

**Die vestiging en bevordering van 'n
volhoubare onderrigleerklimaat deur
skoolbestuurspanne**

M. Terblanche



orcid.org/0000-0001-7970-1165

Proefskrif voorgelê ter nakoming vir die graad [Philosophiae
Doctor in Onderwysbestuur](#) aan die Noordwes-Universiteit

Promotor: Prof J. Heystek

Eksaminering: Oktober 2018

Studentenommer: 26693399

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie proefskrif, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen in geheel of gedeeltelik by enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.



Handtekening:

DATUM: 22 Oktober 2018

Kopiereg©2019 Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Skoolklimaat word dikwels as 'n faktor oorgesien ter verduideliking van die interpretasie van onderpresteer van leerders op akademiese gebied soos blyk uit die verslae van die Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetse. Die fokus van die studie is op die rol en verantwoordelikhede sigbaar in die praktyke van die skoolbestuurspan binne 'n skoolgebaseerde bestuursmodel. Die navorsing lei tot die dieper verstaan van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die personeel op mikrovlak, die skoolbestuurspan en die beheerliggaam op mesovlak en die skoolbestuurspan en die Onderwysdepartement op makrovlak wat bydra tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate as 'n dimensie van die skoollewe met skoolleierskap. Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model (Bronfenbrenner, 1994) vind ontwikkeling van die onderrigleerklimate plaas deur 'n proses van interaksie tussen die komponente en die onmiddellike omgewing. Die vlak van effektiwiteit van die skoolbestuurspan om die onderrigleerklimate te vestig en te bevorder hang af van die interaksie met die omgewing op die verskillende vlakke op 'n gereelde basis oor 'n verlengde tydperk. Die skoolbestuurspan skep 'n professionele leergemeenskap as deel van die span benadering om die kapasiteit van die rolspelers tydens interaksie uit te brei om positiewe leeruitkomstes te verseker. Die doel van 'n professionele leergemeenskap is om onderwysers se effektiwiteit as professionele persone uit te brei tot optimale voordeel van die leerders.

Die navorsing is vanuit 'n kwalitatiewe perspektief onderneem en die navorsingsbenadering en navorsingsmetode van konseptuele analise en onderhoude is binne 'n epistemologiese paradigma van interpretivisme beantwoord om sodoende die skoolbestuurspan se geleefde - en beleefde kontekste te verstaan. Vir die kwalitatiewe perspektief is daar gebruik gemaak van individuele onderhoudvoering met die skoolbestuurspanlede en 'n fokusgroep van ses posvlak 1 onderwysers.

Die navorsingsbevindinge dui aan dat tydens interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers die skoolbestuurspan potensiaal het tot groter effektiwiteit in die uitbreiding van die kapasiteit van die onderwysers tydens interaksie met die omgewing op verskillende vlakke. Die verhoudings wat ontstaan tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers as gevolg van interaksie op mikrovlak beleef

egter die meeste uitdagings en lewer dus nie die verwagte positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat nie. Die uitleef van die rol en verantwoordelikhede van posvlak 1 onderwysers as deel van 'n uitgebreide skoolbestuurspan, binne 'n skoolgebaseerde bestuursmodel ter aanmoediging van alle rolspelers om meer by besluitneming betrokke te raak, vereis dat posbeskrywings uitgebrei word. Die geskiktheid van spanwerk is ondersoek om te bepaal deur te fokus op die noodsaaklikheid om effektief verandering aan te spreek met 'n verhoogde fokus op vaardighede en vermoëns om effektiewe besluite te kan neem as 'n span en nie as 'n individu wat nie al die kennis en vaardigheid het nie.

Sleutelwoorde:

Skoolklimaat

Skoolgebaseerde bestuursmodel

Skoolbestuurspan

Onderrigleer

Professionele leergemeenskap

Spanwerk

Deelnemende leierskap

SUMMARY

School climate is often ignored as a factor in explaining the interpretation of under-performance of learners as it appears in the reports on the National Annual Assessment. The focus of the study is on the roles and responsibilities which are visible in the practice of the School Management Team within a school-based management model. The research leads to a deeper understanding of the challenges that the School Management Team experiences during interactions between the School Management Team and the staff on micro-level, the School Management Team and the School Governing Body at meso-level and the School Management Team and the Education Department on macro-level which contributes to the establishment and development of a sustainable teaching learning climate as a dimension of life within the school and school leadership. According to Bronfenbrenner's ecological model (Bronfenbrenner, 1994) development of the teaching learning climate takes place by a process of interaction between the components and the immediate environment. The level of effectiveness of the School Management Team to establish and promote a teaching learning climate depends on the interaction with the environment at different levels on a regular basis over a period of time. The School Management Team creates a professional learning community as part of a team approach to expand the capacity of role-players during interaction to ensure positive learning outcomes. The aim of a professional learning community is to develop teachers as effective professional persons for the optimal advantage of learners.

The research has been undertaken from a qualitative perspective, the research approach and methodology of conceptual analyses and interviews within an epistemological paradigm of interpretivism answers and in so doing to understand the School Management Team's experiences and contexts. For the qualitative perspective use was made of individual interviews with members of the School Management Team and a focus group of six post level 1 teachers.

The research findings indicate that during interaction on micro-level between the School Management Team and teachers the School Management Team had potential to greater effectiveness in expanding the capacity of teachers during interaction with the environment at different levels. The relationships that developed as a result of the

interaction on micro-level, however, experienced the most challenges and therefore does not deliver the expected positive contribution to the establishment and development of a sustainable teaching learning climate. In an effort to encourage the participation of post level 1 educators to be part of an expanded School Management Team and decision-making, within a school-based management model will require a development and expansion of the roles and responsibilities of these teachers. The appropriateness of teamwork was investigated to determine, by focussing on the essentialness of addressing effective change, with a heightened focus on skills and abilities to make effective decisions as a team and not as individuals, who do not possess all the skills and knowledge.

Key words:

School climate

School-based management model

School Management Team

Teaching and learning

Professional learning community

Teamwork

Participative leadership

DANKBETUIGINGS

Ek dank my Skepper vir die krag, deursettingsvermoë en onderskraging wat Hy my geskenk het om hierdie navorsing te voltooi.

Ek wil graag die volgende persone bedank:

- My studieleier Prof Jan Heystek vir sy kundige leiding, aanmoediging en geduld
- My man Paul en kinders Marelle, Ulrich en Armand wat my ondersteun en met groot geduld toegelaat het om hierdie navorsing te voltooi
- My familie, vriende en kollegas vir hul aanmoediging en belangstelling in my studie
- Opvoeders wat aan die navorsing deelgeneem het

LYS AFKORTINGS EN AKRONIEME

NEEDU	-	National Education Evaluation and Development Unit
PAM	-	Personnel Administrative Measures
WKOD	-	Wes-Kaapse Onderwysdepartement
CAPS	-	Curriculum and Assessment Policy Statement
KABV	-	Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring
SACMEQ	-	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
TIMSS	-	Trends in International Mathematics and Science Study

INHOUDSOPGAWE

BLADSY

TITELBLAD	i
VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
SUMMARY	v
DANKBETUIGINGS	vii
LYS AFKORTINGS EN AKRONIEME	viii
INHOUDSOPGAWE	ix
HOOFSTUK 1	1
Inleidende oriëntering en probleemstelling	1
1.1 Sleutelwoorde.....	1
1.1.1 Onderrigleer.....	1
1.1.2 Skoolbestuurspan	1
1.1.3 Professionele leergemeenskap	1
1.1.4 Skoolklimaat.....	2
1.1.5 Spanwerk	3
1.2 Agtergrond.....	3
1.3 Probleemstelling	8
1.3.1 Motivering vir die navorsingstudie	8
1.4 Uitdagings vir die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.....	12
1.4.1 Die nuwe onderwysstelsel na 1994 as 'n uitdaging vir die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.....	12
1.4.2 Die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan as 'n uitdaging in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.....	13
1.4.3 Die skoolbestuurspanlede se verhouding tot mekaar as 'n bepaler in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.....	14
1.4.4 Spanwerk wat ontbreek onder die skoolbestuurspanlede as 'n uitdaging vir die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat	15
1.4.5 Die identifisering van behoeftes vir ontwikkeling volgens die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel as 'n bepaler in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat	16
1.4.6 Individuele faktore as 'n uitdaging vir die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.....	17
1.5 NAVORSINGSVRAAG	18
1.5.1 Subvrae ter ondersteuning van die navorsingsvraag:	18
1.6 Die doel van die studie	19

1.7 Navorsingsontwerp en – metodologie	19
1.7.1 Kwalitatiewe metodologie	20
1.7.2 Deelnemers.....	20
1.7.3 Onderhoude.....	21
1.7.4 Dataverwerking.....	23
1.7.5 Etiese oorwegings	25
1.7.5.1 Die rol van die onderhoudvoerder.....	27
1.8 Hoofstukindeling.....	27
1.9 Uitleg van die studie	28
1.10 Bydrae tot die kennisgebied.....	29
HOOFSTUK 2	30
Onderrigleerklimaat: ‘n teoretiese begroning.....	30
2.1 Inleiding	30
2.2 Die rol van kultuur en klimaat in die vestiging en bevordering van ‘n onderrigklimaat	33
2.2.1 Kultuur.....	36
2.2.2 Klimaat.....	39
2.2.2.1 Veiligheid, onderrigleer, verhoudings en die omgewing se struktuur as ‘n dimensie van skoolklimaat.....	41
2.2.2.1.1 Veiligheid as ‘n dimensie van skoolklimaat.....	41
2.2.2.1.2 Onderrigleer as ‘n dimensie van skoolklimaat.....	42
2.2.2.1.3 Verhoudings as ‘n dimensie van skoolklimaat.....	45
2.2.2.1.4 Die omgewing se struktuur as ‘n dimensie van skoolklimaat.....	46
2.3 ‘n Stelselteoretiese perspektief op die onderrigleerklimaat.....	48
2.3.1 Inleiding.....	48
2.3.1.1 Die skool as ‘n komponent in wedersydse interaksie met die omgewing.....	49
2.3.2 Onderrigleerklimaat as fokus vir verbetering van gehalte onderrigleer	51
2.3.2.1 Die vestiging en bevordering van ‘n onderrigleerklimaat deur die skoolbestuurspan.....	52
2.3.2.1.1 Die skoolbestuurspan en onderrigklimaat.....	53
2.3.2.1.2 Gereedheid vir verandering in die vestiging en bevordering van ‘n onderrigleerklimaat deur die skoolbestuurspan.....	54
2.3.3 Die interaksie op alle vlakke in die vestiging en bevordering van ‘n onderrigleerklimaat deur die skoolbestuurspan	56
2.3.3.1 Die interaksie van die skoolbestuurspan op mikrovlak in die vestiging en bevordering van ‘n onderrigleerklimaat	58
2.3.3.1.1 Faktore op mikrovlak ter ondersteuning in die vestiging en bevordering van ‘n onderrigleerklimaat	63
2.3.3.2 Die interaksie van die skoolbestuurspan op mesovlak in die vestiging en bevordering van ‘n onderrigleerklimaat	75
2.3.3.2.1 Faktore op mesovlak ter ondersteuning van die vestiging en bevordering van ‘n onderrigleerklimaat	77
2.3.3.3 Die interaksie van die skoolbestuurspan op makrovlak in die vestiging en bevordering van ‘n onderrigleerklimaat	77

2.3.3.3.1 Faktore op makrovlak ter ondersteuning van die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat	80
2.4 Samevatting.....	82
HOOFSTUK 3	84
Deelnemende leierskap en spanwerk van die skoolbestuurspan binne 'n skoolgebaseerde bestuursmodel	84
3.1 Inleiding	84
3.1.1 Gereed vir verandering	86
3.2 Die skoolgebaseerde bestuursmodel	88
3.2.1 Inleiding.....	88
3.2.2 Skoolbestuur word tot op skoolvlak gedentraliseer	89
3.2.3 Skoolgebaseerde bestuursmodel het die potensiaal om die kwaliteit van onderwys te verbeter	90
3.2.3.1 Skoolgebaseerde bestuursmodel en skoleffektiwiteit	90
3.2.3.2 Ontwikkeling deur interaksie met die omgewing op verskillende vlakke	91
3.2.3.3 Verantwoordbaarheid in die uitleef van selfbestuur.....	92
3.2.3.4 Die uitbreiding van skoolkapasiteit.....	92
3.2.3.5 Die bemagtiging van onderwysers.....	94
3.2.4 Die beweging na 'n skoolgebaseerde bestuursmodel word as 'n uitdaging beleef.....	95
3.2.5 Die rol en verantwoordelikheid van die verskillende rolspelers in die skoolgebaseerde bestuursmodel	97
3.2.5.1 Inleiding.....	97
3.2.5.2 Die rol en verantwoordelikheid van onderwysers in die skoolgebaseerde bestuursmodel..	100
3.2.5.3 Die rol en verantwoordelikheid van ouers in die skoolgebaseerde bestuursmodel	100
3.2.5.4 Die rol en verantwoordelikheid van die Nasionale- en Provinsiale Onderwysdepartement in die skoolgebaseerde bestuursmodel	102
3.2.5.5 Die rol en verantwoordelikheid van die skoolbestuurspan in die skoolgebaseerde bestuursmodel	105
3.2.5.5.1 Inleiding.....	105
3.2.5.5.2 Die rol en verantwoordelikheid van die skoolbestuurspan	106
3.3 Deelnemende leierskap tydens die proses van verandering in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat	107
3.3.1 Inleiding.....	107
3.3.2 Groter posbeskrywingkompleksiteit bevestig die behoefte aan deelnemende leierskap ..	109
3.3.3 Deelnemende leierskap gee erkenning aan leiers in informele posisies	111
3.3.4 Die uitleef van die deelnemende leierskap ontwikkel die kapasiteit en vermoëns van die personeellede	112
3.3.5 Deelnemende leierskap as 'n raamwerk om leierskapspraktyke te analiseer	114
3.3.6 Deelnemende leierskap gee insig rakende die uitdagings wat die skoolklimaat beïnvloed	115
3.3.7 Deelnemende leierskapspraktyke as die verbetering van deelname in besluitneming.....	115
3.3.8 Deelnemende leierskap fokus op ondersteuning tydens die proses van verandering	116

3.4	Spanwerk as komponent van deelnemende skoolgebaseerde bestuur	116
3.4.1	Inleiding.....	116
3.4.2	Die strukturering van die skoolbestuurspan rakende die uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede in spanverband	117
3.4.3	Effektiewe spanleierskap is die vermoë om die interaksie van mense te bestuur	118
3.5	Effektiewe skoolbestuurspan skep professionele leergemeenskap.....	120
HOOFSTUK 4	124
Navorsingsbenadering en -metodologie	124
4.1	Inleiding	124
4.2	Navorsingsontwerp.....	125
4.2.1	Navorsingsparadigma.....	127
4.2.1.1	Komponente van 'n paradigma.....	128
4.2.1.2	Interpretivistiese navorsingsparadigma	128
4.2.2	Kwalitatiewe navorsing	128
4.2.2.1	Induktiewe data-analise.....	130
4.2.2.2	Interpretivistiese ondersoek.....	130
4.3	Dataminsamelingsproses	131
4.3.1	Kwalitatiewe tegnieke	131
4.3.2	Steekproef.....	133
4.3.3	Onderhoudvoering	135
4.3.4	Fokusgroeponderhoude.....	137
4.3.4.1	Grootte van die fokusgroep.....	138
4.3.4.2	Voordele, nadele en beperkings van fokusgroeponderhoude	138
4.4	Dataprozessering en analise.....	140
4.4.1	Transkripsie en analitiese indeksing	140
4.4.2	Geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, geldigheid, bevestigbaarheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing	142
4.4.2.1	Geloofwaardigheid.....	143
4.4.2.2	Oordraagbaarheid.....	143
4.4.2.3	Geldigheid en betroubaarheid	144
4.4.2.4	Bevestigbaarheid.....	145
4.5	Die rol van die onderhoudvoerder	146
4.6	Etiese oorwegings	147
4.6.1	Anonimiteit en vertroulikheid.....	149
4.6.2	Ingeligte toestemming.....	149
4.6.3	Vrywillige deelname	150
4.6.4	Bevoegdheid van die navorser	150
4.6.5	Die verhouding met deelnemers.....	151
4.6.6	Ooreenkoms met deelnemers om inligting te ontvang	151
4.6.7	Eerlikheid	151

4.6.8 Verantwoordelikheid	151
4.7 Beperkinge van die ondersoek.....	152
4.8 Samevatting.....	152
HOOFSTUK 5	154
Data-aanbieding, ontleding en bespreking van die ontluikende temas	154
5.1 Inleiding	154
5.2 Die doel van die navorsing	154
5.3 Die konteks van die navorsing	155
5.3.1 Die ondersoekgroep	156
5.4 Werksomgewing van die deelnemers	157
5.5 Dataverwerking.....	158
5.6 Aanbieding, ontleding en bespreking van temas	159
5.6.1 Onderrigleerklimaat	159
5.6.1.1 Orde, dissipline en veiligheid	163
5.6.1.2 Akademiese uitkomstes	165
5.6.1.3 Verhoudings	166
5.6.1.4 Fasiliteite van die skool.....	167
5.6.1.5 Verbintenis tot die skool.....	168
5.6.1.6 Leierskap en bestuur.....	169
5.6.1.7 Ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers	170
5.6.2 Interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling ter uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan te bevorder	172
5.6.2.1 Interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers	177
5.6.2.2 Interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan en die beheerliggaam.....	182
5.6.2.3 Interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Onderwysdepartement.....	185
5.6.3 Uitdagings beleef tydens die interaksie op verskillende vlakke.....	186
5.6.3.1 Uitdagings tydens interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers	187
5.6.3.2 Uitdagings tydens interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan en die beheerliggaam	192
5.6.3.3 Uitdagings tydens interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Onderwysdepartement.....	194
5.6.4 Die tema: spanwerk	197
5.6.4.1 Bemagtiging van spanlede	198
5.6.4.2 Rolle en verantwoordelikhede van spanlede	199
5.6.4.3 Visie en missie van skool.....	200
5.7 Samevatting.....	201
HOOFSTUK 6	202
Die bydrae van die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat	202
6.1 Inleiding	202

6.2 Bespreking van die navorsingsresultate.....	205
6.2.1 Alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks word by die besluitneming in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat betrek	205
6.2.2 Interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing op verskillende vlakke ter uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan ter bevestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat.....	207
6.2.3 Interaksie op mikrovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat waaruit 'n verhouding ontwikkel	209
6.2.4 Spanwerk ondersteun effektiewe besluitneming in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat	215
6.2.5 Uitdagings beleef tydens interaksie op mikrovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat	216
6.3 Bevindinge.....	219
6.4 Samevatting.....	220
HOOFSTUK 7	221
Aanbevelings: die skoolbestuurspan se bydrae in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat	221
7.1 Inleiding	221
7.2 Oorsig van die onderskeie hoofstukke	221
7.3 Aanbevelings	223
7.3.1 Inleiding.....	223
7.4 Bydrae van die studie	226
7.5 Beperkinge van die studie	227
7.6 Voorstelle vir toekomstige navorsing.....	228
7.7 Slotopmerking.....	229
BRONNELYS.....	230
BYLAES.....	305
BYLAAG A: TOESTEMMINGSBRIEF	305
BYLAAG B: ETIEKSERTIFIKAAT	306
BYLAAG C: BEVESTIGING VAN PROEFLEES.....	307
BYLAAG D: INLIGTINGSBRIEF	308
BYLAAG E: ONDERHOUDSVRAELYS – AFRIKAANS	314
BYLAAG F: ONDERHOUDSVRAELYS – ENGELS	317

HOOFSTUK 1

Inleidende oriëntering en probleemstelling

1.1 Sleutelwoorde

1.1.1 Onderrigleer

Onderrigleer as 'n dimensie van skoolklimaat (Cohen, 2006) fokus met hoë verwagtinge op die gehalte van onderrigleer vir leerders, sodat alle leerstyle eerbiedig word, ondersteuning soos benodig aan leerders gebied word, leer gekoppel word aan die realiteit, bronne gebruik word, lof en erkenning sigbaar is en geleenthede vir aktiewe deelname geskep word. Daarby moet daar 'n verskeidenheid onderrigmetodes in plek wees en onderrigleierskap en kreatiwiteit moet waardeer word.

1.1.2 Skoolbestuurspan

Die ontwikkeling na 1994 na 'n skoolgebaseerde bestuursmodel het die fokus na leierskap deur 'n groep onderwysers verskuif (Van der Mescht & Tyala, 2008), wat as die skoolbestuurspan bekend staan. Aangesien daar nie in enige beleid of wetgewing voorsiening gemaak word vir 'n skoolbestuurspan nie, word die afleiding gemaak dat die skoolbestuurspan uit posvlak 2 tot 4 - onderwysers van die skool bestaan. Volgens die Personnel Administrative Measures (PAM, 2003) is hierdie span vir die professionele bestuur van die skool en die effektiewe funksionering van die verskillende departemente, ter bevordering van onderrigleer, verantwoordelik. Die departementshoofde, adjunkhoofde en ander personeel in bestuursposisies neem verantwoordelikheid vir die effektiewe funksionering van 'n departement/e, volgens die PAM (2003). Dit funksioneer as 'n span personeellede en verteenwoordig verskillende skoolvlakke.

1.1.3 Professionele leergemeenskap

Die skep van 'n professionele leergemeenskap is 'n voorbeeld van spanwerk, daargestel deur die aksies van die personeellede, uitgeleef as praktyke onder leiding van die skoolbestuurspan. Die kern van 'n professionele leergemeenskap lê in samewerking en ondersteunende interaksie (Stoll et al, 2006), gekoppel aan die konteks waarin die praktyke van die skoolbestuurspan uitgeleef word (Watson, 2014).

Volgens Toole en Louis (2002), is dit 'n groep onderwysers wat hul praktyke met mekaar deel en op 'n deurlopende, kritiese, gesamentlike, inklusiewe en leer-georiënteerde wyse bevraagteken, met die doel om groei te ondersteun. Die doel van 'n professionele leergemeenskap is om onderwysers se effektiwiteit as professionele persone tot optimale voordeel van die leerders te verhoog. 'n Effektiewe, professionele leergemeenskap het die vermoë om die leer van alle professionele persone in die skoolgemeenskap te bevorder en te onderhou met die gesamentlike doel om leerders se leer te bevorder (Bolam et al, 2005). Die doel van 'n professionele leergemeenskap is om die tekortkominge wat met professionele ontwikkeling geassosieer word, in isolasie te oorkom (Webster-Wright, 2009). Die potensiaal van 'n professionele leergemeenskap, ter ondersteuning van die verbetering van die kwaliteit van onderrigleer, word toenemend deur navorsers ondersteun (Vangrieken et al, 2015).

1.1.4 Skoolklimaat

Skoolklimaat is belangrik in die bepaling van die vermoë om positiewe leeruitkomstes te verseker. Volgens Zullig et al. (2010) is die heel-skool die geskikste eenheid vir die meting van die skoolklimaat van 'n spesifieke skool. Volgens Cohen (2006) word die skoolklimaat deur veiligheid, verhoudings, onderrigleer en die omgewing se struktuur beïnvloed. Skoolklimaat onderlê die onderrigpraktyke, die vlakke van akademiese prestasie en die algemene funksionering van die skool. Die skoolklimaat is op patrone van mense se belewenis van die skoollewe gebaseer en reflekteer norme, doelwitte, waardes, interpersoonlike verhoudings, onderrigleerpraktyke en organisatoriese strukture. Skoolklimaat is nie 'n individu se belewenis nie, maar 'n groep se belewenis en baie groter as wat een mens kan ervaar. Skoolklimaat word volgens MacNiel et al. (2009) gebruik om aan te dui of 'n skool effektief op die unieke uitdagings reageer, wat die gevolg is van die vinnige veranderinge wat in die eksterne omgewing plaasvind. 'n Positiewe skoolklimaat koester die ontwikkeling van jongmense en die leer wat benodig word vir 'n bevredigende lewe in 'n demokratiese samelewing. Skoolklimaat maak 'n verskil in die kwaliteit van die akademiese vordering van leerders (Gentilucci & Gentilucci, 2016). Navorsing bewys dat een van die mees insiggewende karaktertrekke van skole wat goeie akademiese vordering toon, die belewenis van 'n positiewe skoolklimaat is (Jain et al, 2015). Cohen et al. (2009a) dui aan dat

skoolklimaat dikwels as faktor ter verduideliking van die interpretasie van leerders op akademiese gebied, oorgesien word.

1.1.5 Spanwerk

Die waarde van spanwerk is om die vaardighede en die kapasiteit van die spanlede uit te brei (Levi, 2014). Grayson (2012) sien 'n span as 'n groep individue wat bymekaar kom om 'n doelwit te bereik. Spanwerk is 'n belangrike komponent van effektiewe leierskap. Dit verwys na die handeling deur 'n span om werk af te handel om die doelwit effektief te bereik. Spanwerk oefen verder 'n invloed uit op die vlakke van motivering en bekwaamhede van onderwysers, sowel as die skoolklimaat en omgewing (Pitsoe & Isingoma, 2014). Spanwerk en skoolleierskap het 'n simboliese verhouding. Skole benodig leiers om die skool te motiveer, rigting te gee en onderwysers te dryf om die skool vorentoe te laat beweeg (Oster, 2012). Die basis van goeie spanwerk is interaksie tussen die spanlede (Pitsoe & Isingoma, 2014). Spanwerk voorsien aan die rolspelers betrokke by die skoolkonteks die geleentheid om 'n rol in besluitneming te speel. Spanwerk is volgens Medwell (2009) die bymekaarbring van 'n werkgroep, bestaande uit individuele spesialiste, wat deur kommunikasie, samewerking en gesamentlike besluitneming hul kennis en vaardighede gebruik om planne te ontwikkel en doelwitte te bereik.

1.2 Agtergrond

Die konteks waarin skole in die Wes-Kaap funksioneer word beskryf as stabiel in sommige gebiede met verwysing na die omgewing wat veilig en ondersteunend is maar ook onstabiel in sekere gebiede met werkloosheid, armoede en bendedegeweld sigbaar op 'n daaglikse basis en die omgewing as onveilig beleef. Alle leerders ontvang onderrig in 'n klaskamer wat gebou is uit bakstene of 'n tydelike opslaanklas voor voorsien word tot die bou van die nuwe skool voltooi is. Die tydelike klaskamers beleef uiterstes wat temperatuur aanbetref en nie altyd ondersteunend is tot 'n gesonde leeromgewing nie. Die skoolgebou word beskryf as goed versorg of in sommige gevalle verval as gevolg van verwaarlosing of die gemeenskap wat die gebou verniel, Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement voorsien bronne aan die skole in die vorm van onderwysers en ook handboeke alhoewel die beskikbaarheid van handboeke by sommige skole 'n uitdaging is omdat dit verlore raak of verniel word

deur die leerders. Onderwysers word benodig by sommige skole met leerdergetalle van meer as 50 leerders per klas.

Daar is verskeie faktore inaggenome waarna reeds verwys is in die beskrywing van die konteks waarin die Wes-Kaapse skole funksioneer wat as agtergrond dien hoekom skoolbestuurspanne moontlik mag sukkel om 'n positiewe onderrigleerklimaat in skole te vestig. Die volgende faktore word kortliks hier genoem en verder in die gedeelte in meer detail bespreek.

Die uitslae van die Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetse dui aan dat Suid-Afrikaanse skole op akademiese gebied onderpresteer. Die skoolgebaseerde bestuursmodel wat na 1994 ontwikkel het, het die skoolbestuur tot op grondvlak gedesentraliseer om verantwoordelikheid te neem en vas te stel watter faktore vir onderprestasie verantwoordelik is en 'n ingrypingsplan te ontwikkel. Die NEEDU-verslag (2012) dui aan dat onderwysers se kapasiteit ten opsigte van vakonderrig, leer kan verbeter. Skoolbestuurspanne speel 'n rol in die skepping van professionele leergemeenskappe, wat weer 'n rol kan speel deur die beste praktyke met onderwysers wat ontwikkeling benodig, te deel.

Volgens die NEEDU-verslag (2012) is dit wyd bekend dat Suid-Afrikaanse skole op akademiese gebied onderpresteer. Die doelwit van die Strategiese Plan 2015 – 2019 van die Departement van Basiese Onderwys, is dat 60% van leerders wat Suid-Afrikaanse skole bywoon vir Tale en Wiskunde die minimum van 50% as slaagsyfer behaal. Die Jaarlikse Assesseringstoetse se uitslae van 2014 bewys dat die Wes-Kaapse skole op die gebied van Tale en Wiskunde onderpresteer. Graad 4, 5 en 6 se Wiskunde-uitslae wissel tussen 40% en 50% (as gemiddelde per graad) en graad 9 se uitslae is 13%. Graad 4, 5 en 6 se Taal-uitslae wissel tussen 50% en 65% (as gemiddelde per graad) en graad 9 se uitslae is 49,5%. Die skoolbestuurspanne is vir die kwaliteit van onderrig in die skole verantwoordelik. Hierdie verantwoordelikheid is deur die diensleweringsooreenkoms van 2010 onderstreep. Dit is gebaseer op die aanname dat verantwoordbaarheid 'n groot uitdaging by baie skole is. 'n Verantwoordbaarheidstelsel fokus op die behoefte dat skole moet weet waar onderprestasie op akademiese gebied plaasvind en die onderliggende redes daarvoor, sodat ingryping kan plaasvind (Department of Basic Education, 2010b).

Die diensleweringsooreenkoms van 2010 is gebaseer op vier uitkomst, te wete: die verbetering van die kwaliteit van onderrig deur gereelde assessering om die vordering van onderrig te monitor, die verbetering van vroeëkindertwikkeling, 'n geloofwaardige, uitkomsgebaseerde beplanning en 'n verantwoordbaarheidsstelsel. Die diensleweringsooreenkoms van 2010 sluit ook sub-uitkomst, soos die verbetering van onderwysers se kapasiteit en onderrigpraktyke en die versterking van die skool se bestuur, in. Die verantwoordbaarheid van die skoolbestuurspan verwys na die feit dat faktore wat vir onderprestasie op akademiese gebied verantwoordelik is, vasgestel behoort te word, sowel as die neem van verantwoordelikheid om ingrypingsplanne daar te stel.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel wat na 1994 ontwikkel het, het skoolbestuur tot op grondvlak gedentraliseer. Die doel van die beweging van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel is om die kwaliteit van onderwys te verbeter en besluitneming met alle rolspelers by die skoolkonteks, soos die onderwysers, leerders, ouers en die gemeenskap betrokke, aan te moedig (Mufidayati, 2016). Nuwe - en addisionele leierskaprolle en verantwoordelikhede word volgens Portin (2000) dus met die skoolgebaseerde bestuursmodel deur die skoolhoof aangeneem, sonder om reeds bestaande deelname te verminder. Die skoolbestuurspanlede kry die geleentheid in 'n ondersteunende omgewing om deel te neem en by die bestuur van die skool betrokke te raak, die skoolbestuurspanlede word aangemoedig om kans te waag in die deelnemende besluitnemingsproses, die personeel word geleer hoe om aan die bestuur van die skool deel te neem, vertrou word aan die personeel gekommunikeer en inligting word met alle rolspelers gedeel, personeelontwikkeling word ook op 'n voortdurende basis aangemoedig, nuwe idees word ingebring en die gemeenskap van ouers en leerders word aangemoedig. Die Policy on the South African standard for principals (Departement of Basic Education, 2016) sluit aan by die PAM (2003) en die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuursstelsel en word aangemoedig om in die praktyk te gebruik as riglyn alhoewel die dokument nie wetlike status het nie. Die Departement van Basiese Onderwys het die beleid as riglyn saamgestel om duidelikheid te gee rakende die verwagtinge van alle rolspelers betrokke by die leiding en bestuur van Suid-Afrikaanse skole. Die beleid voorsien 'n duidelike rolbeskrywing aan die skoolleiers bekend as die skoolbestuurspan wat die verwagting is in samewerking met die onderwysers en die skoolbestuurspan,

skoolbeheerliggaam en die gemeenskap. Dit sluit aan by stelselteorie veral Bronfenbrenner met verwysing na verskillende vlakke, vanaf makro-vlak na mikrovlak veral ten opsigte van invloed en besluitneming. Dit verskaf dus die fokus om die werk van die skoolbestuurspanne beter te verstaan om in verskillende kontekste verbeterde onderrigleer te verskaf.

Skoolleiers se gebrek aan professionele ontwikkelingsgeleenthede ter bemagtiging, met die doel om positiewe leeruitkomstes binne 'n skoolgebaseerde bestuursmodel te verseker, word volgens Leithwood et al. (2003) deur deelnemende leierskap aangespreek. Die kompleksiteit van skoolleierskap in 'n veranderde- en komplekse wêreld noodsaak skole om 'n skoolbestuurspan saam te stel wat in staat is om strategiese verandering te identifiseer en uit te voer (Landrum et al, 2000). Volgens Naicker en Mestry (2011) is 'n meer demokratiese benadering tot leierskap in Suid-Afrikaanse skole nodig omdat navorsing bewys het dat 'n groot groep skoolhoofde vaardighede benodig om 'n deelnemende benadering te volg om skoolbestuurspanne effektief te laat funksioneer. Skoolhoofde, uit die amp van hulle posisie as lede van die skoolbestuurspan en die beheerliggaam, behoort 'n balans tussen individuele - en deelnemende leierskap in die skoolbestuurspan te vind, om onderrigleer effektief te bestuur.

Gereelde evaluering deur formele assessering en die Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetse moet in plek wees om die kwaliteit van onderrigleer te bepaal. Vanuit hierdie evaluering behoort die kapasiteit van leerders en onderwysers bepaal te word sodat hul kapasiteit op 'n gereelde basis uitgebrei word.

Skoolbestuurspanne het ook 'n belangrike rol in die ontwikkeling van die personeel te speel. Hierdie feit word beklemtoon deur die NEEDU-verslag (2012) wat aandui dat 'n skool sy onderwysers se vlak van kapasiteit kan verbeter deur die beste praktyke van die beste onderwysers in die skool met die onderwysers wat ontwikkeling benodig, te deel. So 'n situasie is ideaal vir interne personeelontwikkeling wat deur die skoolbestuurspan gelei word, omdat onderwysers deur professionele leergemeenskappe by mekaar leer. Hierdie praktyke is in baie min van die 134 skole waarop die verslag gefokus het, opgemerk (NEEDU, 2012). Daar is dus 'n uitdaging vir skoolbestuurspanne om die kapasiteit van onderwysers en die vlak van ontwikkeling in die bereik van positiewe leeruitkomstes uit te brei. Die onderprestasie

van baie leerders is die gevolg van swak leierskap deur die skoolbestuurspan, wat nie verantwoordelikheid neem en ondersteuning gee aan onderwysers en leerders in 'n skoolklimaat wat onderrigleer bevorder nie. Volgens Zepeda (2004) is die skoolklimaat 'n resultaat van die effektiwiteit van die onderwysers onder leiding van die skoolbestuurspan en die gesamentlike prosesse wat binne die skool bestaan.

Volgens die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel - verslag van 2010 (IQMS Annual Report 2011/2012) is die volgende kenmerke sigbaar in skole wat op akademiese gebied onderpresteer: Interne konflik reflekteer 'n behoefte aan spanwerk en verdeeldheid onder die skoolbestuurspanlede, effektiewe ontwikkeling, monitering en ondersteuning deur die skoolbestuurspan is nie sigbaar nie en kontrolesisteme vir onderwysers en leerders is onaktief, of nie gevestig nie. Daar is swak leierskap en bestuur deur die skoolbestuurspan. Bush et al. (2010) bevestig hierdie bevindings met hulle navorsing, wat bewys dat weinig gekoördineerde aandag aan aspekte van onderrigleer, evaluering van toetsresultate, klaskameronderrigmonitering, goeie onderrigpraktyke, ondersteuning aan onderwysers en professionele ontwikkeling aan personeellede tydens skoolbestuurspan-vergaderings van Suid-Afrikaanse skole gegee word.

Volgens Cranston en Ehrich (2005) het die volgende faktore 'n uitwerking op die effektiwiteit van die skoolbestuurspan: Skoolbestuurspanlede word nie in kennis gestel van vergaderings nie en die agenda word nie beskikbaar gestel nie, spanning heers tussen spanlede wat nie gewaardeerd voel nie, magsbeheer word as 'n uitdaging beleef en aanvallende gedragpatrone is sigbaar.

