

Onderwysers se sagte vaardighede: 'n transendentale fenomenologiese ondersoek

Elma Fleischmann

Elma Fleischmann, Fakulteit Opvoedkunde,
Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie, Wellington-kampus

Opsomming

Om 'n onderwyser te wees wat in die Suid-Afrikaanse konteks onderrig en leer uitstekend fasiliteer, vereis verskeie vaardighede. Sekere van hierdie vaardighede is kognitief van aard, byvoorbeeld die interpretasie en ontwerp van kurrikulums, soos genoem in die sewe rolle van 'n onderwyser wat uiteengesit is in die norme en standaard vir opvoeders in Suid-Afrika (DvO 1998:512–15). Twee ander rolle is egter dié van leier en pastor en die vaardighede wat vir hierdie rolle nodig is, is meer mensgerig en minder kognitief.

In hierdie studie word die mensgerigte vaardighede waarvoor uitstekende onderwysers beskik, bestudeer vanuit die perspektief van die minder verkende sagte vaardighede. Sagte vaardighede word gedefinieer as die mensgerigte vaardighede wat nodig is om 'n taak (in hierdie geval die taak van 'n onderwyser) effektief te verrig.

'n Kwalitatiewe transendentale fenomenologiese benadering word gebruik om in drie sekondêre skole ondersoek in te stel na oor watter sagte vaardighede uitstekende onderwysers beskik. Die perspektief van skoolhoofde, leerders en uitstekende onderwysers is ingewin in hierdie verkennende ondersoek. Die resultate van die studie wys daarop dat goeie onderwysers oor tegniese vaardighede en kennis beskik, maar dat die verskil tussen goeie en uitstekende onderwysers dikwels aan die gebruik van sagte vaardighede te wyte is.

Trefwoorde: onderrig en leer; onderwysers se sagte vaardighede; transendentale fenomenologie; vaardighede

Abstract

Soft skills of teachers: a transcendental phenomenological study

Teachers in the South African educational context are expected to meet an increasing number of professional demands, including producing academic results and developing professionally, while also fulfilling an affective role in schools. In this study, the skills that teachers need were investigated from the perspective of previously less well defined soft skills. *Soft skills* are described as the interpersonal, human, people or behavioural skills needed to apply technical skills and knowledge in the workplace.

Theoretical work by Howard Gardner initiated investigation of the relationship between cognition and emotions. He proposed that neurologically people possess multiple intelligences which determine how they think and learn. This theory had a major impact on existing philosophies concerning how teaching, learning and assessment take place. It suggests that teachers should take different intelligences into account when planning, teaching and assessing (Gardner 1992:1–23). Two of these intelligences, namely interpersonal feelings and intrapersonal intelligence, later made way for research regarding emotional intelligence (Dolev and Leshem 2016:3). It is important to acknowledge the prominence of interpersonal and intrapersonal intelligence and the influence that it may have on positive learning outcomes in a classroom. For this investigation the term *soft skills* is used when referring to these combined skills or intelligences.

Research about interpersonal and intrapersonal intelligence often relies on what people feel and cannot be quantified; therefore, a qualitative approach which was investigative in nature was applied in the study.

“Norms and standards for educators in South Africa” (DvO 1998:53) defines the roles that teachers are required to fulfil. Some of these roles are cognitive and technical in nature (such as the role of interpreter and designer of learning programmes and materials), while some of the roles require more interpersonal and intrapersonal skills, for example citizen and pastor in his/her community, and leader. When considering teaching in South Africa, the context of schools and the socio-economic realities with which children and educators are faced require teachers to have even more non-technical skills (Umeghalo and Obi 2020:152).

The aim of this study was to explore the phenomenon of soft skills in education, focusing on the soft skills of teachers.

A qualitative transcendental phenomenological research approach was selected in order to explore whether excellent teachers from three secondary schools in diverse economic settings in the Western Cape employed soft skills when teaching. School principals, learners and the teachers, who were identified as excellent by principals and learners, were asked which skills they thought are important for excellent teachers to possess. The results of this study indicated that teachers perceived as excellent exhibited soft skills in addition to the technical skills needed for teaching. Furthermore, the use of soft skills often distinguished excellent teachers from good teachers.

The transcendental phenomenological approach shows the way for the portrayal of participants’ experiences – describing the phenomenon as accurately as possible (Groenewald 2004:47).

A vital part of this strategy is for the researcher to, firstly, identify and declare, and, secondly, set aside his/her own experiences in order to understand the interviewees' experiences of the phenomenon being examined (epoché) (Moerer-Urdahl and Creswell 2004:6). This process is called transcendental because of the integrated nature of the experiences of the interviewees and the phenomenon studied, namely the soft skills of excellent teachers. It allows the researcher to set aside any personal prejudgements and consequently use systematic procedures to analyse the data.

After framing the research in literature regarding teachers, their skills and their working environment, the phase of horizontalisation took place. Here, 128 significant statements (identifying and describing the importance of soft skills) were extracted from the interviews, focus groups and reflections. These statements were reduced to 67 horizons where statements with similar meanings were grouped together. The process was taken further by (1) bracketing and delineating units of meaning by looking at the significant statements; and (2) imaginative variation to discover possible underlying structures or themes. This is where a possible classification system for soft skills of teachers started to emerge (Moustakas 1994:97).

Although interviews and focus group discussions started off by deliberating on technical and cognitive skills that excellent teachers have, the discussion naturally progressed to more non-technical and non-cognitive skills without any prompting. It was evident in contact with participants that soft skills were significant.

The underlying structure of soft skills that emerged naturally was a matrix with four quadrants; two continuums placed over one another. One continuum, following the work suggested by Gardner, is interpersonal – intrapersonal, and the other continuum is feeling (emotive) – doing (behavioural). In this way, the four quadrants in which the soft skills of excellent teachers were classified were: interpersonal-feeling, intrapersonal-behavioural, intrapersonal-feeling and interpersonal-behavioural.

The four quadrants were used as themes for discussion. The groups were discussed by using the direct words of the participants. The result of the classification of the soft skills in these four quadrants, and the number of times a certain group of soft skills was mentioned in the interviews and focus group, led to further interesting findings. Even though the participating schools chosen were diverse, similar groups of soft skills were deemed important across all of the schools. Intrapersonal-behavioural skills were mentioned most frequently. Examples of intrapersonal-behavioural skills provided by participants are that teachers are “congruent inside and outside school” and that they possess the “ability to evaluate the problems [that] learners have”. This intrapersonal skill becomes evident in how a teacher acts towards learners.

According to the transcendental phenomenological approach, it is essential to reflect on the “essence of the experience” when the phenomenon had been described and underlying structures were investigated. In this reflection, I realised that merely talking about the soft skills already goes a long way towards raising awareness of the importance of these soft skills, and can therefore enhance the quality of teaching and learning at a school. It might be useful to explore the classification further to pinpoint the most significant skills in order to train teachers accordingly. Literature on the topic emphasises that soft skills can be learnt and should therefore be incorporated in teacher training programmes.

Sigmund Freud captures the necessity for attention to soft skills of teachers, as quoted by Jarvis (2005:147): “[I]t is hard to decide whether what affects us more and was of greater importance to us was our concern with the sciences that we were taught or with the personalities of our teachers.”

Keywords: soft skills; teacher skills; teaching and learning; transcendental phenomenology

1. Inleiding

In hierdie studie het ek die belangrikheid van sagte vaardighede vir onderwysers ondersoek, asook watter van hierdie vaardighede belangrik skyn te wees vir doeltreffende onderwys. Die artikel illustreer verder hoe die transendentale fenomenologiese raamwerk die studie ondersteun het. Die belangrikste sagte vaardighede vir onderwysers kon na afloop van die studie geïdentifiseer word. Hierdie vaardighede kan moontlik van een situasie na ’n volgende verskil; die studie was dus ondersoekend van aard.

Omdat die studie ondersoekend van aard was, het ’n begrip van sagte vaardighede ontwikkel namate die navorsing gevorder het (Moerer-Urdahl en Creswell 2004:2). Die metodologie moes insig bied in hoe deelnemers die vaardighede ervaar waarvoor uitstekende¹ onderwysers beskik. Dit sou betekenisvolle insig bied in hoe mense ’n wêreld rondom hulself konstrueer (Kvale 2007:10) en watter sagte vaardighede in die benaderings van uitstekende onderwysers teenwoordig is.

2. Agtergrond

Uitnemende onderwys het vir verskillende mense verskillende betekenis, waarskynlik omdat daar vele faktore is wat tot uitnemende onderwys kan bydra. Sheehan en Childs (s.j.:1) skryf ’n artikel met die titel “The quality of an educational system cannot exceed the quality of its teachers”. In hierdie artikel word die belangrikheid van die vaardighede waarvoor onderwysers beskik en die invloed daarvan op die kwaliteit van onderwys beskryf. Ek fokus dus op onderwysers se sagte vaardighede.

Ngang, Yunus en Hashim (2015:836) noem onderwys is ’n komplekse handeling wat ’n wye spektrum kennis en vaardighede verg, insluitend harde en sagte vaardighede. Hierdie komplekse handeling word in Suid-Afrika se norme en standaarde vir opvoeders (1998:53) in sewe rolle van die onderwyser uiteengesit, naamlik:

- fasiliteerder van leer
- interpreteerder en ontwerper van leerkurrikulums en onderrigleermedia
- leier, administreerder en bestuurder
- lid van die gemeenskap, landsburger en pastor
- leerder, navorser en lewenslange leerder
- assesser
- vakspesialis.

Om werklik aan al hierdie rolle reg te laat geskied is uiteraard baie moeilik – veral omdat die rolle so wyd gedefinieer word. Dit vereis vaardighede wat tegniese en kognitief van aard is (byvoorbeeld interpreteerder van leerkurrikulums) tot vaardighede (byvoorbeeld leier en pastor) wat fokus op mense – in hierdie studie sagte vaardighede genoem. Daarbenewens is daar ook van die vaardighede wat 'n kombinasie van tegniese en mensvaardighede is (byvoorbeeld fasiliteerder van leer).

Die verskillende uitgangspunte oor kwaliteit onderwys en die verskeidenheid rolle wat vir onderwysers gestel word, word in Suid-Afrika nog meer ingewikkeld gemaak deur verskeie faktore. Sosio-ekonomiese verskille, ongelykheid in skoolsituasies en hoë vlakke van geweld waaraan baie kinders daagliks blootgestel word, maak die werk van 'n onderwyser nog moeiliker (John 2018:55–74). Verder is die onderwyser dikwels die persoon wat vir 'n kind stabiliteit en geborgenheid moet gee in sy/haar onseker wêreld.

