

Beginner-onderwysers se ervarings van induksie in neoliberale skoolomgewings: 'n gevallestudie

Theo Adams en Jerome Joorst

Theo Adams en Jerome Joorst, Departement Onderwysbeleidstudies, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Hoe beginner-onderwysers (BO's) aanpas by die onderwyspraktyk kan deurslaggewend wees vir hul professionele ontwikkeling. Daarom is geleidelike inlywing belangrik. Neoliberale skoolkulture kan egter 'n negatiewe impak hê op die wyse waarop BO's by die profesie ingelyf word vanweë 'n oordrewe fokus op verantwoordbaarheid, prestasiegedrewendheid en administratiewe oorlading (De Clercq 2008; Sayed en Kanjee 2013) wat onderwysers op hul individuele eerder as gemeenskaplike sukses (Spreen en Vally 2006) kan laat fokus. Dit kan die induksie van BO's bemoeilik.

Die doel van hierdie studie is 'n kritiese besinning oor die geleefde ervarings van beginner-onderwysers in vier Wes-Kaapse skole ten einde vas te stel wat nasionale beleidsvoorskrifte vereis oor die inlywing van BO's; hoe hulle dit ervaar; en hoe dit hul professionele ontwikkeling beïnvloed.

Die resultate van hierdie studie toon dat neoliberale skoolkulture die deeglike inlywing van beginner-onderwysers bedreig, wat dan tot verhoogde spanning en vervroegde uittrede uit die profesie lei. Sommige BO's kry dit egter reg om koers te hou in die skool en vir hulself produktiewe weë te baan.

Hierdie studie het 'n kwalitatiewe benadering gebruik om 'n dieper begrip te kry van die geleefde ervarings van BO's in neoliberale skoolomgewings. Die data vir die studie, wat verkry is deur middel van waarnemings en semi-gestruktureerde onderhoude, kom uit die eerste outeur se meestersgraadverhandeling van 2023. Alhoewel dit 'n kleinskaalse studie is, lê die waarde daarvan daarin dat dit 'n binnekring-perspektief van die kompleksiteit tussen beleidsvoorskrifte en BO's se geleefde ervarings van inlywing by die praktyk te midde van neoliberale skoolkulture bied: hoe dit sodanige onderwysers se professionele ontwikkeling beïnvloed; die impak daarvan op onderwyslewering; asook hoe BO's agentskap toon in die afwesigheid van voldoende inlywing.

Trefwoorde: beginner-onderwysers; ervarings; induksie; navigeringspraktyke; neoliberale skoolomgewings

Abstract

Novice teachers' experiences of induction into neoliberal school environments: a case study

How beginner teachers (BTs) adapt to teaching practice can be decisive for their professional development. That is why gradual induction is important. However, increasingly neoliberal school cultures can negatively impact how BTs are inducted into the profession, which can negatively affect their professional development.

The purpose of this study is a critical reflection on the lived experiences of BTs in four schools in the Western Cape to establish what national policy directives require regarding the induction of BTs; how they experience induction; how it affects their professional development; and how they navigate in schools with increasingly neoliberal cultures without proper induction. The results of this study show that while neoliberal school cultures threaten the thorough integration of BTs and lead to increased stress and early exit from the profession, some BTs still manage to stay on track in school and carve out productive trajectories for themselves through unconventional methods.

This study used a qualitative approach to gain a deeper understanding of the lived experiences of BTs in neoliberal school environments. The data for the study, obtained through observations and semi-structured interviews, comes from the first author's master's thesis of 2023. Although this is a small-scale study, its value lies in the fact that it provides an insider's perspective of the complexities between policy directives and BTs' lived experiences of incorporation into practice amid neoliberal school cultures; how this affects such educators' professional development; its impact on education delivery; as well as how BTs show agency in the absence of sufficient induction.

The starting year of a BT's career is often considered a critical period in which adequate guidance is essential for a successful induction into education. The induction of BTs in schools can generally occur through orientation and mentorship. Orientation involves training that aims to teach BTs about their obligations in the school (Mestre, Stainer and Stainer 1997:447). The value of orientation lies in new workers feeling at home in their work environment (Ku and Kleiner 2000). Orientation in schools can take different forms; for example, the provision of information about the operation of the school (Gordon and Maxey 2000) or even just a walk through the school in order to become familiar with the physical location of buildings and the operation of facilities (Steiner 2004).

Mentoring involves showing how things work. The term *mentor* is still used to refer to an experienced person who guides and supports an inexperienced person (Mead, Campbell and Milan 1999). Several other context-based definitions of mentoring exist (see, for example, Wong 2004; Anderson and Shannon 1998; Grudnoff 2012; Kram 1985).

Recent research (Fisher-Ari, Kavanagh and Martin 2017; Makoia and Segalo 2021) shows that the induction of BTs has become even more important, in particular as school environments have become more and more neoliberal in the way they are managed, how these schools generally function and especially how people interact with each other in them. Neoliberal school environments are the effect of global and national ideological and policy-making processes based on the free market system, which now also drives changes in the South African education system, influencing the organisation and functioning of schools and the interactions

of people in schools. The logic of the free market system, Shamir (2008) argues in Ball (2016:1047), serves as a basis for the universalisation of social relationships between people that affect the way people (educators in a school) interact with each other.

Neoliberal school cultures can have a negative impact on the way in which BTs are inducted into the profession due to an exaggerated focus on accountability, performance-drivenness and administrative overload (De Clercq 2008; Sayed and Kanjee 2013) that causes teachers to focus on their individual rather than communal success (Spren and Vally 2006). This can complicate the induction of BTs. Neoliberal school contexts have become places where educators' autonomy and professional judgement are limited and where the work environment is characterised by increased accountability and pressure to conform to standard practices. The state's response to poor learner performance is, for example, to increase educators' accountability by increasing the pace of teaching, regulating curriculum coverage and standardising assessment practices (Bertram, Mthiyane and Naidoo 2021; Shalem and Hoadley 2009; Spaul 2015).

Christie (2008:55–7), however, asserts that the purpose of education is not limited to a functional purpose because schools have a much wider purpose than merely preparing workers for the economy. Schools, she posits, have wider social functions, such as creating environments conducive to teaching and learning, nation-building, promoting citizenship, and imparting community values (Christie 2008). Neoliberal school environments' exaggerated focus on outcomes thus often defeats schools' broader social purpose.

This study is positioned in international, regional, and local debates in the literature on the induction of novice educators. While structures for the induction of BTs are in place internationally, such structures are less prominent in Africa. Despite having policies like the Personnel Administrative Measures (1998), South African Council for Educators (2000) and the National Teaching Induction (2020) in place that frame induction of BTs in South African schools, the implementation of these policies lacks as neoliberal practices start to dominate schools' institutional cultures.

This research builds on the existing knowledge on novice teachers but focuses specifically on the hitherto unexplored area of BTs' induction in school environments dominated by neoliberal practices. The study explores the policies pertaining to BTs, the challenges they experience in terms of induction, and BTs' navigational practices in the absence of induction.

The data for the study was obtained from a master's thesis completed in 2023 at Stellenbosch University (SU). The study followed a qualitative case study approach and used observations and semi-structured interviews to collect data to build an argument. The study draws on Stephen Ball's (1993) concepts of policy as text and policy as discourse to describe the gap between policy design and policy implementation regarding BTs. Bourdieu's (2004) theoretical concepts of field and capital are used to describe the positioning of BTs in the field of education as well as the unrecognised forms of capital that BTs possess that prevent them from being passive actors. Finally, the study employs Tarra Yosso's (2005) theoretical concepts of community and cultural richness to describe BTs' navigational practices in the absence of induction. Although small in scale, the value of this qualitative study lies in the fact that it brings a contentious phenomenon in schools to academic consciousness.

Keywords: experiences; induction; navigational practices; neoliberal school environments; novice teachers

1. Inleiding

Die aanvangsjaar van 'n beginner-onderwyser se loopbaan word dikwels beskou as 'n kritieke tydperk waarin voldoende induksie noodsaaklik is vir 'n suksesvolle loopbaan in die onderwys. Die induksie van BO's in skole kan oor die algemeen geskied deur middel van oriëntasie en mentorskap. Oriëntasie behels opleiding wat BO's oor hul verpligtinge in die skool leer (Mestre e.a. 1997:447). Die waarde van oriëntasie lê daarin dat nuwe werkers tuis kan voel in hul werksomgewing (Ku en Kleiner 2000). Oriëntasie in skole kan verskillende vorms aanneem, byvoorbeeld om inligting te verskaf oor die werking van die skool (Gordon en Maxey 2000) of selfs net oor die skoolgrond te stap ten einde vertrouwd te raak met die fisiese ligging van geboue en die werking van fasiliteite (Steyn 2004).