'n Sterk gevoel van effektiwiteit word deur die skoolbestuurspanlede benodig om verantwoordelikheid vir die uitdagings wat ervaar word, te neem, soos beskryf in die NEEDU-verslag (2012), naamlik dat leerders op akademiese gebied onderpresteer (soos blyk uit die uitslae van die Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetse). Oortuigings van effektiwiteit bepaal hoe geleenthede, hindernisse en terugslae van die omgewing beleef word (Bandura, 2006a). Die individu se self-effektiwiteit is van die funksionering van die span in graadverband, op vakgebied en bestuursvlak afhanklik. Gesamentlike effektiwiteit word met die taak wat verrig moet word, die vlak van die bydrae wat gelewer word, volharding, gedeelde gedagtes, stresvlakke en die prestasies van die

span op akademiese gebied geassosieer (Goddard et al, 2000). Die onderprestasie van leerders op akademiese gebied dui daarop dat die skoolbestuursplan nie 'n sterk gevoel van effektiwiteit, sigbaar as die vlak van ontwikkeling, ervaar nie. Hierdie gevoel het 'n invloed op die realisering van die doelwit van die Departement van Basiese Onderwys se Strategiese Plan van 2015 - 2019 waarin 60% Suid-Afrikaanse leerders 'n minimum van 50% vir Wiskunde en Tale moet behaal.

In 2012 het die Departement van Basiese Onderwys 'n aksieplan met 27 doelwitte bekendgestel. Dit was 'n inisiatief om die onderprestasie van leerders op akademiese gebied in skole aan te spreek, te verbeter en te monitor. Die doel van die aksieplan is om hierdie 27 doelwitte aan Suid-Afrikaanse skole as riglyne (wat teen 2030 bereik behoort te word), aan te bied. Die aksieplan se strategieë verwys na die dimensies van 'n skoolklimaat, soos beskryf deur Cohen et al. (2009b), met die doel om die skole wat in 'n akademiese opsig sou onderpresteer, te ondersteun deur fokusareas en strategieë te identifiseer. Die raamwerk van doelwitte 1 tot 13 is data en statistiek rakende die slaagsyfer van leerders in graad 1 tot 12. Doelwitte 14 tot 27 fokus op strategieë om doelwitte 1 tot 13 te bereik. Doelwit 16 fokus op maniere om die onderrigpraktyke en vaardighede van onderwysers te verbeter. Doelwit 17 fokus op 'n gesonde omgewing vir onderwysers om hul werk as stimulerend te ervaar en Doelwit 21 vereis dat bestuursgebeure, wat tot 'n funksionele skoolomgewing lei, in plek geplaas behoort te word. Doelwit 24 fokus op die omgewing om te verseker dat die leerders geïnspireer word om skool toe te kom en te leer, en ook om onderwysers te inspireer om te onderrig.

1.3 Probleemstelling

1.3.1 Motivering vir die navorsingstudie

Volgens Bush en Glover (2013) is daar baie beperkte empiriese werk rakende die skoolbestuursplanne van Suid-Afrikaanse skole beskikbaar. In 1990 is op M-vlak navorsing gedoen oor die rol van die departementshoof in skoolklimaatsepping en in 2011 op die uitwerking van die skoolkultuur en -klimaat op geweld in skole.

Die onderprestasie van leerders op akademiese gebied het daartoe gelei dat die Departement van Basiese Onderwys in 2012 'n aksieplan met 27 doelwitte bekend gestel het om die onderprestasie in skole aan te spreek, te verbeter en te monitor. Die

aksieplan se strategieë verwys na die dimensies van skoolklimaat, soos beskryf deur Cohen et al. (2009b). Dit fokus op onderrigleerpraktyke en vaardighede van onderwysers om 'n gesonde omgewing te skep om onderwysers en leerders te inspireer, met die doel om die skole wat akademies onderpresteer, te ondersteun. Die effektiwiteit van die skoolbestuursplan om die onderrigleerklimaat te verbeter en sodoende ook die leeruitkomstes te verbeter, hang af van hoe suksesvol die strategieë van die aksieplan se 27 doelwitte deur die onderwysers, onder leiding van die skoolbestuursplan, toegepas word.

Skoolklimaat word volgens Cohen et al. (2009a) dikwels as 'n faktor oorgesien ter verduideliking van die interpretasie van leerders op akademiese gebied. Marzano (2007) wys daarop dat leerders, onderwysers en ouers wat 'n poging aanwend om die skoolklimaat te verbeter, die essensiële leervaardighede, sowel as lewens- en beroepsvaardighede bevorder om die basis vir onderrigleer in die een-en-twintigste eeu te voorsien. Hierdie navorsing sal dus ondersoek hoe die skoolklimaat die onderrigleerpraktyke, die vlakke van akademiese prestasies en die algemene funksionering van die skool onderlê.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel wat na 1994 ontwikkel het en skoolbestuur gedesentraliseer het, het volgens Gronn (2003) tot die ontstaan van 'n skoolbestuursplan gelei, na aanleiding van die kompleksiteit van skoolbestuur en administrasie in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel, wat strategiese verandering kan identifiseer en uitvoer.

Hierdie navorsing sal ondersoek instel na die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuursplan, in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Hierdie invloed deur die skoolbestuursplan word bepaal deur sy vermoë om met die identifisering en uitvoer van strategieë die doelwit, van 60% van Suid-Afrikaanse leerders wat teen 2019 'n minimum van 50% vir Tale en Wiskunde moet behaal, te bereik.

'n Meer demokratiese benadering tot leierskap is veronderstel om die skoolgebaseerde bestuursmodel te onderlê. Hierdie navorsing streef daarna om te bepaal of skoolhoofde wel 'n balans tussen individuele- en deelnemende leierskap in die skoolbestuursplan kan vind om te verseker dat alle leierskapsaktiwiteite met

bevoegdheid hanteer word en om te verseker dat die gesamentlike talente en ondervinding van skoolbestuurspanlede tot voordeel van die skool aangewend word.

'n Deelnemende bestuurstyl sluit die volgende in: Skoolhoofde moet leiding en nie slegs instruksies gee nie en 'n etos ontwikkel wat onderwysers in 'n effektiewe skoolomgewing inspireer. Volgens Setlhodi-Mohapi (2014) voorsien die skoolbestuurspan bereikbare doelwitte per vak, wat deur deelnemende prosesse bereik moet word. Deur leierskap voorsien die skoolbestuurspan ondersteuning aan leerders en onderwysers om die doelwitte in 'n ondersteunende omgewing te bereik.

Gereelde evaluering, byvoorbeeld formele, interne assessering en die Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetse, moet in plek wees om die kwaliteit van die onderrigleer te bepaal. Vanuit hierdie evaluering behoort die kapasiteit van leerders en onderwysers bepaal te word sodat hulle kapasiteit as 'n vlak van ontwikkeling op 'n gereelde basis uitgebrei word. Die skoolbestuurspan neem verantwoordelikheid, indien onderprestasië op akademiese gebied sigbaar is, om 'n ingrypingsplan wat die faktore aanspreek wat vir die onderprestasië van leerders verantwoordelik is, te ontwikkel.

Wallace (2002) benadruk die belangrikheid van interpersoonlike verhoudings binne die skoolbestuurspan, die gedeelde doel en waardes van die skoolbestuurspan en monitering om progressie en eenvormigheid te verseker. Wallace (2002) benadruk ook die sterk band tussen die skoolbestuurspan en die personeel om die personeel se respek te wen en isolasie tussen die skoolbestuurspan en die personeel te verminder.

Spanwerk is 'n belangrike komponent van skoolbestuurspanne se funksionering wat ondersoek moet word. Volgens Stroller et al. (2004) bewys navorsing dat skole wat op akademiese gebied onderpresteer, sonder die basiese vereistes vir spanwerk funksioneer. Die vereistes is doelwitte wat rigting gee aan die span, toegewydheid tot goeie prestasië om die doelwitte te bereik en strategieë om die doelwitte te bereik. Nelly (2008) beklemtoon dat leiers wat spanwerk ondersteun en uitleef, verseker dat die skoolbestuurspan doelwitte stel en 'n visie vir die skool het. So 'n skoolbestuurspan ondersteun en respekteer verskille, interafhanklikheid en konflik, wat sal lei tot 'n verbetering in die kwaliteit van onderrigleer (Okumbe, 2007). Spanwerk voorsien aan rolspelers betrokke by die skoolkonteks die geleentheid om in

besluitneming 'n rol te speel. Die behoeftes van die skool is bepalend vir die identifisering van die verskillende spanne by 'n spesifieke skool. 'n Professionele leergemeenskap is 'n voorbeeld van spanwerk, onder leiding van die skoolbestuurspan.

Volgens Robinson (2003) is die rol van leierskap om die skoolklimaat te beheer en 'n skoolklimaat van moontlikhede tot stand te bring. Volgens Osman (2012) is dit noodsaaklik dat die skoolbestuurspan op 'n gereelde basis daarop fokus om die skoolklimaat te verbeter. Die verantwoordelikheid van die skoolbestuurspan wat die kwaliteit van onderrigleer in skole insluit, is deur die diensleweringsooreenkoms van 2010 onderstreep. Dit word gebaseer op die aanname dat verantwoordbaarheid 'n groot uitdaging by vele skole is. 'n Verantwoordbaarheidstelsel fokus op die behoefte dat skole moet weet waar onderprestasie op akademiese gebied plaasvind en die onderliggende redes sodat ingryping kan plaasvind (Department of Basic Education, 2010b).

Die NEEDU-verslag (2012) het aangedui dat onderwysers se vlak van kapasiteit kan verbeter deur die beste praktyke van die beste onderwysers in die skool met die onderwysers wat ontwikkeling benodig, te deel. Onderwysers kan van mekaar leer deur professionele leergemeenskappe as interne personeelontwikkeling tot stand te bring. Die neem van verantwoordelikheid deur die skoolbestuurspan om die kapasiteit van onderwysers te verbeter deur die skep en ondersteuning van professionele leergemeenskappe, sal ondersoek word.

Die konseptualisering van 'n onderwyser se self-effektiwiteit, is volgens Wheatley (2005) 'n verwysing na 'n onderwyser se oortuiging van sy of haar vermoë om leerders se leeruitkomstes te beïnvloed deur die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate. Onderwysereffektiwiteit is mense se beoordeling van hul eie vermoëns om 'n reeks handeling te organiseer en uit te voer wat benodig word om die akademiese vertoning van leerders te verbeter. Oortuigings van effektiwiteit bepaal hoe geleenthede, hindernisse en terugslae uit die omgewing beleef word (Bandura, 2006a). Die vlak van oortuiging van effektiwiteit van die skoolbestuurspan word ondersoek om die effektiwiteit van die skoolbestuurspan te bepaal in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimate.

Goddard et al. (2000) neem aan dat daar twee sleutelemente in die ontwikkeling van onderwyseffektiwiteit is: die analisering van die onderrigtaak en assessering van die onderrigbevoegdheid. Analisering van die onderrigtaak sluit die bepaling van onderwyserbenodigdhede en om suksesvol in die skool te kan onderrig, in. Die twee sleutelemente soos aangedui deur Goddard et al. (2000) word verder uitgebrei deur te verwys na die vermoëns en gemotiveerdheid van die leerders, die beskikbaarheid van onderrigmateriaal, die teenwoordigheid van die gemeenskap en die geskiktheid van die fisiese fasiliteite van die skool wat die onderrigtaak van die onderwyser beïnvloed. Beide sleutelemente (die analisering van die onderrigtaak en die assessering van die onderrigbevoegdheid, volgens die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel) gee 'n aanduiding van die skool se kapasiteit om 'n onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder.

Die effektiewe funksionering van die skoolbestuurspan se bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, sal bepaal word deur die uitleef van rolle en verantwoordelikhede as 'n span, om verantwoordbaarheid te neem vir die identifisering van strategieë om 'n verandering teweeg te bring, ten opsigte van die baie leerders wat onderpresteer.

1.4 Uitdagings vir die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

1.4.1 Die nuwe onderwyssisteem na 1994 as 'n uitdaging vir die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

Die status van die skoolhoof het afgehang van sy of haar vermoë om die onderwysers as 'n span te lei en 'n etos te ontwikkel wat onderwysers inspireer om toegewyd te wees en leerders in 'n effektiewe skoolomgewing te inspireer.

Volgens Thomas (2009), dui navorsing aan dat skoolhoofde nie altyd 'n deelnemende leierskapstyl gebruik nie. Dit word uitgebrei deur te verwys na die skoolhoof wat die agenda van die skoolbestuurspan-vergadering ontwikkel, is die voorsitter van die vergadering en voorsien in sommige gevalle die visie van die skool aan die skoolbestuurspan en personeel. Die navorsing van Thomas (2009) dui aan dat baie skoolhoofde self die belangrikste besluite neem en dit nie met die skoolbestuurspan

konsolideer nie. Soms word die besluite ook slegs met hul gunstelingonderwysers gedeel en nie met die volle skoolbestuurspan nie.

Die uitdaging is dat skoolhoofde 'n balans tussen individuele - en deelnemende leierskap vir die skoolbestuurspan behoort te vind, om te verseker dat alle leierskapsaktiwiteite met bevoegdheid hanteer word om te verseker dat die kollektiewe talente en ondervinding van skoolbestuurspanlede tot voordeel van die akademiese welstand van die skool aangewend word. Nuwe - en addisionele leierskapsrolle en verantwoordelikhede behoort aangeneem te word. Indien die skoolgebaseerde bestuursmodel nie effektief uitgeleef kan word om verantwoordbaarheid vir die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat te neem nie, skep dit vir skoolbestuurspanne potensiële probleme.

'n Meer demokratiese benadering tot leierskap behoort in Suid-Afrikaanse skole sigbaar te wees, soos om as lid van die skoolbestuurspan 'n kollektiewe benadering te kan volg vir die verbetering van die leeruitkomstes van baie Suid-Afrikaanse leerders.

1.4.2 Die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan as 'n uitdaging in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

Die deelnemende bestuurstyl van die skoolbestuurspan impliseer meer verantwoordelikhede vir die lede van die skoolbestuurspanne.

Die skoolbestuurspan het die verantwoordelikheid om die akademiese resultate van leerders in skole wat onderpresteer te verbeter deur strategiese verandering te identifiseer en uit te voer en aksieplanne te implementeer wat deur die Departement van Basiese Onderwys ontwikkel is. Die skoolbestuurspan moet fokus op houdings, oortuigings en praktyke wat tot die onderprestasie van leerders aanleiding gee.

Die skoolbestuurspan is veronderstel om volgens die PAM (2003) aan onderwysers die platform te voorsien waar inligting gedeel word, verhoudings versterk word en die skoolklimaat verbeter word deur onderwysers se vaardighede te ontwikkel (Swart, 2008). Innovering word benodig by skole wat onderpresteer deur te kyk na alternatiewe metodes om die resultate van die leerders te verbeter (Setlhodi-Mohapi, 2014).

Skoolbestuurspanne het die verantwoordelikheid om ontwikkeling en ondersteuning aan onderwysers te voorsien en onderwysers te monitor. 'n Stelsel om kontrole uit te oefen oor die kwaliteit van werk wat deur die onderwysers gelewer word, moet in plek wees. Indien gereelde evaluering van die vlak van ontwikkeling van onderwysers en leerders nie plaasvind nie, en resultate nie bespreek en analiseer word nie, word progressie van die kwaliteit van onderrigleer nie bepaal nie en die skoolbestuurspan word verhinder om hulle verantwoordelikhede na te kom, soos om 'n effektiewe ontwikkelingsplan om leeruitkomstes te verbeter, te ontwikkel.

Volgens Wallace (2002) dui internasionale navorsing daarop dat suksesvolle skoolbestuurspanne op aspekte van onderrigleer, evaluering van toetsresultate, klaskameronderrig-monitoring, goeie onderrigpraktyke, ondersteuning aan onderwysers en professionele ontwikkeling van personeellede in die skoolbestuurspan-vergaderings, fokus. Volgens Bush et al. (2010) het navorsing bewys dat weinig gekoördineerde aandag aan bogenoemde aspekte tydens skoolbestuurspan-vergaderings van Suid-Afrikaanse skole gegee word. Dit is belangrik dat die lede van die skoolbestuurspan bewus is van die rol wat deur hulle vervul moet word. Volgens Bush en Glover (2012) is 'n duidelike en wyd - gedeelde kindergefokusde visie en duidelikheid rakende elke skoolbestuurspanlid se rol en werksbeskrywing by effektiewe skole sigbaar.

Indien skole nie ontwikkelingsgeleentheid vir die skoolbestuurspan en die personeel skep om die kapasiteit van onderwysers te verbeter nie, beïnvloed dit die effektiwiteit van die skoolbestuurspan om 'n onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder.

1.4.3 Die skoolbestuurspanlede se verhouding tot mekaar as 'n bepaler in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

Volgens Fischer en Boynton (2005) is hoë vlakke van vertroue onder die skoolbestuurspanlede wat effektief funksioneer sigbaar. Spanlede is lojaal teenoor mekaar en versterk die skoolbestuurspan wanneer uitdagings getrotseer word (Vivian, 2010). Vertroue wat onder die skoolbestuurspanlede ontbreek, kan 'n uitdaging wees.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel kan tot magsbeheer en konflik lei omdat die verwagting is dat skoolhoofde met personeellede, leerders, ouers en ander mense wat verskillende waardes ondersteun, werk. Volgens Bush en Glover (2012) bewys

navorsing dat baie skoolhoofde die skoolbestuurspanlede se opinie weinig in ag neem wanneer besluite geneem word. Die vaardigheid om te onderhandel en om konsensus met 'n diverse groep mense in sekere situasies te bereik, moet uitgeleef word (Steyn, 2003). Indien die lede van die skoolbestuurspan nie in 'n goeie verhouding tot mekaar staan nie, verhinder dit die effektiwiteit van die skoolbestuurspan met die bereiking van positiewe akademiese uitkomstes (Thomas, 2008).

Die effektiewe funksionering van die skoolbestuurspan word beïnvloed indien sekere inligting soos datums en agendas van vergaderings van sekere skoolbestuurspanlede weerhou word en spanning onder skoolbestuurspanlede sigbaar word omdat magsbeheer as 'n uitdaging beleef word en spanlede nie gewaardeerd voel nie. Gevolglik word aanvullende gedragspatrone geopenbaar. Interne konflik en verdeeldheid onder die skoolbestuurspanlede, asook gesonde professionele verhoudings wat binne die skoolbestuurspan ontbreek, word as 'n uitdaging deur die skoolbestuurspanlede beleef. Dit is belangrik dat die gedeelde doel en waardes deur die skoolbestuurspan uitgeleef word.

1.4.4 Spanwerk wat ontbreek onder die skoolbestuurspanlede as 'n uitdaging vir die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

Volgens Thomas (2008) word spanwerk sterk aanbeveel om 'n effektiewe skool te vestig. Arcaro (2005) dui aan dat, indien die skoolbestuurspan as 'n span saamwerk, die visie en missie van die skool met groter sukses uitgeleef word. Uitdagings word met meer kreatiwiteit aangepak en opgelos indien die skoolbestuur as 'n span en nie as individue funksioneer nie (Van der Mescht & Tyala, 2008). Volgens Setlhodi-Mohapi (2014) ondervind die skoolbestuurspanne van skole wat onderpresteer, interne konflik op die skoolbestuurspan, indien spanwerk ontbreek en verdeeldheid onder die lede sigbaar is. Die interne konflik op die skoolbestuurspan oefen invloed uit op die vooruitgang van die skool.

Spanwerk in skole impliseer die skep van 'n omgewing om verantwoordelikheid te deel en professionele - en persoonlike ontwikkeling te bevorder, wat lei tot die bereiking van positiewe akademiese uitkomstes. Met spanwerk sal onderwysers wat in isolasie werk, verminder, samehorigheid verbeter, die deel van bronne en idees gefasiliteer

word en onderwysers se individuele - en gesamentlike sterkpunte erken en uitgebrei word.

Die luiheid van sekere spanlede, wat slegs die minimum verrig en negatiewe spanlede wat spanwerk onderdruk, stel 'n uitdaging om as skoolbestuurspan effektief te wees (MacMillan & Schumacher, 2001). Dislojaliteit teenoor die skoolbestuurspan is 'n uitdaging indien spanlede nie die visie van die skool deel nie en die skoolbestuurspan se aktiwiteite ondermyn word. Indien spanwerk as tydrowend beskou word omdat dit tyd kan neem voordat skoolbestuurspanlede konsensus oor 'n saak bereik, kan dit 'n verdere uitdaging vir die skoolbestuurspan word (Tondeur, 2008).

Die behoefte aan spanwerk in die skoolbestuurspan word in doelwitte wat nie beskikbaar is nie, gereflekteer en in die toegewydheid van die skoolbestuurspanlede wat ontbreek om strategieë om die doelwitte te bereik, toe te pas.

1.4.5 Die identifisering van behoeftes vir ontwikkeling volgens die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel as 'n bepaler in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

Die dimensies van die skoolklimaat, wat verwys na onderrigleer (Cohen, 2006), die omgewing van die skool (Thapa et al, 2013), professionele ontwikkeling (Cohen, 2006), die neem van verantwoordelikheid (Mentz in Van der Westhuizen, 2002) en leierskap en kommunikasie (Schreuder & Landey, 2001) is ingebou in die prestasiestandaarde van die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel. Prestasiestandaard no. 1 verwys na die vestiging van 'n positiewe leeromgewing, terwyl Prestasiestandaard no. 2, 3 en 4 na onderrigleer verwys. Prestasiestandaard no. 5 verwys na die professionele ontwikkeling van onderwysers en Prestasiestandaard no. 6 verwys na menslike verhoudings en die bydrae daarvan tot skoolontwikkeling. Prestasiestandaard no. 10 verwys na die neem van verantwoordelikheid en Prestasiestandaard no. 11 verwys na leierskap en kommunikasie. Prestasiestandaard no. 12 verwys na strategiese beplanning om die visie en missie van die skool uit te leef ter verbetering van leeruitkomstes. Die dimensies van die skoolklimaat, wat ingesluit is in die Prestasiestandaarde 1 tot 6, 10, 11 en 12, gee riglyne aan onderwysers waarop gefokus moet word om akademiese resultate te verbeter. Die Nasionale Onderwysdepartement het gehoop dat die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel die ruggraat vir 'n nasionale

moniteringstelsel sal wees om terugvoering te gee rakende fokusareas wat ondersteuning benodig. Dit het egter duidelik geword dat sekere onderwysers se Geïntegreerde Gehaltebestuurstelselresultate gemanipuleer word om vir 'n bonus in aanmerking te kom. Dit kan toegeskryf word aan die swak ondersteuning wat van die Nasionale Onderwysdepartement verkry word (De Clercq, 2011). Die skoolbestuurspan wat ondersteuning gee aan aangeleenthede en uitdagings wat die skoolklimaat beïnvloed, soos ingebou in die prestasiestandaarde van die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel, sal leerderprestasie bevorder (Pellicer, 2003). Onderwysers se Geïntegreerde Gehaltebestuurstelselresultate gee dus nie 'n ware refleksie aan die skoolbestuurspan waar ontwikkeling benodig word om die kapasiteit van onderwysers te verbeter met die skep van 'n professionele leergemeenskap ter bevordering van 'n onderrigleerklimaat, nie.

1.4.6 Individuele faktore as 'n uitdaging vir die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

Volgens Kieft (2005), is die volgende individuele faktore wat die onderrigleerklimaat beïnvloed (en daarom uitdagings aan skoolbestuurspanne rig): Die onderwyser se werksbevrediging en die werkprestasie wat verwys na die kwaliteit werk wat 'n onderwyser lewer, motivering om die werk te doen en doelwitte te bereik en werkstres as die onderwysers frustrasie en aggressie beleef en die werksomgewing as negatief ervaar. Die moraal van onderwysers affekteer die kwaliteit van onderwys, wat lei tot die onderprestasie van Suid-Afrikaanse leerders op akademiese gebied. Meristo en Eisenschmidt (2014) bevestig dat onderrigleerklimaat 'n rol speel in onderwysers se werksbevrediging en hul toegewydheid tot hul posbeskrywing.

'n Veilige skool verleen fisiese en emosionele veiligheid aan leerders en die skoolpersoneel en indien dit ontbreek, skep dit 'n uitdaging vir skoolbestuurspanne om die onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder. Skoolveiligheid is 'n voorwaarde vir effektiewe onderrigleer om gehalteonderwys aan leerders te verleen. Bloch (2009) identifiseer swak dissipline en bendegeweld as van die sosiale faktore wat 'n invloed op die funksionering van Suid-Afrikaanse skole het. Volgens Thapa et al. (2013), is veiligheid 'n dimensie van die skoolklimaat en verwys dit na die fisiese -, sosiale-, emosionele- en intellektuele veiligheid wat leerders en die personeel beleef. Leerders

se onderrigleer word bevorder in 'n skool waar die leerders en die personeel veilig voel.

Verskeie kommunikatiewe faktore bied uitdagings en het 'n invloed op skoolklimaat (Zigarmi & Edeburn, 1980; Cohen et al, 2009b). Dit sluit in die onderwyser en leerders se persepsie in verband met die deel van inligting, die luister na die besorgdhede van die onderwysers, ouers en leerders, die gemaklikheid om idees te deel ter bevordering van die ontwikkeling van onderwysers en leerders sowel as geleenthede wat geskep word vir bydraes tot besluitneming en die gesindheid van die skoolbestuurspan teenoor professionele ontwikkeling. Die sigbaarheid van die professionalisme van personeellede en die vlak van waardering teenoor bydraes wat deur leerders en die personeel gelewer word om die akademiese resultate van leerders te verbeter, bied vele uitdagings.

Die volgende aspekte moet ook aandag geniet om die onderrigleerklimate te verbeter: die tekort aan erkenning vir onderwysers wat goeie akademiese prestasies behaal, die klaskameruitleg waarin onderrig moet plaasvind, die geraasvlakke van die omringende klasse en die toestand waarin die skoolgebou en terrein is, die onderwysers en leerders se vlak van betrokkenheid by die skool (wat sigbaar is in die entoesiasme en bydraes wat deur die onderwysers en leerders gelewer word) en die sosiale verhouding tussen leerders onderling, leerders en onderwysers en onderwysers en onderwysers (Zigarmi & Edeburn, 1980; Cohen et al, 2009b).

1.5 NAVORSINGSVRAAG

Tot watter mate is die skoolbestuurspan in staat om 'n volhoubare onderrigleerklimate te vestig en te bevorder?

1.5.1 Subvrae ter ondersteuning van die navorsingsvraag:

1. Watter uitdagings beleef skoolbestuurspanne ten aansien van die vestiging van 'n onderrigleerklimate waarin volhoubare onderrig aan leerders verskaf sou kon word?
2. Wat is die teoretiese begroning vir die vestiging van 'n onderrigleerklimate?
3. Wat is die persepsie van die skoolbestuurspan en onderwysers waarom die skoolbestuurspan uitdagings beleef wat moontlik die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate onderlê?

4. Hoe ervaar skoolbestuurspanne en onderwysers spanwerk as deel van die gebeure wat 'n rol in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat speel?

1.6 Die doel van die studie

Die primêre doel van hierdie studie is om te verstaan tot watter mate die skoolbestuurspan in staat is om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder en om dit op 'n diepgaande vlak te begryp.

Om hierdie doelwit te bereik, is die volgende sekondêre doelwitte geformuleer:

- Om die uitdagings wat skoolbestuurspanne ervaar in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, te beskryf en te analiseer.
- Om 'n teoretiese basis vir 'n volhoubare onderrigleerklimaat te voorsien.
- Om die persepsies van onderwysers, waarom die skoolbestuurspan uitdagings tydens die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat beleef, teen die agtergrond van die skoolkonteks te interpreteer.
- Om skoolbestuurspanne se ervaring van spanwerk, tydens die gebeure wat die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat onderlê, te verklaar.

Die doel van die studie is nie om 'n nuwe model of teorie op die tafel te plaas nie, maar om die teorieë te gebruik om 'n dieper verstaan te bewerkstelling van die werk van die skoolbestuurspan om verbeterde onderrigleer te laat plaasvind binne die verskillende kulture en skoolklimaat van skole.

1.7 Navorsingsontwerp en – metodologie

Die navorsingsontwerp is kwalitatief van aard en die navorsingsbenadering word binne die epistemologiese paradigma van interpretivisme verantwoord. Navorsers se eie, unieke beskouings van die realiteit wat hul bestudeer, het 'n direkte invloed op die wyse waarop hulle met sodanige realiteite omgaan. Hierdie verskillende sienings staan bekend as paradigmas. Die navorsingsparadigma rig dus die keuse van 'n navorsingstipe. Navorsers wat hulle navorsing binne die epistemologiese paradigma van interpretivisme onderneem, beskou die werklikheid wat bestudeer word as verteenwoordigend van mense se geleefde - en beleefde ervarings van en met

betrekking tot hul eksterne omgewing (Merriam, 2002). Ek het gevolglik hierdie raamwerk gekies om sodoende die skoolbestuurspan se geleefde - en beleefde kontekste te verstaan.

1.7.1 Kwalitatiewe metodologie

Die navorsingsmetodes wat in hierdie studie gebruik gaan word, is konseptuele analise en onderhoude. Empiriese navorsing kan slegs plaasvind indien sekerheid verkry is oor wát bestudeer behoort te word. 'n Goeie begrip van die konsepte is noodsaaklik voordat empiriese navorsing kan volg (Martin & McLellan, 2008). Die navorser is die belangrikste instrument van inligting-versameling en analise. Kwalitatiewe navorsing verseker dat die navorser direk toegang kry tot die konteks wat bestudeer word.

Die skoolbestuurspan se belewenisse, interpretasie en hul perspektief van die uitdagings om 'n onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder, sal geanaliseer en beskryf word. Die probleem sal aan die hand van die skoolbestuurspan se persoonlike ervarings en opinies ondersoek word. Vir die doel van die studie gaan 'n diepgaang-literatuuoroorsig onderneem word, wat die begrip van tersaaklike konsepte sal uitlig. 'n Literatuuoroorsig sal nie voldoende wees om die navorsingsvrae te beantwoord nie. Dit is nodig om veldwerk by die navorsingsgebeure in te sluit. Kwalitatiewe navorsing het nie ten doel om toekomstige gedrag en - gebeure te voorspel nie.

1.7.2 Deelnemers

Met kwalitatiewe navorsing is dit belangrik om die aantal deelnemers na gelang van die doel van die studie, tyd en bronne tot die beskikking van die navorser te kies. Vir die onderhewige navorsing sal onderwysers doelgerig, op grond van hul posisie as lid van die skoolbestuurspan, geselekteer word.

'n Gemaklikheidssteekproef word gebruik om die skole te selekteer. Al die skole moet stedelike, primêre skole verbonde aan Distrik-Noord in die Kaapse Metropool wees om afstande te vergemaklik. Die vyf skole was volgens die volgende kriteria geselekteer : Die skool akkommodeer meer as 1000 leerders per skool omdat die skool se personeelvoorsiening twee en meer departementshoofde en twee adjunkhoofde insluit.

Die volgende doelgerigte kriteria was gebruik word om die onderwysers en die lede van die skoolbestuurspan te selekteer:

- 'n Fokusgroep van ses onderwysers per skool word betrek. Die vereiste is dat die persoon die pos reeds vir drie jaar permanent moes beklee het.
- Een departementshoof per skool word betrek. Die posvlak 2-opvoeders moes die pos vir 'n tydperk van ten minste drie jaar permanent beklee het. Die tydperk van drie jaar word as kriteria gebruik om te verseker dat die departementshoofde akademiese uitdagings beleef het en die vlak van ondersteuning wat benodig word, kan weergee rakende die onderrigleer van leerders en die bestuur van die departement om akademiese uitslae te verbeter.
- Die skoolhoof van die skool word betrek en moes die pos vir 'n tydperk van ten minste drie jaar permanent beklee het. Die tydperk van drie jaar word as kriteria gebruik om te verseker dat die skoolhoof die akademiese uitdagings beleef het en die vlak van ondersteuning wat benodig word, kan weergee, rakende die onderrigleer van leerders en die bestuur van die skool om akademiese uitslae te verbeter.
- Een adjunkhoof per skool word betrek. Die posvlak 3-opvoeders moes die pos vir 'n tydperk van ten minste drie jaar permanent beklee het. Die tydperk van drie jaar word as kriteria gebruik om te verseker dat die adjunkhoof die akademiese uitdagings beleef het en die vlak van ondersteuning wat benodig word, kan weergee, rakende die onderrigleer van leerders en die bestuur van die skool om die akademiese uitslae te verbeter.

Die doelgerigte kriteria was gebruik word om onderwysers te selekteer om vier onderhoude per skool met ses onderwysers, een departementshoof, een adjunkhoof en die skoolhoof te voer.

1.7.3 Onderhoude

Een onderhoud per persoon was beplan, maar opvolgonderhoude was nie uitgesluit indien dit benodig sou word nie. 'n Semi-gestruktureerde onderhoudskedule was voorberei as 'n plan om spesifieke onderwerpe te bespreek. De Vos et al. (2011) verwys na kwalitatiewe onderhoude as gesprekke met 'n doel om die wêreld vanuit die deelnemers se oogpunt te verstaan, ten einde te begryp hoe mense daaraan

betekenis gee. Deur gebruik te maak van semi-gestruktureerde onderhoude met vooraf opgestelde vrae, kan die vrae ook verander, indien sekere antwoorde opgevolg moet word met vrae wat nie deel was van die opgestelde vrae nie. Die antwoorde sal waarde tot die navorsing toevoeg. Volgens Miller en Bruwer (2003) is aanpasbaarheid een van die belangrikste voordele wat die onderhoud as navorsingstegniek inhou. Vooraf geïdentifiseerde temas het leiding met die samestelling van die onderhoudsvrae verskaf.

Onderhoude was digitaal opgeneem. Transkripsies van die gesprekke was gemaak, waarna dit volgens die verskillende afdelings en temas geanaliseer was. Rabionet (2011), verwys na kwalitatiewe onderhoude as 'n buigsame en invloedryke instrument om die stem en die manier waarop mense sin maak van hul ervarings, vas te vang. Die navorser het in beheer van die onderhoud gebly om te verseker dat deelnemers nie van die onderwerp afgedwaal het nie, wat uiteindelik weer dataverwerking kon bemoeilik het.

Hierdie soort onderhoud is ideaal omdat dit aan die navorser die geleentheid bied om binne 'n beperkte tyd die beste van die beskikbare tyd gebruik te maak. In interpretatiewe navorsing word daar gewerk met data wat sentraal binne die konteks van die studie staan. Tydens data-analise word daar hoofsaaklik op die verkryging en interpretasie van betekenis uit die data wat versamel word, gefokus. Die onderhoude was geskeduleer soos dit die onderwysers gepas het. Die data wat versamel word, kan ook deur deelnemers wat die vrae nie korrek verstaan en beantwoord nie, gekompliseer word. Dit is dus belangrik dat vrae reg bewoord word om die volledige response te verseker.

Die fokusgroepe wat uit posvlak 1 - onderwysers bestaan, bied verder aan die onderwysers die geleentheid om gedagtes te deel en rondom die onderwerp aan te vul, terwyl die navorser as moderator optree om die groep op die onderwerp gefokus te hou. Die doel van die groepsonderhoude is om data van 'n hoë gehalte te genereer, waar deelnemers hul eie gedagtes binne die konteks van ander s'n sal oorweeg.

Die navorsingsgebeure sal interaktief wees met interaksie tussen die navorser en die deelnemers (Oliver, 2003). Vir doeleindes van hierdie ondersoek, hetelkeen van die individuele onderhoude min of meer 45 minute geduur, terwyl die fokusgroeponderhoude ongeveer 90 minute geduur het.

1.7.4 Dataverwerking

Kwalitatiewe navorsing vereis induktiewe dataverwerking waarvolgens die data eers deurgewerk moet word en kodering dan eers plaasvind deur resultate in temas, kategorieë en beskryfbare eenhede te omskryf (Basit, 2003). Dit is dan 'n proses wat deurlopend plaasvind (Bogdan & Biklen, 2007). Die besluit oor watter metodes van dataverwerking geskik is, word deur die doel en onderwerp van die ondersoek en die data wat uit die onderhoude genereer word, beïnvloed.

Die temas word gebruik om die navorsingsvrae te beantwoord. Die doel daarvan om temas te identifiseer, is om data deur middel van kodering te skei en te groepeer om uit die onverwerkte data sin te maak. Vir die navorser is dit dus belangrik dat die vrae wat in die onderhoude gebruik word, in temas verdeel word sodat dit logies met mekaar kan skakel. Miles en Huberman (1994) beskryf die proses van data-analise as 'n gedurige vloeï van drie aktiwiteite, naamlik die redusering, tentoonstelling en verifiëring van data. Hierdie drie aktiwiteite vind gelyktydig plaas en vereis tydens die datagenereringsproses interaksie tussen die drie areas. Die datagenereringsproses is 'n studie van data-insameling deur middel van individuele onderhoude, redusering van data, getranskribeerde onderhoude, data-tentoonstelling (temas en kategorieë), verifiëring en die maak van gevolgtrekkings.