As al hierdie faktore in ag geneem moet word, is die druk op onderwysers en die vaardighede wat van hulle vereis word om hulle onderrigtaak uitnemend te verrig enorm. Hierdie druk is dikwels psigies van aard. Wanneer daar na onderwysersopleidingsprogramme gekyk word, fokus opleidingsprogramme op vakkennis en tegniese kennis om die vakkennis oor te dra (Tang 2018:2). Verder word na die psigiese wêreld van die kinders wat onderrig word, gekyk. Daar word min formele aandag gegee aan die ontwikkeling van ander vaardighede van die onderwyser self. Om hierdie rede fokus hierdie studie op die sagte vaardighede van die onderwyser.

3. Literatuurstudie en teoretiese raamwerk

Aangesien hierdie studie sterk steun op die konsep *sagte vaardighede* is dit belangrik om dit breedvoerig te bespreek en duidelik af te baken. Die wortels van sagte vaardighede spruit voort uit die werk van Gardner (1992) wat beweer dat mense oor veelvuldige intelligensies beskik. Navorsing oor die verband tussen kennis en emosie het sy oorsprong in die werk van Gardner (Dolev en Leshem 2016:3); daarom verwys ek kortliks na sy werk alvorens ek *sagte vaardighede* definieer en verwante konsepte toelig. Aangesien daar al baie navorsing oor sagte vaardighede in die werkplek gedoen is, verwys ek ook na hierdie studies om relevante raakpunte te vind. Laastens sal ek verduidelik waarom ek dink dat sagte vaardighede 'n belangrike navorsingsveld is.

3.1 Teorie en definisie van sagte vaardighede

Voordat die sagte vaardighede van onderwysers ondersoek kan word, is dit nodig om die konsep te begrond en te definieer. In hierdie paragraaf word die wortels van sagte vaardighede ondersoek. Verder word die konsep gedefinieer en die plek daarvan in die werkplek aangeraak.

Sagte vaardighede het sy wortels in die teorie van Gardner. Howard Gardner was 'n psigiater en neuroloog, en het in voortsetting van die werk van Renzulli in 1983 die teorie van veelvuldige intelligensies beskryf. Hierdie teorie maak voorsiening vir intelligensies wat nie uitsluitlik logies is nie. Die oorspronklike fokus van Gardner se teorie was veral om onderwysers te help om in hulle lesaanbieding leerders wat op verskillende maniere dink en leer te bereik. Die teorie noem sewe tipes intelligensie waarvoor leerders (kan) beskik en lê klem op die feit dat leerders

op verskillende maniere leer. Gardner gaan voort deur voor te stel dat onderwysers buigsaam moet wees in hulle lesaanbieding en dat hulle nie slegs op kognitiewe en logiese kennis moet fokus nie. Dit impliseer egter ook dat onderwysers oor verskillende intelligensies kan beskik, en dat daar ander vaardighede as kognitiewe en logiese vaardighede nodig is om veelvuldige intelligensies in die klaskamer te akkommodeer. Die soorte intelligensie wat Gardner identifiseer en wat hier te sprake is, is interpersoonlike en intrapersoonlike intelligensie. Wanneer daar na sagte vaardighede verwys word, word voorsiening gemaak vir vaardighede wat gegrond is in hierdie interpersoonlike en intrapersoonlike intelligensie. Vaardighede dui op die waarneembare gedrag wat die gevolg is van intelligensie wat interpersoonlik of intrapersoonlik is (Gardner 1992:1–23), in hierdie artikel sagte vaardighede genoem.

Die definisie van *sagte vaardighede* wat vir hierdie studie gebruik word, is uit verskeie bronne saamgestel. Sagte vaardighede is die mensvaardighede wat benodig word om 'n taak te verrig. Hierdie interpersoonlike en intrapersoonlike vaardighede komplementeer die tegniese vaardighede wat nodig is om 'n taak effektief te verrig (Ramsoomair 2004:234; Crosbie 2005:45; Van Staden, Joubert, Pickworth, Roos, Bergh, Kruger, Schurink, Du Preez, Grey en Lindeque 2006:34; Bancino en Zevalkink 2007:20; Tang 2018:1).

Die definisie van *sagte vaardighede* vervat drie belangrike dele. Die eerste deel is mensvaardighede. 'n Vaardigheid kom na vore wanneer 'n persoon sy kennis en vermoë so gebruik dat dit sigbaar word in sy optrede. Sagte vaardighede word sigbaar wanneer 'n persoon met homself of met ander mense te doen het (volgens Gardner die intrapersoonlike en interpersoonlike intelligensie). Tweedens speel sagte vaardighede 'n aanvullende (maar beduidende) rol in die tegniese vaardighede. Andrews en Higson (2008:415) noem die samewerking van tegniese en sagte vaardighede 'n “synergetic compilation of what might be termed ‘ideal’ generic skills and competencies required”. Laastens verwys die definisie na die effektiewe afhandel van 'n taak. Joubert e.a. (2006:31) skryf oor die sagte vaardighede van dokters en noem dit “doing the right thing at the right time, and doing it nicely”. De Villiers (2010:2) sê dat sagte vaardighede noodsaaklik is om 'n taak effektief uit te voer.

Selfs in relatief tegniese beroepe soos dié van 'n rekenmeester word die “menslike” sy van die werkplek bespreek (De Villiers 2010:1). Dit lyk asof sagte vaardighede dikwels 'n belangriker rol in die werkplek speel as die tegniese vaardighede wat 'n mens nodig het om die werk te doen (Muir en Davis 2004:96; Jelphs 2006:33; Van Staden e.a. 2006:36; Ahmad 2009:2). Pereira en Costa (2017:3) verwys ook na die belangrikheid van sagte vaardighede vir die ekonomiese orde waarin ons vandag leef, aangesien sagte vaardighede na bewering bekwaamheid 'n hupstoot gee (Tang 2018:1). Navorsing oor die rol van sagte vaardighede is reeds in onder andere opleidingsprogramme van dokters (Van Staden e.a. 2006:35), die sakewêreld (Ahmad 2009:2) en die rekenaarbedryf (Fernandez-Sanz, De Mesa, Hilera, Palacios en Cuadrado 2010:2680) gedoen.

Hoewel dit lyk of studies saamstem daarvoor dat sagte vaardighede 'n verneme rol in die werkplek speel, is daar tot onlangs nog relatief min geskryf oor onderwysers se sagte vaardighede (Dolev en Leshem 2016:2). 'n Ander verwante konsep, emosionele intelligensie, het ook sy wortels in die werk van Gardner (Dolev en Leshem 2016:13). Salovey en Mayer het die konsep gevestig en heelwat werk word gedoen oor die verband tussen emosionele intelligensie en produktiwiteit en prestasie (Umeghalo en Obi 2020:141). Ander soortgelyke konsepte soos oordraagbare vaardighede of indiensneembaarheidsvaardighede (Ahmad 2009:2), sosiale intelligensie (Zeidner, Roberts en Matthews 2002:221) en hanteringsmeganismes van onderwysers (Jarvis

2005:85) is wel tot 'n mate ondersoek en beskryf. Daar is wel by hierdie skrywers aanduidings dat opleiding in hierdie vaardighede onderwysers nie net met beter mensvaardighede toerus nie, maar ook hulle emosionele welstand verbeter.

In Suid-Afrika is daar slegs enkele studies wat die rol van die nie-tegniese vaardighede ondersoek. In hulle studie oor watter faktore sukses in skole stimuleer, bevind Gibbs en Poisat (2019:47) dat die “human cluster factor and team dynamics were more important key enabling drivers”. Gaffoor en Van der Bijl (2018:4) vind dat die onderwyserkwaliteit en verhouding tussen studente en onderwysers 'n beduidende rol speel in deurvloeiysifers in Tegniese beroepsonderwys en -opleiding (TVET) -kolleges. Verder skryf Ferreira (2016:1–5) oor die gebruik van tegnologie in indiensopleidingskursusse oor onderwysers se sagte vaardighede en Geyer beskryf 'n diensleerprogram waar leerders en onderwysers deur empatie-opleiding kontak maak met Alzheimerpatiënte en die positiewe invloed daarvan op die onderwys. Hierdie studies dui daarop dat die belangrikheid van sagte vaardighede al hoe meer in die kalklig kom, en hierdie navorsing ontgin die sagte vaardighede van uitstekende onderwysers, soos gesien deur die onderwysers self, skoolhoofde en leerders.

Enkele ander lande waarin die waarde van sagte vaardighede vir onderwysers tans ondersoek word, is Thailand (Ngang e.a. 2015:1), Indonesië (Inggriyani 2017:143), Portugal (Pereira en Costa 2017:1–12) en Nigerië (Umeghalo en Obi 2020:136). Die studies is dit almal eens dat sagte vaardighede belangrik is vir onderwysers oor 'n breë spektrum – in primêre skole (Somprach, Popoonsak en Sombatteera 2014:842), sekondêre skole (Umeghalo en Obi 2020:136) en die tersiêre omgewing (Tang 2018:1) – om hul taak goed te kan uitvoer. Hierdie studie fokus spesifiek op sekondêre skole in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik in die Wes-Kaap. Die belangrikheid van nie-tegniese vaardighede vir onderwysers is ook deur skrywers in verskeie lande erken (Association for the Professional Quality of Teachers 2006:7; Umeghalo en Obi 2020:152). Die onderliggende veronderstelling in hierdie artikel is dat die sagte vaardighede in beroepe waar beduidende interpersoonlike interaksie voorkom, belangrik is. Weens die hoogs persoonlike aard van die onderwyser se taak, behoort dit ook in die onderwys 'n te rol speel (Inggriyani 2017:145). Die belangrikheid van sagte vaardighede vir gegradueerdes, spesifiek onderwysers, is onlangs in verskeie studies belig (Ngang e.a. 2015:838; Pereira en Costa 2017:1–12; Tang 2018:5).

'n Mens hoor dikwels wat onderwysers verkeerd doen, maar Hoy en Tarter (2011:428) bepleit die gebruik van positiewe sielkunde as 'n perspektief om die studie van opvoedkundige instellings en administrasie te herfokus. Die gebruik van die sagte vaardighede van uitstekende onderwysers as 'n lens is 'n poging om op die hierdie vaardighede van uitstekende onderwysers te fokus, eerder as op die negatiewe eienskappe. Hierdeur word die menslikheidsaspek van die onderwyser as mens en werknemer beter belig en ondersteun.

3.2 Algemene opmerkings

Noudat die term *sagte vaardighede* gedefinieer en gegrond is, kan ek die konsep verder ontgin. Die aard en aanleer van sagte vaardighede word in hierdie afdeling bepreek. Verder word kortliks verwys na die belangrikheid van sagte vaardighede in die samewerking van mense in spanne.