Mentorskap behels om iemand touwys te maak oor hoe dinge werk. Die term *mentor* word steeds gebruik om te verwys na 'n ervare persoon wat 'n onervare persoon lei en ondersteun (Mead e.a. 1999). Daar bestaan verskeie ander konteksgebaseerde definisies van mentorskap (sien byvoorbeeld Wong 2004; Anderson en Shannon 1998; Grudnoff 2012; Kram 1995).

Onlangse navorsing (Fisher-Ari e.a. 2017; Makoa en Segalo 2021) toon dat die induksie van BO's belangriker raak soos skoolomgewings al hoe meer neoliberalisties raak in hul bestuursmetodes, algemene funksionering en kollegiale verhoudings. Neoliberale skoolomgewings word verstaan as omgewings waar die effek van globale en nasionale ideologieë en beleidsmakingsprosesse, wat op die vryemarkstelsel gebaseer is, veranderinge in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel dryf, en die organisasie, funksionering en menslike interaksies in skole beïnvloed. Die logika van die vryemarkstelsel, voer Shamir (in Ball 2016:1047) aan, dien as basis vir die universalisering van die sosiale verwantskappe tussen mense, wat die wyse waarop onderwysers met mekaar omgaan, beïnvloed. Neoliberale skoolomgewings word plekke waar onderwysers se outonomie en professionele oordeel beperk word, met verhoogde aanspreeklikheid en druk om met standaardpraktyke te konformeer. Die staat se reaksie op swak leerderprestasie is byvoorbeeld om onderwysers se aanspreeklikheid te verhoog deur die onderrigtempo te versnel, die kurrikulumdekking te reguleer en assesseringspraktyke te standaardiseer (Bertram e.a. 2021; Shalem en Hoadley 2009; Spaul 2015).

Christie (2008:55–7) verwerp die siening dat die doel van onderwys beperk is tot die funksionele voorbereiding van mense vir die arbeidsmark. Volgens haar is so 'n siening slegs gedeeltelik korrek. Skole, redeneer Christie (2008), het 'n baie wyer doel as slegs om kennis oor te dra, maar vervul baie breër sosiale funksies soos om omgewings te skep wat onderrig en leer bevorder, nasiebou fasiliteer, burgerskap bevorder en gemeenskapswaardes oordra. Neoliberale skoolomgewings se oordrewe fokus op uitkomstevredel dikwels die breër sosiale doel van skole.

Internasionaal het Wong, Britton en Ganser (2005), Harry e.a. (2005:380–1) en Bush en Chew (1999) oor induksie van beginner-onderwysers in skole geskryf. Hul bevindinge was dat die toenemende verantwoordelikhede en verpligtinge op onderwysers daartoe lei dat hulle die induksie van nuwe toetreders tot die professie afskep. In Afrika het nie alle lande induksiebeleide nie. Botswana en Ghana het byvoorbeeld nie 'n amptelike beleid wat die induksieprosesse van beginner-onderwysers rig nie (Dishena 2014). In Namibië, maak die Namibian Novice Teacher Induction Programme (NNTIP) die induksie van alle beginner-onderwysers verpligtend (Dishena 2014). In Kenia bestaan daar formele induksiebeleid, maar skoordistrikte word nie verplig om dit te volg nie en mag die beleid op hul eie manier implementeer (Dishena 2014). In Suid-Afrika het Zuljan en Pozarnic (2014) en Esua (2017) navorsing gedoen oor die

inlywing van beginner-onderwysers in skole. Hulle het bevind dat daar toenemende kommer onder beginner-onderwysers en hul bestuurders heers oor hul gereedheid om die realiteite van onderrig in die moderne klaskamer te hanteer. Om hierdie rede is die inlywing van beginner-onderwysers van kardinale belang.

Die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid stel deurlopende professionele ontwikkeling hoog op prys. Die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO), Wet 31 van 2000, verwag byvoorbeeld dat gereelde professionele ontwikkelingsgeleenthede aan alle onderwysers gebied word deur voortgesette professionele ontwikkeling (VPO) (Mestry en Singh 2007; Natanga 2014; Geldenhuys en Oosthuizen 2015). Drie soorte ontwikkelingsaktiwiteite word in die wet gestipuleer, naamlik:

1. Onderwysers se prioriteitsaktiwiteite wat deur hulself gekies word vir hul eie ontwikkeling en verbetering van hul eie professionele praktyke;
2. Skoolprioriteite wat gesamentlik deur die skool se leierskap en personeel onderneem word, veral met die fokus op heelskool-evaluering en verbetering van onderrig en leer;
3. Profesie-aktiwiteite wat direk verband hou met die verbetering van die professionele status, praktyke en toewyding van onderwysers in areas waar dit die nodigste is.

VPO's moet so ontwerp word dat dit onderwysers en, in die konteks van hierdie studie, beginner-onderwysers, help om maksimale professionele ontwikkeling te deurloop. VPO-aktiwiteite moet aan beginner-onderwysers tyd, verminderde werksladings en fleksietyd gun om lesse te kan waarneem en daaroor te besin (Steyn 2004; Steyn en Schulze 2005; Whitaker 2001). Die grootste kritiek op SARO is egter dat hierdie funksies nie altyd uitgevoer word nie weens 'n gebrek aan hulpbronne en kapasiteit in skole (Bernadine 2019; Stewart 2014; Tschannen-Moran 2009; Whitty 2002).

Die beleid oor die *Induksie van nuwe onderwysers* (INO) (2020) bied riglyne aan skooldistrikte oor die induksie van beginner-onderwysers. Die doel van induksie is om te verseker dat nuut-aangestelde onderwysers 'n gladde toetrede tot hul nuwe skoolopset in die besonder en die skoolstelsel in die algemeen ervaar. Kringbestuurders en skoolhoofde word egter aangemoedig om verder as hierdie riglyne te gaan om die induksie van beginner-onderwysers binne konteks uit te voer (INO 2020:10). Die INO verwag dat beginner-onderwysers induksie moet kry kort nadat hulle aangestel is en dat dit deurlopend deur die jaar van toetrede moet geskied (INO 2020:5). Induksie van nuwe onderwysers moet deurlopend geskied, hetsy aan die begin van die kwartaal, op sekere tye gedurende die skooldag of selfs in die middag na skool (INO 2020:5). Skole word aangemoedig om hul eie praktyke daar te stel om die oriëntering en implementering van induksieprogramme te behartig. Induksieprogramme “behoort 'n grondslag te lê vir die oriëntasie van onderwysers en behoort die nodige inligting rakende skoolbeleide en -prosedures, relevante inligting oor die distrik, die provinsie en die onderwyssistiem as geheel aan beginner-onderwysers te bied” (INO 2020:5). Onderwerpe soos skoolveiligheid, kommunikasie, skoolbywoning, inklusiewe onderwys en mediese ondersteuning, hulpbronne, professionaliteit, kurrikulum, klaskamerbestuur en die rol en verwagtinge van die skoolhoof (INO 2020:7–12) behoort tydens die oriëntasie van beginner-onderwysers bespreek te word.

Volgens die *Maatreëls vir die administrasie van personeel* (MAP) (Republiek van Suid-Afrika 2011), is 'n skoolhoof verantwoordelik vir personeelontwikkelingsprogramme wat personeel, en spesifiek onervare personeel, help met hul professionele ontwikkeling ten einde die opvoed-

kundige doelwitte in lyn met die skool se behoeftes te bereik. Adjunkhoofde en departementshoofde vervul dieselfde rol, naamlik om ooreengekome skool- en opvoeder-evaluerings te behartig, spesifiek om onderwysers se professionele praktyke te evalueer met die oog op 'n verbetering van onderrig, leer en bestuur.

Departementshoofde of senior onderwysers is gewoonlik verantwoordelik vir instruksionele aspekte soos lesplanne, tydsbeplanning, assessering en rapportering, tuiswerk en klaskamerbeleid/prosedures. Volgens die MAP is dit 'n ekstrakurrikulêre verpligting van departementshoofde of senior onderwysers as lede van die skool se bestuurspan (SBS) om leiding oor die jongste idees en benaderings in hul vakgebied te gee. Hulle moet onervare personeellede lei ten opsigte van sillabusse, werkskemas, tuiswerk, klaskamerwerk, toetse en praktiese werk (Republiek van Suid-Afrika 2011). Volgens Steyn en Schulze (2005) moet 'n departementshoof gereelde departementele vergaderings belê waar sake soos vakbeleide, werkslewing, leerderprestasie en strategieë vir onderrig-uitdagings, die aanwending van hulpbronne en beste praktyke bespreek word. Hierdie vergaderings is veronderstel om 'n professionele leerruimte te skep vir beginner-onderwysers waar hulle kwessies rakende die praktyk kan bespreek (Butcher 2007). Departementele vergaderings dien daarom as praktykgemeenskappe waar BO's by hul kollegas kan leer deur samewerking en besinning (Lofthouse en Thomas 2015).