Aparte tabelle vir die verskillende temas word opgestel. Response en waarnemings wat by elke tema en kategorie pas, word in hierdie tabelle aangeteken.

Babbie en Mouton (1998), is van mening dat data-analise op die opbreek van tekste en die identifisering van hanteerbare patrone, tendense en verhoudings gerig is. Volgens Patton (1987), behels analise 'n reeks gebeure waartydens data georden word ten einde dit in patrone en kategorieë te organiseer.

Die volgende stappe sal met die analise van data volg: Die navorser sal 'n oorsig oor al die data verkry, stellings wat met die sentrale tema of probleemstelling verband hou, sal onderskei word van dit wat nie ter sake is nie, en tersaaklike stellings sal in kleiner eenhede, wat slegs 'n enkele gedagte weergee, opgebreek word.

Die navorser moet dus die data so gou as moontlik na afloop van die onderhoud verwerk. Die data word georganiseer, gekategoriseer en gekodeer en die navorser moet daarvan bewus bly dat dataverwerking die deelnemers se response weerspieël.

Met die afhandeling van die datagenerering is die navorser beter daartoe in staat om 'n geheelprentjie van die navorsingsbevindinge te kry, aangesien die dataverwerking terselfdertyd as die datagenerering plaasgevind het. Die vergelyking van die deelnemers se response met mekaar lei tot die groepering van response as 'n data-eenheid wat bymekaar hoort, gebaseer op iets wat dit in gemeen het. Hierdie kategorieë wat gebruik word om die data in 'n konseptuele raamwerk te sorteer, dui uiteindelik die fokus van die studie aan en beantwoord die vrae. Met die voltooiing van die datagenereringsproses, moet die data gemanipuleer word om te sien of daar patrone is wat antwoorde op die navorsingsvrae kan bied (Neuman, 2000).

Met elke onderhoudstranskripsie sal 'n lys hoofgedagtes gemaak word wat dan weer met mekaar vergelyk word. Op grond van hierdie vergelykings sal 'n hooflys saamgestel word wat die patrone verteenwoordig, wat deur al die onderhoude gevorm is. Hierdie lys sal gebruik word om die kategorieë en temas te formuleer wat gebruik is om die data te sorteer. Hiervolgens sal alle relevante response geplaas word onder die tema wat daarvoor bestem was. Die tyd wat die analise van data neem, hang in 'n groot mate af van hoe lank dit die navorser sal neem om die data na te gaan en as geldig en betroubaar te verifieer.

Volgens Denzin en Lincoln (1994) dien die volgende as kriteria alvorens die navorsing as van goeie gehalte gereken kan word: geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid. Die navorser laat hom of haar deur die response van die deelnemers lei.

Betroubaarheid word deur Silverman (2000) as die mate van konsekwentheid gesien, waartoe tot dieselfde gevolgtrekkings gekom word ná die bestudering van die resultate van die verskillende deelnemers en verskillende onderhoude. Dit behels ook die konsekwentheid waarmee response tot dieselfde kategorieë by verskillende geleenthede toegeken word. Ouditering van die data wat georganiseer, gekategoriseer en gekodeer is en wat die deelnemers se response weerspieël, deur middel van die noukeurige dokumentasie van data, metodes, besluite wat geneem is

en die finale produk, is 'n poging om die betroubaarheid van die studie te bevorder (Seale, 2001).

Bevestigbaarheid dui op die mate waartoe 'n buitestaander data en bevindings kan bevestig. Bevestigbaarheid dui daarom ook op die neutraliteit van data (Davis, 2004). Wanneer die geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en betroubaarheid van data hoog is, sal die bevestigbaarheid daarvan ook hoog wees.

Geloofwaardigheid dui op die mate waarin die navorser en ander belangstellendes in die navorsingsontwerp, sowel as die navorsingsresultate glo en vertrou (Davis, 2004). Om betroubaarheid en geloofwaardigheid te verseker, sal vrae tydens die onderhoude in dieselfde volgorde en op dieselfde wyse gevra word. Die leser moet kan sien dat die onderhoude geldig en betroubaar saamgestel is en dat die gevolgtrekkings geloofwaardig klink en gebaseer is op data wat uit die onderhoude verkry is. Met kwalitatiewe navorsing word die leser dus breedvoerig genoeg ingelig om te toon dat die gevolgtrekkings sin maak.

Volgens Babbie en Mouton (2001) word oordraagbaarheid bepaal deur vas te stel of die bevindinge van 'n studie in 'n ander konteks of omgewing toegepas kan word. 'n Deeglike kwalitatiewe beskrywing van die navorsingsproses moet gegee word, ten einde oordraagbaarheid moontlik te maak. Om dit moontlik te maak, gaan daar gepoog word om die verloop van die navorsing so volledig moontlik te beskryf.

1.7.5 Etiese oorwegings

Etiese oorwegings het in die geheel te make met die stappe wat gedoen word om die navorsingsdeelnemers met respek, sensitiwiteit en empatie te hanteer (Oliver, 2003).

Alhoewel die deelnemers gekies is weens hul beskikbaarheid en bereidwilligheid om aan die navorsing deel te neem, sal daar voor elke groeps- en individuele onderhoud seker gemaak word dat hulle die navorsingsproses verstaan, veral ten opsigte van hul reg tot privaatheid.

Met betrekking tot die etiese kwessies in sosiaal-wetenskaplike studies, beklemtoon Miller en Bruwer (2003) dat dit nodig is om 'n wedersydse, respekvolle, wen-wen-situasie te skep, waarby beide die navorser en die deelnemers baat kan vind. De Vos

et al. (2011) stel voor dat die oorkoepelende beginsels van akademiese integriteit, eerlikheid en respek vir ander mense, in navorsing toegepas word.

Die etiese aangeleenthede, ter beskerming van die belang van betrokkenes, moet hanteer word deur 'n etiese verklaring van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit en deur toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement te verkry, sodat die betrokke skole wat voldoen aan die kriteria, binne die tydsraamwerk soos ooreengekom, betrek kan word. Die betrokke skoolhoofde sal volledig oor die navorsing en hoekom hulle gekies is, ingelig word. Akademiese integriteit sal verseker word deurdat die resultaat van die navorsing 'n bydrae (soos uiteengesit in die doel van die studie), sal lewer. Die deelnemers het die reg om ter enige tyd van die studie te onttrek indien hulle so sou verkies.

Voor elke onderhoud word die doel van die studie verduidelik en die etiese aangeleenthede word aangeraak om te verseker dat die deelnemers se bydraes op die doelwitte van die studie fokus. Die belangrike bydrae wat hulle tot die navorsing en hopelik die onderwys maak, sal beklemtoon word. Dit is dus baie belangrik vir die navorser om verantwoordelikheid te aanvaar om nie die vertrouensverhouding tussen die deelnemers en die navorser en die instansies wat toestemming tot die studie gegee het, te misbruik nie. Die navorser sal nie die name van die deelnemers gebruik nie en slegs 'n nommer aan elke deelnemer toegeken.

Die metodes wat verseker dat daar tydens die navorsingsgebeure telkens eties deur alle betrokke partye opgetree word, is die volgende:

- Ingeligte toestemming en vrywillige deelname.
- Vertroulikheid en anonimiteit: Die versekering sal aan die deelnemers gegee word dat hulle eie name, sowel as die name van die skole tydens die optekening van die data, weerhou sal word. Die name van die skole en deelnemers sal om etiese redes nie bekend gemaak word nie en daar sal gefokus word op die doel van die studie, om bydraes te kry van deelnemers wat aan die kriteria, soos uiteengesit, voldoen het. Hul bydraes sal van groot waarde wees om leemtes te vul, soos uiteengesit in die doel van die studie. Deur die deelnemers van akkurate - en deeglike inligting te voorsien, is hulle bevoeg om die doel en prosedures van die navorsing te verstaan. Indien die bogenoemde maniere om anonimiteit en vertroulikheid te verseker deur die deelnemers aanvaar word, behoort die resultate wat verkry word in

harmonie te wees met die deelnemers se welstand, waardigheid en privaatheid. Die onderwysers se menings sal op geen manier met hulself, hul leerders of hul skool geassosieer kan word nie.

- 'n Poging sal aangewend word om resultate omvattend te interpreteer.
- Deelnemers aan die navorsing het toegang tot die resultate van die studie. Daar sal vooraf van elke potensiële deelnemer aan die studie toestemming verlang word dat inligting wat deur die onderskeie metodes van dataversameling bekom word, vir die doel van die navorsingsprojek gebruik kan word.

Daar sal by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement om toestemming aansoek gedoen word om onderhoude met lede van die skoolbestuurspan te mag voer. Die skoolhoof sal van 'n afskrif van die goedkeuringsbrief van die WKOD voorsien word en dus ingelig word oor die doel van die ondersoek om te verseker dat alle deelnemers van die verloop en die gevolge van die ondersoek bewus is. Die skoolbestuurspan sal toestemmingsbriewe van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement kry en sal die versekering deur die navorser gegee word dat die inligting vertroulik hanteer sal word en die name van die deelnemers en die skool nie bekend gemaak sal word nie. Toestemming sal van die deelnemende lede van die skoolbestuurspan gevra word om die onderhoude digitaal op te neem.

1.7.5.1 Die rol van die onderhoudvoerder

Die navorser word deur haar rol toegerus om in samewerking met die deelnemers data te versamel en dit dan te ontleed met die doel om die verskynsel wat bestudeer word, beter te verstaan. Dit is die navorser se verantwoordelikheid om riglyne te bied waarbinne die respondent op 'n gemaklike, eerlike en akkurate wyse inligting in die vorm van 'n gesprek kan verskaf. Die deelnemers moet ingelig word oor watter posisie die navorser inneem teenoor die data wat ingesamel word. Die navorser se posisie sal tot voordeel strek wanneer die data geanaliseer en ontleed word omdat die navorser die beroep van die deelnemers beoefen het en sy hulle tans deur ontwikkeling en oriëntering in haar huidige posisie as departementele amptenaar ondersteun.

1.8 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1: Inleidende oriëntering en probleemstelling

Hoofstuk 2: Onderrigleerklimaat: 'n teoretiese begronding

Hoofstuk 3: Deelnemende leierskap en spanwerk van die skoolbestuurspan binne 'n skoolgebaseerde bestuursmodel

Hoofstuk 4: Navorsingsbenadering en -metodologie

Hoofstuk 5: Data-aanbieding, ontleding en bespreking van die ontluikende temas

Hoofstuk 6: Die bydrae van die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

Hoofstuk 7: Aanbevelings: Die skoolbestuurspan se bydrae in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

1.9 Uitleg van die studie

In Hoofstuk 1 word daar op die motivering vir hierdie studie gekonsentreer. Die primêre navorsingsvraag, asook die sekondêre navorsingsvrae wat daaruit voortvloei, word uitgelig. Die doel van die navorsing, die navorsingsmetodes en data-insamelingsmetode word ook kortliks uiteengesit.

Hoofstuk 2 en 3 onderneem 'n in-diepte literatuuroorsig van die kernbegrippe wat onderliggend aan skoolklimaat en skoolbestuur (onder leiding van die skoolbestuurspan) is, teenoor die uitdagings wat tydens interaksie op verskillende vlakke beleef word en teenoor die agtergrond van Bronfenbrenner se ekologiese teorie in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat. Dié literatuurstudie dien as onderbou en vertrekpunt vir beredenering. Dit verskaf die konseptuele raamwerk vir die empiriese ondersoek.

Hoofstuk 4 beskryf die navorsingsontwerp en -metode, -prosedures en -tegnieke, asook die aanwending van prosedures en tegnieke om data in te samel. Die navorser gaan 'n kwalitatiewe navorsingstudie binne die interpretivistiese navorsingsparadigma onderneem.

Die fokus in Hoofstuk 5 val op die aanbieding, ontleding en bespreking van die kwalitatiewe data. Die data-ontleding word uiteengesit.

In Hoofstuk 6 val die fokus op die interpretasie van die data. Die temas vir bespreking het gehandel oor die onderrigleerklimaat, die interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling te bevorder, die uitdagings wat tydens die interaksie op verskillende vlakke beleef word en spanwerk.

In Hoofstuk 7 word aanbevelings wat 'n positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat kan lewer, gemaak. Ten slotte word die bydrae en tekortkominge van die studie bespreek.

1.10 Bydrae tot die kennisgebied

Die studie poog om 'n bydrae te lewer deur die skoolbestuurspan se rol en verantwoordelikhede te beskryf, uit die dieper verstaan van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef, in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat in skole in die Wes-Kaap. Baie min navorsing is beskikbaar om die skoolbestuurspan se rol en verantwoordelikhede te beskryf ter ondersteuning van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat in skole. Volgens MacNiel et al. (2009), word die skoolklimaat gebruik om aan te dui of 'n skool effektief reageer op die unieke uitdagings, wat die gevolg is van die vinnige veranderinge wat in die eksterne omgewing plaasvind.

HOOFSTUK 2

Onderrigleerklimaat: 'n teoretiese begronding

2.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om gestalte te gee aan my navorsingsvraag: Tot watter mate is die skoolbestuurspan in staat om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder?

Die fokus van hierdie navorsing is die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat. Die konseptuele vraag fokus op die analisering en beskrywing van uitdagings wat deur die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat beleef word.

Die stelselteorie veral Bronfenbrenner verwys na verskillende vlakke, vanaf makrovlak na mikrovlak veral ten opsigte van invloed en besluitneming. In die geval van die skoolgebaseerde bestuursmodel, word die besluitnemingsvlak na die mikrovlak verskuif wat meer verantwoordelikhede op die departementshoofde en onderwysers plaas. Die stelselteoretiese perspektief verskaf dus die breër raamwerk om te verstaan hoe en hoekom die wetgewing wat verander het en meer bestuur op mikrovlak vereis, verstaan moet word. Die twee teoretiese benaderings verskaf dus die fokus om die werk van die skoolbestuurspanne beter te verstaan om in verskillende kontekste verbeterde onderrigleer te verskaf.

Hoofstuk twee verskaf dus meer detail oor die stelselteorie met Bronfenbrenner as voorbeeld terwyl hoofstuk 3 die skoolgebaseerde bestuursmodel gebruik om te verduidelik hoe die bestuur op die verskillende vlakke binne die stelsel funksioneer.

Die rol en verantwoordelikhede wat sigbaar is in die praktyke van die skoolbestuurspan in die uitleef van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel na 1994, is sterk gekoppel aan die omgewing waarin die skool funksioneer en sluit aan by die ekologiese stelselteorie (Bronfenbrenner, 1979) wat aan die karaktertrekke van die skool erkenning gee. Die stelselteorie verskaf 'n perspektief op die interaktiewe proses tydens die proses van verandering in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat. Die stelselteorie voorsien 'n beter begrip van die skoolklimaat uniek aan elke skool. Die stelselteorie verwys na die uitdagings en ontwikkeling

benodig binne die skoolgebaseerde bestuursmodel onder leiding van die skoolbestuurspan tydens interaksie op verskillende vlakke tussen die omgewing en die komponente van die omgewing. Die fokus is op die verstaan van die uitdagings wat die skoolbestuurspan en personeel tydens interaksie op mikrovlak, die skoolbestuurspan en die beheerliggaam op mesovlak en die skoolbestuurspan en die Onderwysdepartement op makrovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, beleef.

Die verskillende vlakke van besluitneming en betrokkenheid by die skool as vertrekpunt is die skool en spesifiek die onderrigleer - konteks. Vanuit hierdie vertrekpunt is die mikrovlak die interaksie tussen onderwysers en die skoolbestuurspan wat potensieel die meeste invloed op die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat uitoefen. Die interaksie op mesovlak fokus op die verhouding tussen onderwysers, die skoolbestuurspan en die beheerliggaam, waar onder andere die voorsiening van 'n missie en visie, waarom alle aktiwiteite draai, en die bemagtiging van onderwysers belangrik is. Die makrovlak verwys na die interaksie tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Onderwysdepartement. Hierdie makrovlak bestaan uit die departementele vlakke wat net bokant die skoolbestuur in die hiërargiese ketting is, naamlik die Distrik en dan die Provinsiale - sowel as die Nasionale Departement. Elkeen van die verskillende rolspelers in die makrovlak speel op verskillende maniere 'n rol in die interaksie met die meso- en mikrovlakke.

'n Voorbeeld van die interaksie tussen die drie vlakke is byvoorbeeld die beleide vanaf die Nasionale Departement van Basiese Onderwys. Die Strategiese Plan van die Departement van Basiese Onderwys het in die vooruitsig van 2030 as voorbeeld, 'n doelwit aan skole deurgegee dat 60% van die leerders teen 2019 'n minimum van 50% vir Tale en Wiskunde moet behaal. Die distrikte moet volgens hierdie plan die nodige ondersteuning aan die skole verskaf sodat die beheerliggaam en bestuurspan van die skool die nodige ontwikkeling aan onderwysers kan voorsien, sodat die doelwit in die klas bereik kan word.

Die hoofstuk word op 'n tematiese wyse benader en georganiseer en dit verskaf eerstens die konseptuele raamwerk ten opsigte van kultuur, klimaat en die stelselteorie en bespreek dan die verskillende saamvlegtings van die konsepte en

praktyke in detail. Laastens sal daar aandag gegee word aan die moontlike uitdagings wat ondervind kan word in die vestiging en bevordering van 'n effektiewe onderrigleerklimaat. Hierdeur wil ek blootlê hoe die skoolklimaat die onderrigleerpraktyke, die vlakke van akademiese prestasie en die algemene funksionering van die skool onderlê.

Die vestiging van 'n skoolklimaat fokus op die interaksie met die dimensies van die omgewing wat insluit ekologie, milieu, sosiale sisteem en kultuur (die sosiale dimensie wat gemoeid is met die oortuigings, waardes, kognitiewe strukture en betekenis) op mikrovlak, mesovlak en makrovlak, wat belangrik is om die skoolklimaat te skep (Cohen et al, 2009). In die hoofstuk word die interaksie tussen die verskillende rolspelers op die verskillende vlakke van die stelsel bespreek.

MacNiel et al. (2009) se bevinding is dat die skoolklimaat gebruik kan word om aan te dui of 'n skool effektief op die identifisering van strategiese verandering en die uitvoering daarvan reageer. Dit handel ook oor die unieke uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef. Die skoolklimaat word deur die kompleksiteit van die omgewing waarin skole funksioneer, beïnvloed, en daarom dui Landrum et al. (2000) aan dat skole genoodsaak is om weens die kompleksiteit van skoolleierskap in 'n veranderde en komplekse wêreld 'n skoolbestuurspan saam te stel, wat in staat is om strategiese verandering te identifiseer en uit te voer om uitdagings aan te spreek. Die belangrike bydrae van die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n effektiewe onderrigleerklimaat, word afgelei uit die verantwoordelikhede wat deur die Personnel Administrative Measures (PAM) (Departement of Basic Education 2003) aan die lede van bestuurspanne, naamlik departementshoofde, adjunkhoofde en skoolhoofde opgedra word. Die genoemde personeel is verantwoordelik om deur professionele leierskap en bestuur effektiewe onderrig aan leerders te verbeter, om ondersteuning aan die skoolhoof te bied en om die departemente effektief te lei en te bestuur. Dit sluit die verantwoordelikheid in om strategieë te identifiseer indien leerders onderpresteer en die departemente dus nie optimaal funksioneer nie. Die skoolbestuurspan se rol en funksionering in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat sal in detail in Hoofstuk 3 bespreek word.

2.2 Die rol van kultuur en klimaat in die vestiging en bevordering van 'n onderrigklimaat

Die klimaat en kultuur is nou en na aan mekaar verwant, maar tog onderskeibaar van mekaar. Party outeurs gebruik dit sonder om 'n onderskeid te tref. Volgens Miner (1995) word organisatoriese kultuur en klimaat deur navorsers as ooreleende konsepte beskryf. Die verhouding tussen kultuur en klimaat word deur Schein (1996) ondersteun, dat norme, waardes, rituele en klimaat manifestasies van kultuur is. Die verhouding tussen kultuur en klimaat word verder deur McDougall en Beattie (1998) ondersteun. Alhoewel die konseptuele afstand tussen kultuur en klimaat klein is, is dit werklikheid (Hoy & Feldman, 1999). Volgens Hoy et al. (2006) beïnvloed die kultuur en die klimaat van die skool leerderprestasie. Volgens Glisson en James (2002) word organisatoriese kultuur gedefinieer as die norme en verwagtinge rakende mense se optrede en hoe dinge gedoen word, teenoor klimaat, wat reflekteer as mense se persepsie van die karaktertrekke van die omgewing.

Volgens Cohen et al. (2009) verwys die 'Learning First Alliance' van 2001 se 4 -sleutel dimensies, wat 'n onderrigleerklimate ondersteun, na 'n ondersteunende leergemeenskap, sistemiese benadering om veiligheid en positiewe gedrag te ondersteun, die betrokkenheid van families, leerders, skoolpersoneel en die omringende gemeenskap en standaardstelling en meting om die voortdurende verbetering van die onderrigleerklimate te ondersteun.

Schein (1990) identifiseer die drie vlakke van organisatoriese kultuur wat die leier in 'n organisasie skep as artefakte, gedeelde waardes en onderliggende veronderstellinge wat onbewustelik die gedrag van die lede van die organisasie vorm. Gedrag word beter begryp indien die omgewing waarin dit plaasvind, in ag geneem word. Gedrag is 'n funksie van die interaksie tussen die onderwysers en die omgewing. Die omgewing waarin die personeel hul bevind, word saamgestel uit meer as die direkte situasie waarin die personeel hul bevind. Positiewe gedrag, soos reeds vermeld, wat onbewustelik deur 'n positiewe skoolkultuur gevorm word, word benodig om die onderrigleerklimate te vestig en te bevorder by die skool en bevestig die bevindinge deur Hoy et al. (2006) dat kultuur en klimaat leerderprestasie beïnvloed. Soos reeds vermeld, versterk positiewe gedrag wat onbewustelik gevorm word deur die skoolkultuur van die skool (Hoy et al. 2006), die onderrigleerklimate van die skool (Cohen et al, 2009).

Skoolkultuur en skoolklimaat is afsonderlik, maar ook hoogs verwant en interaktiewe dimensies van die skoollewe. Die verskil tussen kultuur en klimaat is dat kultuur gebaseer is op die oortuigings wat deur almal in die organisasie gedeel word en klimaat gebaseer is op die gewaarwordinge van die individu in en om die organisasie (Bates & Khasawneh, 2005). Skoolklimaat word as 'n meer opvallende kenmerk van die skool ervaar, in die sin dat die verskillende oortuigings en simbole (kultuur) tot individuele verwagtinge, persepsies en interpretasies van die organisatoriese omgewing aanleiding gee. Gonder (1994) verwys na kultuur as die langtermynaspek en klimaat as die korttermynaspek van 'n organisasie se omgewing.

Barnes (2010) verwys na die volgende verwante karaktertrekke tussen klimaat en kultuur:

Skoolkultuur	Skoolklimaat
Hoë verwagting van leerders	Die personeel aanvaar 'n optimistiese houding dat alle leerders suksesvol kan wees.
Kindgesentreerde onderwys	Onderwysers pas die kurrikulum aan sodat alle leerders se behoeftes vervul word en sukses behaal kan word. Die skool is so gestruktureerd dat daar 'n toename in die hoeveelheid interaksie tussen leerders en onderwysers is.
Veilige - en gedissiplineerde skole	Leerders voel veilig. Steuringe word tot die minimum beperk sodat die fokus op leer is.
Ordelike atmosfeer	Die skool pas 'n netwerk van reëls toe wat as regverdig en billik deur almal in die skool ervaar word.

Gefokusde visie	Die personeel het 'n gevoel van doelgerigtheid ten opsigte van die daaglikse aktiwiteite.
Samehangende planne	Planne word ontwikkel om leerders se prestasies te verbeter, sodat leeruitkomstes bereik word.
Onderwysersdoeltreffendheid	Onderwysers het die nodige hulpmiddels sodat hulle met die nodige selfvertroue en kennis leerders kan help om te leer.
Gereelde monitering van vordering	'n Sisteem wat leerders met probleme kan identifiseer.
Beloningsisteme	Hierdie sisteme fokus op 'n positiewe momentum van sukseservaring.
Positiewe, fisiese omgewing	Of die geboue oud of nuut is, dis 'n goed versorgde skool wat die werk en suksesse van onderwysers en leerders uitstal en die boodskap uitstuur dat onderwysers en leerders in die skool as belangrik geag word.
Lae gevoel van futiliteit	Leerders voel dat hulle sukses kan behaal en dat sukses die gevolg is van harde werk en nie net geluk nie.
Gemeenskapsondersteuning	'n Gemeenskapskultuur wat hoë verwagtinge en eise stel, wat stabiliteit sal verseker.

So byvoorbeeld, indien by die een skool gereelde monitering van vordering is en by die ander skool weinig of geen monitering van vordering gedoen word nie, sal die

kultuur van die twee skole verskil en verreikende invloed op die skoolklimaat tot gevolg hê. Skoolkultuur sal dus die skoolklimaat beïnvloed en die skoolklimaat sal die skoolkultuur beïnvloed. Kultuur bepaal hoe onderwysers en leerders in die konteks van die skoolklimaat, wat deur die aksies van die lede daargestel word, sal optree.

Ten spyte van die noue verbintenis tussen klimaat en die dimensies van die omgewing wat kultuur as 'n dimensie van die omgewing insluit, is die fokus van die studie op onderrigleerklimate omdat die skoolklimaat die grondslag lê van onderrigleerpraktyke, die vlakke van akademiese prestasies en die algemene funksionering van die skool om positiewe leeruitkomstes te verseker, na aanleiding van die NEEDU-verslag (2012), dat Suid-Afrikaanse skole op akademiese gebied onderpresteer. Die studie fokus op skoolklimaat omdat skoolklimaat volgens MacNiel et al. (2009) gebruik kan word om aan te dui of die skoolbestuurspan effektief op die uitdagings om leerprestasies te verbeter, reageer. Skoolklimaat verwys na die karakter en kwaliteit van skoollewe omdat skoolklimaat daargestel word deur die aksies van die personelede, onder leiding van die skoolbestuurspan, in onderrigleer as 'n dimensie van die skoollewe, wat die skoolklimaat beïnvloed. Skoolklimaat sal dus in detail bespreek word na aanleiding van reeds genoemde redes.

2.2.1 Kultuur

Volgens Gonder (1994) beskryf die term “organisatoriese kultuur” die besluitnemingsprosesse en dag-tot-dag funksionering van 'n organisasie. 'n Spesifieke organisatoriese kultuur word oor 'n lang tydperk ontwikkel. Organisatoriese kultuur word beskryf as die manier waarop dinge in 'n organisasie gedoen word.

Schein (1992) beskryf drie vlakke van kultuur: artefakte, gedeelde waardes en gedeelde basiese veronderstellinge. Artefakte is sigbaar, hoorbaar en tastbare verskynsels onderliggend aan kulturele veronderstellinge soos gedragspatrone, rituele, fisiese omgewing, kleredrag, stories en mites. Gedeelde waardes verwys na norme, etiese kodes en waardes van die organisasie, wat gedragsreëls, strategieë en doelwitte insluit. Basiese veronderstellinge is onsigbaar en sluit die redes in hoekom lede van die groep waarneem, dink en voel soos hulle doen rakende eksterne oorlewing en interne operasionele kwessies, soos 'n missie, probleemoplossing, verhoudings, tyd en ruimte, en hul verhouding met die omgewing. Volgens Schein (1992) moet die skoolbestuurspan op die derde vlak van kultuur fokus. Dit is basiese

veronderstellinge, want artefakte kan vervang word, waardes kan aangepas word deur 'n missie en 'n etiese kode, maar indien die basiese veronderstellinge nie aandag geniet nie, sal die kultuur van die organisasie dieselfde bly of slegs baie min verander. Daar bestaan nie 'n een 'regstel' van die basiese veronderstellings vir alle organisasies nie. Die kwessie wat aandag moet geniet deur die skoolbestuurspan, is nie om die 'korrekte' basiese veronderstellinge te kies nie, maar om die basiese veronderstellinge te identifiseer wat die suksesvolste vertoning van die skoolbestuurspan sal verseker.

Volgens Barth (2002) verwys skoolkultuur, wat 'n historiese nalatenskap van mag oor mense se denke en hul gedrag uitoefen, na die komplekse patroon van norme, houdings, oortuigings, gedrag, waardes, seremonies, tradisies en mites wat diep in elke aspek van die skool gesetel is. Hinde (2004) sien skoolkultuur as 'n stel verwagtinge en veronderstellinge wat die aktiwiteite van die personeel en leerders direk beïnvloed. Volgens Robbins en Alvy (2009) het elke skool 'n kultuur wat die produktiwiteit van die skool, professionele ontwikkeling, leierskapspraktyke en tradisies beïnvloed, wat bepaal hoe mense op mekaar reageer en wat hulle as reg of verkeerd beskou.

Elke skool het 'n bestaande kultuur – wat onderrigleer bevorder of nie – wat sedert die ontstaan van die skool oor die jare ontwikkel het, en gevorm en ingekleur is. Volgens Leithwood et al. (2004) moet 'n skool se kultuur eers verstaan word voordat verandering geïmplementeer kan word. Die kultuur van die organisasie begin gewoonlik by die stigter (Bush, 2003). Die kultuur word onvoorwaardelik deur die lede van die organisasie aangeneem as die korrekte manier van dink, doen en optree (Bush, 2003) en word voorgeskryf as 'n manier om orde te handhaaf (Schein, 2010).

Die krag van 'n huidige skoolkultuur of subkultuur sal van verskeie faktore afhang: die krag van die oortuigings van die oorspronklike stigters en daaropvolgende leiers van die skool, die graad van lidmaatskap van personeellede en leierskap oor 'n periode en die aantal en intensiteit van leerkrisisse wat die skoolbestuurspan oorleef het (Schein, 2003). 'n Sterk kultuur bestaan uit twee veranderlikes: 'n hoë vlak van samewerking onder die skoolbestuurspan rakende wát as waardevol geag word en die intensiteit rakende die waardes. Indien die vlak van ooreenkoms rakende wat van waarde is en

die vlak van intensiteit rakende die waardes hoog is, is die kultuur van die skoolbestuurspan sterk.

Volgens Munro (2008) fokus 'n sterk kultuur op die betekenisvolle en verenigde doelwitte en die vertoning van die skoolbestuurspan verbeter deur energie aan die onderwysers oor te dra. 'n Sterk kultuur versterk die vertoning van die skoolbestuurspan deur die koördinering van gedrag. Die intensiteit van die waardes en watter waardes belangrik is, berus op die oordrag van inligting en kommunikasie. Hierdie deel van inligting vereis 'n kultuur van samehorigheid onder die skoolbestuurspanlede. 'n Kultuur van samehorigheid sluit in, vertrou, die vrymoedigheid om menings te deel en 'n gewilligheid om spanlede te ondersteun.

Die vlak van ondersteuning hou verband met die kultuur van die span (Levi, 2014). Spankultuur beïnvloed die funksie van die span, want dit het 'n invloed op die toegewydheid teenoor die span, die style van kommunikasie en samehorigheid en die ondersteuning wat spanlede aan mekaar gee (Levi, 2014). Vermelde waardes en norme laat die skoolbestuurspan op die prioriteite van die skool fokus en gee riglyne rakende besluitneming.

Volgens Matos et al. (2009) het skoolkultuur 'n impak op die algemene skoolomgewing. Die belangrikste funksie van kultuur is om die skoolbestuurspan te help om die omgewing te verstaan en te bepaal hoe om teenoor die omgewing te reageer. Die doel van al die interaktiewe elemente van kultuur is om 'n skoolomgewing daar te stel wat onderrigleer sal bevorder (Barnes, 2010). Volgens Brown (2004) sal 'n skoolomgewing met die volgende kenmerke onderrigleer bevorder: Elkeen in die skool is besig met onderrigleer, daar is kwaliteit voorbeelde van werk en prestasies in die skoolgebou sigbaar, produktiewe verhoudings is sigbaar, prestasies van uitstaande leerders word erken en nagevolg, persone in die skool luister na mekaar en wedersydse vertrou is sigbaar.

Volgens Hinde (2004) word die omgewing waarin 'n negatiewe skoolkultuur uitgeleef word, herken aan onderwysers en leerders wat onwillig is om te verander. Indien die skool se kultuur verander moet word, moet die skoolbestuurspan hul oortuigings rakende onderrigleer bevraagteken en deur 'n gemeenskaplike veranderingsproses nuwe waardes (die eienskappe van die skool wat deur almal in die skoolsisteem as

belangrik beskou word om die skool se beeld uit te dra) en oortuigings (die beginsels waarop 'n skool funksioneer, norme en aanvaarbare gedrag) ontwikkel (Fullan, 2001).

Volgens Schein (1996) moet die skoolbestuurspan liewer op die effektiwiteit van die skoolbestuurspan fokus. Dit behels die uitdagings wat beleef word in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, met skoolklimaat wat die grondslag van onderrigleerpraktyke lê, die vlakke van akademiese prestasies en die algemene funksionering van die skool om positiewe leeruitkomstes te verseker, eerder as om die kultuur van die skool te verander.

2.2.2 Klimaat

Sergiovanni en Starrat (2002) en Mentz, in Van der Westhuizen (2002) sluit by Schein (1992) aan deur te verwys na skoolklimaat as die sigbare gevolge, soos die werk, die mense, argitekture van die skoolgebou, die omgewing, die skool se geskiedenis en die interne bydraes, die verskillende tipe mense, werksprosedures, maniere van kommunikasie, houdings, toegewydheid en getrouheid teenoor die organisasie en die lewe. Volgens Johnson en Stevens (2006) moet die skoolklimaat van so 'n aard wees dat individue in alle aspekte van hul lewe kan floreer. Skoolklimaat verwys na die kwaliteit en karakter van die skoollewe wat elke individu geborge en waardig laat voel.

Skoolklimaat verwys na die dimensies van die omgewing wat die volgende insluit: Die ekologie (die fisiese en materiële aspekte), die milieu (die sosiale aspekte wat te doen het met die teenwoordigheid van mense), die sosiale sisteem (verhoudings tussen mense) en kultuur (oortuigingsstelsels en waardes) (Cohen et al, 2009).

Volgens Loukas (2007) fokus skoolklimaat op die volgende drie dimensies: Die fisiese dimensie, wat insluit die voorkoms van die skoolgebou en die klaskamers, die grootte van die skool, wat ook verwys na die verhouding van leerders tot onderwyser, die organisering van klasse, die effektiwiteit van die onderrigleerbronne en modereringsinstrumente en veiligheid. Die sosiale dimensie sluit die kwaliteit van interpersoonlike verhoudings, regverdig - en konsekwente behandeling en die vlak waarop insette rakende besluite gemaak kan word, in. Die akademiese dimensie sluit die kwaliteit van onderrigleer, onderwysers se verwagting van leerderprestasies en monitering van leerders se vordering en gereelde terugvoering aan leerders en ouers, in. Volgens Thapa et al. (2013), Zullig et al. (2010) en Sergiovanni en Starrat (2002)

verwys skoolklimaat na die omgewing van die skool waarin leerders verbind voel tot die skool omdat hulle onderrigleer beleef en die onderwysers vir hul, as leerders, omgee. Die atmosfeer word as ordelik ervaar, wat as 'n karaktertrek van 'n positiewe skoolklimaat 'n bydrae tot die skoolomgewing lewer, waarna 'n skoolklimaat gevestig word (Schreuder & Landey, 2001).

Schreuder en Landey (2001) definieer skoolklimaat as die unieke atmosfeer van 'n spesifieke skool, asook die manier waarop hierdie unieke atmosfeer deur 'n verskeidenheid van rolspelers in die skool ervaar word. Hierdie atmosfeer is uniek by elke skool, want dit is die resultaat van die volgende: a) die interaksie tussen die skoolbestuurspan, leerders, onderwysers en ouergemeenskap b) die houding wat hierdie mense teenoor die skool het c) die waardes wat by die skool in werking is d) die leierskap en bestuursbenadering wat by die skool gevolg word e) die mate waartoe positiewe bydraes en prestasies by die skool erkenning kry.