Die persepsies van wat sagte vaardighede behels, kan met verloop van tyd verander na gelang van die situasie en werkplek. Vaardighede soos aanpasbaarheid en die bereidwilligheid om te leer en foute te maak was miskien voorheen as minder belangrik geag vir onderwysers, maar

in die snelveranderende wêreld is dit wel belangrik. Tydens die COVID-19-pandemie moes onderwysers skielik hul werkswyse verander na 'n meer tegnologiese model – sagte vaardighede in hierdie tyd mag anders lyk as voorheen. Daar mag selfs verskille wees ten opsigte van wat as tegniese vaardighede en sagte vaardighede in die werkplek geklassifiseer word. Hoewel uitgangspunte kan verskil, is skrywers dit eens dat sagte vaardighede te doen het met die interaksie met ander mense en dat dit in bykans alle beroepe belangrik is (Rainsbury, Hodges, Burchell en Lay 2002:10; Wellington 2005:629; Andrews en Higson 2008:413; Weber, Finley, Crawford en Rivera 2009:355).

Sagte vaardighede kan aangeleer word. Dit is egter om drie redes nie 'n maklike proses nie. Die eerste rede lê in die kurrikulering van onderwyseropleidingsprogramme. Tegniese vaardighede word dikwels in hierdie programme as belangriker geag by die kurrikulering van die programme, en die sagte vaardighede as minder belangrik. Min of geen tyd word in die program aan sagte vaardighede afgestaan nie. Opleidingsprogramme vir onderwysers het baie vakinhoudelike en tegniese didaktiese komponente en min “sagte” komponente, maar die behoefte daaraan word erken (Dolev en Leshem 2016:13; Gaffoor en Van der Bijl 2018:4). Tweedens moet daar in die leer van sagte vaardighede 'n goeie balans tussen teorie en praktiese regte-wêreld-komponente wees omdat dit 'n vaardigheidskomponent het – dit moet dus ingeoefen word (Rainsbury e.a. 2002:14; Bancino en Zevalkink 2007:21). Derdens is die meting van sagte vaardighede moeilik, en dit kan ook deel van die rede wees waarom dit nie so sterk figureer in opleidingsprogramme nie (Rainsbury e.a. 2002:9).

Muir en Davis (2004:95–101) definieer die interpersoonlike dimensie van die werkplek as “attitudes and behaviours displayed in interactions among individuals that affect the outcomes of such encounters”. Muir en Davis onderstreep dus die belangrikheid daarvan om saam met ander te kan werk. Verder word selfs gesê dat die kwaliteit van die uitkoms van die werk bepaal word deur die mensvaardighede.

Wanneer daar oor sagte vaardighede gereflekteer word, moet die praktiese situasie waarin onderwysers regoor die wêreld – maar spesifiek ook vandag in Suid-Afrika – hulle bevind, in ag geneem word. Onderwysers werk in 'n situasie waar hulle die vryheid het om die leerders goed te onderrig in ooreenstemming met die vaardighede waarvoor hulle beskik, maar terselfdertyd word hul prestasie baie rigied gemeet (Dahlstrom en Lemma 2008:33). Dit verg spesifieke vaardighede van 'n onderwyser om onder hierdie druk effektief te kan onderrig, en die onderwyser word deur die sisteem soms as 'n “gebruiksartikel” gesien. Hierdie omstandighede verhoog die eise wat aan die onderwyser se mensvaardighede (die sagte vaardighede) gestel word (Umeghalo en Obi 2020:152). Dit mag weer 'n invloed op die doeltreffendheid van onderwysers se verworwe sagte vaardighede hê (Heystek, Nieman, Van Rooyen, Mosoge en Bipath 2008:8). Hierdie feit bevestig dat dit belangrik mag wees om die sagte vaardighede van onderwysers van nader te beskou.

Omdat interpersoonlike en intrapersoonlike vaardighede wat in skole vereis word kan verander soos die tyd en plek verander, is dit moeilik om die vaardighede fyn te definieer. Hierdie is ook een van die redes waarom dit moeilik is om sagte vaardighede deel van die onderwyseropleidingskurrikulums te maak. Dit is verder moeilik om die vaardighede aan te leer omdat ‘it 'n mate van inoefening verg. Dit lyk wel asof goeie sagte vaardighede vir 'n onderwyser belangrik is om te hê – nie net omdat dit oor die algemeen in die werkplek belangrik is nie, maar ook omdat onderwys hoogs interpersoonlik van aard is.

4. Die transendentale fenomenologiese ontwerp van die navorsing

Fenomenologie as 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk het by Husserl ontstaan, wat dit geïdentifiseer het as “the essence of human experiences about a phenomenon as described by participants” (Creswell en Creswell 2009:13). In hierdie artikel gebruik ek deurlopend die woord *verskynsel*² wanneer na sagte vaardighede verwys word. Die ondersoek het by die moontlike belangrikheid van sagte vaardighede begin en kon lei tot watter sagte vaardighede vir spesifiek onderwysers betekenisvol is. Die belangrike sagte vaardighede wat uitstekende onderwysers benodig, mag van een situasie na 'n volgende verskil (Fleischmann 2013). Creswell en Creswell (2009:13) verwys na die werk van Moustakas (1994) wat betoog het dat die gebruik van hierdie strategie dit moontlik maak “to develop patterns and relationships of meaning”. Gevolglik het die metodologie wat gekies is daartoe bygedra dat 'n dieper insig in hoe mense die wêreld rondom hulself konstrueer, bekom is (Kvale 2007:10).

Die twee hoofbenaderings in fenomenologie is die hermeneutiese en transendentale benaderings. Hermeneutiek plaas die klem op reflektiewe interpretasie van 'n verskynsel (Moustakas 1994:35), maar vir hierdie studie is die transendentale benadering gebruik, aangesien hierdie benadering voorsiening maak vir 'n logiese, sistematiese en koherente ontwerp wat 'n betekenisvolle blik op die menslike ervaring bied (Moerer-Urdahl en Creswell 2004:1–2). Die transendentale benadering skep die geleentheid vir die uitbeelding van deelnemers se ervarings deur die verskynsel so akkuraat as moontlik te beskryf (Groenewald 2004:48). Hierdie proses word transendentaal genoem weens die geïntegreerde aard van die ervarings van die deelnemer en die verskynsel wat bestudeer is. Vir hierdie studie behels dit die sagte vaardighede van uitstekende onderwysers. Dit gee die navorser die geleentheid om persoonlike vooroordele ter syde te stel en sodoende sistematiese prosedures te gebruik om die data te ontleed.

Ek het swaar gesteun op die werk van Moustakas (1994:85–101), Groenewald (2004:43–55) en Moerer-Urdahl en Creswell (2004:1–28) wat variasies van die transendentale fenomenologiese benadering in hul navorsing gebruik het. Die metodologiese proses vir hierdie studie is in wese 'n kombinasie van die werk van hierdie drie outeurs.

Die metodologiese proses het ontvou deur volgende basiese stappe:

1. Die eerste stap in hierdie transendentale analise was die epoché. Hierdie stap gee die geleentheid vir die verklaring van moontlike voorveronderstellings en vorige ervarings van die navorser (sien afdeling 5.1). Die verklaring van my ervaring as navorser is in ooreenstemming met die kwalitatiewe benadering (Moustakas 1994:87; Moerer-Urdahl en Creswell 2004:7).
2. Die tweede stap was die plasing van die studie binne die raamwerk van bestaande literatuur (Moerer-Urdahl en Creswell 2004:8). In die loop van die metodologiese proses is skakels met die literatuuroorsig geskep (sien afdeling 5.2).
3. Die derde stap was dié van horisonalisering (“horizontalisation”). Hier is die beduidende stellings (“significant statements”) van deelnemers bepaal (sien afdeling 5.3). Die beduidende stellings

are identified in the transcripts that provide information about the experiences of the participants. These significant statements are simply gleaned from the transcripts and

provided in a table so that a reader can identify the range of perspectives about the phenomenon (Moustakas 1994:94).

Hierna kon die proses van fenomenologiese reduksie plaasvind (sien afdeling 5.4).

- a. Beduidende stellings wat voorheen geïdentifiseer is, is hier gestroop van stellings wat meer as een keer voorkom en stellings wat nie direk met die verskynsel wat ondersoek word te doen het nie. Hierdie fase word afbakening van betekeniseenhede (“delineating units of meaning”) genoem. Die stellings wat nou oorbly verhelder die begrip van die verskynsel (Moustakas 1994:90). Die oorblywende stellings word nou bestudeer om ’n goeie beeld van die verskynsel te vorm (Moustakas 1994:181; Creswell en Creswell 2009:14; Groenewald 2009:48) – hier begin ’n mens *sagte vaardighede* regtig verstaan soos die deelnemers dit sien.
- b. Deur die lees en herlees van stellings word soortgelyke stellings saamgebondel (“clustering”) (Moustakas 1994:86). Hierdie saambondeling vind binne die breë begrip van die verskynsel plaas en maak die verskynsel duideliker. Dit maak weer teksturele en strukturele beskrywings moontlik (Moustakas 1994:181; Moerer-Urdahl en Creswell 2004:20). In hierdie stap word temas wat verband hou met die verskynsel met voorbeelde uit onderhoude in verband gebring.

4. Verbeeldingsvariasie (“imaginative variation”) was die volgende fase. In hierdie fase is daar gesoek na ’n moontlike onderliggende struktuur (sien afdeling 5.5). Die verwagting is dat hierdie struktuur die onveranderlike (“invariant”) temas van die verskynsel vergestalt (Moustakas 1994:96).

5. ’n Tweede vlak van verbeeldingvariasie is om te kyk na *sagte vaardighede* in die Suid-Afrikaanse konteks. Hier het ek die rangorde waarin die groepe *sagte vaardighede* voorgekom het, vergelyk (sien afdeling 5.6).

6. In die finale fase, die samevattende fase, is ’n beskrywing van die kern (“essence”) van die ervaring gegee (sien afdeling 5.7). Hierdie beskrywing word gemaak op grond van die navorsing se waarneming van die verskynsel en dit maak nie daarop aanspraak om die volle betekenis van die verskynsel te ontgin nie. In hierdie artikel word my perspektief op die *sagte vaardighede* van uitstekende onderwysers bespreek.

Soos met enige metodologie is daar sterk- en swakpunte in die transendentale fenomenologiese aanslag. Die belangrikste sterkpunt is dat hierdie metodologie ’n sistematiese proses bied van stappe om te volg in die ontleding van die data (Moustakas 1994:95). Verder is transendentale fenomenologie ’n metodologie wat poog om ’n brug te bou tussen die moontlike dualisme tussen die objektiwiteit en subjektiwiteit van die navorsing (Moerer-Urdahl en Creswell 2004:43). Om beide subjektief betrokke te wees (ek is self ’n onderwyser en verklaar dit in die epoché – sien afdeling 5.1) en objektief na deelnemers te luister, is nie maklik nie. Die verklaring daarvan skep egter ’n platform vir die balans tussen my eie perspektief en dié van die deelnemers. Die onderhoude het ryk data gegenereer omdat elke persoon wat deelgeneem het aan die navorsing, ervaring het wat sy eie storie vertel. In die literatuur oor transendentale fenomenologie word daar verwys na die geleefde ervarings (“lived experiences”) van deelnemers wat die ryk data genereer (Moerer-Urdahl en Creswell 2004:32; Groenewald 2009:44).