Ten spyte van die regulasies en riglyne vir opvoeder-ontwikkeling word die induksie van beginner-onderwysers steeds in die praktyk afgeskeep. Indien hierdie probleem nie hanteer word nie, kan dit die verwesenliking van opvoedingsdoelwitte soos uiteengesit in hoofstuk 9 van die Nasionale Ontwikkelingsplan (2012:294–328) in die wiele ry. Hierdie doelwitte sluit onder andere die verbetering van opvoedingskwaliteit, versekering van gelyke toegang tot opvoeding en die bevordering van 'n bekwame onderwysersmag in. Verder kan ontoereikende induksie die risiko vir verhoogde stresvlakke, onvoldoende professionele ontwikkeling, lae moreel en vervroegde uitrede uit die professie in hierdie groep verhoog (Adams 2023:2).

Hierdie studie bou voort op bestaande navorsing met die fokus op die onverkende terrein van die impak van markgerigte skoolomgewings op BO's se professionele en persoonlike ontwikkeling in die onderwys. Hierdie studie is 'n poging om die skoolgebaseerde uitdagings van beginner-onderwysers ten opsigte van professionele ontwikkeling tot die akademiese bewussyn te bring.

Die studiedata is verkry uit 'n MEd-verhandeling van 2023 aan die Universiteit Stellenbosch (US). Die studie volg 'n kwalitatiewe gevallestudie-benadering en maak gebruik van waarnemings en semi-gestruktureerde onderhoude as dataversamelingsmetodes om 'n argument te bou. Ons steun op Stephen Ball (1993) se konsepte van *beleid as teks* en *beleid as diskoers* om die gaping tussen beleidsontwerp en beleidsimplementering rakende BO's te beskryf. Bourdieu (2004) se teoretiese konsepte van *veld* en *kapitaal* help ons om die posisionering van beginner-onderwysers in die veld van opvoeding te beskryf asook die onerkende kapitaal waarvoor beginner-onderwysers beskik. Ten slotte gebruik ons Tarra Yosso (2005) se teoretiese konsep van *gemeenskapskulturele rykdom* om die deelnemers se navigeringspraktyke in die afwesigheid van formele induksie te beskryf.

Die waarde van die studie lê daarin dat dit 'n binnekring-perspektief bied van hoe neoliberale skoolomgewings met 'n hiperfokus op verantwoordbaarheid die induksie van BO's en hul professionele ontwikkeling negatief beïnvloed. Verder bied die artikel ook 'n blik op die uitdagings wat BO's te bowe moet kom; hoe dit hul professionele ontwikkeling beïnvloed; en hoe hulle te werk gaan om, ten spyte van afwesige induksie, op koers te bly in die onderwys.

As 'n opvoeder wat drie jaar gelede 'n beginner-onderwyser was, het ek eerstehandse ervaring van die uitdagings van inlywing by die professie. My medeskrywer ('n dosent verbonde aan die US) was my gespreksgenoot tydens die skryf van hierdie artikel.

2. Benadering, deelnemers en data-insameling

Hierdie kwalitatiewe studie het 'n interpretatiewe paradigma gevolg wat, volgens Guba en Lincoln (1994), impliseer dat daar nie slegs 'n enkele waarheid is nie, maar eerder 'n stel waarhede wat histories, plaaslik-spesifiek en nie-veralgemeenbaar is. Interpretivisme aanvaar dat navorsingsresultate geskep word deur die interpretasie van data (Guba en Lincoln 1994). In hierdie studie het ons die data geïnterpreteer om sin te maak van die deelnemers se optredes, interpretasies en agentskap (Bertram en Christiansen 2023:31). In hierdie studie het ons ook Eisner (1991:35) nagevolg en doen ons verslag oor waarnemings en maak sin van die ervarings van deelnemers aan die studie. Die gevallestudie was bruikbaar aangesien dit, soos Cohen, Manion en Morrison (2018) aanvoer, beskrywings verskaf het van hoe dit is in 'n bepaalde situasie (in hierdie geval, neoliberale skoolomgewings waar geen induksie plaasvind nie).

'n Doelgerigte steekproef (McMillan en Schumacher 2014) is gebruik waarvolgens vier beginner-onderwysers (met skuilname: Lee-Roy, Marshall, Jessica en Bianca) genader is vir vrywillige deelname omdat hulle oor spesifieke inligting beskik wat verband hou met die navorsingsfokus (Frey 2018). Die gebruik van 'n doelgerigte steekproefneming, sê Creswell (2012:206), stel die navorser in staat om inligtingryke data in te samel wat in hierdie geval bydra tot 'n begrip van beginner-onderwysers se ervaring van inlywing by die professie.

Die data vir die studie is gegeneer deur semi-gestruktureerde onderhoude, wat volgens Bernard (1988) geskik is vir diepgaande ondersoek. George (2022) voer aan dat semi-gestruktureerde onderhoude 'n goeie verkennende hulpmiddel is vir 'n opnamemetodologie. Elke onderhoud was ongeveer 30 tot 45 minute lank en is opgeneem en getranskribeer. 'n Narratiewe data-analise is gebruik om 'n begrip te kry van die deelnemers se ervarings (Clandinin en Connelly 2000:20). Met die narratiewe analise kon ons die deelnemers se ervarings, wat aanvanklik wollerig, deurmekaar en soms onderontwikkel was, beter uitpluis vir betekenis (Creswell 2002:525).

'n Sleutelaspek in hierdie studie was betroubaarheid. Betroubaarheid weerspieël konsekwentheid en herhaalbaarheid oor tyd. Verder kan betroubaarheid gesien word as die mate waarin 'n toets vry is van meetfoute, aangesien hoe meer meetfoute voorkom, hoe minder betroubaar is die toets (Wallen 2003; Schumacher 2001). Moana-Filho e.a. (2017) toon dat betroubaarheid van sensoriese toetsing beter beoordeel kan word deur verskeie foutbronne gelyktydig te meet in plaas daarvan om op een bron op 'n slag te fokus. In hierdie studie word verseker dat die inligting wat ingesamel word, herhaalbaar en konsekwent is, om betroubaarheid te verseker. Verder is daar bevestig dat die inligting wat verkry is, akkuraat was vir die doel van die studie om die geldigheid van die navorsing te waarborg en die akkuraatheid van die bevindinge te verseker.

Die navorsing het die etiese riglyne van die US (etiese klaringsprojeknommer: 23947) gevolg en toestemming is van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) verkry om die navorsing te doen.

3. Teorie as onderbou van beginner-onderwysers se inlywing by die onderwysprofessie

Die institusionele struktuur en sosiale dinamiek in 'n skool kan die suksesvolle integrasie van beginner-onderwysers negatief of positief beïnvloed. Die afwesigheid van voldoende inlywing by 'n skool vererger dikwels die uitdagings van beginner-onderwysers wat lei tot die herhaling van ongelikhede in die onderwysprofessie. Pierre Bourdieu (1977, 1984, 1986, 1988, 1998, 2004) se reproduksieteorie met die triadiese en interverwante konsepte van veld, habitus en kapitaal bied 'n waardevolle teoretiese verklaring van die uitdagings waarmee beginner-onderwysers te kampe het, asook hul navigasiepraktyke in die afwesigheid van inlywing en ondersteuning.

Bourdieu beskou die samelewing as bestaande uit verskeie gestruktureerde sosiale ruimtes, oftewel *velde* (1998:40–1), wat elk sy eie reëls, magsverhoudings en hiërargieë het. 'n Veld kan 'n sosiale ruimte van opvoeding, kultuur, taal, politiek en selfs ekonomie waarin 'n individu hom-/haarself bevind, insluit (Bourdieu 1984:208). Velde is interaktief van aard en is dikwels hiërargieë waarin subvelde ondergeskik is aan 'n groter veld van mag of klasverhoudings (Grenfell 2008). Bourdieu (1988:34) som die sosiale stryd op as “veld van mag”, waarin die groep met die meeste kapasiteitbesit die leiding neem en uiteindelik die veld domineer. Wanneer beginner-onderwysers die veld van opvoeding betree, kry hulle te doen met ervare onderwysers, administrateurs en ander rolspelers wat almal posisies inneem op die veld en bepaalde invloed op die veld het. Sonder voldoende inlywing, byvoorbeeld mentorskap, sal beginner-onderwysers sukkel om in die veld te navigeer en hulself te vestig. Hoe 'n individu in 'n veld optree, hang af van die tipe habitus waaroor die individu beskik.

Die konsep *habitus* (1977) suggereer ingeburgerde gewoontes, vaardighede en disposisies wat individue deur sosialisering bekom. Habitus is die skakel tussen 'n individu se verlede, die hede en die toekoms; tussen die sosiale en die individuele; die objektiewe en die subjektiewe; struktuur en agentskap. Dit is die grondslag van die manier waarop die mens ál sy belewenisse ervaar en waardeer (Bourdieu 1977:78). Habitus is dus die meganisme waardeur 'n individu by 'n omgewing aanpas en sodoende 'n gevoel van die spel binne 'n gegewe veld laat ontwikkel. Beginner-onderwysers betree die professie met hul eie habitus wat gevorm is deur hul agtergronde, kennisvlakke en ervarings, maar hul habitus is dikwels nie met die dominante kultuur of praktyk binne die skool belyn nie.