Onderwysers en leerders werk daartoe dat hulle gedeelde waardes in alle aktiwiteite (as 'n karaktertrek van 'n positiewe skoolklimaat) het. 'n Positiewe kultuur van onderrigleer, met onderwysers wat goed voorberei en gemotiveerd is om die diverse behoeftes van die leerders aan te spreek, is 'n karaktertrek van 'n positiewe skoolklimaat wat akademiese prestasies ondersteun (Schreuder & Landey, 2001).

Volgens Zullig et al. (2010) is die heel-skool die geskikste eenheid vir die meting van die skoolklimaat wat die sosiale - en fisiese aspekte insluit. Die skoolklimaat word volgens Cohen et al. (2009), op 'n verskeidenheid van gebiede gemeet. Dit sluit in orde, dissipline en veiligheid (respek vir mede-mense en gesag, kennis en regverdigheid van dissiplinêre beleide), akademiese uitkomstes (prestasies word behaal en erkenning word gegee, akademiese norme is vasgestel, akademiese onderrigleer vind plaas, bevrediging in die klaskamer word ervaar en vertonings word geëvalueer), sosiale verhoudings (onderwyser-leerder verhoudings, interpersoonlike verhoudings, leerder-leerder verhoudings), fasiliteite van die skool (klaskameruitleg, geraasvlakke, die toestand van skool, klasse en gronde, skool se versierings) en 'n verbintenis tot die skool (opgewonde-, entoesiastiese- en betrokke leerders en onderwysers wat voel hul bydraes word waardeer).

Die interaksie op mikrovlak lewer dus die grootste bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, wat aan bogenoemde vereistes

moet voldoen (Zullig et al, 2010). Die skoolklimaat word hieraan gemeet en reflekteer die effektiwiteit van die skoolbestuursplan, wat die voordele wat 'n positiewe skoolklimaat inhou, op skoolvlak uitleef.

2.2.2.1 Veiligheid, onderrigleer, verhoudings en die omgewing se struktuur as 'n dimensie van skoolklimaat

Cohen et al. (2009) en menige navorsers stem saam dat die volgende 4 faktore: veiligheid, onderrigleer, verhoudings en die omgewing se struktuur, die skoolklimaat kan bevorder.

2.2.2.1.1 Veiligheid as 'n dimensie van skoolklimaat

Thapa et al. (2013) fokus op veiligheid as 'n dimensie van skoolklimaat. Veiligheid verwys na die fisiese - en sosiaal-emosionele veiligheid wat insluit, die duidelike kommunikasie van skoolreëls en die houding teenoor individuele verskille. Veiligheid by 'n skool bevorder leer. Die konsekwentheid waarmee reëls toegepas word en hoe billik dit in skole toegepas word, dra by tot die gevoel van veiligheid in skole. 'n Veilige skoolomgewing is een waarin al die betrokkenes 'n klein risiko het om fisiek, emosioneel of sielkundig beseer te word. In 'n positiewe skoolklimaat is die besorgde houding van die skoolbestuur duidelik sigbaar.

Onderwysers en leerders se persepsie van die skoolklimaat, as 'n emosionele ondersteunende omgewing, word volgens Van der Merwe (2009) deur die volgende aspekte bepaal: die mate waartoe die skoolgeboue die besorgde houding van die skool reflekteer (of die skoolgeboue skoon is, goed in stand gehou word en veilig is), die mate waartoe leerders, onderwysers en die skoolbestuur deel in besluite aangaande skoolverbeteringe en die hoeveelheid druk waaronder hulle die kurrikulum bedien en leerders ondersteuning ontvang en watter hulpbronne beskikbaar is om hulle te help om dit te hanteer.

Volgens Osterman (2000) bring 'n veilige en sorgsame skoolklimaat 'n groter gehegtheid aan die skool. Buehler et al. (2015) dui aan dat leerders 'n groter deelname in onderrigleer toon wanneer hulle 'n veilige onderrigleeromgewing beleef. Whitlock (2006) bevestig dat as leerders veilig en versorg voel, goeie ondersteuning ontvang en liefdevol 'gestoot' word om te leer, hul akademiese prestasie sal verbeter.

Volgens Voight et al. (2013) is die skoolklimaat een van die faktore wat onderpresterende skole van skole skei wat op akademiese gebied vordering toon. Die navorsing deur Voight et al. (2013) impliseer, hoë verwagtinge wat aan leerders gestel word, besorgde verhoudings tussen leerders, onderwysers en die skoolbestuurspan, en 'n gevoel van veiligheid wat by die skool beleef word, word met sukses geassosieer, eerder as die ondervinding van die onderwysers wat 'n spesifieke vak onderrig.

2.2.2.1.2 Onderrigleer as 'n dimensie van skoolklimaat

Onderrigleer as dimensie van skoolklimaat (Cohen, 2006) verwys na die kwaliteit van onderrigleer, wat insluit: hoë verwagtinge vir leerders, alle leerstyle word eerbiedig, ondersteuning word gegee soos benodig, 'n verbintenis tussen leer en die werklikheid word gemaak, toepaslike leermateriaal word gebruik, leerders word geprys en vergoeding word vir prestasies gegee, daar is geleentheid vir deelname, 'n verskeidenheid onderrigmetodes is in plek, onderrig, leierskap en kreatiwiteit word aangemoedig.

Volgens Stanford Teaching Commons (2013) is die volgende karaktertrekke sigbaar by effektiewe onderwysers teenoor onderrigleer: die doel van die les word goed voorberei en met die leerders gedeel, konsepte word duidelik aan leerders oorgedra, verskeie praktiese voorbeelde word gebruik om inhoud en konsepte aan die leerders oor te dra, 'n verskeidenheid van uitgangspunte word met die leerders gedeel, interaksie tussen die leerders en die onderwysers word te alle tye aangemoedig en ondersteun en onderwysers is behulpsaam en regverdig teenoor die leerders om effektiewe onderrigleer te bevorder.

Die opleiding, agtergrond en ondervinding van onderwysers speel 'n belangrike rol in 'n diverse konteks van onderrigleer. Is onderwysers voorbereid om die karakter, waardes, kultuur en die verskeidenheid van tale van die leerders wat onderrig word, te hanteer?

Onderrigleer verwys na sosiale -, emosionele - en etiese leer wat insluit: die waardering van sosiale -, emosionele - en akademiese leer, verskillende

intelligensievlakke word waardeer en 'n verbinding tussen verskillende dissiplines is sigbaar. Die effektiwiteit van onderrigleer verwys na die onderwyser se oortuiging van sy of haar vermoë om die verlangde uitkoms te bereik.

Die effektiwiteit van onderrigleer hang van die volgende faktore af: om met vertroude leerders te motiveer en die waarde van onderrigleer te verstaan, om swak gedrag van leerders te beheer en klasreëls te onderhou en om effektiewe strategieë te gebruik vir onderrigleer (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Onderrigleer verwys na professionele ontwikkeling wat die standaard wat gestel word om leer te ondersteun en voortdurend ontwikkel word, insluit. Dit vind op 'n voortdurende basis plaas. Besluite word geneem na aanleiding van data en skoolsisteme word op gereelde basis geëvalueer.

Volgens Modisaotsile (2012) speel die volgende faktore 'n rol in die effektiwiteit van onderrigleer: die kwaliteit van die onderwyser se opleiding, goeie leierskap, die basiese bronne om te onderrig, die vlak van die onderwysers se toegewydheid aan hul posbeskrywing en ongekwalfiseerde onderwysers wat in oorvol klasse sonder die nodige bronne onderrig.

O'Malley et al. (2015) stel voor dat die verbetering van onderrigleer ondersteun kan word deur te fokus op die verbetering van die skoolklimaat. Die onderrigleer van leerders sal nie groot hoogtes bereik sonder 'n positiewe skoolklimaat nie (Leithwood & Mcadie, 2007). Skoolklimaat maak 'n verskil in die kwaliteit van die akademiese vordering van leerders (Gentilucci & Gentilucci, 2016). Navorsing bewys dat een van die mees insiggewende karaktertrekke van skole wat goeie akademiese vordering toon, die belewenis van 'n positiewe skoolklimaat is (Jain et al, 2015).

Volgens Johnson en Stevens (2006) bestaan daar 'n verband tussen onderwysers se persepsie van skoolklimaat en leerders se akademiese vordering. Dit dui aan dat die skoolklimaat as 'n faktor oorweeg moet word in die verstaan van leerders se akademiese vordering. Beter akademiese uitslae word behaal deur onderwysers wat die skoolklimaat as positief ervaar. Adeogun en Olisaemeka (2011) beaam dat skole met 'n positiewe skoolklimaat beter akademiese vordering toon. Volgens Voight en Nation (2016) kan onderwysers die skoolklimaat bevorder deur aan leerders te wys dat hulle omgee (gedeelde respek word aanmoedig, duidelike verwagtinge word vir die leerders gestel en reëls word konsekwent toepas), deur orde in die klaskamer uit

te leef (hulle kommunikeer met leerders rakende persoonlike en akademiese bekommernisse en gee erkenning aan leerders se bydraes), deur geleenthede te skep vir leerders om deel te neem aan die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat (leerders gee insette rakende skoolreëls, leerders identifiseer uitdagings wat by die skool ervaar word en kry die geleentheid om hul gevoelens met die personeel te deel).

Onderrigleer verwys na die leierskap van die skoolbestuurspan wat 'n duidelike visie kommunikeer, administratiewe toeganklikheid en ondersteuning verleen en die personeel, leerders en gemeenskap eerbiedig. Leerders se akademiese vordering lei daaronder indien die skoolbestuurspan hul fokus vernou tot slegs formele assesseringsuitslae en nie ook fokus op die vestiging en bevordering van 'n volhoubare skoolklimaat nie. Volgens Dorathi (2011) word die akademiese vordering van leerders bemoeilik indien die skoolklimaat nie die funksionaliteit van die skoolbestuurspan ondersteun nie. Skoolleiers se gedrag kan 'n positiewe uitwerking hê op die verbetering van die akademiese vordering van leerders, met die impak van hul gedrag op die skoolklimaat (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011). Hallinger (2005) bevestig dat skoolleiers 'n impak kan hê op onderrigleer in die klaskamer, indirek deur die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, eerder as direkte klasobservasie.

Volgens McBer (2000) word die klaskamerklimaat waar onderrigleer plaasvind, gedefinieer as 'n gesamentlike persepsie van hoe leerders voel om in enige onderwyser se klaskamer 'n leerder te wees waar die persepsies 'n invloed het op die leerders se motivering om na die beste van hul vermoëns te leer en te presteer. Volgens Lai et al. (2015) ondersteun 'n klaskamer wat as positief ervaar word deur die leerders die effektiwiteit van onderrigleer wat in die klas plaasvind. McBer (2000) omskryf die dimensies van 'n klaskamerklimaat as die doel van die les, orde in die klaskamer, duidelike standaarde wat van leerders verwag word, regverdigheid teenoor leerders, deelname van leerders, ondersteuning aan leerders, veiligheid wat geskep word, 'n vlak van stimulasie wat in die klas beleef word en die omgewing wat georganiseer, skoon en waar die klaskamer aantreklik is. Ellerbrock et al. (2015) sluit daarby aan dat onderwyser en leerder se interaksie van kardinale belang vir akademiese vordering is.

2.2.2.1.3 Verhoudings as 'n dimensie van skoolklimaat

Verhoudings, as 'n dimensie van skoolklimaat, verwys na verhoudings tussen die personeel, leerders en die gemeenskap wat respek vir diversiteit insluit, positiewe gedrag bevorder, waar gedeelde besluitneming sigbaar is, norme verbind is tot leer, koöperatiewe leer ondersteun word en konflik en geweld nie ondersteun word nie.

Ethier (2017) benadruk die belangrikheid van verhoudings wat gebou word tussen onderwysers en leerders deur op gereelde basis oor die effektiwiteit van die interaksie te reflekteer en ook die tipe klaskamer-aktiwiteite wat gebruik word om die verhoudings tussen leerders te ondersteun in die vestiging en bevordering van die skoolklimaat.

Cohen (2006) dui aan dat verhoudings na samehorigheid met die skoolgemeenskap verwys, wat insluit: ondersteuning en goeie kommunikasie, die skoolgemeenskap se betrokkenheid by onderrigleer en die gemeenskap se deelname aan besluitneming.

Voight en Nation (2016) benadruk dat ouerbetrokkenheid die skoolklimaat beïnvloed. Volgens Rosenholtz (1989) lewer die kwaliteit van verhoudings (mate van openlikheid, vertroue, kommunikasie en ondersteuning) tussen die personeel, ouers en leerders 'n bydrae tot die vermoë van die skool om te verbeter in die bereiking van doelwitte.

Volgens Conner (2014) is die bou van verhoudings die primêre element ter vestiging en bevordering van die skoolklimaat. Die bou van verhoudings deur die skoolbestuurspan met onderwysers en om interaksie te hê met die personeel, is volgens DiPaola et al. (2004) die sentrale elemente in die bevordering van 'n positiewe skoolklimaat. Verhoudings verwys na die moraal van leerders, personeel en die gemeenskap wat 'n gevoel van gebondenheid insluit, die personeel is opgewonde oor hul taak, leerders is verbind tot die onderwysers en die personeel voel positief oor die skool en die skoolgemeenskap.

Ellerbrock et al. (2015) klassifiseer verhoudings as fundamenteel in die onderwys. Dit voorsien 'n veilige omgewing, skep gedeelde norme en waardes, ondersteun eerlike en openlike kommunikasie, tyd word vir mede-personeellede gemaak, respek word gefasiliteer en gesamentlike verantwoordelikheid word teenoor akademiese vordering, ter bereiking van doelwitte aangemoedig.

Volgens Thapa et al. (2013), Cohen et al. (2009a) en Sergiovanni en Starrat (2002) verwys skoolklimaat na die bestuur van verhoudings. Volgens Thapa et al. (2013) is een van die belangrikste aspekte van verhoudings hoe verbind mense tot mekaar voel. Volgens Cohen et al. (2009a) verwys skoolklimaat na die kwaliteit en karakter van die skoollewe en word dit gebaseer op patrone van mense se belewenis van die skoollewe en reflekteer dit in interpersoonlike verhoudings. Volgens Sergiovanni en Starrat (2002) verwys skoolklimaat na die bestuur van verhoudings rakende houdings, motivering en akademiese ontwikkeling van alle mense wat by die skool werksaam is. 'n Band van vertroue tussen die onderwysers en leerders, met goeie samewerking oor die algemeen, is karaktertrekke van 'n positiewe skoolklimaat wat die bestuur van verhoudings ondersteun (Schreuder & Landey, 2001).

2.2.2.1.4 Die omgewing se struktuur as 'n dimensie van skoolklimaat

Die omgewing se struktuur verwys na die netheid van die omgewing, genoegsame ruimte, onderrigleermateriaal en onderrigtyd, die grootte van die skool en die beskikbaarheid van kurrikulêre - en ekstra kurrikulêre aktiwiteite.

Volgens Rhodes et al. (2009) kan skoolleiers onderwysers se persepsie van die skoolklimaat verander deur die verwydering van struikelblokke tydens die proses van onderrigleer. Dit impliseer dat skoolleiers wat 'n positiewe skoolklimaat bevorder, aan onderwysers die nodige ondersteuning en bronne soos onderrigleermateriaal en voldoende onderrigleer- en kontaktyd moet voorsien, 'n ruimte waarin onderrigleer kan plaasvind, volgens die aantal leerders wat onderrigleer ontvang, en die netheid van die ruimte waarin onderrigleer kan plaasvind, wat verwys na die omgewing se struktuur as 'n dimensie van skoolklimaat.

Mucherah et al. (2014) bevestig dat die ruimte waarin onderrigleer plaasvind, wat as georganiseerd en orderlik vertoon, 'n beter akademiese vertoning ondersteun. Die toestand van die fisiese leeromgewing, as ruimte waarin onderrigleer plaasvind, het 'n impak op die akademiese vordering van leerders. Leerders se gedrag en daaglikse bywoning van skool word deur die fisiese omgewing, as ruimte waarin onderrigleer plaasvind, beïnvloed (Asiyai, 2014). Die onderhoud van 'n skool as skoon en gemaklik, bevorder 'n positiewe skoolklimaat (Voight & Nation, 2016). Volgens Zullig et al. (2010) word skoolklimaat gemeet aan die toestand van die skoolgeboue en

skoolgronde in die uitleef van kurrikulêre - en ekstra - kurrikulêre aktiwiteite wat verwys na die omgewing se struktuur as 'n dimensie van skoolklimaat, die geraasvlakke van die skool en die klaskamer se uitleg, as ruimte waarin onderrigleer plaasvind. Kim et al. (2014) verwys ook na skoolklimaat as die omgewing se fisiese struktuur as dimensie van skoolklimaat. Wang en Degol (2016) verwys na die institusionele omgewing van die skool as die fisiese uitleg en omgewing van die skoolopset, as 'n dimensie van skoolklimaat.

Volgens Jackson en Rothman (2006) het navorsing getoon dat onderwysers in Suid-Afrika nie hul werksomgewing as positief ervaar nie. Dit word benadruk dat dit die taak van die skoolbestuurspan, onder leiding van die skoolhoof, is om 'n ondersteunende omgewing te skep wat onderwysers en leerders bemaatig in die uitleef van hul taak, rol en verantwoordelikhede (De Bruyn & Van der Westhuizen, 2007).

Die multi-kulturele aspekte soos ras, taal, godsdiens en sosio-ekonomiese agtergrond waaraan die skoolbestuurspan op skoolvlak in Suid-Afrikaanse skole blootgestel word, bevestig die behoefte vir verandering om alle jongmense as individue te behandel en dus diversiteit uit te leef in ons skole, deur die diverse behoeftes van leerders aan te spreek in die skep van 'n positiewe leeromgewing. Dit verwys na die omgewing se struktuur as 'n dimensie van skoolklimaat.

Volgens Ertmer en Ottenbreit-Leftwich (2010) is dit belangrik om die konteks waarin onderwysers onderrig, in gedagte te hou wanneer die kultuur oorweeg word, omdat dit 'n impak op die ontwikkeling van onderwysers se kennis en oortuigings het. Kennis van die konteks van die omgewing sluit in die kultuur, die praktyke van die skool, kontekstuele faktore, soos leerders en hul agtergrond, sterkpunte en swakpunte, verwagtinge en geleenthede wat onderrigleer beïnvloed (Mukeredzi, 2013). Volgens Turner en Patrick (2008) is dit belangrik dat skoolleiers op onderwysers se persepsies van die konteks van die skool fokus, omdat individue nie altyd dieselfde konteks identies vertolk nie.

Perry en Rahim (2011) dui aan dat onderwysers se persepsies van die skoolkonteks krities is in die bepaling van besluite wat in die klaskamer geneem word. Die konteks sluit die gemeenskap wat die skool ondersteun in. Dit gebeur deur ontwikkeling aan

die gemeenskap te bied wat 'n bydraende rol in die samelewing speel. Die betrokkenheid van die gemeenskap dra groot waarde. Die konteks waaraan die gemeenskap blootgestel word, bepaal die vlak van ondersteuning en ontwikkeling deur die skool aan die gemeenskap. In sommige gemeenskappe is die werkloosheidsvlak, kriminele - en huislike geweld hoog en armoede vier hoogty.

2.3 'n Stelselteoretiese perspektief op die onderrigleerklimaat

2.3.1 Inleiding

Die stelselteorie verskaf 'n perspektief op die interaktiewe proses van die skoolbestuursplan tydens die proses van verandering in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat.

Die multi-kulturele aspekte soos ras, taal, godsdiens en sosio-ekonomiese agtergrond waaraan die skoolbestuursplan op skoolvlak in Suid-Afrikaanse skole blootgestel word, bevestig die behoefte vir verandering om alle jong mense as individue te behandel en dus diversiteit uit te leef in ons skole deur die diverse behoeftes van leerders aan te spreek. Die skoolklimaat sal aandui of 'n skool effektief reageer het op die unieke uitdagings wat die gevolg is van die vinnige veranderinge (soos reeds vermeld), wat in die eksterne omgewing plaasvind (MacNiel et al, 2009).

'n Stelsel sluit komponente soos mense, produkte, prosesse en karaktertrekke in, soos die invoer, die proses en die uitvoer van elke komponent en die verhoudings wat na die interaksie tussen die komponente en die karaktertrekke van die komponente verwys (Tien & Berg, 2003). Die skool, as 'n komponent van die Onderwysstelsel, leef die karaktertrekke van die invoer, die proses en die uitvoer uit deur 'n personeel, leerders en ouers, met die toepassing van beleide en verhoudings wat tydens die interaksie met die Onderwysdepartement op 'n mikrovlak, mesovlak en makrovlak ontwikkel. 'n Stelsel word as oop of geslote beskou. 'n Stelsel word as oop beskou indien inligting, energie, bronne en materiaal met die omgewing geruil word.

Die stelselteorie is 'n interdisiplinêre teorie vir alle stelsels, sowel as 'n raamwerk om vanuit 'n holistiese benadering te analiseer (Capra, 1997). Die stelselteorie het sy oorsprong in pogings om die verhouding tussen die komponente en die verhouding tussen die stel komponente en hul omgewing te verstaan. Die stelselteorie is 'n teoretiese perspektief om die geheel te analiseer en nie die som van die komponente

nie. Bronfenbrenner konseptualiseer die omgewing as 'n stelsel wat op interaksie fokus, wat verwys na die interaksie tussen die omgewing en die komponente op verskillende vlakke (in Friedman & Wachs, 1999 en Tien & Berg, 2003). Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model (Bronfenbrenner, 1994), vind ontwikkeling deur 'n proses van interaksie tussen die komponente en die onmiddellike omgewing plaas, wat onder andere die ouergemeenskap, beheerliggaam en die Onderwysdepartement, as die onmiddellike omgewing van skole, insluit. Die vlak van effektiwiteit hang van die interaksie met die omgewing op 'n gereelde basis, oor 'n verlengde tydperk, af.

Volgens die ekologiese stelselteorie (Bronfenbrenner, 1994) is ontwikkeling die funksie van kragte wat na die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing verwys, vanuit 'n verskeidenheid komponente, en die verhouding tussen die skoolbestuurspan as die interne omgewing en die eksterne omgewing. Die skoolkonteks verwys na die plek met spesifieke fisiese kenmerke, die spesifieke aktiwiteite waaraan die skoolbestuurspan, onderwysers en leerlinge deelneem, sowel as die spesifieke rol wat deur die ontwikkelende skoolbestuurspan vervul word en die spesifieke periode wanneer die ontwikkeling plaasvind. Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model, bepaal die interaksie tussen die komponente en die omgewing die effektiwiteit van menslike ontwikkeling, wat mense, voorwerpe en simbole op 'n gereelde basis, oor 'n verlengde tydperk, in wisselwerking met mekaar, insluit.

2.3.1.1 Die skool as 'n komponent in wedersydse interaksie met die omgewing

Die stelselteorie fokus op die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing wat die Onderwysdepartement, beheerliggaam en die gemeenskap insluit. 'n Stelsel word beskou as oop of geslote. Volgens Von Bertalanffy (1972) het 'n oop stelsel interaksie met die omgewing, met die ruil van inligting, energie, bronne en materiaal waaruit 'n verhouding ontwikkel (Mele et al, 2010). Volgens Scott (2008) bestaan 'n oop stelsel uit vyf basiese elemente: invoer, die transformasieproses, uitvoer, die terugvoering en die omgewing. Katz en Khan (1978) het die konsep van 'n oop stelsel op 'n skool van toepassing gemaak.

Invoer verwys na die vier bronne wat skole uit die omgewing gebruik: menslike -, finansiële -, fisiese bronne en inligting. Die invoere ondergaan 'n transformasie-

proses om leerders te neem tot op 'n vlak waar hulle 'n bydrae tot die gemeenskap kan maak.

Uitvoer verwys na die doelwitte wat die skool wil bereik. Alhoewel doelwitte wissel van skool tot skool, sluit dit gewoonlik een of meer van die volgende in: groei en prestasies deur die leerders en die personeel, die leerders se uitvalsyfer, die persentasie van nuwe aanstellings, die verhouding tussen die skool en die gemeenskap en werksbevreëdiging.

Die omgewing wat die skool omring, verwys na die sosiale -, politieke - en ekonomiese omgewing wat 'n uitwerking op skole het. 'n Oop stelsel voer produkte na die eksterne omgewing uit. Die uitvoer is dus die leerders se kennis, vaardighede, vermoëns en houdings. Terugvoering geskied as 'n kontrolemeganisme. Die uitvoerprodukte wat in die gemeenskap 'n bydrae lewer, voorsien op 'n voortdurende basis energie in die vorm van bronne: menslike -, finansiële-, fisiese bronne of inligting (Lunenburg, 2010).

Die skool, as 'n komponent van die Nasionale Onderwysstelsel, word deur die invoer en uitvoer van energie of bronne beïnvloed, deurdat energie of bronne die stelsel reaktiveer. 'n Voorbeeld van energie is die personeel, leerders en gemeenskap wat die skool ondersteun en die leiding en beleide wat vanaf die beheerliggaam, die Nasionale - en Provinsiale Onderwysdepartement ontvang word. Die voorafgenoemde is deel van die invoer en word in die skool deur 'n transformasieproses geplaas (onder andere die onderrigleer) en dan word die verwerkte energie of produk weer uitgevoer, byvoorbeeld die leerders wat weer teruggaan na hulle gemeenskap. Die skool, as 'n oop stelsel se energie en bronne, byvoorbeeld die personeel, leerders en gemeenskap, wissel van jaar tot jaar en dus verander die behoeftes en insette wat die skool binnedring op 'n voortdurende basis. Die Onderwysdepartement beleef die skool as 'n oop stelsel weens die rol wat die Onderwysdepartement in die voorsiening van ondersteuning aan skole, in die vorm van beleide, onderrigleermateriaal, personeel, fasiliteite en finansies, speel. Beleide en ondersteuning word deur die Onderwysdepartement in die vorm van mannekrag, opleiding aan onderwysers en bronne voorsien en gereelde terugvoering word vanaf skole, rakende die vordering by die verskillende skole, verwag. Die energie of bronne vanaf die Onderwysdepartement wissel van jaar tot jaar, want die doelwitte op korttermyn verskil van jaar tot jaar en ook van skool tot skool.

Die skoolbestuurspan se interaksie met die komponente van die omgewing is 'n oop stelsel deur inligting, energie en bronne en materiaal met die eksterne omgewing te ruil, deur die gemeenskap te ontwikkel in die vorm van geleenthede wat geskep word en deur die gemeenskap by skoolaktiwiteite te betrek. Die skool voorsien opvoeding aan die leerders om leerders voor te berei op die rol wat hulle in die samelewing moet vervul. Die skool voorsien ontwikkeling aan die personeellede om aan hul posbeskrywing as opvoeder van leerders te voldoen. Die kenmerke van die meerderheid van Suid-Afrikaanse skole kan as riglyn dien sodat skole as 'n oop stelsel geïdentifiseer kan word.

Die skool, as 'n oop stelsel, deel die bronne en energie met die eksterne omgewing op mikro-, meso- en makrovlak.

2.3.2 Onderrigleerklimaat as fokus vir verbetering van gehalte onderrigleer

Die fokus van hierdie studie is op die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat omdat onderrigleer as 'n dimensie van die skoollewe, met skoolleierskap as 'n subdimensie die skoolklimaat beïnvloed, wat weer die grondslag lê van onderrigleerpraktyke, die vlakke van akademiese prestasies en die algemene funksionering van die skool om positiewe leeruitkomstes te verseker.

'n Positiewe en volhoubare onderrigleerklimaat ondersteun die ontwikkeling en leer wat leerders benodig om 'n bydrae tot 'n demokratiese gemeenskap te lewer (Cohen et al, 2009). Volgens Kelley (2005) word skoolklimaat, leierskap en gehalte-onderrigleer met effektiewe skole geassosieer. Skoolleierskap is moontlik die belangrikste, bepalende faktor vir die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.

Die onderrigleerklimaat word in oorleg met beleide wat goedgekeur is, gevestig en bevorder. Dit sluit die volgende in: a) Die beplanning en ontwerp van onderrigleer-aktiwiteite, want die sentrale doel van 'n skool is om te onderrig. Sukses word in leerders se vordering in kennis, vaardighede en houdings gemeet. b) Die skep van 'n leeromgewing, deurdat die transformerende leier 'n visie en doelwitte saamstel, waarop die personeel konsensus bereik en dit word dan aan alle rolspelers gegee om die doel van die skoolopset te verstaan (Mulford, 2003). Die skool is daarvoor verantwoordelik om in die algemene omgewing waarin onderrigleer plaasvind, te

voorsien. c) Die vakke wat aangebied word, word beplan. d) Die klaskamers word effektief bestuur. e) Leerders se assessering word vir vele konstruktiewe bydraes gebruik. f) Data word geanaliseer en opgeteken. g) Die vakke wat aangebied word, ondergaan ontwikkeling. h) Daar is 'n aktiewe betrokkenheid by ouers-, leerders- en personeelsake. i) Daar is 'n beskikbaarheid van skoolaktiwiteite in - en buite die klaskamer en buite skoolure. j) Daar is 'n kennis van die bestaande beleide, die nuwe kurrikulum en die prosesse van skoolverandering en heelskoolontwikkeling.

Die skoolklimaat se bydrae tot verbetering om positiewe leeruitkomstes te verseker, is sterk gekoppel aan die omgewing waarin die skool funksioneer en sluit daarom sterk aan by die ekologiese stelselteorie wat aan die karaktertrekke van die skool erkenning gee en wat 'n impak op onderrigleer en gedrag het (Bronfenbrenner, 1979). Die stelselteorie is 'n interdissiplinêre teorie vir alle stelsels, sowel as 'n raamwerk om vanuit 'n holistiese benadering te ondersoek (Capra, 1997).

2.3.2.1 Die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat deur die skoolbestuurspan

Die primêre doel van hierdie studie is om te verstaan tot watter mate die skoolbestuurspan in staat is om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder. Hierdie doel word deur die voordele wat 'n positiewe skoolklimaat inhou ondersteun, soos reeds vermeld (Kruger, in Van der Westhuizen, 2002), en die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing (Bronfenbrenner, 1994), wat die effektiwiteit van ontwikkeling bepaal. Volgens die National School Climate Council (2007) is die skoolklimaat op die patrone van mense se belewenisse van die skoollewe gebaseer en dit reflekteer in onderrigleerpraktyke, ter bevordering van ontwikkeling van die leerders in die skool. Volgens Kelley (2005) word skoolklimaat, leierskap en gehalte-onderrigleer met effektiewe skole geassosieer. Weens die kompleksiteit van skoolleierskap behoort 'n skoolbestuurspan saamgestel te word, wat daartoe in staat is om strategiese verandering te identifiseer, wat die uitdagings in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat aanspreek (Landrum et al, 2000).

Skoolleierskap is moontlik die belangrikste, bepalende faktor vir die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat. Ontwikkeling vind plaas volgens Bronfenbrenner se ekologiese model, deur 'n proses van interaksie tussen die komponente en die omgewing om verandering teweeg te bring. Die gereedheid vir verandering in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat word bespreek

en ook die faktore ter ondersteuning en nie-ondersteunend in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat.

2.3.2.1.1 Die skoolbestuurspan en onderrigklimaat

Volgens MacNiel et al. (2009) word die skoolklimaat gebruik om aan te dui of die skoolbestuurspan effektief op die unieke uitdagings reageer, wat die gevolg is van die vinnige veranderinge wat in die eksterne omgewing plaasvind.

Volgens MacNiel et al. (2009) word die effektiwiteit van die skool deur die skoolklimaat, waaraan die leerders, die personeel en die gemeenskap blootgestel word, bepaal. Die skrywers verwys na die skoolklimaat as onderrigleer, leierskapspraktyke, doelwitte, interpersoonlike verhoudings, norme, waardes, die skoolomgewing, veiligheid en verbeteringsprogramme. Skoolleiers se gedrag wat verband hou met die skoolklimaat, is volgens Kelley (2005) effektiewe kommunikasie, voorspraak vir onderwysers, deelnemende besluitneming en regverdige evalueringsprosedures. Volgens Kruger, in Van der Westhuizen (2002), is die regulering van die organisatoriese struktuur, die leierskap en bestuursrolle van die skoolbestuurspan, die vestiging van 'n missie vir die skool en die vestiging van verhoudings met alle rolspelers, die basiese komponente om 'n onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder.

Volgens Harris (2000) verwys die ondersteuning van die skoolbestuurspan om 'n positiewe skoolklimaat vir onderwysers te vestig en te bevorder, na die bemaagtiging van onderwysers deur hulle professioneel te behandel, by probleemoplossing betrokke te maak, emosionele - en morele ondersteuning aan die onderwysers te demonstreer, onderwysers se besluite rakende dissipline te respekteer, sigbaarheid gedurende die skooldag te vertoon, duidelike verwagtinge deur te gee en 'n oopdeurbeleid te handhaaf.

Van der Mescht en Tyala (2008) dui aan dat die skoolbestuurspan hul rol om mense te ontwikkel aanvaar, deur riglyne aan onderwysers te gee, gebruik te maak van die vaardighede en talente van personeellede, oop en aanpasbaar te wees teenoor mekaar, betrokke te wees, 'n voorbeeld te stel en na idees wat met mekaar gedeel word, te luister. Skoolbestuurspanne wat hierdie gedrag gebruik, dra by tot 'n positiewe skoolklimaat wat onderrigleer ondersteun.

'n Verskeidenheid van kommunikasie-kanale moet ingespan word om die inligting aan alle rolspelers deur te gee en gereelde interaksie tussen die skoolbestuurspan en die personeel, ouers en die leerders op mikrovlak is van kardinale belang. Daar is dus 'n wederkerige verwantskap tussen die skoolbestuurspan se funksionering en 'n effektiewe onderrigleerklimaat.

2.3.2.1.2 Gereedheid vir verandering in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat deur die skoolbestuurspan

Volgens Kruger, in Van der Westhuizen (2002) is die leierskap en bestuursrolle van die skoolbestuurspan een van die basiese komponente om 'n onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder. Volgens Felner et al. (2007) is die skoolklimaat een van die vyf operasionele dimensies van verandering wat benodig word om die kapasiteit van die skoolbestuurspan en die personeel uit te brei. Die veranderinge spreek professionele ontwikkeling, die desentralisasie van strukture vir wyer deelname en besluitneming, die vervanging van burokratiese regulasie deur professionele lui verantwoordelik en verantwoordbaarheid, aan. Daarteenoor staan die doelwitte afkomstig vanaf die Nasionale Onderwysdepartement (Walker, 2000).

Die gereedheid vir interne verandering word gedefinieer as die individu en die skoolbestuurspan se oortuiging, houding en intensies, tot watter mate verandering benodig word en die kapasiteit van die skoolbestuurspan en die beheerliggaam om die verandering suksesvol aan te bring.

Volgens die NEEDU-verslag (2012) is dit wyd bekend dat Suid-Afrikaanse skole op akademiese gebied onderpresteer. Die doelwit van die Strategiese Plan 2015 – 2019 van die Departement van Basiese Onderwys is dat 60% van leerders wat Suid-Afrikaanse skole bywoon, vir Tale en Wiskunde die minimum van 50% as slaagsyfer behaal. Die bewyse is dus beskikbaar dat verandering benodig word. Die personeel se deelname word as die belangrikste bron van energie vir verandering beskou (Burn, 2004). Die personeel se gereedheid vir verandering hang daarvan af (soos reeds na verwys) of verandering wel benodig word en of die personeel glo dat hulle in staat is om 'n voorgestelde verandering te implementeer, hul gesamentlike effektiwiteit, of die voorgestelde verandering geskik is vir die organisasie, die leiers se toegewydheid tot die voorgestelde veranderinge en of die voorgestelde verandering tot voordeel van die personeel en leerders is.

Gesamentlike effektiwiteit verwys na die personeel se gesamentlike oortuiging dat die skoolbestuurspan en die personeel, in samewerking met die gemeenskap, 'n verandering kan maak, ongeag die impak van die gemeenskap se sosio-ekonomiese agtergrond (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Dit is 'n proses van interaksie tussen die skoolbestuurspan, personeel, leerders en gemeenskap op mikro- en mesovlak, in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat om verandering teweeg te bring. Navorsing dui aan dat gesamentlike effektiwiteit hoër in skole is waar daar 'n positiewe verhouding onder die personeel, leerders en die gemeenskap heers (Belfi et al, 2015). Volgens Goddard et al. (2004) dui gesamentlike effektiwiteit op die oortuiging dat die skool as organisasie onder leiding van die skoolbestuurspan in staat is om verandering teweeg te bring, met 'n positiewe effek op die akademiese uitslae van leerders. Sterk, gesamentlike effektiwiteit kan tot die uitruil van bronne soos vertrouwe, ondersteuning, norme en waardes lei, wat tydens die proses van verandering vir alle rolspelers betrokke waardevol kan wees (Belfi et al, 2015). Vir leerders kan gesamentlike effektiwiteit akademiese vordering en aspirasies inhou (Dika & Singh, 2002). Volgens Moolenaar et al. (2012) fasiliteer gesamentlike effektiwiteit die bereiking van doelwitte, wat deur die Nasionale Departement aan skole deurgegee word en uitdagings, rakende die uitleef van onderrigleer op 'n daaglikse basis, word met groter effektiwiteit hanteer. Onderhoubaarheid en verandering is essensieel vir organisatoriese groei en oorlewing vir die uitdagings wat getrotseer moet word (Graetz & Smith, 2010).