Transendentale fenomenologie as metodologie bring egter ook uitdagings mee. Omdat die resultate bekendgemaak word deur deelnemers se eie stories te vertel, kan die logiese lyn verlore gaan en die resultate kan gefragmenteerd voorkom (Moerer-Urdahl en Creswell 2004:32). Dit is belangrik dat daar spesiale aandag aan die vloei in die interpretasie van die resultate gegee word.

Verder is dit moeilik om die rykdom in die stories van die deelnemers volledig weer te gee. Die feit dat die groepe deelnemers in hierdie studie uiteenlopend is in hulle agtergronde, ouderdomme en maatskaplike en kulturele agtergronde, maak dit moeilik om werklik die volle rykdom van hierdie data volledig te ontgin. Die interpretasie van data kan ook op verskillende vlakke plaasvind, en dit is belangrik dat begrip van die verskynsel in volle diepte plaasvind.

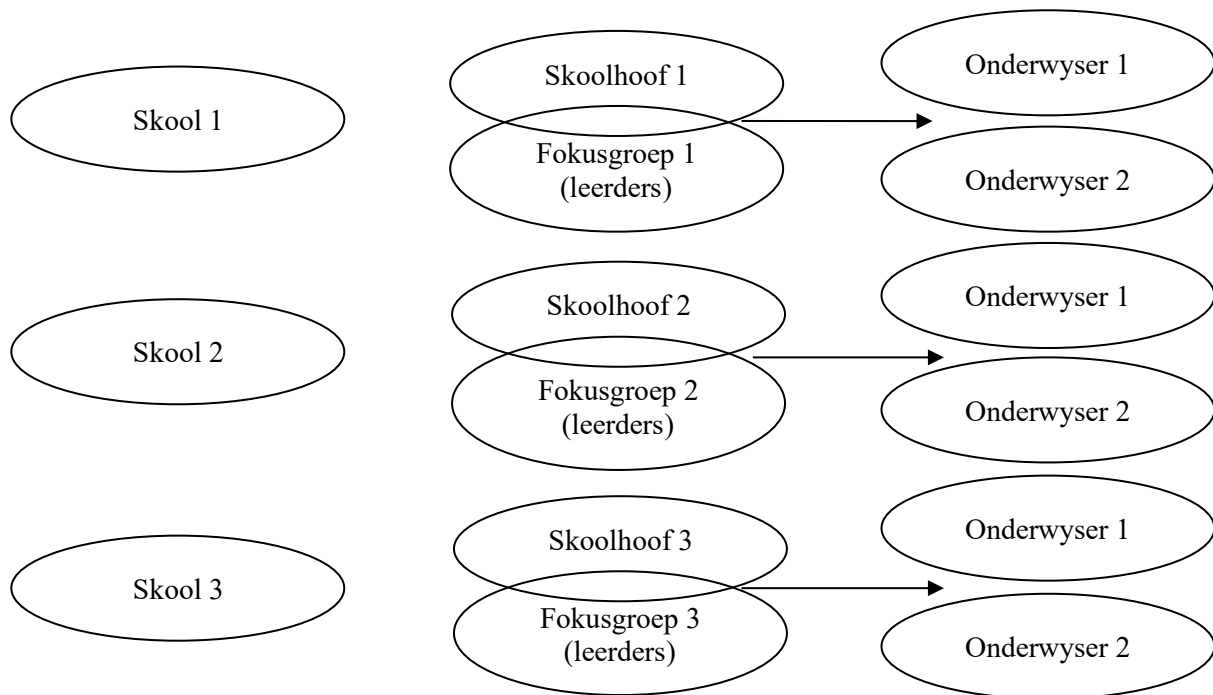
'n Ander uitdaging van transendentale fenomenologie is dat die begrippe in 'n taal is wat eie is aan die transendentale fenomenologie, en soms moeilik is om te begryp. 'n Gedeeltelike verklaring hiervoor is die feit dat transendentale fenomenologie voortspruit uit die werk van Husserl. Husserl was 'n Duitse filosoof wat deur sommiges as die vader van fenomenologie gesien word (Groenewald 2004:43). Die taal en struktuur van die fenomenologie mag vir sommiges moeilik lyk om toe te pas. Die struktuur wat dit verskaf gee egter spesifieke stappe wat help met 'n logiese ontvouing van die resultate. Dit is hierdie logiese proses wat in die artikel geïllustreer word.

Transendentale fenomenologie is dus 'n kwalitatiewe metodologie wat 'n geordende, stapsgewyse proses impliseer wat die navorsing struktureer. Hoewel die begrippe (byvoorbeeld epoché, fenomenologiese reduksie, verbeeldingsvariasie) vreemd mag klink, is die proses tog logies en neem dit verskillende perspektiewe in ag. Dit belig die verskynsel (in hierdie geval sagte vaardighede) op só 'n wyse dat daar ryk betekenis na vore kom.

Die keuse van tegnieke wat in die ondersoek gebruik is, is deur die kwalitatiewe navorsingsontwerp bepaal. Individuele onderhoude en fokusgroepe het geblyk die toepaslike keuse te wees. Dit is nie as toepaslik beskou om navorsing te doen oor 'n onderwerp soos sagte vaardighede sonder persoonlike verbale interaksie met mense as 'n belangrike deel van die navorsing nie. Die gedagte was om dieper betekenis te ontdek en ryk data in te samel.

4.1 Populasie en steekproefneming

Die motivering vir die keuse van deelnemers word in hierdie afdeling bespreek. Skole is doelbewus gekies (sien afdeling 4.1.1) (Strydom en Delpont 2011:392). Daar is eerstens 'n onderhoud met die skoolhoof gevoer. Leerders is geïdentifiseer (sien afdeling 4.1.2) en moes 'n refleksie skryf oor watter vaardighede hulle dink uitstekende onderwysers het. 'n Fokusgroepbespreking is met die betrokke leerders gehou nadat hulle die refleksies voltooi het. Ten slotte is ook 'n individuele onderhoud met twee spesifieke onderwysers van elke skool gevoer (sien figuur 1).



Figuur 1. Diagram van die onderhoud- en fokusgroepproses

4.1.1 Keuse van skole

Skole is gekies deur middel van 'n gemaksteekproef ('n metode waarvolgens die steekproefgroep vir praktiese oorwegings gekies is) en doelbewuste steekproef ('n metode waarvolgens daar volgens sekere kriteria gekies word). Twee dorpe in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik van die Wes-Kaap Onderwysdepartement is gekies. In hierdie geval is die skole gekies op grond van die toeganklikheid ten opsigte van die ligging en die tipe skool waarmee ek vertrouwd was. Van die ses sekondêre skole in hierdie distrik is drie skole gekies omdat hulle soortgelyk was ten opsigte van die getal leerders wat die skool bywoon (Maree en Pietersen 2010:176).

Die skole was uiteenlopend in terme van die sosio-ekonomiese status van die leerders wat die skool bywoon, soos gereflekteer in die skoolfonds wat gevra is en die getal leerders in elke skool wat gebaat het by die WKOD-skoolvoedingskema. Verder is een voormalige model C-skool, een skool in 'n oorwegend bruin gemeenskap en een skool in 'n oorwegend swart gemeenskap gekies.

4.1.2 Keuse van deelnemers

Die skoolhoof van elke skool is vir 'n persoonlike mondelinge onderhoud genooi en 'n aantal vrae is aan elkeen gestel. Hulle is gevra om vier uitstekende onderwysers by die skool te identifiseer. Ek het kriteria gespesifiseer: Baseer tegelykertyd die keuse op onderwysers wat in dieselfde fase by die skool onderrig en wie se studente suksesvol was in gestandaardiseerde eksamens, maar wat ook verteenwoordigend is van diversiteit ten opsigte van geslag en vakke wat onderrig word. Hierdie keuse sou 'n rykheid in die versamelde data genereer (Strydom en Delpont 2011:392).

Vervolgens is fokusgroepe met groepe van nagenoeg agt graad 12-leerders gehou. Die graad 12-leerders is gekies omdat hulle die senior leerders in die skool is; dit was dus die mees volwasse groep wat vermoedelik in die beste posisie was om vrae oor hul onderwyser se vaardighede te kon beantwoord. Die leerders is deur die skoolhoof gekies sodat die groep divers sou wees. In die groepe was seuns en dogters, leerders wat akademies goed presteer en nie so goed presteer nie, en leerders wat aktief betrokke is by sport en kultuur sowel as leerders wat minder aktief is. Dikwels word die “beste” onderwysers in ’n sekondêre skool aan graad 12-leerders toegewys, aangesien die resultate van hulle studente in die Nasionale Seniorsertifikaat-eksamen gemeet word.

Gedurende die eerste twee fases (onderhoude met hoofde en fokusgroepgesprekke met leerders) het spesifieke name van dieselfde onderwysers telkens na vore gekom. Tydens die fokusgroepgesprekke is leerders gevra om die name van hul twee beste onderwysers neer te skryf en dit aan die onderhoudvoerder te oorhandig. Leerders is ook gevra om in hul gesprek oor sagte vaardighede geen name te noem nie, omdat dit nie eties verantwoordbaar sou wees nie. Persoonlike onderhoude is daarna met twee van die uitstekende onderwysers wat deur die skoolhoof en leerders by elke skool geïdentifiseer is, gevoer. Die onderwysers het met die aanvang van die onderhoude nie geweet dat die sagte vaardighede ondersoek word nie. Hulle het ook nie geweet dat hulle deur die ander groepe as uitstekende onderwysers aangewys is nie (King 2010:12). Die rede hiervoor was dat dié kennis moontlik ’n invloed kon hê op die beskouings wat hulle tydens die onderhoud gegee het toe hulle gevra is oor watter vaardighede hulle dink ’n uitstekende onderwyser beskik. Hulle is dieselfde vrae gevra as die bogenoemde groepe.

Om moontlike etiese en professionele botsings te vermy, is daar verseker dat leerders nie in die fokusgroepbespreking spesifieke onderwysers se name noem nie. Verder is onderhoude slegs met onderwysers gevoer wat op beide die skoolhoof en die leerders se lys verskyn het.

