen & Van Vuuren 2007:267; Remy 2009:18; Naidu et al. 2010:97,99; Searby 2010:5,18,19; Woolsey 2010:27).

2.2 Die beginnerskoolhoof

Alhoewel daar geen algemene tydsraamwerk is vir wat as 'n "beginnerskoolhoof" bekend staan nie, dui die literatuur aan dat "beginnerskap" oor nagenoeg die eerste drie jaar van 'n skoolhoof se dienstyd strek (Nelson et al. 2008:698; Wildy & Clarke 2008:473; Crawford 2012:27,282; Beaudoin et al. 2012:8,9,90). Daar word meermale aanvaar dat beginnerskoolhoofde dieselfde kennis en vaardighede as hulle meer ervare kollegas moet hê (Dareh 2006:11,147). Tog is beginnerskoolhoofde emosioneel, sosiaal en intellektueel dikwels onvoorbereid op die eise en uitdagings wat aan hulle gestel word (Skinner 2006:19; Smith 2009:11; Bodger 2011:4,27). Dit is belangrik dat hulle emosionele intelligensie (wat in hulle selfvertroue tot uiting kom), sosiale intelligensie (wat uit hulle samewerkingsvermoë en groepsbestuursvaardighede duidelik word) en intellektuele intelligensie (waarvan hulle bevoegdheids 'n aanduiding is) die fondament moet vorm vir hulle voorbereiding om as hoof van 'n skool op te tree (Lee et al. 2013:1,2; Dwiningrum 2013:144). Die probleem is dat die nodige ondersteuning dikwels ontbreek om hierdie drie "pilare" staande te laat bly in die eerste paar jaar van skoolhoofde se dienstydperk. Gevolglik gaan hulle gebuk onder baie stres, emosionele, psigologiese en sosiale probleme (Cheung & Walker 2006:406), soos hieronder aangedui word.

2.3 Die beginnerskoolhoof en emosionele oorlewing

Dit kom voor asof die beginnerskoolhoof die eerste paar jaar 'n stryd om emosionele oorlewing voer en skaars in staat is om in die belange van sy of haar skool op te gaan (Cheung & Walker 2006:390). Die skoolhoof is die enigste persoon wat die spesifieke rol van skoolhoof moet vervul;

daar is geen ander personeellid wat dieselfde probleme en uitdagings in die gesig staar nie en dus niemand met wie hy of sy hulle kan bespreek nie (Smith 2009:11). In hulle daaglikse roetine moet beginnerskoolhoofde gevolglik gekompliseerde probleme in isolasie oplos, boonop in 'n kort rukkie met gedurige onderbrekings. Dikwels is beginnerskoolhoofde onbewus van die afsondering wat gaan volg wanneer hulle as beginnerskoolhoofde aangestel word. Omdat hulle tot dusver in die rol van 'n personeellid in 'n groep met dieselfde belange gefunksioneer het, is dit buitengewoon moeilik om by hierdie geïsoleerdheid aan te pas. Daar is ook geen ondersteuning wat rigting bied aan hulle toekomstige optrede nie, geen sielkundige ondersteuning, geen ondersteuning om die proses van verandering te hanteer nie en om hulle rol as beginnerskoolhoofde te verstaan nie (Remy 2009:29; Kim 2010:22; Lester et al. 2011:413).

2.4 Die beginnerskoolhoof en sosiale ondersteuning

Daar word van die beginnerskoolhoof verwag om goeie sosiale kontak met bestuursliggaamrade en -unies te handhaaf (Stevenson 2008:3). Dit moet geskied te midde van probleme met die vorige skoolhoof se benadering tot die tradisie, praktyke en bestuurstyle, veral as verandering ter sprake kom en as die personeel gewoon is aan die werkskultuur en -roetine van die voorganger. Om die leiersrol by die vorige skoolhoof oor te neem, skep eiesoortige probleme. Bloot om die nuwe titel wat aan hulle toegedig word, te aanvaar, is moeilik, veral omdat hulle gewoonlik 'n afstand tussen hulle en die personeel moet hou (Spillane & Lee 2013:2,5,6). Meesal word skoolhoofde aan hulle eie lot oorgelaat in 'n fase waartydens hulle nuwe roetines, nuwe verhoudings en nuwe verantwoordelikhede beleef (Bodger 2011:4,27). Stevenson (2008:32,67) is van mening dat beginnerskoolhoofde dikwels twyfel oor wie hulle is en hoe hulle hul gesag doeltreffend moet gebruik.

Die gemeenskap is voorts soms geneig om beginnerskoolhoofde met die vorige skoolhoof te vergelyk. Hulle plaas hulle onder die vergrootglas, veral as hulle aangestel word in 'n pos wat baie jare deur die vorige skoolhoof beklee is, en die nuweling se bestuurstyl aansienlik van dié van sy voorganger verskil (Sackney & Walker 2006:345,348). Die gemeenskap koester gewoonlik hoë verwagtinge van die beginnerskoolhoof. Hulle moet die sleutel tot 'n suksesvolle skool wees, op alle terreine uitblink en 'n goeie indruk maak, maar dikwels sonder die nodige sosiale ondersteuning deur die ouers (Wolhuter 2005:121-122).

2.5 Die beginnerskoolhoof en vaardighede

Die beginnerskoolhoof moet verskeie professionele vaardighede in 'n baie kort rukkie bemeester. Hierdie vaardighede sluit onder andere die vermoë in om administratiewe werk te prioriteer, leierskap te vestig, interpersoonlike vaardighede te ontwikkel, verhoudings voort te sit, kontak met leerders te maak, kommunikasie te ontwikkel, leerderdisipline te handhaaf en nog steeds 'n sin vir humor onder spanning te behou (Barton 2009:39,40). Beginners besef gou hoe min beheer hulle het oor sake soos hulle verantwoordelikheid vir die personeel, vir programme en hulpbronne wat jongmense se lewens kan beïnvloed. Dit word vir hulle duidelik dat hulle vir alles op die skoolterrein verantwoordelik is en dat daar van hulle verwag word om alles te herstel sodat effektiewe leer kan plaasvind (Stevenson 2008:32,67). Daarbenewens moet die beginnerskoolhoof 'n verskeidenheid leierskapsvorme identifiseer, maar weer eens sonder dat daar mentors, afrigters of persone is om hulle by te staan en op te lei (Bodger 2011:20). Die gebrek aan vaardighede om doeltreffend te delegeer en tyd effektief te benut, maak hulle baiekeer blind vir die groter prentjie (Skinner 2006:19). Beginnerskoolhoofde faal dikwels as leiers omdat interpersoonlike vaardighede,

toeganklikheid vir nuwe of ander idees en betroubaarheid en inisiatief by hulle afwesig is en omdat hulle weier om hulle foute te erken (Searby 2010:6). Nieteenstaande hierdie ongewenste situasie word beginnerskoolhoofde steeds aangestel sonder dat hulle vir die pos bemagtig is.