Volgens Landrum et al. (2000) word skole genoodsaak om weens die kompleksiteit van skoolleierskap in 'n veranderde - en komplekse wêreld 'n skoolbestuurspan saam te stel, wat in staat is om strategiese verandering te identifiseer en uit te voer om uitdagings aan te spreek. Skoolhoofde neem die verantwoordelikheid van nuwe rolle om die leiers van verandering en die strategiese beplanners van die skool te wees.

Die bemagtiging van onderwysers kan verandering fasiliteer en werksbevrediging vir die onderwysers bevorder. Dit bemagtig onderwysers om effektief te wees en beheer oor hul werk uit te oefen, hulle funksioneer beter as spanlede, neem deel aan besluitneming en ervaar minder uitbranding of werkstres. Bemagtigingsstrukture sluit geleenthede, bronne, inligting, ondersteuning, formele - en informele mag in (Elmelegy 2015).

Die skoolbestuurspan moet vertrouwe onder die personeel bou om 'n verandering in resultate teweeg te bring (Mishra & Brewer 2003). Newmann et al. (1997) voel sterk dat die vermoë van die onderwysers om te verander, gemeet kan word aan die volgende aspekte: onderwysers se kennis en vaardighede, die skoolbestuur se selfbestuur om te reageer en gedeelde toegewydheid en samewerking vir onderrigleer om plaas te vind.

2.3.3 Die interaksie op alle vlakke in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat deur die skoolbestuurspan

Skoolbestuur, met die doel om effektiewe onderrig aan leerders te verbeter, is deur die skoolgebaseerde bestuursmodel tot op skoolvlak gedentraliseer. Volgens Gronn (2003) het die skoolbestuurspan na aanleiding van die kompleksiteit van skoolbestuur en -administrasie in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel ontstaan. Die verskillende vlakke van besluitneming en betrokkenheid by die skool as vertrekpunt, is die skool en spesifiek die onderrigleerkonteks. Vanuit hierdie vertrekpunt is die mikrovlak die interaksie tussen onderwysers en die skoolbestuurspan, wat potensieel die meeste invloed op die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat uitoefen.

Die vestiging van 'n onderrigleerklimaat fokus op die interaksie met die omgewing op mikrovlak, mesovlak en makrovlak. Die interaksie op mikrovlak met die omgewing bepaal die sigbaarheid van die karaktertrekke van 'n positiewe skoolklimaat wat in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat reflekteer.

Die fokus van die studie is op die rol en verantwoordelikhede wat sigbaar is in die praktyke van die skoolbestuurspan, tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die personeel op mikrovlak, die skoolbestuurspan en die beheerliggaam op mesovlak en die skoolbestuurspan en die Onderwysdepartement op makrovlak, in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Die mikrovlak, mesovlak en makrovlak funksioneer as deel van 'n geheel deurdat elke vlak se interaksie 'n bydrae lewer om die funksie en uitkomstes van die skool as 'n komponent van die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel, in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, beter te verstaan. Die Onderwysdepartement funksioneer op verskillende vlakke en elke vlak: Internasionaal, Nasionaal en Provinsiaal se interaksie lewer 'n bydrae in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat om die funksie en uitkomstes van die skool beter te verstaan.

Die Suid-Afrikaanse regering voorsien die begroting aan die Nasionale Onderwysdepartement. Die Nasionale Onderwysdepartement wat op makrovlak personeelvoorsiening, beleide, ondersteunende materiaal en 'n begroting voorsien aan skole, gebruik die skoolbestuursplan en die beheerliggaam op mesovlak en mikrovlak vir implementering en ondersteuning aan die personeel en leerders. Die Onderwysdepartement voorsien dus aan skole op makrovlak, maar op mikrovlak word die grootste rol gespeel in die vestiging van 'n onderrigleerklimaat, met die invoer van inligting en energie om standaarde te handhaaf.

Op Provinsiale vlak word die begroting wat ontvang word vanaf die regering bestuur en beleide vanaf Nasionaal toegepas. Geen beperking word vanaf Nasionale vlak op Provinsiale vlak geplaas om beleide uit te brei nie en nuwe beleide te ontwikkel ter versterking van reeds bestaande beleide om 'n bydrae te lewer tot leerderprestasies nie. Elke provinsie gee op 'n gereelde basis aan die Nasionale Onderwysdepartement terugvoering, rakende die vordering ten opsigte van doelwitte wat op Nasionale vlak gestel word. Vanaf Nasionaal word provinsies in distrikte verdeel om vir 'n aantal skole in 'n sekere area verantwoordelikheid te neem. Die Distrikskantoor, as volgende vlak in die beheer van die Provinsiale Onderwysdepartement, stel doelwitte aan skole afkomstig vanaf Nasionaal, wat bereik moet word en voorsien strategieë wat beleide en projekte insluit, ter ondersteuning van die skole, ter verbetering van leerderprestasies. Skole word ondersteun en deur die Distriksamptenare en soms Provinsiale amptenare, rakende die vordering en die bereiking van doelwitte gemonitor, om op Provinsiale - en Nasionale vlak terugvoering te kan gee.

Volgens die Basic of Education South African Country Report (2011) is die sleutelfaktore wat bydra tot die mislukking om die Onderwysstelsel se doelwitte te bereik, die volgende: die interne - en eksterne sosio-kulturele omgewing van skole, skoolbestuur en - beheer, onderwyserbevoegdheid en - toegewydheid en ouerbetrokkenheid.

Alhoewel monitering en evaluering op Nasionale - en Provinsiale vlak plaasvind, is die uitdaging die verband tussen die verslae op Nasionale en Provinsiale vlak. Gereelde assessering, soos die Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetse, gee aan die Nasionale Onderwysdepartement terugvoering rakende die sukses van die interaksie op Nasionale -, Provinsiale - en Distriksvlak en die vlak van die invloed op skole.

Implementering word as 'n uitdaging by skole beleeft deurdat die omstandighede van vele skole nie effektiewe leeruitkomstes bevorder nie. Die impak van rykdom teenoor armoede op skole, die hoë persentasie van leerders wat die graad herhaal en die onaanvaarbare persentasie van leerders wat die skool verlaat sonder om graad 12 te voltooi, is op sigself uitdagings. Die hoë persentasie onderwysers wat afwesig is per dag, dra ook by tot die uitdaging om doelwitte te bereik (Basic of Education South African Country report, 2011).

Bronfenbrenner konseptualiseer die omgewing as 'n stelsel wat fokus op interaksie, wat verwys na die interaksie tussen die omgewing en die komponente op verskillende vlakke (in Friedman & Wachs, 1999; Tien & Berg, 2003). Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model (Bronfenbrenner, 1994), vind ontwikkeling deur 'n proses van interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers en onder andere die ouergemeenskap, tussen die skole in die onmiddellike omgewing, die Beheerliggaam en die Onderwysdepartement plaas.

Op skoolvlak is die skoolbestuurspan die verteenwoordiger van die Onderwysdepartement deur beleide te implementeer, om nuwe beleide te ontwikkel in samewerking met die Beheerliggaam en om ondersteuning aan onderwysers en leerders te gee rakende die bereiking van doelwitte deur die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat.

Al die vlakke se invloede sal in aanmerking geneem word om die interaksie van die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat te bepaal.

2.3.3.1 Die interaksie van die skoolbestuurspan op mikrovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

Die mikrovlak fokus op die direkte interaksie tussen die skoolbestuurspan en die personeel in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Die direkte interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en onderwysers fokus op ondersteuning wat na ontwikkeling verwys deur die behoeftes van onderwysers te bepaal en die skep van strukture om die kwaliteit van onderrigleer te monitor en resultate op 'n gereelde basis te analiseer en behoeftes uit te lig en aan te spreek. Dit skep geleenthede vir samewerking tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers om hul insette te gee rakende besluite rondom die kurrikulum wat bedien word, en die

ontwikkeling van onderwysers. Onderwysers voel gewaardeerde wanneer hulle insette gevra word en hulle betrek word by die uitleef van besluite (Birky, 2002). Volgens Pretorius en Villiers (2009) is onderwysers se persepsies en belewing van die skoolbestuurspan se vertrouwe in onderwysers se vermoëns belangrik vir werksbevrediging en het dit dus 'n effek op die bevordering van die skoolklimaat. Die skoolbestuurspan ondersteun 'n positiewe skoolklimaat deur onderwysers professioneel te behandel, betrokke te maak by besluitneming, emosionele ondersteuning aan onderwysers te verleen, duidelike verwagtinge te stel en met 'n oop-deurbeleid gedurende die skooldag aan die onderwysers en leerders sigbaar te wees (Harris, 2000).

Ondersteuning, deur te fokus op ontwikkeling vanaf Nasionale vlak, vind plaas deur die Continuing Professional Teacher Development (CPTD) - bestuurstelsel. Dit neem die verantwoordelikheid om ondersteunende materiaal ter ontwikkeling van onderwysers te voorsien. Die ontwikkelingsmateriaal moet waarde tot die professionele ontwikkeling van die individuele onderwyser toevoeg en die professionele behoeftes van die individuele onderwyser aanspreek. Die individuele onderwyser se professionele ontwikkelingsportefeulje spreek dus die behoeftes van die professionele groeiplan van die onderwyser aan, die uitslae van Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetse of die NSS - Diagnostiese Assesseringsverslag, die self-assesseringsverslag en die behoeftes volgens die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel. SACE (South African Council for Educators) het die Continuing Professional Teacher Development (CPTD) – bestuurstelsel se implementeringsplan in November 2012 goedgekeur en die stelsel is vanaf Januarie 2014 ingefaseer. Die interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers sluit dus by die ondersteuning, (soos reeds genoem), vanaf Nasionale vlak aan, om verandering in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimate aan te spreek.

Strukture is op Nasionale vlak met 'n Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel geskep, met die doel om die individuele onderwyser se sterk en swak punte uit te lig en ondersteuning soos benodig, word deur die skoolbestuurspan verskaf (Dhlamini, 2009). Die interaksie tussen die onderwysers en die skoolbestuurspan, wat op die volgende prestasievlakke gebaseer is, soos uiteengesit in die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel, sal die fisiese en sosiaal-emosionele veiligheid

in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat ondersteun. Onderwysers ontvang alle departementele inligting en is volledig bewus van nuwe beleide en opdragte vanaf die Departement, doeltreffende strukture bestaan vir deelname van belanghebbendes aan besluitneming, daar is 'n toegewydheid tot samewerkende bestuur, onderwysers is van hul pligte en verantwoordelikhede bewus, onderwysers ontvang deurlopend vorderingsverslae, strategiese planne is in oorleg met die belanghebbendes ontwikkel, onderrigleer geskied op 'n baie georganiseerde wyse by die skool, 'n demokratiese leeromgewing word geskep en is sensitief t.o.v. kwessies rondom ras, kultuur en geslag en 'n ondersteunende omgewing vir die leerders se persoonlike-, sosiale-, emosionele- en intellektuele ontwikkeling, is geskep.

Die interaksie tussen die onderwysers en die skoolbestuurspan wat op die volgende prestasievlakke gebaseer is, soos uiteengesit in die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel, sal onderrigleer in die vestiging en bevordering van die onderrigleerklimaat ondersteun: Die skoolbestuurspan benut optimaal die menslike hulpbronne en ondersteunende hulpbronne en koppel dit aan die visie en missie van die skool, die onderwysers ontvang duidelike instruksies en is in staat om funksies doeltreffend te verrig, die infrastruktuur word goed onderhou, onderwysers ontvang alle departementele inligting en is volledig van nuwe beleide en opdragte vanaf die Departement bewus, die strukture vir die ondersteuning aan onderwysers werk doeltreffend en onderwysers is hoogs gemotiveerd, daar is tekens van uitstekende personeelontwikkeling, tekens van 'n missie en visie vir die skool wat doeltreffend operasioneel is, tekens van toewyding en vertroue onder die personeel, doeltreffende strukture bestaan vir die deelname van belanghebbendes aan besluitneming, onderwysers aanvaar volle verantwoordelikheid vir besluite, het uitstekende leierskapsvaardighede, is hoogs innoverend, is uiters betrokke en vol vertroue en doeltreffende strategiese planne word opgestel en in lyn gebring met die visie, missie en doelwitte van die skool.

Die interaksie tussen die onderwysers en die skoolbestuurspan wat op die volgende prestasiestandaarde gebaseer is, soos uiteengesit in die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel, sal die verhouding tussen die onderwysers en die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van die onderrigleerklimaat ondersteun: Die onderwysers ontvang duidelike instruksies en is in staat om funksies

doeltreffend te verrig, die strukture ter ondersteuning van onderwysers werk doeltreffend en onderwysers is hoogs gemotiveerd, daar is tekens van uitstekende personeelontwikkeling, tekens van 'n missie en visie vir die skool wat doeltreffend operasioneel is, tekens van toewyding en vertrouwe onder die personeel, doeltreffende strukture bestaan vir die deelname van belanghebbendes aan besluitneming en die skoolbestuurspan is uiters betrokke by die onderrigleer van leerders.

Die interaksie tussen die onderwysers en die skoolbestuurspan, wat op die volgende prestasiestandaarde gebaseer is, soos uiteengesit in die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel, sal die omgewing se struktuur in die vestiging en bevordering van die onderrigleerklimaat ondersteun: Die benutting van hulpbronne word aan die missie en visie van die skool gekoppel, die geboue en apparaat word uitstekend onderhou, die skool is 'n sentrum vir uitnemendheid, organiseer baie aktiwiteite as deel van die jaarprogram en onderwysers is baie betrokke by die aktiwiteite, bestuur en beheer projekte met groot welslae, die skool word gedryf deur die behoefte om gedurig te verbeter, die skool se begroting is noukeurig ontwikkel en in lyn met die doelwitte van die skool en geniet die vertrouwe van alle belanghebbendes.

Die skoolbestuurspan moet voorbereid en bemagtig wees om verandering te bestuur met die implementering en toepassing van die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel. Dit bevorder 'n werksetiek, wat gekenmerk word deur samewerking, multi-vaardighede, spanwerk, aanpasbaarheid, kwaliteitsonderrigleer-ondersteuning en indiensleweringoriëntering.

Volgens Dhlamini (2009) is die volgende gapings met die implementering van die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel geïdentifiseer: Die prestasiestandaard se totale sal nooit 'n ware refleksie wees van die sterk - en swak punte van die onderwyser nie omdat die onderwysers hulself assessee en die kommunikasieproses tussen die Nasionale Onderwysdepartement en skole 'n eenrigting is, want daar is geen terugvoering vanaf die Nasionale Onderwysdepartement nie. Intern word die kwaliteit van onderrigleer deur die departementshoofde, adjunk-hoofde en skoolhoof gemonitor, soos afgelei uit die verantwoordelikhede van die Personnel Administrative Measures (PAM, 2003). Die skoolbestuurspan monitor die implementering van beleide wat vanaf Nasionaal en

Provinsiaal ontvang word en dit word in samewerking met die skoolbestuurspan deur die beheerliggaam ontwikkel.

Deur resultate op gereelde basis te analiseer en behoeftes uit te lig, behoort ondersteuning deur die departementshoofde, adjunkhoofde en skoolhoof, soos afgelei uit die verantwoordelikhede van die Personnel Administrative Measures (PAM, 2003), gedurende die kwartaal te geskied. Volgens De Bruyn et al. (2007) word 'n verbetering in 'n skoolkonteks op 'n voortdurende basis benodig, deur te analiseer en te ondersoek hoe om die kwaliteit van onderrigler te verbeter. Gereelde vergaderings behoort plaas te vind, want daar behoort 'n behoefte te wees om prosesse en prosedures op 'n gereelde basis te verfyn om meer effektief te kan wees. 'n Skoolklimaat moet gevestig word om die skoolbestuurspan, die onderwysers en die leerders te bemagtig om voortdurende evaluering te ondersteun en onderwysers en leerders se produktiwiteit en dienste wat gelewer word, te verbeter.

Barth (2001a) benadruk die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers op mikrovlak omdat verandering in die vestiging en bevordering van 'n onderriglerklimaat met insette vanaf die posvlak 1 - onderwysers ondersteun word. Die skoolklimaat word deur die interpersoonlike interaksie tussen die onderwysers en die skoolleiers gevestig (Grayston & Alvarez, 2008). Dit word deur Schmoker (1999) as volg ondersteun: Skoolleiers bereik doelwitte, met die ondersteuning en insette vanaf posvlak 1 - onderwysers en speel 'n rol in besluitneming. Die interaksie tussen die skoolleiers en die onderwysers het 'n impak op die skoolklimaat (Jainabee & Jamelaa, 2011). Onderwysers wat hoë vlakke van onbetrokkenheid beleef, met geen of min interaksie met die skoolleiers en/of met ander onderwysers nie, se houding teenoor hul posbeskrywing word as nie-effektief beskryf (Ali & Hale, 2009) en het volgens Cross en Ji (2012) 'n negatiewe impak op die skoolklimaat.

Interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers is op gereelde basis noodsaaklik, deur ondersteuning te voorsien (soos reeds vermeld) en terugvoering aan die beheerliggaam en op Distrik- en Provinsiale vlak te gee. Dit sluit terugvoering in rakende die kwaliteit van onderrigler van elke departement, die individuele onderwyser en leerder in die konteks van die skool. Dit is nodig vir die bereiking van die doelwitte wat gestel word om verandering in skole teweeg te bring in die vestiging en bevordering van 'n onderriglerklimaat.

Duff (2013) benadruk die belangrikheid van die skoolbestuurspan om gereeld met onderwysers rakende die beleving van die skoolklimaat te kommunikeer. Onderwysers behoort op gereelde basis hul persepsies, houding, uitdagings en suksesse rakende die vestiging en bevordering van die skoolklimaat met die skoolbestuurspan te deel. Dit lei daartoe dat die skoolbestuurspan en onderwysers se beleving van die skoolklimaat in lyn staan met die uitdagings wat skole beleef in die vestiging en bevordering van die skoolklimaat.

Navorsing, uitgevoer in skole in Mpumalanga, dui aan dat 60% van die skoolbestuurspanne gereeld vergader, maar daar is tog onsekerheid rakende die uitleef van die rol en verantwoordelikheid as skoolbestuurspan (Bush & Glover, 2013). Bush et al. (2010) benadruk die belangrikheid van gereelde interaksie en die direkte verband tussen gereelde skoolbestuurspaninteraksie en skooldoeltreffendheid. In onderpresterende skole vergader die skoolbestuurspan weinig of geensins. Bush en Glover (2012) dui aan dat skole met goeie akademiese uitslae formele agenda's en notules beskikbaar het en op vasgestelde tye vergader, met die mandaat dat alle lede vir die vergadering beskikbaar is. Volgens Bush et al. (2010) dui die agenda's van die vergaderings van skoolbestuurspanne van Suid-Afrikaanse skole nie op 'n voortdurende basis hul fokus op onderrig aan nie. Suid-Afrikaanse skole se skoolbestuurspanne fokus gereeld op onder andere die bespreking van datumbepalings van skoolprojekte, eerder as op die bevordering van onderrig by die skool. Volgens Hoadley en Ward (2009) dui skoolbestuurspanne van skole in die Oos- en Wes-Kaap aan dat administrasie hul belangrikste taak is en onderrig word as die vierde belangrikste prioriteit van die skoolbestuurspan beskou.

2.3.3.1.1 Faktore op mikrovlak ter ondersteuning in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

Faktore ter ondersteuning in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat op verskillende vlakke, fokus op die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing. Faktore ter ondersteuning kan as 'n uitdaging beleef word, indien dit nie 'n positiewe bydrae in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat lewer nie. Al die vlakke se invloede sal in aanmerking geneem word om die interaksie van die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat te bepaal. Vanuit hierdie vertrekpunt is dit die

mikrovlak, die interaksie tussen onderwysers en die skoolbestuurspan, wat potensieel die meeste invloed op die vestiging van 'n onderrigleerklimaat uitoefen.

Die implementering van die huidige skoolgebaseerde bestuursmodel, met skoolbestuur wat gedentraliseer is tot op skoolvlak vir wyer deelname en besluitneming, deur professionele verantwoordelikheid te neem en verantwoordbaar gehou te word, word as ondersteunend beleef in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat. Daarteenoor staan die burokratiese regulasies voor 1994. Volgens Gronn (2003) het die skoolbestuurspan na aanleiding van die kompleksiteit van skoolbestuur en - administrasie in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel ontstaan. Volgens Li (2010) word 'n gedeelde visie en waardes, goeie samewerking en spanwerk met kindgesentreerde fokus vir die effektiewe implementering van die skoolgebaseerde bestuursmodel, met skoolbestuur wat desentraliseer tot op skoolvlak, benodig. Volgens Walker (2000) word verandering aangespreek met die desentralisasie van strukture vir wyer deelname en besluitneming en die vervanging van burokratiese regulasies deur professionele verantwoordelikheid te neem en verantwoordbaar gehou te word.

Die gevaar bestaan dat skole nie verantwoordelikheid wil neem vir interne doelwitte nie en minimum standaarde, afkomstig vanaf nasionaal of provinsiaal, nie bereik word nie (Elmelegy, 2015). Indien die skoolbestuurspan nie die verantwoordelikheid neem om standaardstelling uit te leef in die kwaliteit van onderrigleer wat by die skool aangebied word nie, en op 'n gereelde basis die vordering van onderrigleer, gebaseer op data bepaal nie, ondersteun die skoolbestuurspan nie die onderrigleerklimaat nie. Dit word as 'n uitdaging beleef in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat en word deur skole beleef, omdat die skoolbestuurspan nie die visie van die skool voorhou en die verantwoordelikheid neem om samewerking aan te moedig om ondersteuning te gee waar nodig nie. Dit gebeur indien terugvoering toon dat vordering nie plaasvind om die Nasionale doelwitte te bereik nie.

Met die implementering van die skoolgebaseerde bestuursmodel, raak onderwysers betrokke by leierskapsrolle in personeel - en kurrikulumontwikkeling en smee sleutelvennootskappe in skool - en personeelsake wat evaluering ook insluit (Mollootimile & Zengele, 2015). Die voordele van 'n skoolgebaseerde bestuur sluit in:

'n meer demokratiese styl van besluitneming deur onderwysers te betrek, meer relevante besluite word geneem omdat die besluitneming nader aan die probleem gebring word, minder burokrasie is sigbaar, want besluite wat op skoolvlak geneem word, word vinniger geneem en sterker verantwoordbaarheid is sigbaar, wat weer gebruik word as 'n instrument vir groter effektiwiteit (Grauwe, 2004). Strukture word geskep met 'n graadhoof en vakhoof ter ondersteuning van die departementshoof om onderwysers te ondersteun om die kwaliteit van onderrig te verbeter. Die uitdaging wat beleef word met die beweging om die Onderwysstelsel te desentraliseer, is die ontbreking van sterk strukture om verantwoordelikheid te neem en ondersteuning op skoolvlak te bied (Department of Basic Education, 2013). Die beskikbaarheid van onderwysers as graadhoof en vakhoof en die kwaliteit van ondersteuning deur die departementshoof aan onderwysers in informele leierskapsrolle, word as 'n uitdaging beleef. Volgens Skaalvik en Skaalvik (2010b) word die beskikbaarheid van onderwysers met die vul van informele leierskapsrolle as 'n uitdaging beleef, omdat onderwysers hul skooldag as al hoe meer uitdagend beleef as gevolg van die verhoogde werkslading en daar minder tyd vir rus en ontspanning beskikbaar is. Die verhoogde werkslading en uitdagende taak word beleef as gevolg van die verhoogde afhandeling van papierwerk, meer gereelde vergaderings, meer gereelde kommunikasie met ouers wat benodig word, die administrasie van assessering, die kurrikulum wat verander en die deelname aan skoolontwikkelingsprojekte.

Die toegewydheid van onderwysers impliseer dat personeellede aktiewe deelnemers wil wees in die uitvoer van take en die bediening van die kurrikulum. Onderwysers is bewus van hul status in 'n skool en is bereid om hul bydraes te lewer soos van hulle verwag word (Bogler & Somech, 2004). Volgens Ross en Gray (2006) word onderwysers se toegewydheid deur die skoolleiers gevorm. Nguni et al. (2006) dui aan dat onderwysers meer toegewyd tot hul posbeskrywing is indien die skoolbestuurspan terugvoering, aanmoediging en erkenning met duidelike doelwitte aan die personeel deurgee. Onderwysers in informele leierskapsrolle floreer met die aktiewe ondersteuning en aanmoediging van die skoolbestuurspan (Crowther et al, 2002). Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model, bepaal die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers op mikrovlak die effektiwiteit van ontwikkeling. Interaksie met onderwysers het 'n positiewe effek op toegewydheid deur

rigting en ondersteuning te gee en onderwysers se daaglikse praktyke te monitor (Nguni et al, 2006).

Onderwysers se oortuiging rakende die sosiaal-emosionele veiligheid van leerders word positief met hul toegewydheid tot die onderwysprofessie geassosieer (Collie et al, 2011). Volgens Payton et al. (2008) word die sosiaal-emosionele bewuswording en - vaardighede van leerders gekoester indien leerders hul emosies herken en kan bestuur, positiewe doelwitte kan stel en bereik, omgee vir mekaar, positiewe verhoudings opbou en onderhou, verantwoordelike besluite neem en interpersoonlike situasies effektief kan hanteer. Onderrigleer van leerders verwys nie slegs na die akademiese inhoud en vaardighede nie (Durlak et al. 2011). Die sosiaal-emosionele ontwikkeling van leerders ondersteun die effektiwiteit van onderrigleer en het, soos reeds genoem, 'n impak op die toegewydheid van onderwysers tot die onderwysprofessie. Die sosiaal-emosionele veiligheid van leerders, as 'n dimensie van die skoolklimaat, bevorder die onderrigleer van leerders.

Die konteks waaraan die gemeenskap blootgestel word, bepaal die vlak van ondersteuning en ontwikkeling deur die skool aan die gemeenskap. Kennis van die konteks van die omgewing sluit in die kultuur, die praktyke van die skool, kontekstuele faktore soos leerders en hul agtergrond, sterkpunte en swakpunte, verwagtinge en geleenthede wat die onderrigleer beïnvloed (Mukeredzi, 2013). Volgens Turner en Patrick (2008) is dit belangrik dat skoolleiers op onderwysers se persepsies van die konteks van die skool fokus omdat individue nie altyd dieselfde konteks identies vertolk nie. Perry en Rahim (2011) dui aan dat onderwysers se persepsies van die skoolkonteks krities is in die bepaling van besluite wat in die klaskamer geneem word.

'n Skoolbestuurspan wat spanwerk ondersteun en vennootskappe sluit deur onderwysers by leierskapsrolle met 'n meer demokratiese styl van besluitneming betrokke te maak, kan meer relevante besluite neem, met die identifisering van uitdagings in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimate. Volgens Wallace (2002) is die bevoegdheid van die spanlede 'n karaktertrek wat belangrik is in die positiewe persepsie van die skoolbestuurspan. Om effektief saam te werk, om konsensus te bereik en konflik te vermy, neem alle lede ten volle deel en kommunikeer openlik met mekaar.

Dit is belangrik vir die skoolbestuurspan om effektief te funksioneer. Interpersoonlike verhoudings en goeie kommunikasie binne die skoolbestuurspan en tussen die skoolbestuurspan en ander rolspelers, is sleutelemente om betekenisvolle besluitneming te laat geskied (Cranston et al, 2002). Volgens Zappulla (2001) ervaar skoolbestuurspanlede spanwerk as 'n uitdaging in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat omdat spanwerk as tydrowend beleef word, daar nie genoegsame kommunikasie in plek is rakende die rol en doel van die span nie, onvoldoende professionele ontwikkeling plaasvind, die verantwoordelikheid geneem moet word vir vele rolle in die skoolopset, die bywoning van te veel vergaderings en onvoldoende prosedures vir besluitneming, 'n realiteit is.

Volgens McEvoy en Welker (2000) en Mero (2009) deel effektiewe skole onder leiding van effektiewe skoolbestuurspanne die volgende karaktertrekke:

- Daar bestaan 'n persepsie van hoë verwagtinge vir prestasie.
- Effektiewe administratiewe leierskap is teenwoordig.
- Daar is 'n gedeelde visie onder die personeel.
- Leerders se siening van effektiwiteit rakende leer is teenwoordig.
- Die persepsie van 'n veilige omgewing waarin leer plaasvind, bestaan.
- Daar is insette van alle rolspelers.
- Daar is groei en professionele ontwikkeling by alle onderwysers.
- Almal is betrokke by lewenslange leer.
- Samewerking word onderstreep.

Die skoolbestuurspan, wat die visie uitleef dat die skoolbestuurspan se bestuur en leierskap onderrigleer positief kan beïnvloed, sal 'n positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat lewer (Guo & Higgins-D'Alessandro, 2011).

Die skoolbestuurspan neem die verantwoordelikheid om bronne te voorsien ter ondersteuning aan die personeel en skoolbestuurspanlede, onder andere in die vorm van graadhoofde en vakhoofde in die vestiging en bevordering van 'n onderrigklimaat, om ontwikkeling deur interaksie op mikrovlak op 'n meer gereelde basis te bevorder.

Dit is belangrik dat die skoolbestuurspan seker maak dat elke personeelid hul rolle, funksies en verantwoordelikhede in die skoolopset verstaan.

Alhoewel die Personnel Administrative Measures (PAM) (~~Departement of Basic Education~~ 2003) dokument posbeskrywings aan personeellede verskaf, word 'n posbeskrywing per skool, per skoolkonteks deur die skoolbestuurspan uitgebrei, wat die verantwoordelikheid neem na gelang van die behoeftes van die skool in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Sommige skole, soos reeds vermeld, ontwikkel 'n posbeskrywing vir 'n posvlak 1 - onderwyser as graadhoof en vakhoof ter ondersteuning van die skoolbestuurspanlid en benodig dus sekerheid rakende die funksie en verantwoordelikhede van die nuwe posbeskrywing om die behoeftes van die skool te vervul met die aanspreek van uitdagings in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Dit sal aan die personeel 'n goeie begrip van hul werksbeskrywing en - taak voorsien wat hulle as individue moet verrig en hoe hulle as deel van die verskillende departemente hul akademiese - en bestuursrolle moet vervul. Dit voorsien inligting aan die onderwyser waar hy of sy op die personeel inpas en aan wie om verslag te doen, wat weer help om misverstande te voorkom. Daar word gereflekteer oor die bereiking van doelwitte per vak en per graad en om die doelwitte van die skool te bereik en vordering te monitor.

Dit word as 'n uitdaging beleef indien die verstandhouding van elke onderwyser se rol, funksie en verantwoordelikhede nie deurgegee word aan onderwysers nie omdat die skoolbestuurspanlede nie die verantwoordelikheid neem om die behoeftes van die skool in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat op mikrovlak aanspreek nie. Die skoolbestuurspan beleef uitdagings met die konsep van desentralisasie, met die neem van verantwoordelikheid vir die effektiewe bestuur van die skool om doelwitte te bereik, met die uitleef van die visie en die missie van die skool omdat sleutelaspekte van mag nog steeds op streeks- en sentrale vlak behou word (Caldwell, 2003). Die kompeterende versoeke van die herstrukturering van die skool, soos die neem van verantwoordelikheid, selfbestuur en die dilemma van effektiwiteit, word as 'n uitdaging deur baie skoolbestuurspanne beleef (Wildy et al, 2004).

Die fisiese-, sosiale- en akademiese dimensies van die skoolklimaat, met verwysing na die voorkoms van die skoolgebou en die verhouding van leerders tot onderwyser, die kwaliteit van verhoudings en die vlak waarop insette gelewer kan word rakende besluite en die kwaliteit van onderrigleer, onderwysers se verwagtinge van leerderprestasies en gereelde terugvoering aan leerders en ouers, word as ondersteunend beleef, indien dit 'n positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate lewer.

Volgens Thapa et al. (2013) is verhoudings en die toon van respek teenoor personele 'n belangrike aspek in 'n positiewe skoolklimaat. Een van die belangrikste aspekte van verhoudings is hoe verbind mense tot mekaar voel. Indien die skoolbestuurspan nie vertrou kan word en selfvertroue inspireer nie, dra die verhouding tussen skoolbestuurspanlede nie by tot 'n positiewe skoolklimaat nie. Indien die verhouding tussen die onderwysers en die skoolbestuurspan nie beleef word as 'n verhouding wat respek toon vir diversiteit en samehorigheid bevorder nie, wat ondersteuning en goeie kommunikasie insluit met die interaksie op mikrovlak tussen onderwysers en die skoolbestuurspan nie, word dit as 'n uitdaging beleef in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimate.

Onderwysers ondervind uitdagings om leerders se vordering vol te hou omdat isolasie, die vrees om vrae te vra en kollegas nader te trek ten tye van onsekerheid, beleef word (Weasmer & Woods, 2000). Volgens Heller (2004) is isolasie een van die hoofredes waarom beginneronderwysers die professie verlaat. Onsekerheid word beleef omdat die onderwysers nuut is in die onderwysprofessie en nie skoolbeleid en -kulture verstaan nie.

Indien betrokkenheid van die leerders, personeel en die gemeenskap nie sigbaar is nie, word dit as 'n uitdaging deur die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimate beleef. Dit word as 'n uitdaging beleef omdat die skoolbestuurspan nie interaksie met groepe op verskillende maniere het om doelwitte te bereik en die leierskapkaraktertrekke van samewerking en alle insette uit die gemeenskap aanmoedig en uitleef nie (Mero, 2009).

Die skoolbestuurspan kommunikeer nie 'n duidelike visie met ondersteuning aan administratiewe take en beskikbaarheid nie. Die skoolbestuurspan toon nie waardering teenoor die personeel, leerders en ouergemeenskap nie. In die uitleef van

verhoudings tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing, is respek vir diversiteit nie sigbaar nie. Geleenthede word nie vir gedeelde besluitneming geskep nie. Samehorigheid word nie tussen die skoolbestuurspan en die ouergemeenskap van die skool beleef nie. Ondersteuning en voortdurende kommunikasie met ouerbetrokkenheid is nie sigbaar nie. Die eksterne omgewing verwys na die gemeenskap wat die skool ondersteun deur ontwikkeling te bied aan die gemeenskap om 'n bydraende rol in die samelewing te speel. Die betrokkenheid van die gemeenskap dra groot waarde. Die konteks waaraan die gemeenskap blootgestel word, bepaal die vlak van ondersteuning en ontwikkeling deur die skool aan die gemeenskap. In sommige gemeenskappe is die werkloosheidsvlak, kriminele - en huislike geweld hoog en armoede vier hoogty.

Die skoolklimaat van 'n spesifieke skool word volgens Schreuder en Landey (2001) as die unieke atmosfeer van 'n spesifieke skool beskryf. Die manier waarop hierdie unieke atmosfeer ervaar word, word deur 'n verskeidenheid van rolspelers in die skool as 'n uitdaging beleef. Dit verwys na die houding van rolspelers teenoor die skool, die waardes wat in werking is by die skool, die leierskap en bestuursbenadering wat gevolg word by die skool en tot watter mate positiewe bydraes en prestasies by die skool erkenning kry. Hierdie faktore word as ondersteunend, maar ook as uitdagings in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate beleef.

Volgens Zullig et al. (2010) is die heelskool die geskikste eenheid vir die meting van die skoolklimaat wat die sosiale - en fisiese aspekte insluit. Die skoolklimaat word volgens Cohen et al. (2009), op die volgende gebiede gemeet: orde, dissipline en veiligheid, akademiese uitkomstes, sosiale verhoudings, fasiliteite van die skool en die skoolbestuurspan se verbintenis tot die skool. Dit is faktore ter ondersteuning van die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimate.