4.1.3 Onderhoudskedule

Tydens die onderhoude en fokusgroepgesprekke is deelnemers gevra watter vaardighede uitstekende onderwysers het. Hulle moes met ander woorde idees gee oor verskillende stelle vaardighede waaroor uitstekende onderwysers moontlik beskik. Sagte vaardighede is nie aan die begin aan enige van die deelnemers bekendgestel nie. Die gesprek in die onderhoude en fokusgroepgesprekke het meestal vroeg in die onderhoud vanself van tegniese vaardighede na sagte vaardighede verskuif. Nadat die konsep van sagte vaardighede hierna aan hulle verduidelik is, is hulle gevra om spesifiek die sagte vaardighede van uitstekende onderwysers te bespreek. Hierdie onderhoude is opgeneem en getranskribeer deur ’n regstrikster en alle name is vervang met byvoorbeeld Onderwyser 1 en Skool 1 om anonimiteit te verseker. Vir die doel van die besprekings van die analise het ek self sekere van die aanhalings vertaal.

Die deelnemers aan hierdie studie is doelbewus so gekies dat daar verskillende perspektiewe op die vaardighede wat goeie onderwysers het, gefokus word. Skoolhoofde – as leiers in skole – het ’n breë perspektief oor die skool, en sien waarskynlik resultate. Leerders het ’n ander perspektief – hulle weet watter onderwysers hulle motiveer en inspireer om te leer.

4.2 Etiese kwessies

Etiese optrede binne die navorsingsveld is belangrik en word toenemend belangriker (Creswell en Creswell 2009:91). Tydens die ontwerp van hierdie proses is die volgende maatreëls gevolg:

- Geskrewe toestemming is van alle relevante instellings verkry.
- Instellings en deelnemers was anoniem en verslag is op só 'n manier gedoen dat anonimiteit verseker is.
- Deelname was vrywillig.
- Deelnemers kon enige tyd onttrek indien hulle wou.
- In die geval van deelnemers onder die ouderdom van 18 jaar het ouers of wettige voogde toestemming verleen.

4.3 Betroubaarheid en geldigheid

Om seker te maak dat die navorsing geldig en betroubaar is, is die volgende stappe uitgevoer:

- Literatuur is deeglik beoordeel om te verseker dat die doel geloofwaardig is en etlike besprekings met kundiges het verseker dat die verskynsel *sagte vaardighede* akkuraat toegepas is.
- Die navorsingsontwerp is goed gedokumenteer.
- Onderhoude en fokusgroepebesprekings is akkuraat getranskribeer.
- Dieselfde oop vrae is aan al die deelnemers in die onderhoude en fokusgroepe, naamlik die skoolhoofde, leerders en onderwysers, gevra. Daar was wel ruimte vir natuurlike ontwikkeling in gesprekke (in ooreenstemming met die transendentale fenomenologiese metode). Sodoende is geleentheid vir triangulasie geskep.
- Direkte aanhalings is in die onafhanklike data-analise-program The Analyser (Bytheway 2012) ingevoer. Die rekenaarprogram is slegs as 'n hulpmiddel gebruik om die data te orden.
- Ek het my eie verstaan van die onderhoude met deelnemers as beginpunt gebruik (Groenewald 2004:51) om geldigheid te verseker.

5. Ontleding van data oor sagte vaardighede: transendentaal-fenomenologies ontleed

In die volgende paragrafe word daar gepoog om die proses wat in hierdie studie gevolg is, te illustreer. Hierdie uiteensetting gebruik die stappe van transendentale fenomenologie om die verskynsel wat ondersoek word (onderwysers se sagte vaardighede), soos gesien deur die oë van die deelnemers, te beskryf.

5.1 Epoché

In die transendentiaal-fenomenologiese navorsingsmetode is die eerste stap epoché. Dit is 'n proses waarin navorsers persoonlike ervarings ter syde stel ten einde die verskynsel slegs vanuit die perspektief van die deelnemers aan die studie te bestudeer (Moustakas 1994:86).

My persoonlike ervarings wat moontlik my perspektief op die navorsing kon beïnvloed, was my uitgebreide ondervinding in skole (as kind op skool en as onderwyser vir 22 jaar); dus ook herinneringe aan onderwysers en hul sagte vaardighede. Tweedens het ek nog altyd 'n belangstelling gehad in effektiewe leer in skole en wat hierdie effektiewe leer mag bewerkstellig. Ek moes ook hierdie belangstelling en moontlik vooropgestelde idees wat ek hieroor het, verklaar. 'n Verdere belangstelling was nog altyd mensvaardighede, en veral in watter mate hierdie vaardighede van die onderwyser 'n bydrae maak tot verbetering van onderrig en leer in die klaskamer. My ondervinding in skole het my ook baie laat nadink oor die invloed van die werkplek op die onderwyser as mens. Daar was dus heelwat idees wat tersyde gestel moes word om die navorsing objektief uit te voer.

Wat die eerste aspek betref, was ek soveel jaar gelede 'n skoolkind dat die vakinhoud wat deur onderwysers op skool onderrig is, grootliks vergete is. Wat ek wel onthou, is 'n Engels-onderwyser met baie streng grense, maar 'n besondere humorsin en 'n Wiskunde-onderwyser wat onervare was, maar eerlik genoeg was om hierdie feit met haar leerders te deel en hulle gids te wees op 'n reis om hard te werk en self die vakinhoud te verken.

Tweedens was die betekenisvolle interaksies met leerders en studente tydens my onderwysloopbaan in skole die gevolg van vele verhoudings wat oor lang tydperke gebou is. Dit lyk asof doeltreffende onderrig ondersteun word deur belangstelling en insig in die lewens van die leerders, liefde en omgee vir hulle en deur binne en buite die klaskamer jouself te wees. Dit moet gebalanseer word met 'n groot mate van respek vir mekaar.

Die derde moontlike invloed was my lewenslange belangstelling in die “sagter” kant van enige proses. Wanneer mense saamwerk om 'n taak uit te voer, is die tegniese uitvoering slegs 'n deel van wat gebeur. Verhoudings tussen die groeplede en sinergie in spanwerk speel ook 'n baie groot rol in hoe goed die taak uitgevoer word. In my eie samewerking met mense plaas ek sterk klem daarop om die rolspelers as mense te verstaan – hulle sterk- en swakpunte en die emosies wat deel vorm van watter taak ook al afgehandel moet word.

Laastens het ek tydens my 22 jaar as 'n onderwyser en dosent verskeie onderwysers wat ek as uitstekend beskou het, die beroep sien verlaat. Dit het my hartseer gemaak om die uitwerking van die eise wat die onderwysprofessie op onderwysers plaas, te ervaar. Ek glo dat die ongekontroleerde eise wat dikwels in 'n harde bestuursmatige pakkie verpak word, beslis 'n negatiewe invloed het op die emosionele welwese van die onderwysers. Dit sal definitief oorspoel na die onderrig wat leerders ontvang, en dit negatief beïnvloed.

In hierdie fase, epoché, het ek my eie idees oor die sagte vaardighede van onderwysers genoem. Die feit dat ek hiervan bewus was het my gehelp om in onderhoude met deelnemers na hulle te luister sonder om my idees in hulle woorde in te lees (Fleischmann 2013:55–6).

5.2 Raamwerk van literatuur oor sagte vaardighede

Die twee stap in hierdie transendentiaal-fenomenologiese proses vir navorsing oor die sagte vaardighede van uitstekende onderwysers was om die navorsing binne die literatuur te plaas. Moustakas (1994:36) noem dit “setting the stage” vir die studie. Die volledige literatuurstudie is in afdeling 3 bespreek. Eerstens het ek gepoog om *sagte vaardighede* te definieer. Die implikasies van sagte vaardighede in die werkplek en rol wat dit speel in die uitvoer van take in die werkplek, is daarna belig. Die unieke eise wat die skoolomgewing aan onderwysers stel, en veral die eise wat mensgerig is, volg hierna (Inggriyani 2017:143).

Nadat die navorsing binne die raamwerk van literatuur oor onderwysers, hul vaardighede en die omgewing waarbinne hulle werk geplaas is, is die belangrike stellings wat deur deelnemers gemaak is uit die transkripsie van onderhoude, fokusgroepe en refleksies gehaal.

Die doel van hierdie studie was om die sagte vaardighede van onderwysers te ondersoek. In die volgende paragrafe word sagte vaardighede beskryf vanuit die perspektief van die skoolhoofde, leerders en uitstekende onderwysers met wie onderhoude gevoer is. Die sagte vaardighede wat in die onderhoude genoem is, word eers gelys met geen poging om enige temas wat na vore gekom het te identifiseer nie.

5.3 Horisonalisering

Na die plasing van die onderwerp binne die literatuur, het ek die belangrike stellings – stellings wat op sagte vaardighede van onderwysers dui – uit die onderhoude geïdentifiseer. Moustakas (1994:95) beskryf hierdie stap in die fenomenologiese proses as die “grounding or condition of the phenomenon that gives it a distinct character”. In hierdie fase word stellings as belangrik geag wanneer deelnemers dit genoem het in die gesprek oor sagte vaardighede van onderwysers. Daar is 128 belangrike stellings in die direkte woorde van deelnemers uit die onderhoude, wat in Afrikaans en Engels gevoer is (ek het self die getranskribeerde onderhoude vertaal), gehaal.

Elkeen van hierdie stellings wat lig werp op die sagte vaardighede van onderwysers word as gelykwaardig behandel – in geen spesifieke volgorde nie en aanvanklik glad nie gegroepeer nie (Moerer-Urdahl en Creswell 2004:9). Soos ek deur die stellings gelees het, het ek begin om die sagte vaardighede van ’n uitstekende onderwyser vanuit die perspektief van die deelnemers beter te verstaan. ’n Verdere bewuswording was dat al drie groepe deelnemers, toe hulle oor die vaardighede van uitstekende onderwysers gevra is, die kernvaardigheid van kennis van die vak wat onderrig word, genoem het as ’n noodsaaklike vaardigheid. Nadat ooreengekom is dat die kennis van die vak belangrik is, het die gesprekke spontaan verskuif na meer mensgerigte vaardighede wat belangrik is. Die gespreksvraag is op só ’n manier gestel dat sagte vaardighede nie in die vraag gesuggereer is nie; die deelnemers het dus die sagte vaardighede so belangrik geag dat dit spontaan na vore gekom het toe daar in die gesprek oor uitstekende onderwysers nagedink is.

Die identifisering van die belangrike stellings het gehelp om te verstaan hoe belangrik die deelnemers hierdie sagte vaardighede ag. Dit het verder die geïntegreerde aard van die vaardighede en effektiewe onderrig en funksionering na vore gebring.

5.4 Fenomenologiese reduksie

In die fase van fenomenologiese reduksie is daar op 'n ordelike wyse sin gemaak van die belangrike stellings. Volgens Moerer-Urdahl en Creswell (2004:5) en Groenewald (2004:50) kan die transendentiaal-fenomenologiese proses uit verskeie stappe bestaan. In hierdie studie word die afbakening/uitbeelding van betekeniseenhede en saambondeling geïntegreerd bespreek.