Beginnerskoolhoofde het nie altyd die bevoegdhede om by die veranderde omgewing van die nuwe skool en die nuwe verantwoordelikhede aan te pas nie (Barton 2009:40). Hulle word dikwels aangestel op grond van hulle ondervinding as onderwysers en nie as skoolhoofde nie, die onderhoude wat met hulle gevoer word, 'n curriculum vitae en suksesvolle onderrig (Van der Westhuizen 2005:4). Aanstellings word voorts gedoen sonder dat die voornemende skoolhoofde die nodige opleiding, voorbereiding én ondersteuning ontvang wat spesifiek op skoolhoofde afgestem is (Onguko et al. 2008:716).

2.6 Mentorskap en die beginnerskoolhoof

Schumaker en Sommers (2001:142) wys op die belangrikheid van die opleiding van beginnerskoolhoofde:

What new principals learn must be based upon best practice and current research. If not, new principals will form approaches and habits that will be difficult to unlearn or rethink. In addition, if principals make serious mistakes in their first year, they may suffer the fallout for many years to come. Principals need standards that articulate the professional knowledge, skills, dispositions and performance they need to know and be able to do to be effective.

Daar bestaan wel wêreldwyd 'n aantal opleidingsprogramme ter voorbereiding van beginnerskoolhoofde, byvoorbeeld die *New York City Leadership Academy Aspiring Principals*-program (NYCLAAP), die Nederlandse *Magistrum*-program, *Wichita State University Program for the Preparation of Novice Principals* en die Britse *New Vision Programme* (Ballet et al. 2000:3,4,8,9; Hale & Moorman 2003:11; Olson 2007:6,7). Tog is hierdie programme onvoldoende; dus word mentorskap as 'n moontlike oplossing vir beginnerskoolhoofde voorgestel.

3. TEORETIESE RAAMWERK

Die vraag kan gestel word waarom *mentorskap* beginnerskoolhoofde juis sal bevoordeel. Die antwoord is opgesluit in drie teorieë wat lig kan werp op die verskillende fasette van mentorskap aan beginnerskoolhoofde, te wete die psigososiale teorie, die sosiale kapitaalteorie en kennisoordragteorie. Hierdie perspektiewe word vervolgens kortliks toegelig.

3.1 Psigososiale teorie

Die waarde van gestruktureerde mentorskap lê in die bereiking van uitkomst, veral wanneer daar voortdurende ondersteuning is. Die psigososiale teorie belig die moeilike posisie waarin (pas aangestelde) leiers hulle bevind: daar word dikwels van leiers verwag om ondersteuning aan hulle kollegas te bied terwyl hulle self met hulle eie daaglikse probleme worstel (Ngamaba 2014:67). Studies het getoon dat nuwe vorme van indiensneming psigososiale probleme veroorsaak as gevolg van die werksvereistes en gebrek aan sosiale ondersteuning (Boschman et al. 2013:748). Dit is om hierdie rede dat mentorskap so belangrik is; wanneer die mentor en protégé meer tyd aan mekaar bestee, ontwikkel mentorskap in 'n langdurige, stabiele en emosionele verhouding, wat veral die beoogde doelwitte van die oordra van kennis en vaardighede bevorder (Martin & Sifers 2012:940-942). Barnetz en Feigin (2012:467) sluit hierby aan met hulle mening dat

suksesvolle mentorskap 'n balans tussen plesier en belangstelling aan die een kant, en struktuur, ontwikkeling en bydrae aan die ander kant is. Daarbenewens is die gevolg daarvan 'n positiewe, sosiale en professionele verhouding, en uiteindelik werksbevrediging (Çetin et al. 2013:20).

3.2 Sosiale kapitaalteorie

Die sosiale kapitaalteorie stel dat waar die kwaliteit en kwantiteit van 'n bestaande verhouding in 'n werksomgewing die sukses van 'n organisasie bevorder (Van Staden 2011:41), die mentor en protégé in 'n sosiale verhouding tot mekaar staan. Sosiale kapitaal verwys na die sosiale bande of netwerke, binne die werksomgewing én die gemeenskap, wat deelnemers in staat stel om saam te werk (Van Staden 2011:70; Lee et al. 2013:1). Die doel van sosiale kapitaalvorming is om onderlinge samewerking, deelname, sosiale norme en waardes en proaktiewe aksies te versterk. Sosiale kapitaal is die "gom" wat sosialiteit, sosiale netwerke en sosiale ondersteuning bymekaar hou (Bester 2008:4; Dwiningrum 2013:144; Fuller 2014:132). Deur sosiale netwerke, verhoudings en gemeenskaps- en ouerbetrokkenheid word kennis verwerf en gedeelde waardes ontwikkel, wat vertroue skep en vir die gemeenskap waardevol is (Fuller 2014:133,134). Die sosiale verhouding tussen mentor en protégé is 'n middel tot voortdurende leer vir die protégé (Srivastava & Thakur 2013:18). 'n Organisasie soos 'n skool bied die ideale geleentheid om hierdie verhouding te versterk deurdat die protégé die vaardighede en kennis op 'n sosiale wyse bekom. Die mentor help die protégé om die nuwe omgewing te leer ken. Dit lei tot beter interaktiewe aanpassing, gesindhede en werksprestasie om die doelwitte suksesvol te bereik. Omdat ondervinding dikwels deur waarneming en nabootsing van ander mense opgedoen word, bied die sosiale verhouding tussen die mentor en die protégé die geleentheid om meer oor die skool te leer omdat die mentor as die rolmodel optree. Die gevolg is beter effektiwiteit omdat die protégé die nagevolge van hulle aksies binne die werksomstandighede beter verstaan (Yang et al. 2012:409,410; Martin & Sifers 2012:940; Zhuan et al. 2013:37; Çetin et al. 2013:5).