Veiligheid, verhoudings, onderrigleer en die omgewing se struktuur kan as 'n uitdaging beleef word, indien dit nie 'n positiewe bydrae maak in die vestiging en bevordering van die onderrigleerklimate nie. Volgens Cohen (2006) word die skoolklimaat deur veiligheid, verhoudings, onderrigleer en die omgewing se struktuur beïnvloed. Indien reeds genoemde nie 'n positiewe bydrae lewer tydens die interaksie van die skoolbestuurspan met die komponente van die omgewing in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate nie, word dit as 'n uitdaging beleef.

Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model (Bronfenbrenner, 1994) vind ontwikkeling plaas deur 'n proses van interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers en onder andere die ouergemeenskap, Beheerliggaam en die Onderwysdepartement, ingesluit as die onmiddellike omgewing van skole. Uitdagings op mikrovlak, mesovlak en makrovlak word in die uitleef van die dimensies van die skoolklimaat in veiligheid, onderrigleer, verhoudings en die omgewing se struktuur beleef, volgens Cohen (2006). Dit gebeur deur te fokus op die fisiese - en sosiaal-emosionele veiligheid van onderwysers en leerders, die kwaliteit van onderrigleer, sosiale-, emosionele- en etiese leer, professionele ontwikkeling en leierskap, verhoudings waarin diversiteit gerespekteer word in samewerking met die gemeenskap, met 'n gevoel van gebondenheid en die omgewing se struktuur wat die kwaliteit van onderrigleer bevorder.

Die fisiese en sosiaal-emosionele veiligheid word as 'n uitdaging beleef indien die duidelike kommunikasie van reëls nie aan die onderwysers en leerders deurgegee word nie. Die gevolg is dat daar geen vertrouwe in die gedragskode van die skool is nie en 'n houding van geweld word dan beleef met onderwysers en leerders wat onveilig voel. Individuele verskille word nie erken nie. Volgens Van der Merwe (2009) is skoolgeweld 'n ernstige probleem in Suid-Afrikaanse skole. Leerders en onderwysers het die reg om in 'n veilige omgewing te leer, maar dit kan slegs gebeur as skole 'n veilige - en beskermende omgewing aan die leerders en onderwysers voorsien.

Die onderwyser se doelwitte vir onderrigleer word met die gedrag van ontwrigtende leerders nie bereik indien orde nie in die klas gehandhaaf kan word nie, leerders se gedrag nie bestuur kan word nie, die lesplan, soos beplan deur die onderwyser, nie uitgevoer kan word nie en ondersteuning nie aan leerders verleen kan word om hul volle potensiaal te bereik nie (Chang, 2009). Van der Merwe (2009) moedig dus die skoolbestuurspan aan om te konsentreer op die verandering van 'n beheer-en-strafbenadering na 'n benadering van positiewe gedragsondersteuning, wat 'n emosionele, ondersteunende omgewing in die klaskamer sal bevorder ter ondersteuning van die fisiese en sosiaal-emosionele veiligheid van onderwysers en leerders. Onderwysers wat leerders se gedrag as stresvol ervaar, beskou hulself as onsuksesvol in die bestuur van leerders se gedrag. Die gedrag van leerders word dikwels aan die

standaard van take gekoppel. Die uitdagende gedrag van leerders word gekoppel aan take wat te maklik, moeilik of oninteressant is. Dit reflekteer op die vermoë van die onderwyser om klaskamerbestuur effektief toe te pas en die effektiwiteit van onderrigleer wat in die klaskamer plaasvind (Klassen & Chiu, 2010).

Die gehalte van onderrigleer word as 'n uitdaging beleef indien hoë verwagtinge van die leerders nie gekoester word nie. Verskillende leerderstyle van leerders word nie eerbiedig en ondersteun nie. Ondersteuning, om die inhoud -en vaardigheidsgapings te vul, word nie aan leerders gegee nie. Leerderdeelname word nie tydens onderrigleer met die gebruik van 'n verskeidenheid onderrigmetodes aangemoedig nie. Die verskeidenheid van intelligensievlakke word nie erken en in die klaskamer tydens onderrigleer ondersteun nie.

Gapings rakende die vakinhoud en die vaardighede van onderwysers word as 'n uitdaging in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat beleef. Volgens Spaul (2013) is die onderwyser die belangrikste element van die onderwysstelsel, wat dus die grootste invloed, naas die agtergrond van leerders, op leerderprestasie het. Na aanleiding van Spaul (2013) se siening kan afgelei word dat wanneer hulle in samewerkende gesprekke is, onderwysers mekaar beïnvloed en ondersteun rakende hul professionele taak wat hulle het om te vervul. Navorsing bewys dat die meeste ondersteuning rakende onderrigleer deur onderwysers, wat nie formele leierskapsposisies vul nie, voorsien word (Supovitz, 2008).

Volgens die McKinsey - verslag (2007) word die lae vlak van bydraes wat deur onderwysers gemaak word, as een van die ernstigste probleme rakende die kwaliteit van onderrigleer in Suid-Afrikaanse skole beskou, selfs groter as die lae vlak van onderwysers se vakkennis en pedagogiese vaardighede.

'n Tekort aan goed-opgeleide onderwysers is al vir vele jare 'n groot probleem en neem regoor die wêreld toe, ongeag die verskillende onderwyssisteme (Hong, 2010). Navorsing dui aan dat onderwysers vroeg of laat in hul loopbaan die onderwys verlaat (Borman & Dowling, 2008). Die oorweldigende werkslading word beskou as die belangrikste faktor om die professie te verlaat (Buchanan, 2010), terwyl Weiss (1999) aandui dat 'n ondersteunende omgewing onderwysers motiveer om in die professie aan te bly.

Die bekommernis vermeerder met die bewuswording dat leerders onderrig word deur onderwysers wat nie opleiding ontvang het in die spesifieke vak/ke wat onderrig word nie. Onderwysers word gekoppel aan vakke buite hul kwalifikasie en neem die verantwoordelikheid om groot getalle leerders te onderrig (Johnson, 2006). Volgens Ingersoll (2002) word hoogs gekwalifiseerde onderwysers eintlik hoogs ongekwalifiseerde onderwysers wanneer hulle vakke onderrig waarin hulle geen of baie min opleiding ontvang het nie.

Professionele ontwikkeling vind nie volgens 'n behoeftebepaling en op 'n voortdurende basis plaas nie. Datagedrewe besluite word nie geneem om onderrigleer te ondersteun nie. Skoolsisteme behoort op 'n gereelde basis geëvalueer te word rakende effektiewe bydrae tot besluitneming. Onderwysers beleef professionele ontwikkeling nie as waardevol tot die ondersteuning van kwaliteitsonderrigleer nie.

Die “eier-houer” struktuur bestaan by baie skole (Johnson, 2006). Die skool se skedule verleen nie ondersteunende geleenthede vir interaksie nie. Skole het baie interne departemente en interaksie vind dus nie natuurlik plaas nie. Volgens Rosenholtz (1989) behoort interaksie aangemoedig te word deur die werksplek te herstruktureer met gereelde blootstelling aan kontak en geleenthede vir interaksie. Leerders betaal die prys indien onderwysers in afsondering werk omdat daardie onderwysers hoogs waarskynlik nie gedeelde doelwitte vir die onderrigleer van die leerders het nie. Effektiewe professionele leergemeenskappe ondersteun onderwysers om te reageer op die diverse behoeftes van leerders, eerder as om alleen te probeer oorleef met die opdragte wat uitgevoer moet word.

Goe (2007) dui aan dat die kwaliteit van die onderwyser nie verwys na slegs die opleiding en sertifikate wat ontvang is nie, maar ook na die klaskamerpraktyke wat die effektiwiteit van onderrigleer bepaal. Die kwaliteit van die onderwyser fokus op die volgende elemente: die kwalifikasies van die onderwyser, die karaktertrekke van die onderwyser, die praktyke van die onderwyser en die effektiwiteit van die onderwyser. Die karaktertrekke van die onderwyser verwys onder andere na die self-effektiwiteit van die onderwyser. Die praktyke van die onderwyser verwys na beplanning rakende die kurrikulumbediening, onderrigleer, klaskamerbestuur en die interaksie met leerders. Die effektiwiteit van die onderwyser verwys na die meting van groei in die uitslae van die leerders oor 'n sekere tydperk. Die nadeel van kwalifikasie as 'n

element van kwaliteit is dat 'n onderwyser op papier hoog geag kan word, maar in die klaskamer oneffektief kan wees. 'n Hoogs effektiewe onderwyser in 'n goeie middelklasskool kan oneffektief wees in 'n uitdagende skoolopset en omgekeerd. Reedsgenoemde situasie beteken nie dat onderwysers met verskillende standarde geëvalueer moet word in ag genome hul konteks nie. Dit dui aan dat die fokus meer op effektiewe leer in verskillende kontekste moet wees (Goe, 2007).

Die vertrek van 'n effektiewe, ervare onderwyser verminder die skool se kapasiteit om die taak te verrig. Die individuele onderwyser wat die skool verlaat, neem die ervaring en kennis van die leerders, hul families en die kurrikulum met die praktyke van die spesifieke skool saam (Johnson, 2006). Skole behoort 'n meer ondersteunende werksplek vir onderwysers te word, indien effektiewe onderwysers gelok en behou wil word. Ondersteunende werksplektoestande ondersteun die effektiwiteit van onderwysers.

Volgens Johnson (2006) is die volgende aspekte in 'n ondersteunende werksplek belangrik: die werksverhouding met personeellede (onderwysers werk saam en nie in isolasie nie), ondersteuning word aan onderwysers gegee (voortdurende observasie vind plaas met gereelde interaksie tussen die onderwysers en ervare onderwysers), voldoende bronne en materiaal is vir elke klas en leerder beskikbaar, professionele ontwikkeling vind plaas volgens die behoeftes van die onderwyser, geleenthede vir groei in die professie is beskikbaar en die fasiliteite van die skool word onderhou en is beskikbaar soos benodig.

Die werksplek van die onderwyser en die leerder dra by of verhinder effektiewe onderrigleer (Bryk & Schneider, 2002). Die skool se werksomstandighede kan aan die volgende aspekte gemeet word: die invloed van onderwysers, administrasie, verhoudings, kwaliteit van fasiliteite en die veiligheid van die skool (Boyd et al, 2011).

Volgens Johnson (1990) het die volgende aspekte 'n invloed op die effektiwiteit van die onderwyser in die klaskamer: die fisiese skoolgebou, apparaat en die bronne beskikbaar, die organisatoriese strukture wat die onderwysers se formele posisie en verhouding met ander onderwysers definieer (wat die werkslading en magte van die onderwyser insluit), die sosiologiese aspekte wat 'n invloed het op hoe onderwysers hul taak en die karaktertrekke van die leerders ervaar, die beskikbaarheid van geleenthede om aan belangrike besluitnemingsprosesse deel te neem, die kulturele

aspekte soos waardes, norme en tradisies, psigologiese aspekte van die omgewing om betekenis te verkry uit die taak van die onderwyser en geleentheid vir leer en groei, aspekte rakende die kurrikulum wat bedien moet word en beleide wat as riglyne gebruik word (Johnson, 2006). Volgens Johnson et al. (2012) voorspel positiewe werkomstandighede groter akademiese groei in skole.

Gesamentlike effektiwiteit word deur 'n positiewe skoolklimaat bevorder, wat lei tot die verbetering in akademiese resultate en bydra tot onderwysers se toegewydheid in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat (Brinson & Steiner, 2007). Sekere skole se skoolklimaat ondersteun nie gesamentlike effektiwiteit nie. Die effektiwiteit van onderrigleer verwys na die skoolbestuurspanlid en onderwysers se oortuiging van sy of haar kapasiteit om die verlangde uitkomst te bereik. Die skoolbestuurspan gee ondersteuning aan die personeel rakende hul oortuiging van effektiwiteit van onderrigleer om die verlangde doelwitte te bereik. Volgens Johnson (2013) speel leierskapstyl 'n belangrike rol in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. 'n Effektiewe leierskapstyl bou vertroue wat onderwyser effektiwiteit verhoog (Hinnant et al, 2009).

2.3.3.2 Die interaksie van die skoolbestuurspan op mesovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

Die interaksie op mesovlak fokus op die verhouding tussen onderwysers, die skoolbestuurspan en die beheerliggaam waar onder andere die voorsiening van 'n missie en visie waarom alle aktiwiteite draai, en die bemagtiging van onderwysers belangrik is, in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.

Die mesovlak fokus op die direkte interaksie tussen die beheerliggaam en die skoolbestuurspan. Dit is die rol van die beheerliggaam, soos beskryf deur die South African Schools Act No 84 of 1996 (SASA), om die skoolbestuurspan te ondersteun deur beleide te ontwikkel, om riglyne aan skoolaktiwiteite te gee om kwaliteit onderrigleer te verseker (Republic of South Africa (RSA) 1996a. South African School Act 84 of 1996)

Die beheerliggaam ontwikkel beleide om hul taak te vervul en 'n positiewe omgewing te skep waarin die skool effektief kan funksioneer (Nomsa-Nong, 2007). Volgens Heystek (2011) is die meerderheid van Suid-Afrikaanse skoolbeheerliggame nie

daartoe in staat om skole te ondersteun om die kwaliteit van onderrigleer te verbeter nie.

Die beheerliggaam skakel met die skoolbestuurspan om die behoeftes van die skool en die uitdagings wat beleef word, te bespreek. Dit word aangespreek in die vorm van beleide wat ontwikkel word. Die Taal- en Toelatingsbeleid is van die verpligte beleide wat ontwikkel word. Skole voeg dus beleide by wat die uitdagings van die individuele skool aanspreek en verskaf dus riglyne aan die skoolbestuurspan in die dag-tot-dag-aktiwiteite van die skool. Beleide word ontwikkel om die skoolbestuurspan te help om doelwitte te bereik deur die skool se visie en missie uit te leef en dui 'n verwantskap aan met die besluite wat deur die beheerliggaam en die skoolbestuurspan geneem is (Nomsa-Nong, 2007). Die belangrike rol wat die skoolbestuurspan speel, is sigbaar in die toepassing van die beleidsriglyne in die praktyk. Die ontwikkeling van beleide, soos reeds vermeld, om kwaliteit onderrigleer te bevorder en 'n gesonde atmosfeer van orde te verseker, dra by tot die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Beleide word ontwikkel om die uitdagings, soos die behoeftes van die individuele onderwyser, die skool se sosiale -en strukturele leerkonteks en die eksterne konteks van die skool aan te spreek in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Beleide om klaskamerbestuur te bevorder, gehalte-onderrigleer te ondersteun en 'n hoë standaard van assessering te verseker, word by skole ontwikkel ter bevestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat om verandering ter ondersteuning van gehalte-onderwys te verseker.

Die gehalte van onderrigleer moet deur die skoolbestuurspan gemonitor word en in die vorm van verslae aan die beheerliggaam van die skool beskikbaar gestel word. Section 9 of the Education Laws Amendment Act of 2007 open 'n meer direkte invloed op professionele skoolaktiwiteite deur die beheerliggaam, deurdadig die skoolbestuurspan terugvoering aan die beheerliggaam rakende die sukses en vordering van die skoolontwikkelingsplan (wat deur die skoolbestuurspan ontwikkel is), moet gee. Dit word deur die Section 58B of the Education Law Act of 2007 ondersteun dat die Provinsiale Hoof van Onderwys die funksie van die beheerliggaam kan opskort indien dit nie gehalte onderwys ondersteun nie. The Education Law Amendment Act of 2007 benadruk die belangrikheid van die beheerliggaam, veral in onderpresterende skole. In Suid-Afrika, met gemeenskappe van uiterste sosio-ekonomiese verskille, bring die beheerliggame van verskillende skole nie altyd

eenvormige resultate in die minder bevoorregte- en plattelandse gemeenskappe nie, omdat die onderwyserkomponent, en soms selfs die ouerkomponent, nie die regte van die leerders erken nie (Department of Basic Education, 2013).

2.3.3.2.1 Faktore op mesovlak ter ondersteuning van die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

Faktore ter ondersteuning in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat plaas die fokus op die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing op verskillende vlakke. Faktore ter ondersteuning kan as 'n uitdaging beleef word indien dit nie 'n positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat lewer nie. Al die vlakke se invloede sal in aanmerking geneem word om die interaksie van die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat te bepaal.

'n Noue skakeling behoort tussen die skoolbeheerliggaam en die skoolbestuurspan sigbaar te wees omdat wetgewing bepaal dat beleide wat 'n bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat lewer, in samewerking met die beheerliggaam ontwikkel en goedgekeur moet word. Ondersteunende aktiwiteite in die vorm van beleide om die kwaliteit van onderwys te verbeter, moet gedoen word in 'n gees van vertrouwe tussen die beheerliggaam en die skoolbestuurspan. Radikale aksies, soos ingryping deur die beheerliggaam om die skoolbestuurspan te nader en verduidelikings te vra hoekom die skool as 'n onderpresterende skool deur die Hoof van die Provinsiale Onderwysdepartement geïdentifiseer word, kan dalk 'n manier wees om die skoolbestuurspan verantwoordelik te hou vir die kwaliteit van onderwys wat by die skool plaasvind (Heystek, 2010). Beheerliggame het dus addisionele magte nodig om aksie te neem teen die skoolbestuurspan wat nie die ontwikkelingsplanne uitleef om gehalte onderrigleer te verseker nie.

2.3.3.3 Die interaksie van die skoolbestuurspan op makrovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

Faktore ter ondersteuning in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, fokus op verskillende vlakke op die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing.

Faktore ter ondersteuning kan as 'n uitdaging beleef word, indien dit nie 'n positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat lewer nie. Al die vlakke se invloede sal in aanmerking geneem word om die interaksie van die skoolbestuurspan te bepaal in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Die makrovlak verwys na die interaksie tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Nasionale Onderwysdepartement. Hierdie makrovlak bestaan uit die departementele vlakke wat net bokant die skoolbestuur in die hiërargiese ketting is, naamlik die Distrik en dan die Provinsiale Onderwysdepartement, sowel as die Nasionale Onderwysdepartement. Elkeen van die verskillende rolspelers in die makrovlak speel op verskillende maniere 'n rol in die interaksie met die meso- en mikrovlakke. 'n Voorbeeld van die interaksie deur die drie vlakke is byvoorbeeld die beleide vanaf die Nasionale Departement van Basiese Onderwys. Die distrikte verskaf die nodige ondersteuning aan die skole sodat die beheerliggaam en bestuurspan die nodige opleiding aan onderwysers, ter uitbreiding van die kapasiteit van die personeel, kan verskaf. Volgens die Nasionale Onderwysbeleid 1996 (Act no 27 of 1996) is die Provinsiale Onderwysdepartement en die Distrikskantoor se rol en verantwoordelikheid om Provinsiale - en Nasionale beleide na skole te bring en om met die implementering van die beleide op skoolvlak ondersteuning te verleen. Die Distrikskantoor vervul die rol om skole professionele ondersteuning te gee en te verseker dat die kurrikulum aan alle leerders bedien word.

Vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat dui daarop dat dit blywend is en ondersteuning benodig, soos geïdentifiseer deur die skoolbestuurspan waar nodig. Daar is egter 'n behoefte vir verandering in die bereiking van die doelwit van die Strategiese Plan in 2019 vir die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat deur die skoolbestuurspan.

Volgens die Spaul (2013) Centre for Development and Enterprise – verslag, kan die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel weer opgebou word met die identifisering van faktore wat die stelsel in die bereiking van doelwitte terughou, deur beleide saam te stel wat gebaseer is op objektiewe, geverifieerde, wetenskaplike bewyse, beleide te implementeer op 'n verantwoordbare, gedissiplineerde, gekoördineerde en onderhoubare wyse, en suksesse en terugslae aan te teken om daaruit te leer.

Die vlak van effektiwiteit hang van die interaksie met die omgewing, op 'n gereelde basis, oor 'n verlengde tydperk, af. Die vlak van effektiwiteit gaan ondersteunend en bepalend tydens die interaksie met die nasionale Onderwysdepartement op makrovlak wees, met die bewusmaking van onderrigmateriaal wat verkeerdelik, soos benodig, of met tekorte by skole afgelewer word, of nie betyds met die aanvang van die nuwe skooljaar afgelewer is nie.

'n Uitdaging wat skole in sekere gemeenskappe beleef, is die groot getal leerders per onderwyser en ook die leerdergetal wat op gereelde basis verander met die verhuising van ouers weens verskeie redes. Die gemeenskap gee nie gehoor aan die datum van inskrywing vir die daaropvolgende jaar wanneer leerders by 'n skool aansluit, soos in graad 1 en in graad 8 nie. Die skoolbestuurspan het gevolglik op die eerste skooldag van die nuwe skooljaar te veel leerders om te akkommodeer. Dit gebeur sonder dat aspekte soos die onderrigleermateriaal, personeelvoorsiening van die Nasionale Onderwysdepartement vir 'n spesifieke jaar, of die ruimte van onderrig waarin onderrigleer plaasvind, aangepas is. Die ruimte moet die veranderde getal leerders per onderwyser en per ruimte waarin onderrigleer moet plaasvind, kan akkommodeer.

Die bewusmaking van die toestand van die skoolgeboue en skoolgronde tydens interaksie met die Onderwysdepartement op makrovlak kan effektiwiteit bevorder, indien die Onderwysdepartement die fondse het om ondersteuning aan 'n spesifieke skool se behoeftes, rakende die omgewing se struktuur as 'n dimensie van skoolklimaat, te gee. Die konteks van skole, in ag genome die beskadiging van skoolgeboue en skoolgronde en die vele inbrake by skole, het 'n invloed op die skep van 'n positiewe leeromgewing, wat weer 'n invloed op die skoolklimaat ter bevordering van 'n onderrigleerklimate het.

Die makrovlak fokus op die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die Nasionale - en Provinsiale Onderwysdepartementvlakke. Na 1994 is onderneem om publieke onderrig vir alle leerders te sentraliseer binne 'n uniforme onderwysstelsel, met die Nasionale Onderwysdepartement wat beleide ontwikkel om geïmplementeer te word in die nege provinsies. Die bemagtiging en ondersteuning van onderwysers word versterk en gelei deur beleide en ondersteuning vanaf die Nasionale Onderwysdepartement, wat direk aan onderwysers en indirek deur die skoolbestuurspan, gelewer word. Beleide, ontwikkel deur die Nasionale

Onderwysdepartement, fokus op die uitbreiding van kapasiteit en die neem van verantwoordelikheid.

2.3.3.3.1 Faktore op makrovlak ter ondersteuning van die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

In 2011 is drie groot inisiatiewe deur die Departement van Basiese Onderwys bekendgestel om die kwaliteit van die Onderwysstelsel te verbeter: die Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetsing, die KABV (CAPS) en die beskikbaarstelling van Nasionale werkboeke vir Tale en Wiskunde aan alle leerders van graad 1 tot graad 9.

Volgens Van der Berg en Shepherd (2010) was daar voor 2011 geen gestandaardiseerde toetsing nie en by vele skole het interne formele assessering nie die ware vermoëns van leerders deurgegee nie. Die neem van verantwoordelikheid word met die inisiatief van die Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetsing versterk, wat bydra tot die bewustheid dat die kernfunksie van opvoeding die akademiese prestasie is (Department of Basic Education, 2013). Volgens Van der Berg et al. (2011) is Suid-Afrika op Nasionale vlak nie op dieselfde vlak as kompeterende lande rakende die ontwikkeling van toetsing, diagnostiese instrumente en intervensieprogramme nie. Die reeds genoemde redes en die swak strukture met rolspelers wat nie op 'n gekoördineerde wyse terugvoering aan die Nasionale Onderwysdepartement gee nie, en soms met ander doelwitte die programme aanpak, het bygedra tot die uitdagings wat in 2016 met die skryf van die Jaarlikse Nasionale Assesseringstoetsing beleef is: In sommige skole is leerders verhoed om die toetsing af te lê.

Die Minister van Basiese Onderwys het 'n diensleweringsooreenkoms onderteken om die volgende uitkomstes te onderneem: om die kapasiteit van onderwysers en praktyke te verbeter, om die toegang tot kwaliteit leerondersteunings-materiaal te verhoog, om die skoolbestuur te versterk, die funksionele skole te bevorder en die kapasiteit van distrikte te versterk (Department of Basic Education, 2013). Die diensleweringsooreenkoms ondersteun die versterking van die Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetsing, waarna reeds verwys is, sodat die inisiatief die hoeksteen sal word om gehalteonderwys in Suid-Afrikaanse skole te verbeter.

Die effektiwiteit van die implementering van die beleide wat ontwikkel word deur die Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente, hang af van die ondersteuning deur die Distriksamptenare o.l.v. die kringbestuurder en die direkteur, wat aan die Provinsiale Hoof van Onderwys terugvoering gee. Die medium - en langtermyn vooruitgang van Onderwys in Suid-Afrika hang af van die vennootskap en kapasiteit van die reeds- genoemde rolspelers (Department of Basic Education, 2013). Alhoewel die TIMSS - en SACMEQ - verslae aandui dat daar oor die algemeen 'n effense verbetering sigbaar is in die gehalte van onderrigleer, is daar nie genoeg data beskikbaar om aan te dui watter beleide die gehalte van onderwys verbeter en watter beleide in 'n minder mate 'n invloed op die gehalte van onderwys het nie (Department of Basic Education, 2013).

Alhoewel Suid-Afrikaanse skole aansienlike vryheid beleef in die manier hoe onderrigleer kan geskied, is die neem van verantwoordelikheid, waarna reeds verwys is, en die koördinerings daarvan 'n uitdaging omdat verskillende rolspelers soos die unies, wat onderwysers verteenwoordig, distrikte en die beheerliggaam van verskillende skole, verskillende doelwitte najaag (Department of Basic Education, 2013).

Die Nasionale Onderwys Departement voorsien aan die skool 'n sekere aantal onderwysers in verhouding met die getal leerders wat die skool bywoon, 'n kurrikulum wat bedien moet word, 'n begroting, bronne en ondersteuning aan skole op Distriksvlak en Nasionale vlak. 'Bronne' verwys na leerondersteunings-materiaal en ook die onderwysers wat o.l.v. die Nasionale Onderwysdepartement opleiding ontvang.

Die posisie en kwaliteit van ondersteuning verkry vanaf die skoolbestuurspan, verwys na die skoolbestuurspan se houding, vaardighede en kwaliteit en word uitgeleef deur interaksie met die onderwysers en die Nasionale Onderwysdepartement. Die gehalte van onderrigleer word op mikrovlak deur die skoolbestuurspan gemonitor en beskikbaar gemaak aan die beheerliggaam om die uitdagings aan te spreek. Dit word gedoen deur die vestiging van strukture, beleide en ondersteuning aan onderwysers waar die behoeftes lê. Die inligting word op 'n kwartaallikse basis op Distriksvlak en Provinsiale vlak deurgegee om vordering te monitor en verandering teweeg te bring. Leerderprestasie - data behoort deur distriksamptenare en die Nasionale

Onderwysdepartement gebruik te word om skole volgens hul behoeftes te ondersteun en nie alle skole bloot te stel aan dieselfde intervensie nie. Volgens Van der Berg et al. (2011) kan leerderwerkboeke wat deur die Nasionale Onderwysdepartement voorsien word, terugvoering gee aan die Nasionale Onderwysdepartement rakende die kurrikulum wat gedek is en klaskamerpraktyke as 'n vorm van monitering. Die kapasiteit op distriksvlak kan versterk word deur duidelike rolbeskrywings en deur die seleksieproses van distriksamptenare te hersien. Distrikte behoort op 'n gereelde basis op die ontwikkeling van intervensie-instrumente in samewerking met spesialiste, te fokus. Die McKinsey-verslag (2007) dui aan dat die ondersteuning deur die distriksamptenare gefokus moet wees op geïdentifiseerde skole om hul interne praktyke te verbeter, inligting op gereelde basis met skole te deel en die deel van goeie praktyke tussen skole te fasiliteer.

In 2012 het die Departement van Basiese Onderwys 'n aksieplan met 27 doelwitte bekend gestel (Department of Basic Education. 2010a. Action Plan to 2014. Towards the realisation of Schooling 2025. Government Notice, 752, 2010). Dit was 'n inisiatief om die onderprestasie van leerders op akademiese gebied in skole aan te spreek, te verbeter en te monitor. Die doel van die aksieplan is om hierdie 27 doelwitte aan Suid-Afrikaanse skole as riglyne (wat teen 2030 bereik behoort te word), aan te bied. Die aksieplan gee dus riglyne aan die skoolbestuurspan om verandering in skole teweeg te bring. Die doelwitte van die aksieplan fokus op die ontwikkeling van professionaliteit en onderrigvaardighede, 'n gesonde werksmag met werksbevrediging wat sigbaar is, leerders wat onderrig in alle onderwerpe ontvang en vaardighede (soos beskryf in die kurrikulum wat voorgeskryf word in Suid-Afrika) wat aangeleer word, die skoolbestuur wat 'n gesonde bydrae tot 'n funksionele omgewing lewer, die fisiese infrastruktuur en die omgewing van die skool om leerders te inspireer om skool toe te kom en onderrigleer te kan laat plaasvind.

2.4 Samevatting

MacNiel et al. (2009) se bevinding is dat die skoolklimaat gebruik kan word om aan te dui of 'n skool effektief reageer op die identifisering van strategiese verandering en die uitvoering daarvan, rakende die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate.

Die analisering en beskrywing van uitdagings wat beleef word deur die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n onderhoubare onderrigleerklimaat, het blootgelê hoe die skoolklimaat die onderrigleerpraktyke, die vlakke van akademiese prestasies en die algemene funksionering van die skool onderlê.

Die fokus van die voorafgaande hoofstuk was op die konseptuele raamwerk t.o.v. skoolkultuur, -klimaat en die stelselteorie en saamvlegting van die konsepte en leierskapspraktyke van die skoolbestuurspan. Die interaksie tussen die verskillende rolspelers op die verskillende vlakke van die stelsel is bespreek. Dit het na vore gekom dat skoolkultuur en skoolklimaat twee afsonderlike, maar hoogs verwante - en interaktiewe dimensies van die skoollewe is.

In Hoofstuk 3 sal in detail aandag gegee word aan die skoolbestuurspan se rol en funksionering in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat en daar sal gepoog word om deur literatuurstudie 'n uiteensetting daarvan te gee.

HOOFSTUK 3

Deelnemende leierskap en spanwerk van die skoolbestuurspan binne 'n skoolgebaseerde bestuursmodel

3.1 Inleiding

Die doel van die beweging na 'n skoolgebaseerde bestuursmodel na 1994 in Suid-Afrika, is om die kwaliteit van onderwys te verbeter deur direkte, deelnemende besluitneming aan te moedig met alle rolspelers by die skoolkonteks betrokke, soos die onderwysers, leerders, ouers en die gemeenskap (Mufidayati, 2016). Volgens Van der Mescht en Tyala (2008), is die fokus van die studie op die skoolbestuurspan as die strukturele komponent in Suid-Afrikaanse skole op skoolvlak. Die doel is om deur professionele leiding en bestuur effektiewe onderrigler aan leerders te verbeter, in samewerking met die skoolbeheerliggaam as ouerverteenwoordiging, omdat onderwys te kompleks is om effektief te ontwikkel en ondersteuning vanuit een sentrale Nasionale Departement te ontvang (King & Guerra, 2005).

Die verantwoordelike rolspelers op skoolvlak neem nou self die bestuursbesluite wat vroeër deur die Nasionale Onderwysdepartement geneem is. Agtien onderwysdepartemente is na 1994 geïntegreer in 'n Nasionale Departement van Basiese Onderwys met nege provinsiale departemente. Die Nasionale Departement van Basiese Onderwys is verantwoordelik, soos reeds genoem, vir beleide, norme en standaarde in die voorsiening aan skole volgens hul konteks, monitering en evaluering van die kwaliteit van onderwys, met nege provinsies om die beleide te implementeer. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (No 84 van 1996) het magte gedesentraliseer met die skoolbeheerliggaam ten opsigte van die Taalbeleid en die vlak van skoolgelde ter aanvulling van die Norme-en-Standaarde-Skoolbefondsing wat vanaf die Nasionale Departement van Basiese Onderwys (Chrisolm, 2012) ontvang word. Die skoolbestuurspan, in samewerking met die skoolbeheerliggaam, bestuur alle dag-tot-dag-aktiwiteite op skoolvlak in die lewering van die kurrikulum wat vanaf die Nasionale Onderwysdepartement ontvang word, deur direkte, deelnemende besluitneming aan te moedig met alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks ter bevordering van die belange van die leerders.

Skoolbestuur, met die doel om effektiewe onderrig aan leerders te verbeter, is deur die skoolgebaseerde bestuursmodel tot op skoolvlak gedentraliseer. Volgens Gronn (2003) het die skoolbestuurspan na aanleiding van die kompleksiteit van skoolbestuur en - administrasie in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel ontstaan. Hierdie verandering het die skoolbestuurspan met nuwe uitdagings gelaat en hulle was nie daarvoor voorberei of opgelei nie. Skoolleiers se gebrek aan professionele ontwikkelingsgeleenthede ter bemagtiging, met die doel om effektiewe onderrig aan leerders te verbeter binne 'n skoolgebaseerde bestuursmodel, word volgens Leithwood et al. (2003) deur deelnemende leierskap aangespreek.

Met deelnemende leierskap word leierskap versprei omdat onderwysers vaardighede en bydraes het wat aan die skoolbestuurspan gegee en met hulle gedeel word om uitkomstes te bereik. Dit is nou vir die skoolbestuurspan moontlik om hul taak te verrig deurdat onderwysers mekaar bemagtig om doelwitte deur deelnemende leierskap te bereik (Zepke, 2007). Met die deelnemende perspektief word 'n instrument aan die leiers gegee om na te dink en oor hul leierskapspraktyke te reflekteer. Met deelnemende leierskap word een leier se praktyk die basis van 'n ander leier se praktyk en andersom (Ritchie & Woods, 2007). Deelnemende leierskap impliseer dat nie slegs die skoolbestuurspanlid die primêre bron van professionele kennis is nie.

As deel van deelnemende leierskap word spanwerk 'n belangrike komponent. Volgens Belbin (2000) voorsien spanwerk 'n platform vir professionele ontwikkeling vir skoolbestuurspanlede om hulle te bemagtig vir hulle taak om effektiewe onderrig aan leerders te verbeter. Volgens Drach-Zahavy en Somech (2002) het spanwerk verder die potensiaal om uitkomstes te bereik wat nie deur die individu in isolasie bereik kan word nie. As deel van die spanbenadering en deelnemende bestuur, skep die skoolbestuurspan 'n professionele leergemeenskap om die doelwitte van die Nasionale Onderwysdepartement te bereik deur hul praktyke met mekaar te deel en te bevraagteken op 'n deurlopende, kritiese, gesamentlike, inklusiewe en leer-georiënteerde wyse, met die doel om die kapasiteit van die personeel uit te brei.

Hoofstuk 3 fokus op die rol en verantwoordelikheid sigbaar in die praktyke van die skoolbestuurspan en in onderrig as 'n dimensie van die skoollewe wat die skoolklimaat beïnvloed in die toepassing van 'n deelnemende leierskaptipe om gestalte te gee aan die navorsingsvraag: Tot watter mate is die skoolbestuurspan in staat om

'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder? Die analisering en beskrywing van uitdagings wat deur die skoolbestuurspan beleef word, word in detail in Hoofstuk 2 bespreek.

Die praktyke van die skoolbestuurspan in die uitleef van skoolleierskap behoort die uitdagings, soos bespreek in Hoofstuk 2, aan te spreek. Skoolklimaat word gebruik om aan te dui of die skoolbestuurspan effektief reageer op die unieke uitdagings, wat die gevolg is van die vinnige verandering in die eksterne omgewing in die algemene funksionering van die skool (MacNiel et al, 2009). Skoolleierskap is moontlik die belangrikste, bepalende faktor om verandering teweeg te bring in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Die skoolbestuurspan, as deel van die leierskap, moet vertrouwe bou onder die personeel om 'n verandering in resultate teweeg te bring (Mishra & Brewer, 2003). Volgens Ubben et al. (2003) benodig skoolleiers toegewyde samewerking en betrokkenheid van onderwysers, leerders en die gemeenskap om 'n onderrigleerklimaat te skep, te onderhou of te verander.

3.1.1 Gereed vir verandering

Die personeel se deelname word as die belangrikste bron van energie vir verandering beskou (Burnes, 2004b).