Bourdieu gebruik die konsep van *kapitaal* (1986) om te verwys na die kennis, vaardighede en kulturele bronne waaroor individue beskik. Vir Bourdieu is kapitaal die energie waaroor individue beskik wat in 'n spesifieke vorm van mag in 'n veld tot uiting kom. Kapitaal verteenwoordig spesifieke geakkumuleerde waardes en kwaliteite wat aan individue mobiliteit in 'n veld verskaf (Bourdieu 2004:17).

Bourdieu onderskei tussen *ekonomiese kapitaal* (geld en bronne waaroor individue beskik), *sosiale kapitaal* (netwerke, verhoudings en verbintenisse wat individue binne 'n veld kan hê) en *kulturele kapitaal* (kennis, vaardighede en kulturele bronne soos vlak van opvoeding, taalvaardigheid en bekendheid met kulturele norme en praktyke).

Vir Bourdieu bepaal die vorm van en die hoeveelheid kapitaal waaroor 'n individu beskik sy mate van deelname sowel as sy status in 'n veld, maar hang sy benutting van kapitaal weer af van sy habitus (Bourdieu 1984:101). Beginner-onderwysers beskik nie altyd uit die staanspoor oor die regte kapitaalvorme wat nodig is om deur die komplekse veld van skool met al sy norme, ongesegde reëls en magsverhoudings te navigeer nie. 'n Begrip van die verskillende vorms van kapitaal is bruikbaar omdat dit ons help om te verstaan hoe ekonomiese, sosiale en kulturele faktore oorvleuel en die ervarings van beginner-onderwysers in 'n skool beïnvloed.

Bourdieu se teoretiese konsepte is bruikbaar om beginner-onderwysers se posisie in die veld van skool te beskryf en die uitdagings en navigeringspraktyke van beginner-onderwysers te verstaan. Sy raamwerk is ook bruikbaar omdat dit toon hoe institusionele skoolkultuur en sosiale dinamiek in 'n skool hindernisse skep vir inlywing en integrasie in die skool. Die afwesigheid van induksie vererger hierdie uitdagings wat lei tot ongelykheid in die onderwys-professie. Terwyl Bourdieu se teorie lig werp op beginner-onderwysers se uitdagings binne die skool, hanteer Yosso se teoretiese konsep van navigasiekapitaal die navigeringspraktyke van beginner-onderwysers.

Yosso (2005) se teorie van gemeenskapskulturele kapitaal gaan oor die vorming van netwerke en die versameling van hulpbronne en kapitaal binne verskillende velde. *Strewingskapitaal* ('n dimensie van gemeenskapskulturele kapitaal en die fokus van hierdie studie) is die vermoë om hoop en drome vir die toekoms lewend te hou, selfs te midde van ware of veronderstelde struikel-blokke – dit wat onderdrukte mense stukrag gee om vorentoe te beweeg (Yosso 2005:77). Strewingskapitaal dien as 'n soort veerkragtigheid by beginner-onderwysers in hierdie studie, wat hulle in staat stel om alternatiewe roetes te sien om op koers te bly deur die uitdagings van skool.

Navigasiekapitaal (Yosso 2005:80) is die vermoë om deur verskeie sosiale omgewings en opvoedkundige ruimtes te beweeg en te navigeer. Navigasiekapitaal is 'n vorm van veerkragtigheid, oftewel 'n stel sosiale bevoegdhede en strategieë wat 'n individu toelaat om nie net stresvolle gebeurtenisse te oorleef nie, maar om ook uit die ervaring te leer. Beginner-onderwysers leer deur hul persoonlike ervarings veerkragtigheid aan en navigeer in 'n rigting om te oorleef. Yosso se teoretiese konsepte is bruikbaar in hierdie studie om die deelnemers se agentskap te bespreek. Die volgende afdeling behandel BO's se ervaring van induksie.

4. Beginner-onderwysers se ervarings van induksie

Voordat die beginner-onderwysers se ervarings bespreek word, is dit nodig om konteks ten opsigte van die individue en hul skole te verskaf.

Lee-Roy, 'n twee-en-twintigjarige, het sy skoolloopbaan in 'n werkersklasgemeenskap voltooi en daarna onderwys aan die US gestudeer. Hy is tans 'n beginner-onderwyser by 'n laerskool in die Kaapse Wynland-distrik. Lee-Roy kom uit 'n arm gesin en is die eerste in sy gesin wat 'n universiteitsopleiding ontvang het. Sy ouers het hom reeds op 'n vroeë ouderdom ontval. Lee-Roy se skool is gevestig in Kaapstad en is 'n kwintiel 2-, afdeling 21-skool wat beteken dat die WKOD finansies aan die skool allokeer en die skool dan verantwoordelik is vir instandhouding, aankope van skryfbehoeftes en munisipale rekeninge. Hierdie skool hef nie skoolgeld nie en bestaan uit 744 leerders met 22 onderwysers en vier nie-doserende personelede. Die skool het ook 'n voedingskema wat gedurende pouses en vakansietye die leerders bedien. Die SBS-lede van hierdie skool bestaan uit die hoof, adjunk-hoof, departementshoof van die grondslagfase en 'n waarnemende departementshoof van die intermediêre en senior fase. Daar is ook addisionele lede op die SBS wat bestaan uit onderwysers uit die grondslag- en intermediêre fase asook die leerondersteuningsopvoeder. Lee-Roy se waarnemende departementshoof is van mening dat hy nie verantwoordelik is vir induksie nie, want dit was nie so aan hom deurgegee nie. Hierdie departementshoof doen net die nodige wat van hom verwag word, byvoorbeeld om te sorg dat sy administratiewe pligte agtermekaar is.

Die volgende deelnemer, Marshall, kom uit 'n werkersklasgemeenskap in die hartjie van Elsie-rivier. Marshall het sy skoolloopbaan by 'n oud-Model C-skool voltooi. Hy onthou die geluide van vuurwapens in sy gemeenskap tydens sy dae as leerder, maar dit het nie sy ouers gekeer om seker te maak dat hy die beste onderrig ontvang nie. Nadat hy aan die US afstudeer het, het Marshall by 'n laerskool begin werk wat in die Metro Noord, Wes-Kaapse Onderwysdistrik geleë is. Hierdie skool is 'n kwintiel 4-skool, met 781 leerders en 23 onderwysers. Die verhouding van onderwysers teenoor leerders is in die omgewing van 34:1 en die onderrigtaal is Afrikaans. Die SBS van Marshall se skool bestaan uit die hoof, adjunk-hoof en drie departementshoofde. Twee senior onderwysers by die skool is addisionele lede. Die departementshoof in hierdie skool sien ook nie induksie as deel van sy pligte nie.

Jessica is afkomstig van Stellenbosch. Sy het in die dorp grootgeword en het haar onderwysgraad aan die US behaal. Ten tyde van die onderhoud was sy vyf maande in die onderwys. Jessica is haar ouers se enigste kind en vertel dat haar ouers ongeag moeilike omstandighede toegesien het dat sy altyd die beste kry. Sy is werksaam by 'n kwintiel 5-skool in die Metro Oos, Wes-Kaapse Onderwysdistrik. Die taal van onderrig by die skool is Engels, maar daar is leerders wat Afrikaans- en Xhosa-sprekend is. Die SBS by Jessica se skool bestaan uit die hoof, adjunk-hoof en twee departementshoofde. Beide die departementshoofde in hierdie skool verwar induksie met mentorskap en aanvaar dat dit 'n funksie is wat 'n mentor-opvoeder moet behartig. Die probleem is dat daar geen mentor-onderwysers is wat die taak verrig nie.

Bianca is afkomstig van 'n plattelandse dorpie, Moorreesburg, aan die Weskus van die Wes-Kaap. Sy woon in 'n woonbuurt met laekostebehuising. Sy is tans 'n graad 1-opvoeder. In haar drie jaar as beginner-onderwyser, was sy al by vier verskillende skole in WKOD-kontrakposte. Ten tyde van die studie, was sy werksaam in 'n kwintiel 1-skool met ongeveer 500 leerders en 15 onderwysers, wat in 'n landelike gebied gevestig is. Die SBS by hierdie skool bestaan uit die hoof, waarnemende adjunk-hoof en 'n departementshoof vir die grondslagfase. Die departementshoofposte vir die intermediêre en senior fase is vakant en word kwartaalliks deur 'n tydelike onderwyser gevul. Alhoewel Bianca se departementshoof redelik toeganklik is, het sy nie 'n formele induksieplan vir haar gehad nie. Al mate van inlywing wat Bianca van die departementshoof ontvang het, was 'n vergadering oor hoe die skool werk twee dae voor die leerders aangemeld het. Daarna moes sy maar op haar eie aangaan.