3.3 Kennisoordragteorie

Die beginsel van die kennisoordragteorie is dat kennis dikwels die vorm van oortuigings oor die werklikheid aanneem (Geng et al. 2009:124). 'n Gegewe situasie sal die soort kennis wat oorgedra moet word én die verwerking van daardie kennis vergestalt (Nokes 2009:2). Die hoofdoel van mentorskap is om loopbaanfunksies, psigososiale funksies en kennisoordrag aan die protégé te bied (Rynne 2013:142; Çetin et al. 2013:1; Srivastava & Thakur 2013:17). Daar kan in die behoeftes van 'n persoon (protégé) voorsien word deur samewerking, veral as dit doelwitgeoriënteer is (Hall 2011:281,282). Die doeltreffende oordrag van kennis vind plaas deur sosiale verandering, ook in 'n organisasie. Die hoeveelheid gestruktureerde kennis van die deskundige is belangriker, ryker en waardevoller vir die werklikheid as dié van die beginner (Geng et al. 2009:124; Bozeman & Feeney 2010:724,732; Alami & De Arriaga 2013:44). Die wêreld is sosiaal gekonstrueer deur middel van verskillende vorme van kennis, van alledaagse kennis tot wetenskaplike en kulturele kennis as verskillende maniere om 'n eie wêreld te skep (Flick 2009:77). Die beginnerskoolhoof staan voor die uitdaging om die sosiaal gekonstrueerde kennis van die mentor te internaliseer en uiteindelik sy of haar eie te maak.

Die beginsels van die informele kennisoordrag-, sosiale kapitaal- en psigososiale ondersteuningsteorieë hou ook verband met die intellektuele, sosiale en emosionele voorbereiding van beginnerskoolhoofde. Hulle ontvang begeleiding en kennis van 'n ervare persoon, geniet hulle beskerming en word sosio-emosioneel ondersteun terwyl hulle in hulle beroep vorder

(Erasmus 1993:105; Scandura & Pellegrini 2007:2; Bozeman & Feeney 2010:733; Moorosi 2012:487). Dit is om hierdie rede dat mentorskap voordelig vir die voorbereiding van beginnerskoolhoofde kan wees.

Van der Westhuizen en Van Vuuren (2007:262) is oortuig dat mentorskap in die beginjare van die beginnerskoolhoofde se aanstelling geïmplementeer moet word as 'n bykomende strategie vir die ontwikkeling van die beginnerskoolhoofde, omdat mentorskap essensieel vir die oorgang van die klaskamer na hoofskap is. Die vraag is hoe pas aangestelde skoolhoofde ondersteun kan word om die uitdagings met behulp van mentorskap te bowe te kom (Creswell 2009:8). 'n Analise van die daaglikse lewens van die beginnerskoolhoofde en 'n poging om die betekenis van hulle daaglikse ervarings te bepaal, was die kern van die studie waarvoor daar in die volgende afdeling gerapporteer word (Flick 2009:77; Corbin & Strauss 2008:10).

4. NAVORSINGSONTWERP

4.1 Die navorsingsmetode

Die kwalitatiewe navorsingsontwerp is die gepaste navorsingsontwerp waarmee die probleem van die beginnerskoolhoofde ondersoek is en 'n gedetailleerde begrip van 'n sentrale probleem verkry is (Creswell 2009:16). 'n Diepliggende insig in die persepsie en beleving van die beginnerskoolhoofde in 'n milieu waar hulle roetine elke dag min of meer dieselfde is, is verkry (Maree 2010:259) deur die deelnemers en hulle interaksie in die konteks van hulle situasie te bestudeer met die doel om te verstaan hoe hulle reageer op die eise en uitdagings wat daaglik opduik (Babbie & Mouton 2001:281,282; Merriam 2002:5; Zainal 2007:1,2; Creswell 2009:13). Die semi-gestruktureerde onderhoude tydens die gevallestudie het die skoolhoofde toegelaat om hulle vrylik in hulle eie taal uit te druk (De Vos et al. 2009:296,297) en deur die waarnemings wat die onderhoude opgevolg het, kon die soort ondersteuning wat die skoolhoofde graag wou hê, duidelik vasgestel word (Corbin & Strauss 2008:29,30). Die vrae tydens die onderhoude het hoofsaaklik oor die eise en uitdagings wat aan die beginnerskoolhoofde gestel word, gegaan; verder is aandag gegee aan die ondersteuning wat hulle ontvang en graag wil ontvang; en laastens is daar vrae gestel oor hulle sienings van mentorskap en mentorskapsprogramme.

Etiese klaring vir die ondersoek is deur 'n universiteit gegee. Die Departement van Onderwys van Gauteng het voorts toestemming gegee dat die navorsing in die Tshwane-omgewing uitgevoer mag word. Daar is met die skoolhoofde in aanraking gekom sodat die navorser 'n aanduiding kon kry van watter skoolhoofde beskikbaar was en gewillig sou wees om aan die navorsing deel te neem. Die Departement se skriftelike toestemming is aan die skoolhoofde oorhandig sodra hulle aangedui het dat hulle bereid sou wees om aan die navorsing deel te neem en dat die navorser hulle skole as 'n navorsingsterrein kon gebruik. Versekering is gegee dat vertroulikheid en anonimiteit te alle tye gerespekteer sou word (Mason 2002:80).