Die personeel se gereedheid vir verandering hang daarvan af of die personeel glo dat hulle in staat is om voorgestelde veranderinge te implementeer, die voorgestelde veranderinge geskik is vir die organisasie om die uitdagings die hoof te bied, die skoolbestuurspanleiers toegewyd is tot die voorgestelde veranderinge en die voorgestelde veranderinge tot voordeel van alle rolspelers is. Die assessering van die vlak van gereedheid vir verandering en die insette om die gereedheid vir verandering aan te wakker, mag die belangrikste bestanddeel vir suksesvolle organisatoriese verandering wees. Oortuigings van effektiwiteit bepaal hoe die skoolbestuurspan teenoor die enorme verantwoordelikheid reageer (Department of Basic Education, 2007) om verantwoordelikheid vir die kwaliteit van die onderrigleer in skole te neem. Hulle moet weet waar onderprestasie op akademiese gebied plaasvind en die onderliggende redes daarvoor sodat ingryping kan plaasvind (Department of Basic Education, 2010b). Die skoolbestuurspan se gesamentlike effektiwiteit sal toegewydheid en die vlak van gereedheid bepaal in die voorgestelde verandering, ter ondersteuning van deelnemende leierskap in die bereiking van die doelwit van die

Strategiese Plan 2015 – 2019 van die Departement van Basiese Onderwys, dat 60% van leerders wat Suid-Afrikaanse skole bywoon vir Tale en Wiskunde die minimum van 50% as slaagsyfer moet behaal.

Die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing (Bronfenbrenner, 1994) kan 'n belangrike rol speel om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te skep. Die vlak van ontwikkeling wat bereik word deur interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing (Bronfenbrenner, 1994), bepaal die effektiwiteit van die skool onder leiding van die skoolbestuurspan, wat gemeet word aan die skoolklimaat waaraan die leerders, personeel en ouergemeenskap blootgestel word (MacNiel et al. 2009).

Volgens Felner et al. (2007) is skoolklimaat een van die vyf operasionele dimensies van verandering wat benodig word om die kapasiteit as 'n vlak van ontwikkeling van die skoolbestuurspan en die personeel uit te brei. Indien die praktyke van die skoolbestuurspan nie 'n bydrae lewer om interaksie met die onderwysers te bevorder nie, word dit as 'n uitdaging beleef omdat ontwikkeling nie plaasvind soos benodig om die veiligheid, onderrigleer, verhoudings en die omgewing wat 'n invloed uitoefen op die skoolklimaat, aan te spreek in die bereiking van doelwitte nie (Mero, 2009).

Uit die navorsing van Mollootimile en Zengele (2015) kan afgelei word dat 'n positiewe houding, rakende die skoolgebaseerde bestuursmodel in die hervorming van die bestuurstyl van skoolbestuurspanne, van 'n outokratiese na 'n aktiewe, deelnemende styl in besluitneming onder die meerderheid rolspelers heers. Dit is met die oog op effektiewe onderrigleer.

Deelnemende leierskap kan moontlik tot die bereiking van doelwitte oor die verskillende vlakke van interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing bydra. Volgens Harris (2008) is die doel van deelnemende leierskap om leierskappraktyke te verbeter vir die bereiking van doelwitte wat gestel word. Deelnemende leierskap ondersteun die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, wat sal lei tot die verhoogde effektiwiteit van die skoolbestuurspan, met die bereiking van die doelwitte van die Nasionale Onderwysdepartement. Volgens Harris (2005) het die uitleef van verantwoordelikheid teenoor 'n onderwysstelsel nie die transformasie van goeie uitkomstes bereik nie. Deelnemende leierskap verleen 'n voorstelling van leierskap, geskik vir 'n komplekse, veranderende en interafhanklike omgewing (Harris, 2011).

Schreuder en Landey (2001) dui aan, met die vaardigheid en kwaliteit van die skoolbestuurspan in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel, in die skep van 'n ondersteunende skoolklimaat, word rolspelers gemotiveer om deelnemend te funksioneer. Die interaksie ter ontwikkeling vind tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing, op alle vlakke as die katalisator vir skoolverbetering, plaas. Hargreaves (2010) sluit daarby aan deur aan te dui dat skoolondersteunende netwerke, bruikbare professionele ontwikkeling, gespesialiseerde analisering van data, mentorskap, datagefokusde refleksie en besluitneming en kort -, medium - en langtermyn strategieë 'n bydrae tot skoolverbetering lewer.

Onderhoubaarheid is afhanklik van verandering soos verandering afhanklik is van onderhoubaarheid. Onderhoubaarheid en verandering is albei essensieel vir organisatoriese groei en oorlewing vir die uitdagings wat getrotseer word (Graetz & Smith, 2010).

3.2 Die skoolgebaseerde bestuursmodel

3.2.1 Inleiding

Die skoolgebaseerde bestuursmodel is 'n strategie om die onderwysstelsel te verander (Oswald, 1995). Sedert 1970 is 'n skoolgebaseerde bestuursmodel in die Verenigde Amerika toegepas. Die doel is om die gehalte van onderwys te verbeter en aan te moedig deur direkte, deelnemende besluitneming met alle rolspelers soos die onderwysers, leerders, ouers en die gemeenskap wat by die skoolkonteks betrokke is (Mufidayati, 2016). Die skoolgebaseerde bestuursmodel verwag van onderwysers om 'n groter rol in die skole waar hulle onderrig, te speel (Cook, 2007).

Thurlow (2003) dui aan dat die skuif na 'n meer demokratiese Suid-Afrika na 1994 met dekades van apartheid agter die rug, vergesel is met 'n beweging na skoolgebaseerde bestuur. Die taakspan se onderwysbestuurs-ontwikkelingsverslag het in 1996 aangedui dat leierskap en bestuur die reg en voorreg van alle rolspelers is. Die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel het na 'n skoolgebaseerde bestuursmodel beweeg (Department of Basic Education, 1996).

Navorsing dui aan dat 'n positiewe houding onder die meerderheid rolspelers, rakende die skoolgebaseerde bestuursmodel heers. Dit is ten opsigte van die hervorming van die bestuurstyl van skoolbestuurspanne vanaf 'n outokratiese na 'n aktiewe,

deelnemende styl in besluitneming, met die doel om effektiewe onderrigler op skoolvlak te verseker (Mollootimile & Zengele, 2015). Volgens Botha (2006) verwys vele studies na die skoolgebaseerde bestuursmodel as 'n bestuurshervormingsinstrument. Die voordele van skoolgebaseerde bestuur sluit 'n meer demokratiese styl van besluitneming deur onderwysers en deelnemende ouers in. Meer relevante besluite word geneem omdat die besluitneming nader aan die probleem gebring word en minder burokrasie sigbaar is, want besluite wat op skoolvlak geneem word, word vinniger geneem.

Sterker verantwoordbaarheid, wat as 'n instrument vir groter effektiwiteit gebruik word, is sigbaar (Grauwe, 2004). Volgens Chen (2011) help 'n skoolgebaseerde bestuur met die skep van 'n leeromgewing wat 'n merkwaardige, positiewe effek op die leeruitkomstes van leerders het. Die veronderstelling bestaan dat die skoolgebaseerde bestuursmodel onderrig professionaliseer, onderwysers se toegewydheid tot doelwitte laat toeneem en onderwysers se verantwoordelikheid teenoor hul vertoning verbeter (Zajda & Gamage, 2009).

3.2.2 Skoolbestuur word tot op skoolvlak gedentraliseer

Die skoolgebaseerde bestuursmodel wat na 1994 toegepas is in Suid-Afrika, wat gebaseer is op demokratiese beginsels (Van der Mescht & Tyala, 2008), het die skoolbestuur tot op skoolvlak gedentraliseer om verantwoordelikheid te neem en vas te stel watter faktore vir onderprestasie verantwoordelik is en 'n ingrypingsplan te ontwikkel.

Caldwell (2003) definieer skoolgebaseerde bestuur as die sistemiese - en konsekwente desentralisasie van mag en verantwoordelikheid op skoolvlak om besluite te neem rakende spesifieke skoolprosesse binne 'n gesentraliseerde raamwerk van doelwitte, beleide, kurrikulum, standaarde en verantwoordelikhede. Volgens McGinn en Welsch (1999) word besluitneming met desentralisasie bespoedig omdat uitdagings vinniger uitgewys word, meer effektiewe oplossings gevind word om die uitdagings aan te spreek en die neem van verantwoordelikheid ingesluit word. Desentralisasie poog om die bestuurseffektiwiteit van die skool te ontwikkel. Desentralisasie verwys na die oordrag van mag van opvoedkundige beleide en -praktyke vanaf 'n sentrale vlak na 'n laer vlak soos die skool (Addi-Racah & Gavish, 2010).

Daar word gereeld na desentralisasie as die oorgang van mag na skool- en gemeenskapsvlak verwys. Die skoolgebaseerde bestuursmodel het skoolbestuur tot op skoolvlak gedentraliseer om alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks soos ouers, leerders, onderwysers en die gemeenskap aan te moedig om aan besluitneming deel te neem. Desentralisasie het onderwysers op skoolvlak die verantwoordelikheid gegee om die effektiewe onderrig aan leerders te verbeter alhoewel onderwys nog steeds in 'n mate op Nasionale vlak binne 'n gesentraliseerde raamwerk van doelwitte, beleide, kurrikulum, standaarde en verantwoordelikhede gesentraliseer is. Volgens Botha (2006) ondersteun die Nasionale - en Provinsiale Onderwysdepartemente skole in die neem van verantwoordelikheid, sonder om slegs voor te skryf oor die kwaliteit van onderrig en die uitleef van selfbestuur deur die skoolbestuurspan.

Die praktyke van die skoolbestuurspan in die uitleef van skoolleierskap, verwys na die interaksie met die omgewing op verskillende vlakke. Die skoolbestuurspan het op mikrovlak met die onderwysers interaksie en op mesovlak met die skoolbeheerliggaam as ouerverteenwoordiging, om deel te neem aan besluitneming ter verbetering van effektiewe onderrig aan leerders. Sommige rolspelers, veral ouers as lede van die skoolbeheerliggaam, is nie ingelig rakende die beleide wat riglyne gee aan die proses van desentralisasie op skoolvlak nie en daarom moet skoolgebaseerde bestuursrolspelers hulself met die beleidsdokumente vereenselwig, om goed ingeligte besluite te neem (Mollootimile & Zengele, 2015). Op interne skoolvlak vind desentralisasie van besluitneming met graad- en vakvergaderings plaas deur terugvoering aan die skoolbestuurspan, ter ondersteuning van besluitneming deur die skoolbestuurspan in oorleg met die skoolbeheerliggaam, te gee.

3.2.3 Skoolgebaseerde bestuursmodel het die potensiaal om die kwaliteit van onderwys te verbeter

3.2.3.1 Skoolgebaseerde bestuursmodel en skooleffektiwiteit

Volgens Bush (2008) lei 'n skoolgebaseerde bestuursmodel na verbeterde skool-effektiwiteit. Die skoolgebaseerde bestuursmodel kan 'n benadering wees om skool-effektiwiteit na te streef deur die toegewydheid van die personeel met 'n gevoel van eienaarskap te ondersteun (Elmelegy, 2015).

Die skoolgebaseerde bestuursmodel het die potensiaal om die kwaliteit van onderwys te verbeter deur die neem van verantwoordelikheid op skoolvlak tot die voordeel van onderrigler. Volgens De Grauwe (2005) verteenwoordig 'n skoolgebaseerde bestuursmodel 'n deelnemende skoolomgewing en word onderwysers en ouers ondersteun om besluite rakende onderwyskwessies demokraties te maak. Volgens Lontos (1994) berus 'n skoolgebaseerde bestuursmodel op vier oortuigings: a) Rolspelers naaste aan die aktiwiteite is in 'n beter posisie om effektiewe besluitneming toe te pas. b) Lede van die skoolgemeenskap moet meer verantwoordelikheid gegee word rakende aspekte wat die skoolopset affekteer. c) Rolspelers, verantwoordelik vir die implementering van besluitneming, behoort by besluitneming betrokke te wees. d) 'n Beter kans op verandering word voorspel met rolspelers wat 'n gevoel van eienaarskap vir die verandering wat plaasgevind het, beleef.

Die skool en die onderriglerkonteks is die vertrekpunt om die verskillende vlakke van besluitneming en betrokkenheid van alle rolspelers aan te dui. Dit koester samewerking en samehorigheid onder die personeel omdat spangees sigbaar is, openlike samewerking word gegee en verantwoordelikheid word gedeel om onderrigler te verbeter. Die skoolgebaseerde bestuurstyl ondersteun professionele ontwikkeling op 'n voortdurende basis met die doel om te groei. Volgens Mollootimile en Zengele (2015) het professionele ontwikkeling 'n positiewe uitwerking op die bereiking van doelwitte deur die rolspelers naaste aan die leerders te bemagtig, onderwysers wat die leerders bemagtig en die interaksie uitbrei tot die gemeenskap ter ontwikkeling van die gemeenskap waaruit die leerders kom.

3.2.3.2 Ontwikkeling deur interaksie met die omgewing op verskillende vlakke

Volgens Cheng en Mok (2007) is die belangrikste funksie van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel om die leerders, onderwysers, ouers en die skool te ontwikkel. Onderwysers wat met ouers van 'n spesifieke gemeenskap werk, verstaan die leerders beter, kry oplossings vir probleme in die klas en het 'n goeie verstandhouding met die leerders en die ouers.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel in die uitleef van die desentralisasie van mag en besluitneming het skole meer as ooit tevore verander in 'n oop stelsel met 'n verhoogde afhanklikheid tot verskillende eksterne instansies en instellinge (Whitaker, 2003). Skoolhoofde word genoodsaak om vennootskappe met die gemeenskap en

ander diensverskaffers te sluit om die diverse behoeftes van die leerders te bevredig (Bradshaw, 1999). Interaksie met die omgewing van die skool op verskillende vlakke, in die uitleef van die skoolgebaseerde bestuursmodel, genoodsaak skole om die diverse behoeftes van die leerders te bevredig en ontwikkeling ter uitbreiding van die kapasiteit van die skool te ondersteun.

3.2.3.3 *Verantwoordbaarheid in die uitleef van selfbestuur*

Verantwoordbaarheid word geskuif vanaf eksterne bestuur na skole se selfbestuur. Die skoolgebaseerde bestuursmodel skep 'n beeld van die skool as 'n organisasie wat minder vasgevang is in oorhoofse beheer en mag, werk teen die hiërargiese model op pad na 'n professionele leerorganisasie (Jamali et al, 2006).

Dahawy en Elmelegy (2010) bevestig dat die skoolbestuursprosesse 'n vlak van selfbestuur verteenwoordig wat verwys na die desentralisasie van mag, die strategiese skoolbestuur wat die skool in staat stel om verskillende interne - en eksterne veranderinge te hanteer en 'n groepsvlak wat op aanvaarbare gedrag deur die personeel fokus. Die beweging van die desentralisasie van mag op skoolvlak, word as 'n uitdaging by skole beleef omdat sterk struktuur by vele skole ontbreek om intervensie as ondersteuning op skoolvlak te verleen in die hantering van interne- en eksterne verandering (Departement of Basic Education, 2013). Dit is te wagte dat leerkragte hulself meer beskikbaar sal maak vir die beplanningproses, veral omdat hulle verantwoordbaar gehou word vir hul optrede en uitkomstes wat bereik moet word. Die beskikbaarheid van leerkragte dra by tot die bou van die skool se kapasiteit en die verbetering van die personeel se vermoëns. Volgens Elmelegy (2015) mag dit lei tot voorbereiding om verantwoordelikheid te neem vir die skep van 'n effektiewe omgewing waarin kwaliteit onderrigleer kan plaasvind.

3.2.3.4 *Die uitbreiding van skoolkapasiteit*

Eksterne sisteme om verantwoordelikheid te neem, moet by die infrastrukture van skole ingebou word. Die sisteem moet gebaseer wees op die filosofie van kapasiteit wat uitgebrei word om assessering vir leer te gebruik.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel poog om die proses van skoolkapasiteit te ondersteun deur die ontwikkeling van beleide, opleiding, professionele ontwikkeling en ondersteuning op 'n gereelde basis, om ontwikkeling te onderhou op skoolvlak

binne 'n nasionale konteks van beleide en om te funksioneer as 'n professionele leergemeenskap. Suksesvolle, skoolgebaseerde bestuur fokus op die voortdurende ontwikkeling van die skoolhoof en die personeel. Volgens McGinn en Welsch (1999) fokus die nuwe paradigma van bestuur die aandag op uitvoere eerder as invoere en versterk die belangrikheid om die interne kapasiteit van besluitneming te versterk. Skoolleiers behoort as die grootste deel van hul taak op die uitbreiding van die kapasiteit van die personeel, rakende die vermoë om effektiewe besluite te kan neem, te fokus (Caldwell, 2003).

Binne die dinamiese, voortdurend veranderde skoolkonteks waarin skole funksioneer, is 'n verhoogde fokus op interpersoonlike vaardighede en vermoëns om effektiewe besluite te kan neem om verandering effektief aan te spreek. Interpersoonlike vaardighede ter sprake is vaardighede soos konsultasie, onderhandeling, konflikbestuur, oorreding en die uitleef van toegewydheid binne die raamwerk van deelnemende besluitneming (Cranston, 2001).

Brown (1990) dui aan dat die rol en verantwoordelikhede van die skoolhoof as lid van die skoolbestuurspan die meeste in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel geraak word. Die 'Standard Framework for Leaders' (1997) verwys na die volgende ses sleutelrolle van die skoolhoof in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel: om leier te wees, om bestuurder te wees, om verandering te bring, om uitkomsgerig te wees, om verantwoordbaar te wees en om vennootskappe met mense te sluit (Cranston, 2001). Dit kan gedoen word deur die ontwikkeling van professionele leergemeenskappe (Elmelegy, 2015).

Suksesvolle, skoolgebaseerde bestuur is gebaseer op:

- 1) 'n aktiewe visie, gefokus op onderrigleer wat gekoördineer is met nasionale standaarde
- 2) besluitnemingsgesag wat sigbaar is rakende die kurrikulum, finansies en die personeel, om betekenisvolle onderrigleer te skep
- 3) die verspreiding van mag deur netwerke van besluitnemings-spanne te ontwikkel
- 4) die ontwikkeling van kennis en vaardighede op 'n deurlopende basis om die kapasiteit vir verandering te bou

5) veelvuldige meganismes in plek om inligting rakende skoolprioriteite te versamel en dit te aan alle rolspelers te kommunikeer

6) verspreide leierskap op die personeel

7) die inbring van eksterne bronne deur by professionele netwerke betrokke te raak.

Distriksamptenare se rol ter ondersteuning van die skoolbestuurspan in die desentralisasie van besluitneming word uitgeleef deur ontwikkelingsessies en monitering op 'n gereelde basis. Die skoolgebaseerde bestuursmodel se doelwitte is om opvoedkundige uitkomstes vir leerders te verbeter, effektiewe dienste aan die gemeenskap te voorsien en die geleentheid vir interne besluitneming te bied (Elmelegy, 2015).

3.2.3.5 Die bemagtiging van onderwysers

Die bemagtiging van onderwysers binne die raamwerk van die skoolgebaseerde bestuursmodel fokus op verantwoordelikhede en verantwoordbaarheid en minder op voorregte, wat die moontlikheid insluit dat leerkragte ingeroep kan word om verantwoording vir hul optrede te doen.

Die bemagtiging van leerkragte sluit in leerkragbetrokkenheid by die ontwikkeling van beleide en besluitneming. Nuwe professionele vaardighede word benodig deur toegang tot professionele ontwikkeling te hê en verandering te implementeer. Die bemagtiging van leerkragte kan verandering fasiliteer en werksbevrediging vir die leerkragte bevorder. Dit bemagtig leerkragte om effektief te wees en beheer oor hul werk uit te oefen. Hulle funksioneer beter as spanlede, neem deel aan besluitneming en ervaar minder uitbranding of werkstres. Volgens Elmelegy (2015) sluit strukture vir magtiging in: geleenthede, bronne, inligting, ondersteuning, formele - en informele mag. Volgens Elmelegy (2011) skep die bemagtiging van leerkragte 'n gevoel van eienaarskap wat selfvertroue en verantwoordbaarheid by leerkragte bevorder, deelname aanmoedig, burokrasie verander, groei inspireer en samewerking stimuleer. Die bemagtiging van leerkragte benodig 'n vertrouensverhouding tussen die leerkragte en die skoolbestuurspan.

3.2.4 Die beweging na 'n skoolgebaseerde bestuursmodel word as 'n uitdaging beleef

Volgens Hammad en Norris (2009) word die volgende as 'n struikelblok in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel beleef: gebrek aan tyd, interpersoonlike vertroue wat ontbreek, onwilligheid om tot die proses van besluitneming 'n bydrae te lewer, 'n gebrek aan kennis en vaardigheid om deelnemende besluitneming uit te leef en 'n gebrek aan ondersteuning vanaf die Nasionale Onderwysdepartement.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel kan slegs effektief wees indien verantwoordelikheid die oorgang van mag vergesel. Die Nasionale ontwikkelingsplan van 2012, onder leiding van Trevor Manuel, dui aan dat die neem van verantwoordelikheid op die verskillende vlakke met die desentralisasie van mag vanaf Nasionale - tot skoolvlak 'n verduideliking is hoekom die kwaliteit van onderwys nie aangespreek word nie. Die gevaar bestaan dat skole nie verantwoordelikheid wil neem vir interne doelwitte en minimum standaarde wat nie bereik word nie, of vir wat van Nasionaal of Provinsiaal afkomstig is nie (Elmelegy, 2015).

Volgens Tirozzi (2001) word twee tipes verantwoordelikhede aangeteken: Die een tipe verantwoordelikheid is die norme van gestandaardiseerde toetsing wat deur die leerders geskryf word en die tweede tipe is die verantwoordelikheid wat onderwysers en skoolhoofde op 'n daaglikse basis mee saamleef, wat ingewef is in die behoeftes van spesifieke leerders, op spesifieke dae, met spesifieke kurrikulumuitkomstes wat bereik moet word. Die onderhandeling tussen die twee tipes verantwoordelikhede kan baie uitdagend vir onderwysers en skoolhoofde wees. In die konteks van sterk, eksterne bestuur, is verantwoordbaarheid minder problematies, want die skoolhoof is verantwoordbaar aan die eksterne magte. Met die skoolgebaseerde bestuurmodel kan verantwoordbaarheid dalk gepaardgaan met onduidelikheid, want die verwagting is dat alle leerkragte verantwoordbaar gehou word vir hul eie praktyke, aan hulself en aan mekaar en aan die magsfigure.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel het die skoolhoof se rol na 'n leier met veelvuldige leierskapsrolle verander, wat as 'n uitdaging beleef kan word indien die nuwe rol, verantwoordelikhede en verantwoordbaarheid nie begryp word nie. Die skoolgebaseerde bestuursmodel vereis interaksie met rolspelers, delegering van besluite na rolspelers, die toepassing van tydsbestuur en die vaardigheid van

prioritiserings en verantwoordbaarheid aan die skoolgemeenskap. Die skoolgebaseerde bestuursmodel het dus die betrokkenheid van die skoolhoof vanaf 'n lae vlak van bestuur tot leier van die skool geneem. Volgens Cranston (2001) lei visie en strategiese beplanning, leier -wees van mense en die instansie, dus tot die verbetering van leeruitkomstes.

Volgens Hammad en Norris (2009) word skoolgebaseerde bestuur as 'n las beleef, indien deelnemende besluitneming beleef word as die uitnodiging om deel te neem aan betekenislose besluitneming. Onderwysers wil deelneem aan besluitneming wat relevant is tot die onderrigleer van leerders in die klaskamer. Dit kan tot ongemaklike situasies lei, wat uitloop op konflik en stresvlakke wat verhoog (Cruz, 1994). Rolspelers by die skoolgebaseerde bestuursmodel is soms nie seker wie almal is en hoe hulle by besluitneming betrokke is nie. Sommige besluite word aan die professionele personeel oorgelaat en sommige besluite word aan die ouers oorgelaat (Mollootimile & Zengele, 2015). Dit staan in kontras met gelyke deelname omdat 'n sekere groep dominant oor 'n ander groep wil wees, met verdeeldheid en bevooroordeeldheid sigbaar onder die rolspelers wat by 'n skoolgebaseerde bestuursmodel betrokke is.

Skoolgebaseerde bestuur verwag van die rolspelers om 'n groter rol in die bestuur van die skool te speel. Die posbeskrywing van die onderwyser brei dus uit en die onderwyser word genoodsaak om meer tyd, rakende die bestuur van die skool te spandeer, en dit plaas 'n beperking op kontaktyd met die leerders. Volgens Cook (2007) is nie alle onderwysers bereidwillig om by bogenoemde bestuurstake betrokke te raak nie.

Besluitneming in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel brei dus na skoolvlak uit met die insluiting van onderwysers, ouers en die gemeenskap, rakende sake soos finansies en personeelaanstellings. Sommige skoolhoofde is nie bereid om rolspelers by die besluitneming van sommige sake te betrek nie (Abu-Duhou et al, 1999). Rolspelers beleef dus, soos reeds genoem, die uitnodiging na besluitneming as betekenisloos wanneer hulle slegs by sekere besluitnemingsprosesse betrek word en nie by alle aspekte wat op die onderrigleerkonteks as die vertrekpunt betrekking het, om die verskillende vlakke van besluitneming en betrokkenheid van alle rolspelers aan te dui nie.

3.2.5 Die rol en verantwoordelikheid van die verskillende rolspelers in die skoolgebaseerde bestuursmodel

3.2.5.1 Inleiding

Die Nasionale Departement van Basiese Onderwys is verantwoordelik vir die ontwikkeling van beleide en die monitering van onderwyslewering in alle provinsies (Department of Basic Education National Education Policy Act no 27 of 1996). Volgens die Nasionale Onderwysbeleid 1996 (Department of Basic Education National Education Policy Act no 27 of 1996) is die Provinsiale Onderwysdepartement en die Distrikskantoor se rol en verantwoordelikheid om Provinsiale - en Nasionale beleide na skole te bring en met die implementering van die beleide op skoolvlak te ondersteun.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel het skoolbestuur tot op skoolvlak gedentraliseer, om alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks, soos ouers, leerders, onderwysers en die gemeenskap aan te moedig om aan besluitneming deel te neem. Goeie akademiese prestasies by skole word aan die vlak van deelname deur alle rolspelers soos onderwysers, leerders, ouers, die beheerliggaam en die verskillende vlakke van die Onderwysstelsel en selfs die privaatsektor gekoppel (Modisaotsile, 2012). Volgens Clase et al. (2007) word die skoolbeheerliggaam, wat die ouergemeenskap verteenwoordig, deur die Departement van Onderwys as 'n instrument gesien om die ouers as rolspelers te verteenwoordig en die geleentheid te gee om insette ter ondersteuning van die kwaliteit van onderrigleer in skole te lewer.

Desentralisasie verwys na die oordrag van mag van opvoedkundige beleide en -praktyke vanaf 'n sentrale vlak na 'n laer vlak soos die skool (Addi-Racah & Gavish, 2010). Sedert 1996 word skoolgebaseerde beleide geïmplementeer in die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel ter ondersteuning van die desentralisasie van mag van nasionale vlak na skoolvlak (Botha, 2012). Met die implementering van die skoolgebaseerde bestuursmodel, raak onderwysers, as die skoolbestuurspan, by leierskapsrolle betrokke in personeel - en kurrikulumontwikkeling en smee sleutelvennootskappe in skool - en personeelsake wat evaluering ook insluit (Mollootimile & Zengele, 2015). Die KABV word as kurrikulum aangebied in alle Suid-Afrikaanse skole. Die KABV dokument verwys na die oorsig van die vak, doelwitte, wat die vak behels, wat onderrig behoort te word, kontaktyd en die beplanning van

assessering. Die rol en verantwoordelikhede soos uiteengesit in die PAM (2003) gee riglyne aan die skoolbestuurspanlede om die KABV te implementeer, ondersteuning te gee aan onderwysers rakende beplanning en voorbereiding en ontwikkeling soos benodig te voorsien. Volgens Gronn (2003) het die skoolbestuurspan na aanleiding van die kompleksiteit van skoolbestuur en administrasie in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel op skoolvlak ontstaan. Die algemene funksionering van die skoolbestuurspan word onderskryf deur die uitleef van die posbeskrywings van onderwysers op verskillende posvlakke, soos uiteengesit in die Personnel Administrative Measures (PAM, ~~Department of Basic Education~~, 2003). Die PAM (2003) beskryf die rol en verantwoordelikhede van die adjunkhoof as lid van die skoolbestuurspan as volg: riglyne en monitering verleen rakende die kwaliteit van werklewing van die onderwysers en dus deel te neem aan die proses van evaluering met die doel om onderrigleer en bestuur te verbeter waar ondersteuning en ontwikkeling benodig word. Die PAM (2003) beskryf die rol en verantwoordelikhede van die departementshoof as lid van die skoolbestuurspan as volg: voorsien 'n goeie standaard van onderrigleer aan elke departement per vak en aan alle leerders en deel te neem aan die proses van evaluering met die doel om onderrigleer en bestuur te verbeter waar ondersteuning en ontwikkeling benodig word.

Die Departement van Onderwys hersien die kultuur van afhanklikheid deur alle rolspelers op verskillende vlakke wat na die provinsiale - en die distriksvlak tot op skoolvlak onder leiding van die skoolbestuurspan verwys, om hulle in staat te stel om strategies te dink en op te tree, rolspelers in te sluit by beplanning en probleemoplossingsvaardighede en besluitneming in oorleg met die riglyne van die departementele beleidsraamwerk te gebruik, om te verseker dat rolspelers rakende deelname nie oorgelaat word aan hulself of uitgelaat word nie. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no 84 van 1996) bepaal hoe skole vanuit die reeds genoemde verskillende vlakke effektief bestuur en ondersteun kan word.

Die beweging in die rigting van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel is daarop gebaseer dat besluite deur die rolspelers wat die behoeftes van leerders en die plaaslike gemeenskap die beste verstaan, geneem moet word. Die skoolgebaseerde bestuursmodel het die doel om die kwaliteit van onderwys te verbeter deur besluitneming aan te moedig, met verskillende rolspelers wat by die skoolkonteks betrokke is. Interaksie tussen die rolspelers vind op mikro-, meso- en makrovlak,

tussen die skoolbestuurspan, onderwysers, ouers en die gemeenskap en die Provinsiale- en Nasionale vlak van die Onderwysdepartement, plaas.

Die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing op verskillende vlakke, soos reeds genoem, het 'n rol en verantwoordelikheid teenoor onderrigler, veiligheid, verhoudings en die omgewing se struktuur wat die skoolklimaat beïnvloed deur professionele ontwikkeling, wat die standarde stel om leer te ondersteun, besluitneming na aanleiding van data en skoolsisteme wat op 'n gereelde basis geëvalueer word en leierskap wat 'n duidelike visie kommunikeer. Volgens Van Niekerk en Van Niekerk (2006) kan skoolbestuurspanlede wat nie effektiewe ontwikkeling ontvang het om hierdie nuwe rolle uit te leef nie, nie vertrou word met hierdie skoolgebaseerde bestuurstake nie. Botha (2006) dui aan dat navorsing onder sekondêre skole in Gauteng bevestig dat skoolleiers 'n behoefte het vir opleiding om effektiewe selfbestuur te kan uitleef. Bemagtiging van personelede veronderstel dat ontwikkeling en opleiding die persone tot op 'n sekere vlak van bevoegdheid neem, hulle 'n geleentheid gegee word om 'n bydrae te maak tot die uitleef van die visie van die skool deur die implementering van hul nuwe bevoegdhede tot voordeel van die skool.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel skep 'n beeld van die skool wat minder vasgevang is in oorhoofse beheer van formele leiers op die verskillende vlakke van die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel en werk teen die hiërargiese model (Jamali et al, 2006). Die Nasionale Onderwysdepartement gee doelwitte en uitkomstes deur na skole om op skoolvlak te bereik. Dit gebeur in samewerking met die ondersteuning van die verskillende vlakke van die Nasionale Onderwysstelsel, waarna reeds verwys is, (Pushpanadham, 2006). Binne die dinamiese, voortdurend veranderende skoolkonteks waarin skole funksioneer, is daar 'n verhoogde fokus op interpersoonlike vaardighede en vermoëns om effektiewe besluite te kan neem om verandering effektief aan te spreek.

In hierdie voortdurend veranderende konteks word leiers op die verskillende vlakke van die Nasionale Onderwysstelsel deur mededingende belange en verwagtinge van die verskillende rolspelers in die skoolgebaseerde bestuursmodel uitgedaag.

3.2.5.2 Die rol en verantwoordelikheid van onderwysers in die skoolgebaseerde bestuursmodel

Skole benodig bevoegde onderwysers om die skoolgebaseerde bestuursmodel suksesvol te implementeer en te kan kompeteer met die globale arena (Mollootimile & Zengele, 2015). Volgens Li (2010) word 'n gedeelde visie en waardes, goeie samewerking en spanwerk met kindgesentreerde fokus vir die effektiewe implementering van die skoolgebaseerde bestuursmodel benodig. Scribner et al. (2007) dui aan dat onderwysers wat as 'n span werk, as 'n gewilde skoolverbeteringstrategie ontwikkel het. Hulle redeneer dat onderwysers wat in selfbestuurspanne funksioneer ter ontwikkeling van doelwitte, strategieë, begrotings en personeelontwikkelingsprogramme, leerders tot groter hoogtes neem. Die skoolgebaseerde bestuursmodel het verander, vanaf 'n eng perspektief teenoor klaskamerbestuur, na 'n wyer buite-die-klaskamer-betrokkenheid ter ondersteuning van onderwysers en eksterne rolspelers ter bereiking van die skool se visie en missie. Die rol en verantwoordelikhede van onderwysers met die skoolgebaseerde bestuursmodel het 'n omgewing geskep waarin onderwysers ten volle betrokke is by die besluitnemingsprosesse, ter vestiging van effektiewe onderrigleer by die skool. Die rol van onderwysers in die besluitnemingsproses is van kardinale belang vir die skool en word aangemoedig op die basis van die aanvaarding van eienaarskap. Volgens Mollootimile en Zengele (2015) raak onderwysers met die implementering van die skoolgebaseerde bestuursmodel by leierskapsrolle en in personeel - en kurrikulumontwikkeling betrokke en smee hulle sleutelvennootskappe in die skool en personeelsake, wat evaluering ook insluit.

3.2.5.3 Die rol en verantwoordelikheid van ouers in die skoolgebaseerde bestuursmodel

Die sleutelrol wat ouers in die skoolaktiwiteite van hul kinders speel, word deur die toenemende behoefte aan demokratiese transformasie in die onderwys ondersteun.

Die gemeenskap wat skole bedien in die uitleef van dié rol en die verantwoordelikheid van die skoolbeheerliggaam by vele skole, met die implementering van die skoolgebaseerde bestuursmodel, word ondersteun. (Sayed, 2002). Met die implementering van die skoolgebaseerde bestuursmodel het die belangstelling in die betrokkenheid van ouers baie vermeerder (Li, 2010). 'n Skoolgebaseerde

bestuursmodel verwag, volgens Pushpanadham (2006), dat ouers groter beheer kan uitoefen rakende die kwaliteit van onderwys op skoolvlak, deur aan hulle die verantwoordelikheid te gee om deel te wees van die besluitnemingsproses. Dit kan gebeur met die verteenwoordiging van die ouer as 'n lid van die skoolbeheerliggaam. Die struktuur, as lid van die skoolbeheerliggaam, voorsien die geleentheid om nuwe verhoudings te ontwikkel en verhoudings tussen die Onderwysdepartement en die ouers uit te brei (Van Wyk, 2007).

Die rol van die skoolbeheerliggaam is om die belange van die skool te bevorder in die strewe na ontwikkeling, met die voorsiening van gehalteonderwys aan alle leerders (Xaba, 2011). Volgens Middlewood en Lumby (2007) is die skoolbeheerliggaam aan die ouers verantwoordelik oor die werk van die skoolbeheerliggaam om die doelwitte van die skool te bereik. Dit gebeur deur verslae en vergaderings, om terugvoering te gee rakende skoolbronne, die akademiese vertoning van die leerders en die verbetering van die akademiese uitslae van leerders.

Volgens Mncube (2009) word ouerbetrokkenheid aan 'n verskeidenheid van positiewe akademiese uitkomstes gekoppel wat minder leerder-uitvalle, minder leerders wat grade herhaal en 'n verbetering in die leesvermoëns van leerders, insluit. Mollootimile en Zengele (2015) sluit daarby aan dat ouers meer bewus word van die waarde wat goeie opvoeding tot hul leerders kan toevoeg en dat hulle 'n aandeel wil hê in watter aktiwiteite by die skool aangebied word en 'n bydrae tot die leerder se leerervaring wil lewer.