Die deelnemers het verskillende agtergronde, is afkomstig uit verskillende omgewings en kom almal uit werkersklasgesinne. Twee is werksaam in oud-Model C-skole en twee in lae kwintiel-skole. Die deelnemers het unieke ervarings van induksie in hul onderskeie skole gehad.

Vir Lee-Roy was daar geen sprake van induksie deur sy skool se SBS nie. Hy het dit so verwoord:

Die skoolbestuurspan was nie betrokke nie. Ek het nie eens geweet wie hulle is nie. Dit was meeste van die tyd net my graadleier wat met my gekommunikeer het, en net wanneer dit oor akademie gaan omdat ek en sy vir graad 5 Engels Eerste Addisionele Taal gegee het. Die skoolbestuurspan was totaal afwesig. In die personeel “briefing” het ek ook net gehoor “die SBS vergader eerste pouse of na skool”, maar nooit van hulle gesien of gehoor nie.

Marshall het 'n baie oppervlakkige vorm van induksie beleef aan die hand van die SBS. In sy eie woorde:

Ons was basies net in 'n vergadering saam met twee departementshoofde oor die uitleg van die skool.

Vir Jessica was daar geen sprake van induksie deur die SBS nie. Sy het so gereageer:

Geen leiding was ontvang by die vorige skool nie. Die vergaderings wat veronderstel was om oor induksie te gaan, was so oninformatief en oninsiggewend dat ek uitgestap het. Ek het van daardie dag af sommer geweet wat op my wag.

By Bianca se skool het die SBS darem 'n mate van belangstelling in die welstand van beginner-onderwysers getoon. In haar woorde:

In die tweede week van skool toe het die hoof al die nuwe onderwysers ingeroep en vir ons gevra hoe ons eerste week was en hoe ons die onderwys ervaar.

In terme van amptelike mentorskap, was die deelnemers se antwoorde genuanseerd. Lee-Roy het te kenne gegee dat hy geen mentorskap ontvang het nie. Hy het so reageer:

Geen mentor was oor my aangestel nie. Ek het hulp gevra by die graadleier, maar sy was nie toeganklik nie en om hierdie rede het ek daarin gefaal om my werksaamhede effektief uit te voer.

Marshall het so reageer:

Om eerlik te wees, ek het nie 'n mentor gekry nie. Ek moes maar uit my eie gaan kers opsteek by die graadhoof ... nie 'n lekker ervaring nie.

Jessica het net op papier 'n mentor gehad. In haar woorde:

'n Mentor was aan my toegeken maar slegs op papier want ek het nie die nodige ondersteuning by hom gekry nie. Hy was altyd te besig om tyd af te staan vir gesprekvoering of vergaderings met my. Ek moes maar op my eie aangaan.

Die graadhoof moes aan Bianca mentorskap verskaf, maar het in gebreke gebly.

Die graadhoof was veronderstel om mentorskap te bied, maar het aangeneem ek weet wat om te doen. Ek het darem hulp gekry by die graad 1-juffrou.

Geeneen van die deelnemers het amptelike mentorskap ontvang nie. In sommige skole was daar 'n mate van besorgdheid oor die welstand van die beginner-onderwysers, en selfs 'n poging (ofskoon dit net op papier was) tot mentorskap, maar origens is dit nagelaat.

5. Die impak van gebrekkige of geen induksie in neoliberale skoolomgewings

Die algehele kultuur wat in al vier skole geheers het, was een van 'n oordrewe fokus op leerderuitslae wat gepaard gaan met 'n oorlading van administratiewe take (soos die byhou van statistiese data en die ontleding daarvan, intervensiestrategieë en verbeteringsplanne). Verder was daar elletyde vergaderings met uitslae-verbetering wat gewoonlik die agenda oorheers het.

By Lee-Roy se skool, byvoorbeeld, neem die administrasie van toetse en eksamens die meeste van die departementshoofde se tyd in beslag. Selfs in vakvergaderings word daar eerder meer inligting deurgegee oor departementele verwagtinge en voorstelle hoe om uitslae te verbeter. Die administratiewe vereistes is omvangryk, met onderwysers wat gedetailleerde lesplanne en verslae moet indien oor elke leerder se prestasie. Verder moet onderwysers gereeld aan opleidingsessies en werksinkels deelneem om aan die jongste onderwyspraktyke en departementele verwagtinge te voldoen. Hierdie intense fokus op uitslae en administratiewe verantwoordelikhede laat feitlik geen tyd vir induksie oor nie.

In Marshall se skool is die werksyfes van departementshoofde feitlik dieselfde, met 'n oordrewe klem op administrasie en die nakoming van departementele verwagtinge. Behalwe lesplanne, val die klem vir die SBS gedurig op die byhou van assesseringsverslae en rekords van leerders se vordering. Hierdie administratiewe take is tydrowend en plaas 'n swaar las op onderwysers, veral beginner-onderwysers. Daarbenewens vereis die skool gereelde inspeksies en evaluerings deur die onderwysdepartement, wat verdere druk op onderwysers plaas om aan hoë standaarde te voldoen. Die fokus op administrasie en departementele vereistes verminder die tyd en geleentheid vir induksie en ondersteuning aan beginner-onderwysers.

Vir Jessica het dit gevoel asof die SBS-lede in haar skool gedurig besig was om agter iets aan te hardloop. Soveel so, dat mens nie durf waag om hulle te pla met onbenullighede nie. Dit is asof die onderwysdepartement gedurig die verwagtinge aanpas sodat hulle net nooit hul prosesse kan afhandel nie. Al wat 'n mens hoor, is dat die departement dit so wil hê. Behalwe die SBS-lede wat hardloop om aan departementele eise te voldoen, word posvlak een-onderwysers self gedurig besig gehou met opleiding- en ontwikkelingswerksinkels om met die nuwe departementele verwagtinge by te hou. Dan is daar die gedurige en gedetailleerde verslagdoening, slaagtekens wat gestel moet word, hoe dit bereik is al dan nie, en verbeteringsplanne sou dit nie bereik word nie.

Bo en behalwe die verwagtinge soos hier bo genoem, is daar in Bianca se skool bykomende druk op ekstra- en buitekurrikulêre uitnemendheid. By hierdie skool is die SBS gestel op hoe hierdie aktiwiteite bydra om die skool te bemark en potensiële leerders te lok. Oorhoofs is departementshoofde opdrag gegee om deurgaans bepaalde sport- en kultuurkodes te verbeter. Hier vind interaksies met SBS-lede volgens afspraak plaas. 'n Sterk kompeterende kultuur heers selfs onder departementshoofde oor wie die beste kan presteer. Daar heers 'n gevoel dat daar min tyd is vir mense wat sukkel, dus moet nuweling van meet af aan vinnig leer om by die skool se ritme in te val.

Die deelnemers ervaar gevolglik bepaalde uitdagings. Lee-Roy het hom so daarvoor uitgespreek:

Ek het talle uitdagings ervaar, onder andere dissipline, klaskamerbestuur en 'n gebrek aan kollegiale ondersteuning. Die afwesigheid van kollegiale ondersteuning maak dit moeilik want iewers het jy hulp nodig, maar dit is nie te vinde hier waar ek werksaam is

nie. Dit het ook egter 'n groot impak op my klaskamerbestuurspraktyke wat vir my ook 'n uitdaging was. Kollegas kies met wie om te praat, vorm groepies, beskinder beginner-onderwysers en weerhou inligting van jou. En die ironie is die feit dat hulle ook eens op 'n tyd 'n beginner-opvoeder was. My pleidooie om leiding is dikwels afgemaak met grappe. So nou en dan het iemand gesê ek moet net vasbyt en soveel as moontlik leer. Nie dat dit enigsins gehelp het nie. Ek het dikwels verlate gevoel en baie dae nie geweet of ek kom of gaan nie. Soms het ek my betrokkenheid in die professie bevraagteken.

Vir Marshall het kapasiteit in skoolbestuur grootliks bygedra tot die gebrek aan induksie vir hom as beginner-onderwyser in sy skool. Hy het dit so verwoord:

Een van die hoofredes, myns insiens, vir die afwesige induksie was die kapasiteit in skoolbestuur. Ons sit nog met baie mense op die SBS met outydse maniere van skoolbestuur. 'n Mens sou dink dat sulke onderwysers die belangrikheid van touwysmaak verstaan, maar nee. Dit lyk nie of hulle weet hoe om induksie te midde van nuwe skoolrealiteite te doen nie ... heeltemal te besig met ander verpligtinge. Dit veroorsaak dat ek, as nuwe opvoeder, nie voorberei is hoe om met leerders in die bepaalde konteks om te gaan nie. Administratiewe dokumentasie soos die ondersteuningsbehoefte-evaluasies was byvoorbeeld vreemd vir my. Om met 'n senior kollega daarvoor te praat was eintlik maar 'n vermorsing van tyd, want hulle het my 'n ... standaard-antwoord gegee van "almal begin maar so", of "dit hang af van wat jy daarvan maak" ... nie asof dit vreeslik behulpsaam was nie. As gevolg van hierdie dinge, het ek dikwels gevoel ek stagneer ... ek groei nie.