4.2 Selektoring van deelnemers

In hierdie gevallestudie is sewe skoolhoofde doelgerig geselekteer om verskillende kulturele en rassegroepe, geslags- en sosio-ekonomiese agtergronde te verteenwoordig. Die navorsing was toegespits op beginnerskoolhoofde in die Tshwane-omgewing, Suid-Afrika. Pretoria bied 'n diversiteit van beginnerskoolhoofde. Die hoofde is oor 'n wye geografiese gebied geselekteer (Corbin & Strauss 2008:149). Geslag, nasionaliteit en taal is in die seleksie in berekening gebring. Die skole is versprei oor die hele Tshwane-gebied, tot sover as Soshanguve en Hammanskraal. Die deelnemers word in die tabel hieronder aangedui.

TABEL 1: Opsomming van deelnemers in steekproef

SKOOLHOOF	DEELNEMERS	JARE ERVARING
Skoolhoof A	Blanke man	3 jaar hoof
Skoolhoof B	Blanke man	1 jaar hoof
Skoolhoof C	Blanke man	3 jaar hoof
Skoolhoof D	Bruin man	3 jaar hoof
Skoolhoof E	Indiërman	1 jaar hoof
Skoolhoof F	Swart vrou	2 maande hoof
Skoolhoof G	Swart man	2 maande hoof

4.3 Verwerking van die data

Die onderhoude is getranskribeer en deur 'n diskoersanalise is temas en subtemas geïdentifiseer. Om seker te maak dat die temas korrek is, is die data herhaaldelik gelees. Die waarnemings is deur middel van kriteria in 'n tabel vasgelê. Deur die onderhoude én waarnemings kon geloofwaardigheid verseker word omdat die inligting wat tydens die waarneming ingesamel is, vergelyk is met die inligting wat deur die beginnerskoolhoofde tydens die vroeëre onderhoude verstrek is (Merriam 2002:215; Creswell 2009:239, 245).

5. BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE

Die interpretasie van die data het vier oorkoepelende temas geïdentifiseer, naamlik probleme rakende emosionele ondersteuning, sosiale ondersteuning, intellektuele vaardighede en mentorskap.

5.1 Die beginnerskoolhoof en emosionele oorlewing

Soos deur Cheung en Walker (2006:390) opgemerk, is die eerste paar jaar van die beginner-skoolhoof 'n emosionele ervaring. Ngamaba (2014:67) ondersteun hierdie stelling deur te verwys na die beginnerskoolhoof wat ondersteuning aan kollegas moet bied terwyl hy of sy self met probleme worstel. Skoolhoof C en A staaf die stelling met hulle woorde:

Ek het 'n wanpersepsie gehad van wat die hoofpos behels en was teleurgesteld in myself omdat ek gevoel het dat ek onbevoeg vir die pos was. Die vroeë ouderdom waarop ek aangestel is, het ook bygedra tot my onsekerheid aangesien my bestuurspan heelwat ouer as ek was.

... omdat ek 'n hoof is en almal sê jy moet sterk staan, maar ongelukkig is daar sulke tye wanneer 'n ou maar emosioneel is...

Skoolhoof C het verder gevoel dat hy in “wedywering” met die vorige skoolhoof staan en asof hy deurentyd met die vorige hoof vergelyk word, en dit het emosionele spanning tot gevolg gehad.

5.2 Die beginnerskoolhoof en sosiale ondersteuning

Lee (2013:1) glo dat sosiale kapitaal na die samewerking van almal binne 'n netwerk (skool en gemeenskap) verwys. Binne hierdie netwerk moet die beginnerskoolhoof goeie sosiale kontak met die personeel, ouers en gemeenskap handhaaf (Stevenson 2008:3). Skoolhoof G stem hiermee saam:

[As 'n nuut aangestelde skoolhoof moet jy seker maak dat jy jou stelsels in plek is, jy moet jou werk delegeer, maar terselfdertyd die werk monitor en seker maak dat die tydlyne gehandhaaf word maak seker dat almal betrokke is en ingelig is en dat daar behoorlik gekommunikeer word.]¹

Bodger (2011:4,27) wys verder daarop dat beginnerskoolhoofde nie ondersteun word nie terwyl hulle veronderstel is om nuwe verhoudings te skep en nuwe verantwoordelikhede moet aanvaar. Daarbenewens skep ouers se onkunde probleme, wat weer 'n invloed op die gemeenskap het (Fuller 2014:133,134). Skoolhoof F het haar hieroor uitgespreek:

[Jy mag vind dat sommige ouers nie verstaan nie, indien 'n leerder stout is, sal hulle dink dat die probleem by die skool lê, dan sal hulle die volgende jaar hulle kind na 'n ander skool neem.]

Die algemene gevoel onder al die deelnemers was dat dit vir hulle moeilik was om vanaf die posisie van 'n personeelid na die pos van 'n hoof oor te gaan en dat hulle nie meer die vrymoedigheid gehad het om met personeel te kommunikeer soos wat hulle gehad het toe hulle personeellede was nie.

5.3 Die beginnerskoolhoof en vaardighede

Volgens Barton (2009:39,40) moet die beginnerskoolhoof verskeie vaardighede in 'n kort rukkie bemeester. Nokes (2009:2) voeg verder by dat die verwerking van kennis in 'n situasie (die skool) plaasvind. Die grootste probleem wat die beginnerskoolhoofde ondervind het, was die hantering van administratiewe aangeleenthede. Die meeste van die hoofde was baie uitgesproke oor die gebrek aan ondersteuning met die hantering van administratiewe aangeleenthede. Skoolhoof A het hom uitgespreek oor die vraag watter aangeleenthede hom die meeste probleme gegee het en wat die gevolge daarvan was:

Op hierdie stadium, administratief, definitief. Ek kom nie... ek kom amper nie by my personeel uit vir klasbesoek nie. Administratief vir seker, jy sien mos hoe lyk my tafel, ek kom nie voor nie.

Skoolhoof C het verder verwys na dokumentasie, wat probleme veroorsaak:

Elke kort-kort kom daar 'n nuwe dokument van die regering deur uit die *Gazette*, sê dit en dit en dit het verander. Dan lees jy dit maar self op... die interpretasie van beleidsdokumente.

Skoolhoof F het haar kommer uitgespreek oor dokumentasie wat van die departement af kom en geen aanduiding het waar dit geliasseer moet word nie.