Volgens Groenewald (2004:50) is die proses hiervandaan om die letterlike inhoud, die aantal kere (belangrikheid) wat 'n mening gegee is (in die direkte woorde van 'n deelnemer) en ook hoe (nieverbaal of paralinguisties) dit gestel is te beskou. In hierdie navorsing was daar 128 belangrike stellings. Hierdie stellings is volgens betekenis saamgebondel sodat 67 "horisonne" oorgebly het. Hierdie horisonne stel groepe stellings voor wat dieselfde ding uit verskillende oogpunte sê. Die volgende tabel (tabel 1) bied hierdie vaardighede aan in die volgorde van die frekwensie soos dit in die onderhoude voorgekom het, asook hoe dikwels dit genoem is. Vir die doeleindes van hierdie artikel word slegs stellings wat vyftien keer of meer genoem is, gegee.

Tabel 1. Sagte vaardighede wat in al die onderhoude genoem is, gelys in volgorde van frekwensie

Sagte vaardigheid	Frekwensie
Omgee vir leerders	39
Doen meer as wat verwag word	33
Verstaan leerders	28
Stel belang in leerder as persoon	25
Passie vir onderwys	19
Vermoë om leerders te motiveer	17
Bespreek sake eerder as om streng te dissiplineer	17
Bereid om vir hulself te dink	17
Toeganklik	16
Is net hom-/haarself	16
Positiewe lewensingesteldheid	16
Passie vir sy/haar vak	15
Ontsluit leerders se potensiaal	15
Wil graag 'n verskil maak	15

In die eerste deel van die onderhoudproses is die volgende eenvoudige vraag gevra: "Watter vaardighede moet uitstekende onderwysers hê?" Die meeste deelnemers het genoem dat onderwysers tegniese vaardighede en akademiese kennis nodig het om te onderrig. Later in die artikel word die rol van hierdie stellings kortliks bespreek. Die navorsing gaan egter oor *sagte vaardighede*. In al die onderhoude het die bespreking in die rigting van sagte vaardighede beweeg sonder dat die onderhoudvoerder spesifiek 'n vraag oor sagte vaardighede gevra of die konsep gedefinieer het. Die meeste deelnemers het, nadat hulle oor vakkennis en onderrigvaardighede gesels het, die fokus verskuif na die tipe mens wat die uitstekende onderwysers is, en hoe hulle met ander mense omgaan. Dit dui op die belangrikheid van sagte vaardighede. Daar is 'n wye verskeidenheid sagte vaardighede wat geïdentifiseer kan word en dit mag nuttig wees om die sagte vaardighede op 'n logiese en sinvolle manier te groepeer en orden.

In die fase van afbakening het ek herhaaldelik deur die belangrike stellings geles en probeer sin maak van stellings wat deelnemers gemaak het. Dit het stelselmatig duidelik geword dat

die stellings eerder op 'n kontinuum geplaas kan word as om in temas verdeel te word. Dit beteken ook dat die stellings nie rigied binne 'n tema geplaas kan word nie. Voortspruitend uit die interpersoonlike en intrapersoonlike vaardighede wat uit die werk van Gardner kom, is sagte vaardighede gegroepeer om op 'n kontinuum tussen intrapersoonlike (met jouself) en interpersoonlike (met ander mense) vaardighede te val.

'n Moontlike verdere kontinuum het stelselmatig ontwikkel uit die bestudering van die belangrike stellings. Hierdie tweede kontinuum is die kontinuum tussen gevoel (emotief – byvoorbeeld hoe die onderwyser oor die leerders voel) en optrede (gedragwetenskaplik – byvoorbeeld hoe die gevoel wat die onderwyser het tot uiting kom in sy/haar optrede teenoor die leerder). Dit is geïdentifiseer deur na die belangrike stellings te kyk met konsepte soos emosionele intelligensie en hanteringsvaardighede (“coping skills”), wat albei aspekte van voel en doen bevat (Offerman, Bailey, Vasilopoulos, Seal en Sass 2004:223; Jarvis 2005:84). Die kontinuum tussen die interpersoonlike en intrapersoonlike en die een tussen affektief en gedragwetenskaplik is nie rigied nie. Hierdie vloeibaarheid beïnvloed die balans tussen die eenhede van betekenis in die sin dat dit van bedryf tot bedryf, en in hierdie studie van skool tot skool, kan verskil.

5.5 Verbeeldingsvariasie

Verbeeldingsvariasie is die fase waartydens daar na die onderliggende struktuur gesoek word wat die verskynsel orden of verklaar. Moustakas (1994:97) beskryf die fase as

[s]earching for exemplifications that vividly illustrate the invariant structural themes and facilitate the development of a structural description of the phenomenon.

Nadat die fase van fenomenologiese reduksie afgehandel is, het ek begin soek na die onderliggende struktuur wat hierdie beskrywings moontlik kan hê. Die struktuur wat by die DISC-temperamentsmatriks en die Johari-venster gebruik word is 'n 2x2-matriks. Die DISC-toets is 'n toets wat gebruik word om 'n persoon se temperament te ontleed, en dan as 'n gespreksdokument kan dien om die verskil in individue se gedragsvoorkeure te verstaan. Die Johari-venster is 'n model vir terugvoer oor 'n individu se verhouding met homself en ander en word grootliks vir gebruik in persoonlikheids groei gebruik (Haynes 1999:660). Albei hierdie modelle word gebruik om die gedrag van mense beter te verstaan, en hulle te help om ook ander te verstaan. Hier het ek die idee gekry vir hoe ek die struktuur van die twee kontinuums verder kan bepaal.

Wanneer die twee kontinuums bo-oor mekaar geplaas word, word vier kwadrante gevorm (sien figuur 2). 'n Kontinuum wat strek van interpersoonlike vaardighede (vaardighede in die hantering van ander mense), tot intrapersoonlike vaardighede (vaardighede in die hantering van jouself), asook 'n kontinuum van gevoel (affektief) tot optrede (gedragwetenskaplik).

Die temas of betekenis eenhede wat hier ontgin is, is die eenhede wat uit die data voorgekom het in verbinding met die literatuurbeoordeling wat oor sagte vaardighede gedoen is.

5.5.2 Intrapersoonlike affektiewe vaardighede

Hoewel dit moeilik is om die interpersoonlike affektiewe vaardighede en die intrapersoonlike affektiewe vaardighede van mekaar te onderskei, is daar tog 'n verskil tussen die twee. Die een is 'n gevoel oor iemand of iets anders; die ander is 'n lewensingesteldheid. Hierdie groep vaardighede herinner aan die vaardigheid van emosionele bewustheid wat ook ten opsigte van emosionele intelligensie as belangrik beskou word.

Om in staat te wees om positiewe gevoelens te hê (wat ook aan die leerders oorgedra word), moet onderwysers 'n gesonde verhouding met hulself hê. Hier is die Griekse siening dat die individu intellek, liggaam en siel is, van toepassing (Hutchinson 2000:177). Dit help nie om die leerders kognitief te stimuleer maar die affektiewe te ignoreer nie. Een leerder het hierdie siening ook so bevestig.

Skoolgee moet vir 'n onderwyser wees soos om elke dag op te staan met nuwe bewondering vir die dag en die werklikheid dat kinders die middelpunt van sy/haar dag is, moet genot verskaf aan hierdie onderwysers wat hulle op kinders oordra [...] (Skool 1: Leerderfokusgroep).

Een van die situasies waar die intrapersoonlike na vore kom, is waar onderwysers hulself beheer en nie toelaat dat die negatiewe hulle onderkry nie. As iemand 'n affektiewe bewussyn het, is dit vir hom/haar moontlik om sy/haar optrede te reguleer:

[...] dit verg dus groter eise van jou om kalm en bedaard te bly, daar is eintlik vandag kinders wat uittartend is (Skool 1: Skoolhoof).

Daarbenewens het selfs leerders genoem dat die onderwyser se ingesteldheid positief in die klaskamer kan reflekteer indien hulle dit van binne af voel. Voorbeelde van sulke opmerkings is:

Laat nie toe dat ander onderwysers se vooropgestelde idees hulle beeld van 'n kind bepaal nie (Skool 1: Leerderfokusgroep).

Ten spyte daarvan dat hy moontlik gefrustreerd was met die leerders se vlak van vakkennis, het hy ons altyd laat deel voel van die werk. Byvoorbeeld by gedigte waar hy sy bank in die middel van die klaskamer gesit het en met ons gesels het oor die gedig (Skool 1: Leerderfokusgroep).

Die derde opmerking wat ek oor hierdie groep vaardighede wil maak, het te doen met die wil van 'n onderwyser om self 'n lewenslange leerder te wees. Daar is 'n sekere ingesteldheid nodig om jouself te wil verbeter. Die aanhaling van 'n onderwyser se woorde hier onder bewys dat hierdie ingesteldheid van die onderwyser ook leerders raak.

[B]aie van hierdie goeie eienskappe in 'n onderwyser moet hy vir homself ontdek, aangesien groei in die onderwyser moet plaasvind net soos die groei wat hy/sy in die kind wil bereik. Indien geen groei in jou plaasvind nie, gaan jy een of ander tyd ineenstort, dit is alles oor selfontdekking en selfontwikkeling (Skool 2: Onderwyser 2).

'n Paar ander voorbeelde wat in hierdie afdeling genoem is, is passie vir alles wat hulle doen, om hulself te wees, die wil om 'n verskil te maak en bereidheid om meer te doen as net die noodsaaklike.

5.5.3 *Interpersoonlike gedragvaardighede*

Die feit dat 'n onderwyser vir 'n leerder omgee, gee aanleiding tot 'n aksie in die volgende aanhaling:

[V]ir my het hulle ook 'n belangstelling in die leerders se lewe – nie slegs akademies nie, maar ook sosiaal (Skool 3: Skoolhoof).

Hierdie aksie het dan weer 'n positiewe invloed op die leerder. Selfs as die aksies streng is en dit binne die positiewe affektiewe omgewing plaasvind, het dit 'n positiewe invloed:

Sy is streng, tog het sy 'n merkwaardige humorsin. Sy is gedrewe, doel-georiënteerd en uitgesproke. Sy skree op jou wanneer jy laat slap lê en hou jou op jou tone (Skool 1: Leerderrefleksies).

Sulke onderwysers weet dat hul positiewe ingesteldheid teenoor die leerders hulle help om te verstaan en te internaliseer wat hulle sê. Die ander interpersoonlike vaardigheid wat deur verskeie respondente genoem is, was dié van humor. Dit lyk of daar iets in die gebruik van humor is wat sekere leerders motiveer en tuis laat voel.

[...] houding van sommige onderwysers, om grappies in die klas te vertel en so aan, en dan voel die kinders gemakliker as wanneer die onderwyser nors en onvriendelik is met die klas (Skool 1: Leerderfokusgroep).

Daar is verskeie ander interpersoonlike gedragvaardighede genoem. 'n Paar daarvan is dat hulle toeganklik is, leerders se potensiaal ontsluit, akademiese ondersteuning gee en leerders nie laat voel dat hulle dom is nie.