As gevolg van afwesige induksie het Jessica bepaalde uitdagings gehad. Soos sy dit gestel het:

Een van my grootste uitdagings, was klaskamerbeheer en dissipline in hierdie skool. Wat dit moeilik gemaak het, was die feit dat personeellede sulke uiteenlopende aanslae gehad het tot klaskamerbestuur en dissipline dat dit moeilik vir my was om te weet wat reg of verkeerd was. Administratiewe take soos hoe om leerderprofile saam te stel en by te hou was een van vele funksies wat deur deurlopende mentorskap aangespreek kon word. Vir my wat steeds my voete moes vind in die onderwys, was dit nogal stresvol. Om nie eens te praat van hoe 'n mens die gebrekkige hulpbronne in die skool moes aanwend sodat jy al die leerders kon help nie. Die volume van administratiewe verpligtinge en hoe om dit te bestuur was eenvoudig nooit aan my gekommunikeer nie. Almal was so besig met administrasie elke dag dat dit seker nooit iemand bygeval het dat mense soos ek nog nie weet hoe om dit te doen nie.

Ek het my uitdagings aangemeld by my lynbestuurder, maar ongelukkig was daar nie veel aan gedoen nie. Ek het die gevoel gekry dat hierdie probleme vir jare reeds bestaan en dat ek nie die eerste een was wat dit so ervaar het nie. Ek het later vir myself begin sê ... as dit vir so lank 'n probleem is, en almal maar net aankarring ten spyte daarvan, word daar seker ook van my verwag om dieselfde te doen. Daar was baie dae wat ek moedeloos was omdat ek gevoel het dat ek aan my eie genade oorgelaat was. Ek het dikwels myself bevraagteken en gewonder of ek in die regte beroep was.

Buiten die uitdagings in die skool weens afwesige induksie, het Bianca gevoel dat haar introvert-persoonlikheid verder tot haar uitdagings bygedra het. Sy het dit so verwoord:

Ek was maar nog altyd 'n introvert wat natuurlik nie baie waardevol was in 'n omgewing waar daar van jou verwag was om verbaal en fisies betrokke te wees nie. Dit was veral problematies vir my om klaskamer-dissipline te handhaaf weens die feit dat ek nie leiding gehad het nie. Meer ervare onderwysers kan volgens my, 'n leidende rol speel om nuwe toetreders tot die onderwys te help en nie die houding in te neem dat die universiteit "ready-made" produkte in die veld stuur nie. Maar, ek dink ook dat die dissiplineprobleme in my skool te danke is aan die ouer onderwysers se outydse maniere van dissipline-handhawing. Ook, wanneer ek wel die moed bymekaar geskraap het om my mening te lug in vergaderings, was dit summier afgeskiet, wat natuurlik nie gehelp het om my selfvertroue op te bou nie. Dit het my laat voel asof ek nie goed genoeg is om 'n opvoeder te wees nie.

Die data van die deelnemers toon dat die gebrek aan induksie tot vele uitdagings gelei het, onder meer die hantering van administratiewe pligte, die aanwending van beperkte hulpbronne om al die leerders te dien, asook klaskamerbestuur en dissipline binne die etos van hul skole. Die afwesigheid van kollegiale ondersteuning het dikwels die deelnemers angstig gelaat en hul selfvertroue afgetakel. Die aanmelding van hul uitdagings het dikwels op dowe ore geval. Dit het nie net die deelnemers se uitvoering van hul werksaamhede negatief beïnvloed nie, maar hulle ook op die emosionele vlak negatief beïnvloed.

Terwyl die induksiebeleid kollegiale ondersteuning en mentorskap vir beginner-onderwysers van 'n skool se SBS verwag, was dit glad nie die ervaring van Lee-Roy nie. Lee-Roy se ervaring was dat sy kollegas eerder kliëks vorm, inligting weerhou en sy pleidooie om leiding deur grappies afmaak. Hierdie gebrek aan kollegiale ondersteuning beïnvloed sy vermoë om effektiewe klaskamerbestuur te handhaaf, wat 'n kernverwagting van sy rol as opvoeder is. Die gevolg hiervan is dat nie net sy professionele welstand nie, maar ook sy emosionele welstand negatief beïnvloed word wanneer hy opmerk dat sy selfvertroue ly.

Marshall koppel sy uitdagings van onvoldoende leiding en administratiewe hulp aan 'n gebrek aan aandag vanaf sy skool se SBS asook verouderde werkswyses wat teenproduktief is vir effektiewe induksie van beginner-onderwysers. Hierdie situasie, voel hy, laat hom professioneel stagneer.

Die impak van gebrekkige induksie laat Jessica voortdurend gestres voel en haar vermoë om effektief te onderrig, bevreemte. Die gebrek aan induksie, tesame met Bianca se introvertpersoonlikheid, het 'n dubbele negatiewe impak op haar professionele ontwikkeling. Wanneer haar vrae om hulp boonop afgeskiet word, laat dit haar "verlate tussen 'n klomp mense" voel.

In lyn met Bourdieu se teorie, is die skool 'n gestruktureerde sosiale ruimte met bepaalde reëls en hiërargieë (Bourdieu 1977). Al die verskillende rolspelers in die (skool)veld tree op bepaalde wyses op vanweë hul ervaring, senioriteit en invloed. Hierdie "spelers" op die (skool)veld het invloed op die veld en gevolglik 'n bepaalde invloed op beginner-onderwysers. Beginner-onderwysers se beweeglikheid in die veld (die mate waartoe hulle dit suksesvol navigeer) hang af van hul vlakke van kapitaal. Ofskoon elke beginner-onderwyser bepaalde kapitaalvorme het, is dit dikwels aan die begin van hul loopbane onvoldoende om suksesvol ingelyf te word by die werkswyses, etos en kultuur van 'n bepaalde skool. As gevolg van afwesige induksie, word beginner-onderwysers kwesbaar gelaat op die skoolveld en kan hulle aanvanklik voel asof hulle nie die "spel" van skool goed kan speel nie. Dit laat beginner-onderwysers dikwels, soos Bourdieu en Wacquant (1992:127) sê, soos visse uit die water voel, wat sukkel om in die skoolomgewing te floreer. Ten einde die onderwysspel te kan speel, veral te midde van afwesige induksie, moet beginner-onderwysers dus addisionele kapitaalvorme aanleer.

6. Tog is alles nie verlore nie

Beginner-onderwysers betree die onderwysveld, elk met unieke kapitaalvorme, wat vanweë afwesige induksie nie altyd met die aanvang van hul loopbaan met die kapitaalvorme wat in die skoolveld vereis word, belyn nie. Hulle moet dus addisionele kapitaalvorme aanleer ten einde hul vlak van navigering in die skool te kan verbeter. Gelukkig is 'n individu se habitus, oftewel die tentoonstelling van hul kapitaal in bepaalde velde, aanpasbaar. Hierdie aanpasbaarheid stel sodanige individu in staat om alternatiewe kapitaalvorme aan te leer en toe te pas sodat dit die persoon help om deur 'n bepaalde veld te kan navigeer.

Die deelnemers aan hierdie studie kry dit reg om te steun op alternatiewe vorme van kapitaal om hulle op koers te hou in hul skoolloopbane en het hulle so daarvoor uitgelaat:

Lee-Roy:

Ek staan elke dag op en doen wat ek moet en wat ek kan. Dit het my gehelp om by ander personelede as die SBS kers op te steek oor hoe dinge werk en hoe om te handel. Ek het ook myself tyd gegun om net waar te neem en dit inkrementeel toe te pas in my beplanning. Benewens die praktiese aspekte, was ek ook innerlik gedryf deur die feit dat ek 'n broodwinner was in ons huis en dus deur moes druk vir die onthalwe van my gesin.

Marshall:

My motto in die lewe is om te blom waar ek geplant is. In die afwesigheid van induksie het ek dus na alternatiewe maniere gesoek om myself te ontwikkel en te leer. Ek het besluit om te "volunteer" vir elke moontlike professionele ontwikkelingsgeleentheid en het dit bygewoon. Op hierdie wyse kon ek van buite die skool af touwys word oor hoe dinge werk. Ek het ook informele netwerke met kollegas en ander onderwysers wat ek in werksinkels ontmoet het, gebou en so wyser geword. Op so 'n wyse, kon ek selfs nuwe strategieë en benaderings in my klaskamer toepas sonder induksie in my skool. My aanpasbaarheid was dus vir my deurslaggewend.