[Dit is die lêers wat jy amptelik moet hê, want jy ken sommige van die lêers, maar weet nie wat in die lêer moet kom en wat uit moet gaan nie; jy weet nie, sal jy net die lêers almal moet deurgaen wanneer nuwe dokumente aankom.]

¹ [] Verteenwoordig aanhalings uit Engels in Afrikaans vertaal.

Die gevoel onder die beginnerskoolhoofde was dat hulle nie voldoende opgelei of voorberei was vir die hantering van administratiewe sake nie. Tog word nie net 'n gebrek aan opleiding en voorbereiding genoem nie, maar ook ondeurdagte aanstellings (Onguko et al. 2008:716), gebrek aan vaardighede (Barton 2009:40) en gebrek aan ondervinding (Van der Westhuizen 2005:4) word beklemtoon. Dit strook met die bevindinge uit die onderhoude met die beginnerskoolhoofde. Skoolhoof B het sy mening soos volg gelug:

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

Skoolhoof C, 'n jong man wat binne die bestek van vyf jaar die pad van onderwyser, departementshoof, adjunkhoof en skoolhoof geloop het, het soos volg reageer:

Wat dit moeilik maak, is jy gaan studeer onderwysbestuur, maar alles rondom die departement, al hierdie pos wat jy van hulle af kry, het jy absoluut geen opleiding. Jy't geen opleiding en geen ervaring; dan kom hier 'n dokument soos gister wat sê, volgende week moet jou skool se [School Improvement Plan] in wees, geen opleiding daarin. Met ander woorde, uit die perspektief van die departement af, het ons maar geweldig min opleiding.

5.4 Mentorskap en die beginnerskoolhoof

Alhoewel daar wêreldwyd opleidingsprogramme vir beginnerskoolhoofde beskikbaar is, is daar in Suid-Afrika 'n behoefte aan mentorskap wat beginnerskoolhoofde kan ondersteun. Die deelnemers het almal hulle behoefte aan mentorskap uitgespreek; slegs enkele uitsprake word aangehaal:

'n Mentor is geweldig belangrik... ek dink die mentorskapprogram moet jou ondersteun, daar's baie dinge wat jy nie van regte weet nie (skoolhoof C).

... ek dink dis beslis 'n behoefte en wat u sê, 'n mentor; mens moet kyk daarna (skoolhoof B).

Ek dink dat ek my mentor kan gebruik wanneer ek hulp nodig het, wanneer ek nie iets verstaan nie, kan ek haar kontak (skoolhoof F).

Die beginnerskoolhoofde het verder gevoel dat mentorskap van groot waarde sal wees as hulle in die praktyk begelei word om departementele dokumentasie en situasies te hanteer. Skoolhoof E het verduidelik wat hy in 'n mentorskapprogram wil hê:

[... 'n soort sê maar werklike lewensituasie, soos wat jy in 'n situasie soos hierdie sal doen en nie net kennis daarvan oordra nie, maar om te sê wat jy sou doen in die situasie, om te sê hoe jy sal reageer op die situasie, om 'n gevoel te verkry hoe ander mense op verskillende situasies reageer omdat elkeen nie die situasie op dieselfde manier sal hanteer nie.]

'n Belangrike punt wat na vore gekom het, was die kwessie van wie die mentor moet wees. Al die beginnerskoolhoofde het aangedui dat die mentor verkieslik 'n ervare of afgetrede skoolhoof moet wees:

[Mentors wat weet hoe om die dinge die beste te doen, kan verwelkom word op die spesifieke gebiede waarop hulle hul toegespits het] (skoolhoof G).

... die mentors moet dan net bestaan uit oudskoolhoofde... veral 'n mentor wat ervaring het, want kyk, ervaring is 'n goeie leermeester (skoolhoof D).

Verder het die skoolhoofde aangedui dat die mentor hulle deurlopend moet bystaan, hulle soms persoonlik moet besoek en gereeld beskikbaar moet wees, veral as 'n dringende saak opduik.

Dit is belangrik dat die teorie en die praktyk bymekaar uitkom en Naidu et al.(2010:97) en Woolsey (2010:27) wys daarop dat dit deur middel van mentorskap kan gebeur. Die beginnerskoolhoofde het laat blyk dat die gebrek aan mentorskap suksesvol die hoof gebied kan word deur die implementering van 'n mentorskapprogram sodat hulle die teorie in die praktyk kan toepas. Hulle het die vereistes waaraan die mentorskapprogram moet voldoen, duidelik gestel:

- dit moet duidelike riglyne hê;
- dit moet in fases aangebied word;
- die frekwensie van die persoonlike kontakgeleentede waartydens die mentor behulpsaam is, moet wissel van een keer per maand, een keer per kwartaal tot een keer per jaar, en moet deur telefoniese kommunikasie aangevul word;
- die aktiwiteite en uitkomst van die program moet duidelik afgebaken word;
- die program moet toegespits word op die eise en uitdagings van die spesifieke terreine waar beginnerskoolhoofde probleme ondervind;
- dit moet toegespits wees op die sleutelverantwoordelikhede in die eise wat aan 'n skoolhoof gestel word;
- mentors of persone moet in onderwys opgelei wees.

Op die vraag of mentorskap wél aan die beginnerskoolhoofde bekendgestel is, het sommige hoofde geantwoord. Enkele aanhalings word gegee:

Ons het 'n hele dag gespandeer by 'n kamp, 'n terrein en by daardie kampterrein is ons toe nou ingelig van die waarde van mentorskap, hoe dit gaan werk en so meer. Ons was eerder liever heeldag getrakteer en ek was verskriklik gefrustreerd gewees want... ons tyd is verkoos... Ons is toe nou voorgestel aan die mentors en onmiddellik het ek gevra, Meneer, as dit die mentors is, het hulle opleiding as skoolhoofde en die antwoord wat ek gekry het, was, nee, maar hulle is in die sakewêreld. Toe sê ek, maar Meneer, ek het mos nou nie vir my nou kom appels met pere vergelyk nie, die twee dinge werk nie saam nie. Maar jy kan nie 'n mentor wat in die sakewêreld is, dan moet jy jou ervaring met my kom deel want dit is nie dieselfde nie. ... in die sakewêreld werk dit anders as die onderwys. Ek meen, selfs as 'n mentor, kyk, 'n bestuurder, as jy 'n bestuurder is in die sakewêreld en jy is 'n bestuurder op skool dan is dit nie dieselfde nie in die sin dat op skool moet jy half soebat, maar in die sakewêreld waar jy verantwoordelik is vir die betaling van persone soebat jy nie (skoolhoof D).