5.5.4 *Intrapersoonlike gedragvaardighede*

Laastens maak sekere vaardighede dit moontlik om te weet wanneer dit gepas is om op te tree. Hierdie optrede steun nie noodwendig op tegniese vaardighede nie, maar kan daaraan grens:

Ek dink hulle is baie goed georganiseer, hulle almal, hulle sal vooruit werk (Skool 2: Onderwyser 2).

Die leerders het ook hierdie intrapersoonlike gedragvaardighede in 'n onderwyser herken en daardie soort onderwyser 'n rolmodel gemaak wat hulle dalk hoop kon gee in die dikwels moeilike omstandighede.

Om 'n onderwyser te wees is 'n goeie ding, want van die goed wat ons geleer het, gee ons hoop (Skool 3: Leerderrefleksies).

Uitstekende onderwysers waardeer en heg waarde aan hierdie mense-interaksie:

Dit was waarskynlik een van die wonderlikste dae van my skoolloopbaan soos die dag wat hulle hul nommers gekry en vir my 'n kaartjie “aan ons ma” gegee het (Skool 2: Onderwyser 1).

Nog 'n paar van die onderwyser se intrapersonlike gedragsvaardighede wat genoem is, is om altyd betyds te wees, selfversekerd te wees, hard te werk en belang te stel in die wêreld rondom hulle.

Die struktuur wat in die afdeling oor verbeeldingsvariasie geskep is, kan moontlik help om verdere navorsing te doen oor die groep sagte vaardighede wat die meeste deur deelnemers genoem is. Dit is duidelik dat daar eintlik nog baie navorsing nodig is oor die onderwerp, siende dat dit 'n betekenisvolle rol speel in hoe effektief leerders by hulle onderwysers leer.

5.6 Sagte vaardighede in diverse skoolkontekste

Hoewel dit nie die primêre fokus van die studie was nie, is die studie tog so ontwerp dat verskille tussen skoolkontekste moontlik na vore sou kom (sien afdeling 4.1.1). In die analise van die data op die vlak van die vier groepe (interpersoonlike affektiewe vaardighede, intrapersonlike affektiewe vaardighede, interpersoonlike gedragsvaardighede en intrapersonlike gedragsvaardighede) lyk dit nie of daar groot, ooglopende verskille tussen die opmerkings oor belangrike sagte vaardighede van goeie onderwysers was nie.

Vir die doel van hierdie analise is die hoeveelheid kere wat 'n groep vaardighede na vore gekom het in gesprekke met al die deelnemers getel (volgens die metode van die transendentale fenomenologie). Die hoeveelheid kere wat tegniese vaardighede voorgekom het, is ook by die lys gevoeg. Hier onder volg tabelle met die rangorde per skool:

Rangorde van groepe vaardighede: Skool 1

Intrapersonlike gedragsvaardighede	1
Interpersoonlike affektiewe vaardighede	2
Interpersoonlike gedragsvaardighede	3
Tegniese vaardighede	4
Intrapersonlike affektiewe vaardighede	5

Rangorde van groepe vaardighede: Skool 2

Intrapersonlike gedragsvaardighede	1
Interpersoonlike affektiewe vaardighede	2
Interpersoonlike gedragsvaardighede	3
Tegniese vaardighede	5
Intrapersonlike affektiewe vaardighede	4

Rangorde van groepe vaardighede: Skool 3

Intrapersoonlike gedragsvaardighede	1
Interpersoonlike affektiewe vaardighede	2
Interpersoonlike gedragsvaardighede	3
Tegniese vaardighede	4
Intrapersoonlike affektiewe vaardighede	5

Dit is duidelik dat die belangrikste drie groepe vaardighede by al drie skole (ten spyte van die verskille tussen die skole) dieselfde was. Vaardighede wat onderwysers het wat hul gesindheid uitbeeld (byvoorbeeld bereidheid om te leer en hulself te kan beheer) is as die belangrikste groep gesien. Die groep vaardighede wat die tweede meeste genoem is, was interpersoonlike affektiewe vaardighede. Voorbeelde van sulke vaardighede is omgee vir leerders en om respek te hê vir leerders.

Aangesien hierdie verskille tussen skole nie die primêre fokus van die studie was nie, is daar definitief nog ruimte vir verdere navorsing.

5.7 Tegniese vaardighede van die onderwyser

Hoewel dit nie die fokus van die artikel was nie, is 'n tema wat by al die onderhoude na vore gekom het die rol wat die onderwyser se vakkennis in effektiewe onderrig speel. Die tema wat uit hierdie studie gespruit het, was tegniese vaardighede wat nodig is in die onderwyser se beroep. Voorbeelde hiervan is die kennis oor vakinhoud, vaardighede in klas gee, die gebruik van tegnologie en ander tegniese vaardighede. Dit is nie verbasend dat hierdie temas in onderhoude na vore gekom het nie, aangesien dit logies is vir 'n uitstekende onderwyser om akademies en tegnies goed onderleg te wees en goeie vaardighede te hê vir die onderrigtaak. Die literatuur eggo ook die belangrikheid daarvan (Collinson 1999:5–7; Association for the Professional Quality of Teachers 2006). Volgens die norme en standaard vir opvoeders in Suid-Afrika (DvO 1998:53) is sommige rolle wat vir onderwysers beskryf word tegniese (harde) vaardighede. Voorbeelde hiervan is die rolle van leerbemiddelaar, interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en -materiaal, leier, administrateur en bestuurder, skolier, navorser en lewenslange leerder, assessor en leerarea-/vak-/dissipline-/fase-spesialis.

'n Paar van die tegniese vaardighede wat in die onderhoude aan die lig gekom het, was:

- akademiese uitnemendheid
- akademiese kennis
- goeie akademiese agtergrond
- goeie onderrigvaardighede.

Hierdie vaardighede is deurgaans deur skoolhoofde en onderwysers genoem. Dit is beslis van uiterste belang dat daar aan hierdie grondslag voldoen moet word voordat 'n onderwyser bekwaamheid kan bewys. Die vraag is nou hoe belangrik die sagte vaardighede is in die aanval van hierdie tegniese vaardighede.

Die fenomenologiese metodologie in hierdie studie help in hierdie proses om sin te maak van die betekenis van sagte vaardighede. Eers is belangrike stellings wat deelnemers gemaak het, geïdentifiseer, en daarna is hierdie stellings bestudeer en is daar gepoog om individuele en

saamgestelde temas te beskryf. In die beskrywing van temas het ek deurentyd na die onderliggende struktuur gesoek wat sagte vaardighede orden en beskryf. Omdat transendentale fenomenologie 'n kwalitatiewe navorsingsmetode ondersteun, word daar in die laaste deel van die artikel geïntegreerd na die essensie van die ervaring gekyk, en daarvoor gereflekteer.

5.8 Die essensie van die ervaring

Die laaste fase in die transendentale fenomenologie is om die verskynsel op 'n geïntegreerde manier te beskryf. Dit integreer die vorige stappe om die geheelbetekenis van die ervaring te kan waardeur en omskryf. Vir hierdie studie het dit na afloop van die onderhoude en fokusgroepgesprekke duidelik geword dat sagte vaardighede inderdaad belangrik is vir onderwysers om as uitstekende onderwysers te funksioneer. Dit vind weerklank in die literatuur (DvO 1998:53; The Association for the Professional Quality of Teachers 2006).

Onderwysers werk hard om hul vak te ken, relevante lesse voor te berei en die lesse met selfvertroue aan te bied. Sonder sagte vaardighede is hierdie werk egter nie so lonend as wat dit sou kon wees indien hulle ook bevoegdheid in sagte vaardighede sou hê nie.

Elke onderwyser is 'n unieke persoon wat unieke vaardighede in sy/haar interaksie met leerders toepas. Jarvis (2005:147) haal Sigmund Freud aan wat opgemerk het: "It is hard to decide whether what affects us more and was of greater importance to us was our concern with the sciences that we were taught or with the personalities of our teachers." Indien hierdie gedagte in ag geneem word, sou 'n mens dink dat daar veel meer tyd aan die ontwikkeling en slyp van sagte vaardighede van onderwysers bestee sou word. Daar word tans in beide voorgraadse kursusse en indiensopleiding relatief min tyd aan die persoonlikheidsontwikkeling van onderwysers bestee (Tang 2018:2). Hier lê onontginde potensiaal vir verdere navorsing. Die antieke Grieke het drie aspekte van die menslike wese geïdentifiseer, naamlik intellek, liggaam en gees. Om regtig goed te presteer, moet al drie hierdie aspekte op 'n harmoniese wyse funksioneer (Hutchinson 2000:181). Die huidige navorsing beklemtoon ook die belangrikheid daarvan om al drie aspekte in gedagte te hou. Die skool en hoe dit bestuur word, veral menslike-hulpbronbestuur, speel 'n rol in hoe die onderwyser funksioneer, net soos in die wêreld rondom die skool (Heystek 2005:25).

In my finale refleksie oor die hele proses het ek besef dat gesprekvoering oor die sagte vaardighede reeds bydra tot die bewuswording van die belangrikheid van hierdie sagte vaardighede. Hierdie gesprek kan dus die gehalte van onderrig en leer in 'n skool verhoog. Dikwels word onderwysers nie in hulle sagte vaardighede ondersteun nie, en wanneer die skoolomgewing druk op die onderwyser plaas, is dit juis hierdie vaardighede wat daaronder ly.

6. Bydrae van die studie

Die doel van die artikel is om die waarde van sagte vaardighede vir onderwysers te ondersoek en om inligting in te win oor watter van die sagte vaardighede belangrik skyn te wees vir onderwysers. Die artikel illustreer verder hoe die transendentale fenomenologiese raamwerk en metodologie hierdie studie ondersteun.

Dit het uit die studie duidelik geword dat dit belangrik is vir onderwysers om sagte vaardighede te hê. Dit vind weerklank in die literatuur (Ngang e.a. 2015:836; Tang 2018:3), hoewel baie min aandag gegee word aan die kweek van sagte vaardighede in die vooraf-opleiding en ook indiensopleiding van onderwysers (Tang 2018:2–4). Soos blyk uit die literatuuroorsig, kan sagte vaardighede inderdaad aangeleer word. Indien hierdie belangrike komponent dus saam met die tegniese opleiding deel kan word van die opleidingsprogramme (Bancino en Zevalkink 2007:21), sal dit onderwysers bevoordeel en uiteindelik leerders se leerervarings in skole verbeter. Wanneer daar aanvaar word dat hierdie sagte vaardighede belangrik is, sal dit van ’n persoon volwasse, eerlike introspeksie verg om die vaardighede aan te leer.