Jessica:

Ek het al op universiteit geleer dat netwerk 'n belangrik strategie is om 'n persoon te help om oor die weg te kom. Netwerke bou of "hustling", soos ons dit noem, is 'n belangrike vaardigheid wat jy in 'n gemeenskap bou waar bronne oor die algemeen skaars is en waar elkeen na hom- of haarself moet kyk. My familie het my geleer dat goeie verhoudings met ander mense jou ook ver in die lewe kan bring. In die afwesigheid van formele induksie in my skool, het ek dus getrek uit my vorige kennis, asook die kennis van my familie en gemeenskap. Ek het bande gebou met ander onderwysers in die omliggende skole en so geleer hoe om te navigeer in die skool. Ek is tot vandag toe steeds baie goed bevriend met daardie kollegas.

Bianca:

As een van die kinders in my gemeenskap wat eenvoudig elke geleentheid moes aangryp vir sukses, het die gebrek aan induksie my aanvanklik baie gegooi. Maar die vegges van aanhou en oorkoming in my gesin asook my gemeenskap, het my nietemin

gedryf om aan te hou. Omdat ek so 'n introvert was, het ek maar gekyk en nageboots hoe ander onderwysers te werke gaan in die klaskamer, met die hantering van administrasie en selfs klaskamerdisipline. Ek sou nie sê dat dit heeltemal gewerk het nie, maar tog het dit oor tyd, beter geraak en het my selfvertroue geleidelik verbeter. Ek dink nie ek is steeds dieselfde groentjie as aan die begin nie, maar is steeds hier, weens volharding en die wil om te oorkom.

Die data toon dat die deelnemers uit verskeie kapitaalvorme krag put wat hulle die vermoë gee om op koers in die onderwysveld te bly ten spyte van afwesige induksie. Hierdie kapitaalvorme wissel van innerlike motivering (soos die wil om te oorkom en voort te gaan ten spyte van omstandighede, wat geleer is uit gemeenskaps- of familie-omstandighede) tot praktiese strategieë naamlik netwerke bou, nabootsing en die optimale gebruik van geleenthede). Buiten Bourdieu se habitus wat aanpasbaar is, bied Yosso (2005) se gemeenskapskulturele kapitaalkonsepte 'n verdere teoretiese verklaring van die data. Volgens Yosso (2005:75), put mense uit gemarginaliseerde groepe dikwels uit “die kulturele rykdom van die gemeenskap” (eie vertaling) om uitdagende omstandighede te oorkom. Hierdie rykdom bestaan uit vorme van kapitaal wat in gemeenskappe en gesinne gekweek en gekoester word. Dit sluit in aspirasie-, navigasie-, sosiale, taal-, familie- en weerbaarheidskapitaal (Yosso 2005:77–81). Hiermee vind mense uit gemarginaliseerde groepe hul weg deur vreemde of antagonistiese velde (sien ook Delgado Bernal 1998, 2001; Auerbach 2001; Stanton-Salazar 2001; Faulstich Orellana 2003).

Lee Roy steun op aspirasionele kapitaal deur homself tyd te gun om te leer en innerlik gedryf te wees. Hy toon ook veerkragtige kapitaal deur by ander kers op te steek. Marshall blom waar hy geplant is en is aanpasbaar, wat dui op navigasiekapitaal. Hy bou ook informele netwerke (sosiale kapitaal) en neem vrywillig aan professioneleontwikkelingsgeleenthede deel (aspirasionele kapitaal). Jessica bou netwerke (sosiale kapitaal) en haar familie het haar geleer om goeie verhoudings te bou (familiale kapitaal). Bianca gryp elke geleentheid aan vir sukses (aspirasionele kapitaal), het veggees en vasberadenheid (veerkragtige kapitaal), en boots ander na in die afwesigheid van induksie (navigasiekapitaal).

Die deelnemers wend verskeie vorms van gemeenskapskulturele kapitaal aan soos uitgelig deur Yosso se raamwerk. Hulle maak staat op innerlike motivering, aspirasies, volharding, ondersteuning van familie en gemeenskap, asook praktiese strategieë soos netwerke bou, aanpasbaarheid, nabootsing en die benutting van geleenthede. Hierdie kapitaalvorme stel hulle in staat om uitdagings te oorkom en sukses te behaal ten spyte van struikelblokke, deur die rykdom van hulpbronne wat in hul gemeenskappe en gesinne gewortel is, aan te wend.

Uiteindelik skep elk van die deelnemers vir hul werkbare strategieë om op koers te bly in die afwesigheid van induksie. Ofskoon hierdie strategieë onkonvensioneel is en dalk nie sukses in alle gevalle sal waarborg nie, toon dit nietemin agentskap in rigiede, neoliberale skoolstrukture.

7. Samevatting

Die doel van hierdie studie was om 'n kritiese besinning oor die geleefde ervarings van BO's in vier skole in die Wes-Kaap te bied om vas te stel wat nasionale beleidsvoorskrifte vereis oor die inlywing van BO's; hoe hulle dit ervaar en hoe dit hul professionele ontwikkeling beïnvloed. Hierdie studie het gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe benadering om 'n dieper begrip te verkry van die geleefde ervarings van beginner-onderwysers in neoliberale skoolomgewings.

Die studie toon dat skoolomgewings nou oorheers word deur 'n besigheidsaanslag in terme van hoe dit bestuur word en hoe BO's daarby ingelyf word. Hierdie manier van doen sluit onder meer 'n oordrewe fokus op verantwoordbaarheid, versnelde onderrigtempo's, streng voorgeskrewe kurrikuluminhoud en gestandaardiseerde assesseringspraktyke in (Bertram e.a. 2021; Shalem en Hoadley 2009; Spaul 2015). Christie (2008:55–7) redeneer egter dat 'n neoliberale aanslag, wat nouliks gemik is op die voorbereiding van werkers vir die mark, 'n funksionele aanslag is wat die breër sosiale funksies van onderwys uit die oog verloor. Hierdie breër funksies waarna Christie (2008) verwys, wat onder meer leer bevorder, nasiebou fasiliteer, burgerskap bevorder en gemeenskapswaardes vestig, word deur neoliberale skoolkulture verydel. Van BO's word verwag om reguit uit die universiteit klaar toegerus te wees om by hierdie wêreld van werk in te val, want daar is beswaarlik tyd vir induksie. Maar, soos die literatuur toon, is induksie van kardinale belang om BO's by die professie in te lyf.

Die INO (2020:5–7) bied riglyne aan skole en is eksplisiet oor wie verantwoordelikheid daarvoor moet aanvaar. Verder maak die PAM (1998) dit duidelik dat personeelontwikkeling deel van hoofde, adjunk-hoofde en departementshoofde se werksomskrywing is. Professionele ontwikkeling is volgens SARO (2002) 'n vereiste vir elke opvoeder. Literatuur in hierdie studie (Steyn en Schulze 2005; Butcher 2007; Lofthouse en Thomas 2015) toon ook dat departementshoofde selfs 'n meer sentrale rol moet speel in induksie, maar die data in hierdie studie toon dat dit in alle gevalle nie gebeur nie. Die nalating van induksie aan beginner-onderwysers het nie net 'n negatiewe impak op hul professionele en persoonlike ontwikkeling nie (Adams 2023), maar ontnem ons ook van die verwesenliking van die opvoedingsdoelwitte in die land se Nasionale Ontwikkelingsplan (2012:294–328).

As gevolg van afwesige induksie, word sommige beginner-onderwysers genoodsaak om onkonvensionele alternatiewe strategieë toe te pas ten einde op koers te bly in die skool. In hierdie studie was hierdie strategieë gebaseer op die aanpasbaarheid van habitus (alternatiewe maniere van dink en doen) asook die put uit gemeenskapskulturele rykdom (veerkragtigheid, alternatiewe netwerke bou, goeie bande smee en naboots wat ander doen). Ofskoon die deelnemers aan hierdie studie veerkragtigheid en agentskap toon in die afwesigheid van induksie, het nie alle beginner-onderwysers dieselfde ervaring nie, wat die noodsaak van ingryping beklemtoon.

Alhoewel dit 'n kleinskaalse studie is, lê die waarde daarvan daarin dat dit 'n binnekringperspektief bied op die kompleksiteite tussen beleidsvoorskrifte en beginner-onderwysers se geleefde ervarings van inlywing by die praktyk te midde van neoliberale skoolkulture; hoe dit sodanige onderwysers se professionele ontwikkeling beïnvloed; die impak daarvan op onderwyslewering; asook hoe beginner-onderwysers agentskap kan toon in die afwesigheid van induksie.

Bibliografie

Adams, T. 2023. Beginner-onderwysers se ervaring van mentorskap in die Wes-Kaap. MEd-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Anderson, E. en A. Shannon. 1998. Towards a conceptualisation of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1):32–42.