Alhoewel skoolhoof B nie self by die aanbieding van 'n mentorskapprogram was nie, het een van sy personelede die resultaat van die dag aan hom só uitgelê:

... dit was so drie jaar terug wat hulle so 'n programmetjie aangebied het vir 'n dag, was net vir 'n dag en ek kan onthou een van ons mans wat toe departementshoof geword het, in die vorige kwartaal was daar en toe hy terugkom toe vra ek vir hom, het jy iets geleer? Toe sê hy nee, hy't nie regtig iets geleer, want hulle het hulle gebombardeer; dis te veel inligting vir een dag, dit moet tragsgewys, kontinue moet hulle een aspek vat en daaraan aandag gee en dalk in die volgende maand weer 'n volgende een, so. Hulle het vir hulle probeer in een dag al die inligting gee en dis onmoontlik, jy kan niks leer nie.

Na aanleiding van die beginnerskoolhoofde se mening oor die gebrek aan mentorskap en die vereistes waaraan 'n mentorskapprogram moet voldoen, het die beginnerskoolhoofde verder uitgebrei oor die behoeftes wat in 'n mentorskapprogram aandag moet kry:

Onderrigleierskap:	Hoe hulle as hoofde die leerareas en veral lees- en wiskundevaardighede kan verbeter.
Bestuursvaardighede:	Hoe hulle as bestuurders in die bestuurspan moet optree, moet delegeer, personeelinligtingsessies en personeel moet hanteer.
Regsaspekte:	Aspekte van menseregte en die prosedures van oortredings moet toegelig word.
Menseverhoudings en kommunikasie:	Hoe hulle as hoofde teenoor personeel, leerders, die gemeenskap en departementele amptenare moet optree en met hulle moet kommunikeer.
Departementele dokumente:	Hoe hulle nuwe regeringsdokumente, die lêerstelsel, liassering van dokumente, reëls en regulasies, beleidsdokumente en veldpos moet hanteer en interpreteer. Hoe hulle 'n skoolontwikkelingsplan moet skep en implementeer.
Finansies:	Hoe hulle 'n begroting moet saamstel en bestuur, en hoe finansies verdeel moet word.
Personeel:	Hoe personeel hanteer moet word, veral ten opsigte van afwesighede, laatkommery en laksheid. Hoe hulle die personeel moet motiveer en lojaal teenoor hulle moet optree.
Ouers:	Hoe hulle ouers moet benader oor leerders se afwesighede en swak prestasies.
Leerders:	Hoe hulle interaktief met leerders kan optree om onbetrokkenheid uit die weg te ruim.
Dissipline:	Hoe hulle dissiplinêre prosedures vir leerderoortredings moet volg.

Die bevindinge van hierdie ondersoek toon dat die beginnerskoolhoof inderdaad gebombardeer word met nuwe kennis en beroepseise, en dat daar dikwels nie voldoende tyd is om die nuwe kennis te verwerk nie. Dit kan tot nadelige langtermyn gevolge lei. Die sosiale kapitaalteorie, aan die ander kant, stel dat sosiale netwerke ondersteuning aan die beginnerskoolhoof behoort te bied. Volgens die literatuur ervaar beginnerskoolhoofde egter dikwels 'n gevoel van isolasie ná hulle aanstelling en kry hulle meermale geen ondersteuning van die personeel en die gemeenskap nie. Hierdie ondersoek het getoon dat dit inderdaad die geval is. Hoofde het weens 'n gebrek aan goedkeuring en vertroue van die personeel en gemeenskap geen goeie kommunikasiekanale gehad

nie. Die kennisoordrag-, psigososiale en sosiale kapitaalteorieë, só het hierdie ondersoek getoon, bied 'n waardevolle insig in die kwessie van mentorskap vir beginnerskoolhoofde.

GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

Beginnerskoolhoofde, veral Suid-Afrikaanse beginnerskoolhoofde, ontvang nie voldoende voorbereiding en opleiding nie, en daarom vind hulle dit moeilik om die eise van hul nuwe betrekking te hanteer. Hulle word voorts geïsoleer en ontvang weinig of geen sosiale ondersteuning nie. Hulle ervaar 'n gebrek aan kennis van hoe om die daaglikse eise te bowe te kom én om 'n suksesvolle skoolhoof te wees. Daar bestaan 'n groot behoefte aan ondersteuning, formeel én informeel, in die vorm van 'n mentor of 'n mentorskapsprogram. As 'n mentor of 'n mentorskapsprogram in die voorbereiding of opleiding van voornemende skoolhoofde ingestel sou word, moet daar duidelike riglyne vir die program wees en behoort die skoolhoofde ná deurloping van die program verder ondersteun te word voordat hulle aangestel word. Die ondersteuning moet tydens die eerste drie jaar ná die aanstelling as skoolhoof voortgesit word. Daar is in die Suid-Afrikaanse konteks 'n behoefte aan mentorskap ten einde die doeltreffendheid van skoolhoofleierskap te verhoog en leerderprestasie te bevorder.

'n Paar aanbevelings vloei uit hierdie studie voort. 'n Mentor behoort vir elke beginnerskoolhoof aangestel te word om hulle tydens die eerste paar jaar ná hulle aanstelling by te staan. Die mentor behoort 'n ervare skoolhoof te wees wat goed bekend is met 'n betrokke skoolomgewing. Verder moet die mentor 'n skakelpersoon tussen die beginnerskoolhoof en die Departement van Onderwys wees om die skoolhoof met departementele dokumente en verwante inligting te ondersteun. 'n Mentorskapsprogram sal van groot waarde wees indien dit uit fases bestaan, waar fase een met die aanstelling van die beginnerskoolhoof begin, fase twee in die eerste jaar ná die aanstelling voortgesit word en fase drie uit gereelde ondersteuning bestaan. Dit sou van groot waarde wees as die mentorskapsprogramme ook aan departementshoofde en adjunkhoofde beskikbaar gestel word sodat hulle deeglik voorberei kan word vir die taak van skoolhoof.