Omdat daar soveel sagte vaardighede is en die sagte vaardighede moeilik is om te omskryf, is die klassifikasie-matriks vir sagte vaardighede ’n beginpunt om gestruktureerd te dink oor die verskynsel. Hierdie navorsing kan moontlik daartoe lei dat *sagte vaardighede* deel word van die kurrikulum vir vooraf-diensopleiding van onderwysers en selfs ’n moontlike raamwerk gee van watter sagte vaardighede belangrik is om aangeleer te word. Selfs al lyk dit of die verwerwing van sagte vaardighede soms in die gewone verloop van gebeure plaasvind (Tang 2018:6), is dit belangrik om versigtig na te dink oor watter sagte vaardighede spesifiek geleer word. Sagte vaardighede is nie vir alle mense intuïtief nie, maar kan aangeleer word.

Die stappe in die transendentale fenomenologie is in hierdie artikel geïllustreer en is spesifiek nuttig wanneer daar met kwalitatiewe data gewerk word. Dit gee vir navorsers, volgens Moerer-Urdahl en Cresswell (2004:2), ’n gestruktureerde proses om die data te ontleed en na te dink oor die betekenis van die verskynsel wat bestudeer is.

7. Gevolgtrekking

Die rede vir die ondersoek na die sagte vaardighede vir onderwysers was om hul vaardighede vanuit ’n positiewe perspektief te evalueer en nie vanuit die perspektief van uitdagings nie. Dit eggo Hoy en Tarter (2011:428) wat geskryf het dat positiewe sielkunde die studie is van “ordinary human strengths and what goes right in life. Its interest is in discovering what works, what is right, and what is improving.”

Voorbeelde van skoolnavorsing wat in die verlede gedoen is en deur Hoy en Tarter (2011:428) genoem is, toon dat studentemislukking, boeliegedrag en die ooreising van onderwysers die meeste nagevors word. Daarteenoor fokus hierdie studie op die moontlik positiewe rol van sagte vaardighede in die skool.

Terwyl sekere intuïtiewe idees oor die sagte vaardighede van uitstekende onderwysers selfs in die aanvanklike fase duidelik was, is daar steeds baie voordeel uit die studie te trek. Deur die studie het die versterkende rol van sagte vaardighede in uitstekende onderwys en leer duidelik geword. Dit is nuttig om te let op die waarskynlik positiewe uitwerking op die werkplek wanneer onderwysers rolmodelle word en leerders hulle begin naboots. Indien onderwysers regtig tyd daaraan bestee om oor sagte vaardighede te reflekteer, kan hulle alreeds in werklikheid die vlak van hul sagte vaardighede laat styg.

Bibliografie

- Ahmad, N. 2009. ASSOCHAM business barometer study. Importance of soft skills: Students perspective. *ASSOCHAM Bulletin*, Junie.
- Andrews, J. en H. Higson. 2008. Graduate employability, “soft skills” versus “hard” business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4):411–22.
- Association for the Professional Quality of Teachers. 2006. Good quality teachers for good quality education. <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&100> (20 Julie 2010 geraadpleeg).³
- Bancino, R. en C. Zevalkink. 2007. Soft skills: The new curriculum for hard-core technical professionals. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 82(5):20–2.
- Bytheway, A. 2012. Qualitative content analyser. <http://www.nem.co.za/QCA> (12 Junie 2012 geraadpleeg).⁴
- Collinson, V. 1999. Redefining teacher excellence. *Theory into Practice*, 38(1):4–11.
- Creswell, J.W. en J.D. Creswell. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crosbie, R. 2005. Learning the soft skills of leadership. *Industrial and Commercial Training*, 37(1):45–51.
- Dahlstrom, L. en B. Lemma. 2008. Critical perspectives on teacher education in neo-liberal times: Experiences from Ethiopia and Namibia. *Southern African Review of Education*, 14(1 en 2):29–42.
- Departement van Onderwys (DvO). 1998 . Norms and standards for educators. Staatskoerant, 4 Februarie, 415(20844):1–34. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/20844.pdf (3 Mei 2020 geraadpleeg).
- De Villiers, R. 2010. The incorporation of soft skills into accounting curricula: Preparing accounting graduates for their unpredictable futures. *Meditari: Research Journal of the School of Accounting Sciences*, 18(2):1–22.
- De Vos, A.S., C.S.L. Delpont, C.B. Fouché en H. Strydom (reds.). 2011. *Research at grass roots: A primer for the social science and human professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Dolev, N. en S. Leshem. 2016. Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher development*, 21(1):1–19.
- Fernandez-Sanz, L., G. De Mesa, J.R. Hilera, R. Palacios en J.J. Cuadrado. 2010. New challenge for teachers: Dealing with soft skills in multinational environments. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010, Junie, Toronto. *American Association of Cost Engineering*, ble. 2680–4.

- Ferreira, J.G. 2016. Die gebruik van tegnologie vir die ontwikkeling van professionele karaktereenskappe of sagte vaardighede van onderwysers deur afstandsonderrig: Oorspronklike navorsing. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 35(1):1–5.
- Fleischmann, E. 2013. Soft skills of excellent teachers in diverse South African schools in the Western Cape. M.Ed.-verhandeling, Universiteit Stellenbosch. <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/80131>(5 November 2020 geraadpleeg).
- Gaffoor, A. en A. van der Bijl. 2018. The importance of teacher development in the completion of business programmes in South African vocational education. *Journal of Contemporary Management*, 15(1):677–94.
- Gardner, H. 1992. Multiple intelligences. *Minnesota Centre for Arts Education*, 5:1–56.
- Gibbs, M. en P. Poisat. 2019. Educator engagement: Key to high performance of school operational teams in South African secondary schools. *Africa Education Review*, 16(4):37–52.
- Groenewald, T. 2004. A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1):42–55.
- Haynes, M. 1999. Whose life is it anyway? *Women's Studies International Forum*, 22(6):659–71.
- Heystek, J. 2007. Reflecting on principals as managers or moulded leaders in a managerialistic school system. *South African Journal of Education*, 27(3):491–505.
- Heystek, J., R. Nieman, J. van Rooyen, J. Mosoge en K. Bipath. 2008. *People leadership in education*. Johannesburg: Heinemann.
- Hoy, W.K. en J.C. Tarter. 2011. Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3):427–45.
- Hutchison, D. 2000. Over the edge: Can holistic education contribute to experiential education? *The Journal of Experiential Education*, 23(3):177–82.
- Inggriyani, F. 2017. Soft skills for 21st century teacher. International Conference: Character Building Through Precisely International Education, Oktober, Bandung, ble. 143–8.
- Jarvis, M. 2005. *The psychology of effective learning and teaching*. Londen: Nelson Thomas Bpk.
- Jelphs, K. 2006. Communication: Soft skill, hard impact? *Clinician in Management*, 14(1):33–7.
- John, V.M. 2018. Peace education in post-apartheid South Africa: Needs, responses, and constraints. *Asian Journal of Peacebuilding*, 6(1):55–74.

- Joubert, P.M., C. Kruger, A. Bergh, G.E. Pickworth, C.W. van Staden, J.L. Roos, W.J. Schurink, R.R. du Preez, S.V. Grey en B.G. Lindeque. 2006. Medical students on the value of role models for developing 'soft skills' – "That's the way you do it". *South African Psychiatry Review*, 9(1):28–32.
- King, N. 2010. *Interviews in qualitative research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. Londen: Sage.
- Maree, K. (red.). 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Maree, K. en J. Pietersen. 2010. The quantitative research approach. In Maree (red.) 2010.
- Moerer-Urdahl, T. en J. Creswell. 2004. Using transcendental phenomenology to explore the "ripple effect" in a leadership mentoring program. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2):1–28.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muir, C. en B.D. Davis. 2004. Learning soft skills at work. *Business Communication Quarterly*, 67(1):95–101.
- Ngang, T.K., H.M. Yunus en N.H. Hashim. 2015. Soft skills integration in teaching professional training: Novice teachers' perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186:1–6.
- Offerman, L.R., J.R. Bailey, N.L. Vasilopoulos, C. Seal en M. Sass. 2004. The relative contributions of emotional competence and cognitive ability to individual and team performance. *Human Performance*, 17(2):219–43.
- Pereira, O.P. en C.A.A.T. Costa. 2017. The importance of soft skills in the university academic curriculum: The perceptions of the students in the new society of knowledge. *International Journal of Business and Social Research*, 7(3):1–12.
- Rainsbury, E., D. Hodges, N. Burchell en M. Lay. 2002. Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2):9–18.
- Ramsoomair, F. 2004. General issues in management. The hard realities of soft skills. *Problems and Perspectives in Management*, (4):231–9.
- Sheehan, M. en P.E. Childs. S.j. The quality of an educational system cannot exceed the quality of its teachers. https://www.academia.edu/6112211/The_Quality_of_an_Educational_System_cannot_exceed_the_Quality_of_its_Teachers (6 Augustus 2020 geraadpleeg).
- Somprach, K., P. Popoonsak en S. Sombatteera. 2014. Soft skills development to enhance teachers' competencies in primary schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112:842–6.

- Strydom, H. en C.L.S. Delpont. 2011. Sampling and pilot study in qualitative research. In De Vos e.a. (reds.) 2011.
- Tang, K.N. 2018. The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, (2018):1–6.
- Umeghalu, E.O. en C.E. Obi. 2020. New teachers' soft skills and productivity in secondary schools in Rivers State, Nigeria. *European Journal of Education Studies*, 7(1):136–57.
- Van Staden, C.W., P.M. Joubert, G.E. Pickworth, J.L. Roos, A. Bergh, C. Kruger, W.J. Schurink, R.R. du Preez, S.V. Grey en B.G. Lindeque. 2006. The conceptualisation of “soft skills” among medical students before and after curriculum reform. *South African Psychiatry Review*, 9(1):33–7.
- Weber, M.R., D.A. Finley, A. Crawford en D. Rivera. 2009. An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. *Tourism & Hospitality Research*, 9(4):353–61.
- Wellington, J.K. 2005. The “soft skills” of success. *Vital Speeches of the Day*, 71(20):628–34.
- Zeidner, M., R.D. Roberts en G. Matthews. 2002. Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4):215–31.

Eindnotas

¹ Sien afdeling 4.1.2, waar die kriteria vir die uitstekende onderwysers wat aan die studie deelgeneem het verduidelik word.

² In die teks word die term *verskynsel* (van Germaanse oorsprong) eerder gebruik as *fenomeen* (van Latynse oorsprong). Die terme hou verband met fenomenologie.

³ Die bron is nie meer beskikbaar by die skakel wat hier gegee word nie, maar kan in die volgende verslag op pp. 100–105 gelees word: Bourgonje, P. en R. Tromp. 2011. Quality educators: An international study of teacher competences and standards. Oxfam Novib. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/265732/rr-quality-educators-international-study-010511-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (4 Desember 2020 geraadpleeg).

⁴ Hierdie program word nie meer ondersteun nie.