- Auerbach, S. 2001. *Under co-construction: Parent roles in promoting college access for students of color*. Los Angeles, CA: Universiteit van Kalifornië.
- Ball, S. 1993. What is policy? Text, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2):10–7.
- . 2016. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8):1046–59.
- Bernadine, G.G.K. 2019. Challenges faced by educators in the implementation of continuing professional teacher development (CPTD): Gauteng Province. In Hernández-Serrano (red.) 2019.
- Bernard, H. 1988. *Research methods in cultural anthropology*. Newbury Park: Sage.
- Bertram, C. en I. Christiansen. 2023. *Understanding research: An introduction to reading research*. 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Bertram, C., C.C.N. Mthiyane en J. Naidoo. 2021. The tension between curriculum coverage and quality learning: The experiences of South African teachers. *International Journal of Educational Development*, 81. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102353>.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Boston, MA: Harvard University Press.
- . 1986. The forms of capital. In Richardson (red.) 1986.
- . 1988. *Homo Academicus*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- . 1990. *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- . 1993. *Sociology in question*. Londen: Sage.
- . 1998. *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- . 2004. *Science of sciences and reflexivity*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Bourdieu, P. en L. Wacquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bush, T. en J. Chew. 1999. Developing human capital: Training and mentoring for principals. *British Association of International and Comparative Education*, 29(1):41–52. <http://doi.org/10.1080/0305792990290104>.
- Butcher, J. 2007. *Meeting the challenge: Building capacity for school improvement*. Londen: Routledge.

- Christie, P. 2008. *Changing schools in South Africa: Opening the doors of learning*. Johannesburg: Heinemann.
- Clandinin, D.J. en F.M. Connelly. 2000. Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. *Visual Arts Research*, 27(1), 107–11.
- Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2018. *Research methods in education*. 8ste uitgawe. Londen: Routledge Falmer.
- Creswell, J. 2002. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- . 2012. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4de uitgawe. Londen: Pearson.
- De Clercq, F. 2008. Teacher quality, appraisal and development: The flaws in the IQMS. *Perspectives in Education*, 26(1): 7–18.
- Delgado Bernal, D. 1998. Using a Chicana feminist epistemology in educational research. *Harvard Educational Review*, 68(4):555–82.
- Dishena, R.N. 2014. Novice teachers' perceptions of school based induction programmes at selected primary schools in Windhoek, Namibia. MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.
- Eisner, E. 1991. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Esua, D. 2017. Exploring beginner teachers' perception of school support to enhance their capability sets in relation to teacher education policy. PhD-proefskrif, Universiteit van die Wes-Kaap.
- Faulstich Orellana, M. 2003. *In other words: En otras palabras: Learning from bilingual kids' translating/interpreting experiences*. Evanston, Illinois: Northwestern University School of Education and Social Policy.
- Fisher-Ari, T.R., K.M. Kavanagh en A. Martin. 2017. Urban teachers struggling within and against neoliberal, accountability-era policies. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1143334> (25 November 2025 geraadpleeg).
- Frey, B.B. 2018. *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Geldenhuys, J.L. en L.C. Oosthuizen. 2015. Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. *Teaching and Teacher Education*, 51:203–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.010>.
- George, T. 2022. Semi-structured interview. Definition, guide and examples. <https://www.scribbr.com/methodology/semi-structured-interview/> (25 November 2025 geraadpleeg).

- Gordon, S.P. en S. Maxey. 2000. *How to help beginning teachers succeed*. 2de uitgawe. Alexandria: Association for Curriculum and Supervision.
- Grenfell, M. 2008. *Pierre Bourdieu: Key concepts*. Buckinghamshire: Acumen Publishing Limited.
- Grudnoff, L. 2012. All's well? New Zealand beginning teachers' experience of induction provision in their first six months in school. *Professional Development in Education*, 38(3):471–85.
- Guba, E. en Y. Lincoln. 1994. *Handbook of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Harry, B., K. Strugers en J. Klingner. 2005. Educational research. Mapping the process: An exemplar of process and challenges in grounded theory analysis. *American Educational Research Association*, 34(2):3–13.
- Hernández-Serrano, M.J. (red.). 2019. *Teacher education in the 21st century: Emerging skills for a changing world*. IntechOpen.
- Kane, R.G. en A. Francis. 2013. Preparing teachers for professional learning: Is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 17(3):365–79.
- Kram, K. 1985. *Mentoring at work. Developmental relationships in organisational life*. Glenview: Scott Foresman.
- Ku, B. en B.H. Kleiner. 2006. How to orient employees into new positions successfully. *European Journal of Management*, 41(7):349–54.
- Lofthouse, R. en U. Thomas. 2015. Concerning collaboration: Teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practice. *Professional Development in Education*, 10(8):1–17.
- Makoa, M. en L. Segalo. 2021. Novice teachers' experiences of challenges of their professional development. *ResearchGate*, 15(10).
- McMillan, J. en S. Schumacher. 2014. *Research in education: Evidence based enquiry*. 7de uitgawe. Harlow: Pearson.
- Mead, G., J. Campbell en M. Milan. 1999. Mentor and Athena: Supervising professional mentors and coaches. *Career Development International*, 4(5):283–90.
- Mestre, M., A. Stainer en L. Stainer. 1997. Employee orientation – the Japanese approach. *Employee Relations*, 19(5):443–56.
- Mestry, R. en P. Singh. 2007. Continuing professional development for principals: A South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3):477–90.

- Moana-Filho, E.J., A.A. Alonso, F.P. Kapos, V. Leon-Salazar, S.H. Gurand, J.S. Hodges en D.R. Nixdorf. 2017. Multifactorial assessment of measurement errors affecting intraoral quantitative sensory testing reliability. *Scandinavian Journal of Pain*, 16(6): 93–8.
- Nasionale Beplanningskommissie. 2012. *Nasionale ontwikkelingsplan 2030: Ons toekoms – maak dit werk*. Pretoria: Die Presidensie, Republiek van Suid-Afrika.
- Natanga, S.P. 2014. Novice teachers' experiences of induction in selected schools in Oshana Region, Namibia. MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.
- Republiek van Suid-Afrika. 2011. The Personnel Administrative Measures. <https://www.education.gov.za> (10 Julie 2024 geraadpleeg).
- . 2020. *New teacher induction: Guidelines for orientation programme*. Departement van Basiese Onderwys.
- Richardson, J. (red.). 1986. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood.
- Sayed, Y. en A. Kanjee. 2013. An overview of education policy change in post-apartheid South Africa. *Journal of International Cooperation in Education*, 15(2): 61–83.
- Schumacher, S. 2001. *Research in education: Evidence-based inquiry*. 5de uitgawe. Boston: Allyn & Bacon.
- Shalem, Y. en U. Hoadley. 2009. The dual economy of schooling and teacher morale in South Africa. *International Studies in Sociology of Education*, 19(2):119–34. <https://doi.org/10.1080/09620210903257224>.
- Shamir, R. 2008. The age of responsibilisation: On market-embedded morality. *Economy and Society*, 37(1):1–19.
- Spaull, N. 2015. Accountability and capacity in South African education. *Education as Change*, 19(3):113–42. <https://doi.org/10.1080/16823206.2015.1056199>.
- Spreen, C.A. en S. Vally. 2006. Education rights, education policies and inequality in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 26(4):352–62. DOI:10.1016/j.ijedudev.2005.09.009.
- Stanton-Salazar, R. 2001. *Manufacturing hope and despair: The school and kin support networks of US-Mexican youth*. New York: Teachers College Press.
- Steiner, L. 2004. *Designing effective professional development experiences: What do we know?* Illinois: Learning Point Associates.
- Stewart, C. 2014. Transforming professional development to professional learning. *Journal of Adult Education*, 43(1):28–33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047338> (25 November 2025 geraadpleeg).

- Steyn, G.M. 2004. Problems of, and support for beginner teachers. *African Educational Review*, 1(1):81–94.
- Steyn, G.M. en E.J. Van Niekerk. 2007. *Human resource management in education*. Pretoria: Unisa.
- Steyn, T. en S. Schulze. 2005. The induction of inexperienced teachers: Problems and needs. *Acta Academica*, 37(3):234–59.
- Tschannen-Moran, M. 2009. Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2):217–47. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>.
- Wallen, N. 2003. *How to design and evaluate research in education*. 5de uitgawe. New York: McGraw-Hill.
- Whitaker, S.D. 2001. What do first year special education teachers need? Implications for induction programmes. *Teaching Exceptional Children*, 33(5):28–35.
- Whitty, G. 2000. Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2):281–95. <https://doi.org/10.1080/13674580000200121>.
- Wong, H., T. Britton en T. Ganser. 2005. What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan International*, 86(5):379–84.
- Wong, H.R. 2004. Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. <http://www.nassp.org/publications/bulletin/btn-0304-wong.cfm> (20 November 2015 geraadpleeg).
- Yosso, T. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1):69–91. <http://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zuljan, M.V. en B. Pozarnik. 2014. Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2):193–202.