BIBLIOGRAFIE

- Alami, M.E. & De Arriaga, F. 2013. Intelligent e-learning systems and the transfer of novices into experts. *International Journal of Computer Applications*, 82(8):44-50.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Ballet, K., Vandenbergh, R., Kelchtermans, G. & Verbiest, E. 2000. Evaluation of a training program for primary school principals. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 24-28.
- Barnetz, Z. & Feigin, R. 2012. "We Didn't Have to Talk": adolescent perception of mentor-mentee relationships in an evaluation study of a mentoring program for adolescents with juvenile diabetes. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 29:463-483.
- Barton, B.B. 2009. The journey of mentoring novice principals: a qualitative study of Palm Beach country's initiative in mentoring novice principals in low performing schools. Doctoral thesis, Teachers College, Columbia University, New York, NY.
- Bengtson, E., Zepeda, S.J. & Parylo, O. 2013. School systems' practices of controlling socialization during principal succession: looking through the lens of an organizational socialization theory. *Education Management Administration & Leadership*, 41(2):143-164.
- Beaudoin, C., Carmona, R., Delahanty, M., Gartside, W., Oyedele, A., Teta, L.M. & Wilson, R. 2012. Bennet Public Schools Principal Induction Program. Dissertation, Boston College, Lynch School of Education, Newton, MA.
- Bester, P. 2008. Authentic leadership embedded in a social capital framework: a theory in Nursing Science. Doctoral thesis, North West University, Potchefstroom.

- Boschman, J.S., Van der Molen, H.F., Sluiter, J.K. & Frings-Dresen, M.H.W. 2013. Psychosocial work environment and mental health among construction workers. *Applied Ergonomics*, 44(2013):748-755.
- Bodger, C.L. 2011. Novice principals' perceptions of beginning principal support and induction. Doctoral dissertation, Education, California State University, Long Beach, CA.
- Bozeman, B. & Feeney, M.K. 2007. Towards a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6):719-739.
- Bush, T., Kiggundu, E. & Moorosi, P. 2011. Preparing new principals in South Africa: the ACE: School Leadership Programme. *South African Journal of Education*, 31:31-43.
- Çetin, A.T., Kizil, C. & Zengin, H.I. 2013. Impact of mentoring on organizational commitment and job satisfaction of accounting-finance academic employed in Turkey. *Emerging Markets Journal*, 3(2):1-28.
- Chao, G.T. 2009. Formal mentoring: lessons learned from past practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(3):314-320.
- Cheung, R.M. & Walker, A. 2006. Inner worlds and outer limits: the formation of beginning school principals in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 44(4):389-407.
- Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *Basics of qualitative research*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crawford, M. 2012. Novice head teachers in Scotland: competing expectations. *School Leadership & Management*, 32(3):279-290.
- Crawford, M. & Cowie, M. 2012. Bridging theory and practice in headship preparation: interpreting experience and challenging assumptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2):175-187.
- Creswell, J.W. 2009. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crow, G.M. 2006. Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4):310-325.
- Dareh, J.C. 2006. *Beginning the principalship: a practical guide for new school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2009. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik.
- Driessen, E.W., Overeem, K. & Van der Vleuten, C.P.M. 2011. Get yourself a mentor. *Medical Education*, 45(5):438-439.
- Dwiningrum, S.I.A. 2013. Nation's character education based on the social capital theory. *Asian Social Science*, 9(12):144-155.
- Erasmus, M. 1993. Die professionele ontwikkeling van skoolhoofde deur middel van 'n mentorstelsel. Doktorale proefskrif, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.
- Flick, U. 2009. *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Frels, R., Reichwein Zientek, L. & Onwuegbuzie, A.J. 2013. Differences of mentoring experiences across grade span among principals, mentors, and mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(1):28-58.
- Frick, L., Carl, A. & Beets, P. 2010. Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30:421-437.
- Fuller, C. 2014. Social capital and the role of trust in aspirations for higher education. *Educational Review*, 66(2):131-147.
- Geng, X., Lin, L. & Whinston, A.B. 2009. Effects of organizational learning and knowledge transfer on investment decisions under uncertainty. *Journal of Management Information Systems*, 26(2):123-145.
- Hale, E.L. & Moorman, H.N. 2003. Preparing school principals: a national perspective on policy and program innovations. <http://www.iel.org/pubs/preparingprincipals.pdf> [26 Mar. 2013].
- Hall, R. 2011. Revealing the transformatory moment of learning technology: the place of critical social theory. *Research in Learning Technology*, (19)3:273-284.
- Jokelainen, M., Jamookeeah, D., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011. Building organizational capacity for effective mentorship of pre-registration nursing students during placement learning: Finnish and British mentors' conception. *International Journal of Nursing Practice*, 17(5):509-517.
- Kim, S. 2010. Mentor characteristics and protégé/mentor perceptions of mentoring functions and quality in Korean companies. Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana Champaign, Urbana, IL.
- Lee, H., Park, J. & Lee, J. 2013. Role of leadership competencies and team social capital in IT service. *Journal of Computer Information Systems*, 2013, Summer.

- Lentz, E. 2007. Protégé and mentor characteristics: examining individual differences in effective mentoring relationships. Doctoral dissertation, University of South Florida, Tampa, FL.
- Lester, P.B., Hannah, S.T., Harms, P.D., Vogelgesang, G.R. & Avolio, B.J. 2011. Mentoring impact on leader efficacy development: a field experiment. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3):409-429.
- Macann, G. 2005. Inducting school principals: principles and dilemmas. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 2(2):116-122.
- Maree, K. 2010. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Martin, S.M. & Sifers, S.K. 2012. An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34:940-945.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mathibe, I. 2007. The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3):523-540.
- Mentz, K., Webber, C.F. & Van der Walt, J.L. 2010. Novice principals from Canada and South Africa share their experiences. *Education as Change*, 14(2):155-167.
- Merriam, S.B. 2002. *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moorosi, P. 2012. Mentoring for school leadership in South Africa: diversity, dissimilarity and disadvantage. *Professional Development in Education*, (38)3:487-503.
- Naidu, A., Joubert, R., Mestry, R., Mosoge, J. & Ngcobo, T. 2010. *Education management and leadership*. Cape Town: Oxford University Press.
- Nelson, S.W., De la Colina, M.G. & Boone, M.D. 2008. Lifeworld or systems world: what guides novice principals? *Journal of Educational Administration*, 46(6):690-701.
- Ngamaba, K.H. 2014. Religious leaders' perceptions of their emotional and psychological needs. *Mental Health, Religion & Culture*, 17(1):62-78.
- Ngidi, D.P. 2005. Evaluation of the effectiveness of the competences of the NPDE programme. *South African Journal of Education*, 25(1):34-37.
- Nokes, T.J. 2009. Mechanisms of knowledge transfer. *Thinking & Reasoning*, 15(1):1-36.
- Nundulall, R. & Dorasamy, N. 2012. Mentorship and sustainable research output. *Industry & Higher Education*, 26(2):127-137.
- Olson, L. 2007. Getting serious about preparation. *Education Week*, 27(3):1-11.
- O'Neill, R.M. 2005. An examination of organizational predictors of mentoring functions. *Journal of Managerial Issues*, 17(4):439-460.
- Onguko, B., Abdalla, M. & Webber, C.F. 2008. Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of Educational Administration*, 46(6):715-726.
- Poel, E.W., Arroyos-Jurado, E. & Coppola, B.J. 2006. Women, mentoring, and a border university. *Journal of Public Affairs Education*, 12(4):501-513.
- Remy, L.M. 2009. Administrative mentoring: an investigation of practicing principals' perception of the role mentors played in their professional development and job satisfaction. Doctoral dissertation, Education, University of Northern Iowa, Cedar Falls, IA.
- Rynne, S. 2013. David Clutterbuck, mentoring and coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 8(1):139-254.
- Sackney, L. & Walker, K. 2006. Canadian perspectives on beginning principals: their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44(4):341-358.
- Scandura, T.A. & Pellegrini, E.K. 2007. Workplace mentoring: theoretical approaches and methodological issues. In Allen, T.D. & Eby, L.T. (eds). *Handbook of mentoring: a multiple perspective approach*, Malden, MA: Blackwell, pp. 71-91.
- Schumaker, D.R. & Sommers, W.A. 2001. *Being a successful principal: riding the wave of change without drowning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Searby, L.J. 2010. Preparing future principals: facilitating the development of a mentoring mindset through graduate coursework. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1):5-22.
- Skinner, C.H. 2006. A comparison of mentored and non-mentored novice elementary principals in respect to job satisfaction. Doctoral dissertation, Education, University of Central Florida, Orlando, FL.

- Smith, P.S. 2009. *Promises to keep: the alignment of state policy implementation with best practices for new principal mentorship*. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.
- Spillane, J. & Lee, L.C. 2013. Novice school principals' sense of ultimate responsibility: problems of practice in transitioning to the principal's office. <http://www.ipr.northwestern.edu/publications/docs/workingpapers/2013/IPR-WP-13-05.pdf> [26 Mar. 2013].
- Srivastava, S. & Thakur, M.K. 2013. Mentoring and performance: testing a mediated model in supervisory and formal mentoring in business organisation. *The International Journal of Human Resource Management*, (6)2:16-35.
- Stamm, M. & Buddeberg-Fischer, B. 2011. The impact of mentoring during postgraduate training on doctors' career success. *Medical Education*, 45(5):488-496.
- Stevenson, D.A. 2008. Mentorship and the challenges of novice school principals: a study of the views of selected elementary school principals. Master's dissertation, Education, University of Manitoba, Winnipeg, MA.
- Steyn, G.M. 2004. How do professionals develop? Lessons for the effective implementation of the South African Skills Development Act. *South African Journal of Education*, 24(3):217-224.
- Van der Westhuizen, P.C. 2005. *Effective educational management*. Cape Town: Kagiso Tertiary.
- Van der Westhuizen, P. & Van Vuuren, H. 2007. Professionalising principalship in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3):431-445.
- Van Louw, T. & Waghid, Y. 2008. A deliberative democratic view of mentorship. *South African Journal of Higher Education*, 22(1):207-220.
- Van Staden, C.J. 2011. Sosiale netwerk analise as metode om die deurlopende professionele ontwikkeling van Wiskundeonderwysers van 'n sekondêre skool te bevorder. Doktorale proefskrif, Opvoedkunde, Universiteit van Johannesburg, Johannesburg.
- Wallen, G.R., Mitchell, S.A., Melnyk, B., Fineout-Overholt, E., Miller-Davis, C., Yates, J. & Hastings, C. 2010. Implementing evidence-based practice: effectiveness of a structured multifaceted mentorship programme. *Journal of Advanced Nursing*, 66(12):2761-2771.
- Wildy, H. & Clarke, S. 2008. Charting an arid landscape: the preparation of novice primary principals in Western Australia. *School Leadership and Management*, 28(5):469-487.
- Wildy, H., Clarke, S. & Beycioglu, K. 2010. Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 22(4):307-326.
- Wolhuter, C.C. 2005. Progress in the desecration of schools in South Africa: experiences of school principals. *Education as Change*, 9(1):108-126.
- Woolsey, A. 2010. New principals in the trenches: Does mentoring impact leadership development for new school leaders? Doctoral dissertation, Education, Arizona State University, Phoenix, AZ.
- Yang, C., Hu, C., Baranik, L.E. & Lin, C. 2012. Can protégé be successfully socialized without socialized mentors? A close look at mentorship formality. *Journal of Career Development*, 40(5):408-423.
- Zainal, Z. 2007. Case study as a research method. *Journal Kemanusiaan*, 9:1-6, Jun.