Ten spyte van die duidelike rol en verantwoordelikhede, soos uiteengesit in die Suid-Afrikaanse Skolewet (No 84 van 1996), word spanning beleef in die uitleef van skoolbeheer deur die Skoolbeheerliggaam. Die vlakke van bevoegheid van die lede van die skoolbeheerliggaam, tesame met die verhoudings wat opgebou is tussen die skoolbeheerliggaam en die Nasionale Onderwysdepartement, omdat die magte van die skoolbeheerliggaam beperk word, lei tot spanning (Clase et al, 2007). Lede van die skoolbeheerliggaam beleef hul rolle en verantwoordelikhede as onduidelik met konflik - situasies oor die jare tussen die skoolbeheerliggaam en die Nasionale Onderwysdepartement, oor watter vlak van die onderwysstelsel die finale mag in die selfbestuur van skole uitoefen: die Nasionale - of skoolvlak onder beheer van die skoolbeheerliggaam? (Clase et al, 2007).

Xaba (2011) dui aan dat die rol en verantwoordelikhede van die skoolbeheerliggaam nie duidelik verstaan word nie omdat die lede uit verskillende posisies hul rolle en verantwoordelikhede vul. Desentralisasie van mag vanaf die Nasionale Onderwysdepartement tot op skoolvlak benodig 'n verskeidenheid van vaardighede en bevoegdhede wat as uitdagings by baie skoolbeheerliggame beleef word (Clase et al, 2007). Volgens Van Wyk (2004) het baie skoolbeheerliggame nie die nodige vaardighede en bevoegdhede om hul rolle en verantwoordelikhede na te kom nie. Xaba (2011) dui aan dat die uitdagings rakende die rol en verantwoordelikhede van die skoolbeheerliggaam (soos voorgeskryf deur die Nasionale Onderwysdepartement), toegeskryf kan word aan die tipe funksies wat vervul moet word. Dit sluit in vaardighede en bevoegdhede wat benodig word en wat dus die effektiwiteit van opleiding en ondersteuning op Distriktvlak bevrageken. Mestry (2006) dui aan dat samewerking rakende die beheer van die skool tussen die beheerliggaam en die skoolhoof by sommige skole as 'n uitdaging beleef word omdat skoolhoofde nie hul magte wil verloor deur saam met die beheerliggaam te werk nie en inligting soms van die skoolbeheerliggaam weerhou en die skoolbeheerliggaam nie sy rol en verantwoordelikheid teenoor die belange van die skool kan uitleef nie.

3.2.5.4 Die rol en verantwoordelikheid van die Nasionale- en Provinsiale Onderwysdepartement in die skoolgebaseerde bestuursmodel

Skoolbestuur is deur die skoolgebaseerde bestuursmodel tot op skoolvlak gedentraliseer om verantwoordelikheid te neem en vas te stel watter faktore vir onderprestasie verantwoordelik is en om 'n ingrypingsplan te ontwikkel binne 'n gesentraliseerde raamwerk van beleide, doelwitte, standaarde, kurrikulum en verantwoordelikhede, afkomstig van die Nasionale Onderwysdepartement. Desentralisasie verwys na die oordra van mag vanaf 'n sentrale, Nasionale vlak na skoolvlak, verteenwoordig deur 'n skoolbestuurspan, in samewerking met die beheerliggaam van die skool.

Die Nasionale Ontwikkelingsplan van 2012, onder leiding van Trevor Manuel, dui aan dat die gebrek aan verantwoordelikheid op verskillende vlakke van die Onderwysstelsel as een van die verduidelikings gegee kan word hoekom die kwaliteit van Suid-Afrikaanse Onderwys nie aangespreek word nie.

Die Nasionale Departement van Basiese Onderwys is verantwoordelik vir die voorsiening van beleide, standaarde, doelwitte en die kurrikulum aan skole, monitering van onderwyslewering in alle provinsies en die ondersteuning aan skole rakende die implementering van die beleide (Department of Basic Education National Education Policy Act no 27 of 1996).

Sedert 1996 het die Nasionale Departement van Basiese Onderwys beleide ontwikkel ter ondersteuning van die uitleef van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel soos die National Policy framework for Teacher Education and Development in South Africa (NPFTED) (Government Gazette Staatskoerant RSA Vol 502 Pretoria 26 April 2007 No 29832) met die doel om onderwysers as skoolbestuurspan toe te rus om die rol en verantwoordelikheid as lid van die skoolbestuurspan uit te voer in die uitleef van die skoolgebaseerde bestuursmodel. Nasionale beleide ter ondersteuning van professionele ontwikkeling deur die skoolbestuurspan verwys na die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel. Die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel gee 'n aanduiding van die individuele vlakke van bevoegdheid op verskillende posvlakke, verseker dat die posbeskrywings uitgeleef word ten opsigte van die funksionering van die skool en dui aan waar ondersteuning benodig word om die vlak van skoolprestasie te verbeter in die uitleef van die praktyke van die skoolbestuurspan om die skoolklimaat te beheer en 'n skoolklimaat van moontlikhede te skep.

Volgens die Nasionale Onderwysbeleid 1996 (Department of Basic Education National Education Policy Act no 27 of 1996) word die Nasionale Onderwysdepartement verteenwoordig op Provinsiale vlak met die Distrikkantoor verantwoordelik vir die ondersteuning van skole met die implementering van die beleide op skoolvlak. Die Distrikkantoor vervul vier rolle volgens die Department of Basic Education National Education Policy Act no 27 of 1996: a) om skole met ontwikkelings- en verbeteringsplanne te ondersteun b) om professionele ontwikkeling aan skoolleiers en onderwysers te verleen, ondersteuning aan skole ter verbetering van onderrigleer te verleen en te verseker dat skole in lyn met beleide funksioneer c) om skoolleiers verantwoordelik te hou vir die vertoning van die skool d) om te konsulteer met die publiek en hulle rakende onderwyskwessies in te lig.

Volgens Itumeleng (2014) verwag die Nasionale Onderwysdepartement dat die skoolbestuurspan komplekse beleide implementeer met weinig of geen ondersteuning vanaf die Distrikskantoor nie. Hierdie uitdaging is deur die Departement van Basiese Onderwys as 'n faktor wat dringende aandag benodig, uitgelig (Summit Document, 2011). Volgens Itumeleng (2014) dui dit daarop dat die skoolbestuurspan van 'n onderpresterende skool 'n behoefte het aan insiggewende verandering in die manier waarop die skool op Distriksvlak ondersteun word. Indien daar gefaal word om hierdie uitdaging aan te spreek, kan dit tot oneffektiwiteit lei wat sigbaar is as 'n onderpresterende skool. Dit lei tot 'n gebrek aan vertroue in Distriksamptenare wat die posbeskrywing het om skole, veral onderpresterende skole, te ondersteun deur professionele ontwikkeling (Phorabatho, 2010). Interaksie met skoolbestuurspanne op makrovlak rakende die ondersteuning van uitdagings wat lei tot disfunksionaliteit en onderprestasie van leerders, vind in baie gebiede regoor Suid-Afrika nie plaas nie (Van der Voort & Wood, 2016). In sommige gevalle is die Distriksamptenaar onbevoeg en moet die skoolbestuurspan leiding gee rakende uitdagings op bestuursvlak van die spesifieke skool (The Public Commission, 2006). Volgens Bantwini en Diko (2011) is ondersteuning deur Distriksamptenare aan disfunksionele skole gewoonlik gefragmenteerd en ongekoördineerd. Die behoefte aan effektiewe ondersteuning is nie slegs sigbaar in Suid-Afrika nie, want vele lande verwys na die oneffektiewe ondersteuning deur Distriksamptenare aan skole. Volgens Bantwini en Diko (2011) is daar 'n duidelike korrelasie tussen die oneffektiewe ondersteuning vanaf Distriksvlak en die vlak van begrip van skoolverbetering wat bestuur moet word. Distriksamptenare is op gereelde basis nie beskikbaar om skole te ondersteun nie (Province of the Eastern Cape, Department of Education, 2008, 2009).

Distrikskantore het volgens die Nasionale Onderwysbeleid 1996 (Department of Basic Education National Education Policy Act no 27 of 1996) die volgende beperkinge wat 'n uitwerking het op die effektiewe ondersteuning aan skole met die uitleef van 'n skoolgebaseerde bestuurmodel: Daar is te veel skole per distrik om te ondersteun, die gedelegeerde mag, rolle en lyne van verantwoordbaarheid is nie duidelik geformuleer en inge oefen nie, die afwesigheid van duidelike, gedelegeerde mag het tot gevolg dat vertragings tot burokratiese besluite lei en nie dadelik geneem kan word nie en die kwaliteit van die skoolbestuur word beperk, slegs 'n beperkte aantal Distriksamptenare het opleiding ontvang rakende die uitleef van hul rolle en die

verantwoordelikhede of besit die nodige vaardighede om skole effektief te ondersteun. Sommige Distrikskantore het nie die mannekrag om die aantal skole waarvoor verantwoordelikheid geneem moet word, te ondersteun nie, en dienslewering is dus nie op standaard om skole effektief te ondersteun nie.

Ontwikkeling, as 'n funksie van kragte, verwys na die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing op makrovlak met Provinsiale - en Distriksamptenare om effektiwiteit as 'n vlak van ontwikkeling op 'n gereelde basis, oor 'n verlengde tydperk, in wisselwerking met mekaar, te bepaal. Die ontwikkeling om verandering te weeg, spreek professionele ontwikkeling aan.

3.2.5.5 Die rol en verantwoordelikheid van die skoolbestuurspan in die skoolgebaseerde bestuursmodel

3.2.5.5.1 Inleiding

Die skoolbestuurspan word gekonfronteer met 'n enorme verantwoordelikheid om leierskapspraktyke uit te leef ter ondersteuning van demokratiese deelname deur alle rolspelers, met verwysing na die onderwysers, leerders, ouers, die beheerliggaam en die ondersteuning wat vanaf Nasionale - en Provinsiale vlak voorsien word (Department of Education, 2007).

Desentralisasie van mag vind vanaf 'n sentrale punt, die Nasionale Onderwysdepartement, in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel plaas. Dit benodig rolspelers om die proses van besluitneming ter verbetering van die kwaliteit van onderwys op skoolvlak te bestuur. Die skoolbestuurspan het 'n rol en verantwoordelikheid om deur strukture wyer deelname en besluitneming te skep, en om sodoende die faktore vir onderprestasie met verskillende rolspelers uit te lig, en 'n ingrypingsplan te ontwikkel.

Die Nasionale Onderwysdepartement het beleidsraamwerke en wetgewing in plek gestel vir die uitleef van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel. Hierdie beleide en wetgewing bepaal hoe skole effektief onder leiding van die skoolbestuurspan bestuur kan word. Een so 'n wetgewing is die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no 84 van 1996).

3.2.2.5.2 Die rol en verantwoordelikheid van die skoolbestuurspan

Die skoolgebaseerde bestuursmodel wat na 1994 op die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel toegepas is binne 'n raamwerk van doelwitte, beleide, kurrikulum, standaarde en verantwoordelikhede, is gerig op spanwerk onder leiding van 'n skoolbestuurspan en word gedryf deur uitkomstes, as refleksie op die kwaliteit van onderwys wat by 'n spesifieke skool gelewer word. Volgens die Personnel Administrative Measures (PAM, 2003) is die verskillende lede van die bestuurspan volgens hulle posbeskrywings saamgevoeg in 'n bestuurspan en vir die professionele bestuur van die skool en die effektiewe funksionering van die verskillende departemente, ter bevordering van leer verantwoordelik.

Volgens Marishane (2009) word die skoolgebaseerde bestuursmodel in die Suid-Afrikaanse opset onder leiding van die skoolbestuurspan, in samewerking met die skoolbeheerliggaam, uitgeleef en op die volgende stel riglyne gebaseer: a) Skole ontwikkel duidelike gefokusde doelwitte b) Skole ontwikkel 'n duidelik werkplan wat in lyn staan met die doelwitte c) Skole sal monitering en assesseringsmetodes gebruik en instel om te reflekteer op die bereiking van doelwitte tesame met die ingrypingsplan wat uitdagings aanspreek.

Die praktyke van die skoolbestuurspan verwys na die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing op verskillende vlakke. Die verskillende vlakke, waarna reeds verwys is, het verskillende invloede op die skool, alhoewel met dieselfde doelwitte. Die skool en die onderrigleer konteks is die vertrekpunt om die verskillende vlakke van besluitneming en betrokkenheid van alle rolspelers aan te dui. Soos reeds bevestig, lewer die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die personeel op mikrovlak, die grootste bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n onderrigleer klimaat. Die interaksie op mesovlak fokus op die interaksie tussen die skoolbestuurspan, onderwysers en die beheerliggaam waar onder andere die voorsiening van 'n missie en visie waarom alle aktiwiteite draai en die bemagtiging van onderwysers belangrik is. Die interaksie op makrovlak fokus op die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die Nasionale - en Provinsiale Onderwysdepartementele vlakke. Die implementering van beleide vanaf die Nasionale Onderwysdepartement aan die beheerliggaam en die skoolbestuurspan dui die interaksie op die drie vlakke aan.

Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model (Bronfenbrenner, 1994) bepaal die interaksie tussen die komponente en die omgewing op verskillende vlakke die effektiwiteit van menslike ontwikkeling op 'n gereelde basis, oor 'n verlengde tydperk, in wisselwerking met mekaar. Ontwikkeling, om verandering teweeg te bring deur die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, deel die bronne en energie as 'n oop stelsel op mikrovlak met die onderwysers, op mesovlak met die beheerliggaam en op makrovlak met die Onderwysdepartement.

Skoolklimaat word as raamwerk gebruik deur die skoolbestuurspan om hul verantwoordelikhede na te kom deur verandering teweeg te bring. Skoolklimaat dui aan of die skoolbestuurspan effektief reageer op die identifisering van strategiese veranderinge en die uitvoering daarvan, met die doel om die kwaliteit van onderwys te verbeter. Die skoolbestuurspan het 'n rol en verantwoordelikheid teenoor onderrigleer, veiligheid, verhoudings en die omgewing se struktuur wat die skoolklimaat beïnvloed deur professionele ontwikkeling, wat die standarde stel om onderrigleer te ondersteun, besluitneming na aanleiding van data en skoolsisteme wat geëvalueer word op 'n gereelde basis en leierskap wat 'n duidelike visie kommunikeer.

Die ontwikkeling om verandering teweeg te bring, spreek professionele ontwikkeling, desentralisasie van strukture vir wyer deelname, besluitneming en die vervanging van burokratiese regulasies deur professionele verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid, aan (Walker, 2000).

3.3 Deelnemende leierskap tydens die proses van verandering in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

3.3.1 Inleiding

Soos reeds aangedui, is die doel van die skoolgebaseerde bestuursmodel om die kwaliteit van onderwys te verbeter deur die rolspelers betrokke by die skoolkonteks aan te moedig om 'n rol in deelnemende besluitneming te speel (Mufidayati, 2016). Die uitgebreide verwagtinge en verantwoordelikhede wat op skole geplaas word, het die behoefte vir skoolleierskap wat gedeel of versprei word, laat ontstaan (Elmelegy, 2015).

Volgens Wildy et al. (2004) word uitdagings met die uitgebreide verwagtinge en verantwoordelikhede, wat geplaas word op skole, ervaar, rakende die neem van

verantwoordelikheid, selfbestuur en die dilemma van effektiwiteit. Volgens Cheng en Mok (2007) is die belangrikste funksie van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel om die rolspelers deur interaksie met die omgewing van die skool op verskillende vlakke te ontwikkel. Daar word verwag om rolspelers by besluitneming te betrek, met die aanname dat rolspelers op skoolvlak in 'n beter posisie is om besluite rakende die behoeftes van die skoolopset te neem (Malen et al, 1990).

Die studie van interaksie tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing op verskillende vlakke, verteenwoordig 'n nuwe beweegrede in die verstaan van wat leierskap is, hoe dit ontwikkel en hoe dit ondersteun kan word (Scribner et al, 2007). Die verskillende vlakke het verskillende invloede op die skool, alhoewel met dieselfde doelwitte. Die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan is sigbaar in die praktyke van die skoolbestuurspan, in die uitleef van 'n deelnemende perspektief en word volbring deur die interaksie van veelvoudige leiers (Spillane et al, 2001). Deelnemende leierskap impliseer dat die verbetering van die vertoning van 'n skool binne en oor die verskillende vlakke van interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing plaasvind.

Die interaksie en saamvoeg van insette en strukturele omstandighede is van kardinale belang vir die verandering van die vertoning van die skool as 'n organisasie in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate. Die vermoë om menslike interaksie te bestuur, is dalk die belangrikste bestanddeel van effektiewe spanleierskap (Van der Mescht & Tyala, 2008). Volgens Van der Mescht en Tyala (2008) is deelnemende leierskap die hoeksteen vir spanbestuur en die effektiewe funksionering van die skoolbestuurspan. Deelnemende leierskap is nie 'n aksie wat uitgeleef word deur 'n individu tot ander mense of 'n stel van individuele aksies wat 'n bydrae tot 'n groep lewer nie, maar bevorder spanwerk deur - en binne verhoudings te laat werk (Bennett et al, 2003). Verhoudings, as 'n dimensie van skoolklimate, verwys na verhoudings tussen die personeel, leerders en die gemeenskap wat respek vir diversiteit insluit, positiewe gedrag bevorder en waar gedeelde besluitneming sigbaar is. Cohen (2006) dui aan dat verhoudings verwys na samehorigheid, wat insluit ondersteuning en goeie kommunikasie, betrokkenheid by onderrigleer en deelname aan besluitneming.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel ondersteun die proses van deelnemende besluitneming met die neem van meer relevante besluite omdat die besluitneming nader aan die probleem is (Grauwe, 2004). Skoolbestuur is gedentraliseer tot op grondvlak en benodig dus rolspelers om die proses van deelnemende besluitneming te bestuur (Mollootimile & Zengele, 2015). Volgens Leithwood et al. (2003) is deelnemende leierskap 'n magtige strategie om die gebrek aan ontwikkelingsgeleenthede van rolspelers betrokke by die bestuur van deelnemende besluitneming te vul, deur onder andere die kapasiteit van die rolspelers te ontwikkel in die neem van effektiewe besluite, ondersteuning te gee aan groter posbeskrywing-kompleksiteit, erkenning te gee aan rolspelers in informele posisies en die analisering van leierskapspraktyke om effektiwiteit te verhoog in die bereiking van doelwitte tydens die proses van verandering.

3.3.2 Groter posbeskrywingkompleksiteit bevestig die behoefte aan deelnemende leierskap

Volgens Mosoge en Van der Westhuizen (1998) word skoolleiers in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel aan 'n verskeidenheid van rolle blootgestel.

Volgens Botha (2006) word skoolleiers in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel blootgestel aan die rol van die innoveerder deur geleenthede te skep vir rolspelers om deel te neem aan besluitneming in 'n ondersteunende omgewing. Skoolleiers motiveer die personeel om kansen te waag. Skoolleiers ondersteun en ontwikkel die personeel as afrigters; leer hulle hoe om aan besluitneming deel te neem. As mentors kommunikeer skoolleiers vertroue en stel inligting aan die personeel beskikbaar. Die skoolleiers is die agente vir verandering en moedig die ontwikkeling van alle rolspelers op 'n deurlopende basis aan. Botha (2006) en Gronn (2003) bevestig die nuwe addisionele rolle wat gevul moet word weens die kompleksiteit van skoolbestuur in die skoolgebaseerde bestuursmodel.

Die 'Standard Framework for Leaders' (1997) verwys na die volgende ses sleutelrolle van die skoolhoof in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel: leier, bestuurder, verandering bring, gefokus wees op uitkomstes, verantwoordbaarheid en vennootskappe met mense (Cranston, 2001). 'n Verskeidenheid van rolle ontstaan

omdat daar van onderwysers verwag word om 'n groter rol te speel in die skole waar hulle onderrig (Cook, 2007).

Nuwe - en addisionele leierskaprolle en verantwoordelikhede word volgens Portin (2000) dus met die skoolgebaseerde bestuursmodel deur die skoolhoof aangeneem, sonder om reeds bestaande deelname te verminder:

- Die skoolbestuurspanlede kry die geleentheid in 'n ondersteunende omgewing om deel te neem en by die bestuur van die skool betrokke te raak.
- Die skoolbestuurspanlede word aangemoedig om kans te waag in die deelnemende besluitnemingsproses.
- Die personeel word geleer hoe om aan die bestuur van die skool deel te neem.
- Vertroue word aan die personeel gekommunikeer en inligting word met alle rolspelers gedeel.
- Personeelontwikkeling word ook op 'n voortdurende basis aangemoedig.
- Nuwe idees word ingebring en die gemeenskap van ouers en leerders word aangemoedig.

Aangesien daar nie in enige beleid of wetgewing voorsiening gemaak word vir 'n skoolbestuurspan nie, word die afleiding gemaak dat die skoolbestuurspan uit Posvlak 2 -, 3 - en 4 - onderwysers van die skool bestaan. Volgens die Personnel Administrative Measures (PAM, 2003) is die verskillende lede van die bestuurspan volgens hulle posbeskrywings in 'n bestuurspan saamgevoeg, verantwoordelik vir die professionele bestuur van die skool en die effektiewe funksionering van die verskillende departemente, ter bevordering van leer. Met die implementering van die skoolgebaseerde bestuursmodel, raak onderwysers by leierskapsrolle in personeel - en kurrikulumontwikkeling betrokke en smee hulle sleutelvennootskappe in die skool - en personeelsake wat evaluering ook insluit (Mollootimile & Zengele, 2015). Die skoolgebaseerde bestuursmodel het skoolbestuur tot op grondvlak gedentraliseer en benodig dus rolspelers om die proses van deelnemende besluitneming te bestuur (Mollootimile & Zengele, 2015).

Volgens Van Niekerk en Van Niekerk (2006) kan skoolbestuurspanlede wat nie effektiewe ontwikkeling ontvang het om hierdie nuwe rolle uit te leef nie, nie met hierdie

skoolgebaseerde bestuurstake vertrou word nie. Skoolleiers word met die skoolgebaseerde bestuursmodel genoodsaak om vennootskappe met 'n verskeidenheid van rolspelers te sluit om die diverse behoeftes van leerders te bevredig (Bradshaw, 1999). As graadhoof en vakhoof word deelnemende leierskap uitgeleef om die proses van deelnemende besluitneming ter ondersteuning van die verbetering van onderrigleer te bestuur.

Volgens Pearce en Conger (2003b) bevestig die verskeidenheid van bogenoemde rolle waaraan skoolleiers blootgestel word in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel, die behoefte aan die uitleef van deelnemende leierskap.

3.3.3 Deelnemende leierskap gee erkenning aan leiers in informele posisies

Volgens Lontos (1994) berus die skoolgebaseerde bestuursmodel op die oortuigings dat rolspelers naaste aan die aktiwiteite in 'n beter posisie is om effektiewe besluitneming toe te pas. Rolspelers betrokke by die implementering van besluite behoort by die besluitnemingsproses betrokke te wees as slegs die leiers in formele leierskapsposisies.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel skep 'n beeld van die skool wat minder vasgevang is in die oorhoofse beheer van formele leiers, en werk teen die hiërargiese model (Jamali et al, 2006). Dit is dus te wagte dat informele leiers hulself meer beskikbaar sal maak vir die beplanning- en besluitnemingsproses op skoolvlak. Graadhoofde en vakhoofde kry as leiers in informele posisies erkenning met die uitleef van deelnemende leierskap ter ondersteuning van die verbetering van onderrigleer per vak, per graad en oor die verskillende fases. Suksesvolle skoolgebaseerde bestuursmodelle is gebaseer op die verspreiding van besluitneming van formele leiers, deur netwerke van informele besluitnemingspanne te ontwikkel. Die skoolgebaseerde bestuursmodel vereis die delegering van besluite vanaf leiers in formele posisies na informele leiers (Cranston, 2001). Volgens Mollootimile en Zengele (2015) raak onderwysers op verskillende posvlakke betrokke by leierskapsrolle in die uitleef van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel. Die skoolbestuurspan het 'n rol en verantwoordelikheid deur strukture vir wyer deelname te skep, in die uitleef van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel (Schreuder & Landey, 2001). Bolden et al. (2008/2009) bevestig dat deelnemende leierskap erkenning gee aan die sleutelrol wat

skoolleiers in formele leierskapsposisie speel deur rolspelers in informele posisies te betrek in die uitleef van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel. Die voordele van die skoolgebaseerde bestuursmodel sluit 'n meer demokratiese styl in wat informele leiers betrek en minder burokratiese is (Grauwe, 2004).

Itumeleng (2014) bevestig die behoefte aan wyer deelname, want die skoolbestuurspan benodig spesifieke vaardighede om die onderprestasie van leerders aan te spreek in die bereiking van die doelwitte vanaf die Nasionale Onderwysdepartement, deur rolspelers in informele posisies ook te betrek. Die uitleef van prestasiestandaard 11 en 12 volgens die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel, betrek die formele - en informele leiers, wat dus sterk op deelnemende leierskapsbeginsels steun. Hierdie aktiwiteite fokus op die volgende aspekte:

- die uitleef van formele rolle deur netwerke van informele besluitnemingspanne deur die leiding te neem en kollegas te bemagtig;
- voorsien rigting wat kollegas in staat stel om strategiese doelwitte te bereik;
- sit strategiese doelwitte om in aksieplanne;
- motiveer kollegas;
- toon waardering vir kollegas en gee erkenning aan hul idees;
- bied ondersteuning en prikkel innoverende denke;
- deel inligting met kollegas, ouers en die skoolbeheerliggaam;
- voorsien terugvoering;
- implementeer stelsels en strukture binne 'n bekende omgewing en is bereid om bestaande stelsels te verbeter;
- ontwikkel strategiese planne ten einde doelwitte te bereik met finansiële beplanning en begroot in ooreenstemming met die doelwitte van die skool.

3.3.4 Die uitleef van die deelnemende leierskap ontwikkel die kapasiteit en vermoëns van die personelede

Die ontwikkeling van onderwysers binne die raamwerk van die skoolgebaseerde bestuursmodel, fokus op die neem van verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid. Die bou van kapasiteit en die verbetering van resultate fokus op die redes vir en meting van onderprestasie (Itumeleng, 2014). Dit verwys na die behoefte van skoolbestuurspanne om riglyne ter ondersteuning van onderprestasie te ontwikkel.

Die implikasie is dat skoolbestuurspanne spesifieke vaardighede benodig om onderprestasie aan te spreek. Hulle kan strategieë ontwikkel, voortdurende opsies vir verbetering soek, rolspelers se ondersteuning betrek, 'n model ontwerp om verbetering aan te spreek, die implementering van strategieë as 'n leerproses gebruik en die ondersteuning op Distrikvlak en Provinsiale vlak soos benodig, aanvra. Volgens Itumeleng (2014) benodig die skoolbestuurspanne van onderpresterende skole die volgende eienskappe om verandering aan te spreek met die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat:

- Leierskap word benodig om haalbare doelwitte te ontwikkel.
- Die skoolbestuurspan, met die mag wat aan hulle gegee word, deur die uitleef van effektiewe praktyke, moet riglyne aan operasionele aktiwiteite, vir die bereiking van die doelwitte gee.
- Hulle moet ondersteuning aan alle rolspelers gee om te verseker dat onderrigleer in 'n ondersteunende omgewing plaasvind.
- Deurlopende evaluering en refleksie op aktiwiteite word benodig om verantwoordbaarheid te ondersteun wat relevant is.
- Lede moet bevoeg wees om die rol van die skoolbestuurspan uit te leef, deur ontwikkeling en ondersteuning aan alle rolspelers te gee.

Dit sluit aan by onderwysers se betrokkenheid in die ontwikkeling van beleide en besluitneming en professionele vaardighede om verandering te implementeer. Professionele ontwikkeling as 'n dimensie van die skoolklimaat in die prestasiestandaarde van die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel, benadruk die onderliggende rol van die skoolklimaat in die algemene funksionering van die skoolbestuurspan, asook die ontwikkeling van die personeel. Volgens Elmelegy (2011) skep die ontwikkeling van onderwysers 'n gevoel van eienaarskap wat verantwoordbaarheid bevorder en burokrasie verander. Die skoolgebaseerde bestuursmodel bevestig die belangrikheid om die interne kapasiteit van besluitneming te versterk (McGinn & Welsch, 1999). Deelnemende leierskap is 'n magtige strategie om die gebrek aan ontwikkelingsgeleenthede ter bemagtiging van skoolleiers aan te spreek (Leithwood et al, 2003).

Volgens Belbin (2000) voorsien spanwerk 'n platform vir professionele ontwikkeling om sodoende onderwysers te bemagtig. Spanlede benodig ontwikkeling rakende die uitbreiding van kapasiteit ten opsigte van fasilitering, interaksie en kommunikasie. Daar kan geensins na leierskap gekyk word deur slegs te fokus op rolle, posisie of karaktereenskappe nie. Volgens Harris en Spillane (2008) word deelnemende leierskap as 'n manier gesien om leierskapspraktyke uit 'n ander oogpunt te sien. 'n Persoonlike transformasie in leierskap word deur die skoolbestuurspan benodig deur te fokus op pogings om die groei van ander leiers suksesvol te ondersteun (Harris, 2011).

Alhoewel uitdagings tydens die proses van transformasie in leierskap deur die skoolbestuurspan, ervaar word, is dit volgens Murphy et al. (2009) die vertrekpunt in die effektiewe uitleef van deelnemende leierskap in skole. Die verspreiding van leierskap, met die uitleef van die deelnemende leierskap, ontwikkel die leierskapkapasiteit en die vermoëns van die personeellede, ter bemagtiging van die onderwysers (Harris, 2011) binne die raamwerk van die skoolgebaseerde bestuursmodel se fokus op die neem van verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid in spanverband.

3.3.5 Deelnemende leierskap as 'n raamwerk om leierskapspraktyke te analiseer

Die skoolgebaseerde bestuursmodel, wat gebaseer is op demokratiese beginsels (Van der Mescht & Tyala, 2008), het die skoolbestuur tot op grondvlak gedesentraliseer om verantwoordelikheid te neem en vas te stel watter faktore vir onderprestasie verantwoordelik is en 'n ingrypingsplan te ontwikkel.

Suksesvolle, skoolgebaseerde bestuur is daarop gebaseer om veelvuldige meganismes in plek te hê om inligting rakende skoolprioriteite te versamel. Volgens Cohen et al. (2009a) word skoolklimaat dikwels oorgesien as 'n faktor ter verduideliking van die onderprestasie van leerders op akademiese gebied. 'n Deelnemende leierskapspektief voorsien 'n verstaan hoe leierskapspraktyke strek oor verskillende aspekte van die situasie wat die praktyke terughou of ondersteun (Spillane et al, 2001). Die skoolbestuurspan benodig beskikbare, goed beplande tyd om leierskapspraktyke uit te brei. Internasionale navorsing bewys dat die

besikbaarheid van goed beplande tyd om te vergader as skoolbestuurspan, om mekaar te ondersteun in die behoefte aan skoolverbetering in die ontwikkeling van leergemeenskappe, voordelig is vir die ontwikkeling van skoolleierskap (Townsend, 2007). Van der Voort en Wood (2014) dui aan dat gereelde vergaderings deur die skoolbestuurspan benodig word om te reflekteer op die vordering van die aksieplan van die skoolverbeteringsplan en te identifiseer waar ondersteuning benodig word. Gereelde ontmoetings deur die skoolbestuurspan plaas die skoolbestuurspan in 'n posisie om bewus te word van datums van afhandeling, soos beplan volgens die skoolverbeteringsplan, en dié wat nie eerbiedig word nie en dan intervensiestrategieë te implementeer.

Volgens Spillane (2006) word deelnemende leierskap beskryf as 'n raamwerk om leierskapspraktyke te analiseer rakende die effektiwiteit van die ingrypingsplan in die bereiking van die doelwitte van die Nasionale Onderwysdepartement in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.

3.3.6 Deelnemende leierskap gee insig rakende die uitdagings wat die skoolklimaat beïnvloed

Volgens Mayrowetz (2008) gee deelnemende leierskap aan rolspelers beter insig rakende die uitdagings wat die skoolklimaat beïnvloed om meer relevante besluite te neem. Deelnemende leierskap as kernkomponent van skoolgebaseerde bestuur bied volgens Shoraku (2008) die geleentheid aan onderwysers om meer bewus te wees van die behoeftes van die skoolkonteks. Die erkenning van die probleme help dat meer relevante besluite geneem word omdat die besluitneming nader aan die probleme gebring word (Grauwe, 2004). Die implikasie is egter dat 'n skoolbestuurspan se deelnemende leierskapstyl spesifieke vaardighede benodig om meer relevante besluite te neem en verandering aan te bring in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.

3.3.7 Deelnemende leierskapspraktyke as die verbetering van deelname in besluitneming

Volgens Kelley (2005) is deelnemende besluitneming 'n aksie deur skoolleiers wat met skoolklimaat verband hou. Volgens die skaaltelling van Zigarmi en Edeburn (1980) kan skoolklimaat gemeet word aan die onderwysers se persepsie van bydraes

tot besluitneming op skoolvlak. Volgens Mutter (2003) word deelnemende leierskapspraktyke as die verbetering van deelname in besluitneming, in die uitleef van die skoolgebaseerde bestuursmodel, beleef.

3.3.8 Deelnemende leierskap fokus op ondersteuning tydens die proses van verandering

Volgens Itumeleng (2014) word ondersteuning deur die skoolbestuurspanne van alle rolspelers in 'n ondersteunende omgewing benodig om verandering teweeg te bring in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Hierdie ondersteuning word vergemaklik deur deelnemende leierskap wat tydens die proses van verandering meer op die fasilitering en ondersteuning aan die personeellede gefokus is (Harris, 2011). Nelly (2008) beklemtoon dat leiers, wat spanwerk as komponent van deelnemende leierskap en skoolgebaseerde bestuur ondersteun en uitleef, verseker dat die skoolbestuurspan doelwitte stel in die bereiking van die doelwitte van die Nasionale Onderwysdepartement. Volgens Li (2010) word 'n gedeelde visie en waardes, goeie samewerking en spanwerk met 'n kindgesentreerde fokus vir die effektiewe implementering van die skoolgebaseerde bestuursmodel, benodig.

3.4 Spanwerk as komponent van deelnemende skoolgebaseerde bestuur

3.4.1 Inleiding

'n Groep gewillige individue wat saamgevoeg word deur 'n gemeenskaplike doel, interafhanklik van mekaar is, gestruktureerd is om saam te werk, verantwoordelikheid deel en bemagtig is om 'n taak te volbring, staan bekend as 'n span (Marquardt, 2010).

Die verskil in karaktertrekke tussen 'n groep en 'n span is dat die span gesamentlike doelwitte vir die span ontwikkel en nie die bereiking van doelwitte per individuele lid nie, en spanwerk moedig gesprekke aan in 'n aktiewe probleemoplossingopset om effektiewe besluitneming te ondersteun teenoor 'n groep wat slegs vergader omdat dit van die groep vereis word (Lencioni, 2002). Volgens Stroller et al. (2004) bewys navorsing dat skole wat op akademiese gebied onderpresteer, sonder die basiese vereistes vir spanwerk funksioneer, naamlik: doelwitte wat aan die span rigting gee, toegewydheid tot goeie prestasie om die doelwitte te bereik en strategieë om die doelwitte te bereik.

3.4.2 Die strukturering van die skoolbestuurspan rakende die uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede in spanverband

Die volgende riglyne word deur Bolam et al. (1993) gegee om te funksioneer as 'n skoolbestuurspan. Die riglyne reflekteer op die praktyke van die skoolbestuurspan met die verwysing na 'n span, volgens Medwell (2009), as die bymekaarbring van 'n werkgroep, wat uit individuele spesialiste bestaan, wat deur kommunikasie, samewerking en gesamentlike besluitneming hul kennis en vaardighede gebruik om planne te ontwikkel en doelwitte, wat die praktyke van die skoolbestuurspan is, wil bereik. Die riglyne reflekteer op die verhoudings wat ontwikkel tussen die skoolbestuurspan en die rolspelers by besluitneming betrokke.

Die doel van die skoolgebaseerde bestuursmodel is om onder die leiding van die skoolbestuurspan die kwaliteit van onderwys te verbeter deur rolspelers betrokke by die skoolkonteks aan te moedig om 'n rol in deelnemende besluitneming te speel (Mufidayati, 2016). Spanwerk voorsien aan rolspelers betrokke by die skoolkonteks die geleentheid om 'n rol in besluitneming te speel. Die riglyne reflekteer die impak op die funksionering van die skoolbestuurspan in die bereiking van doelwitte ter ondersteuning van gehalte- onderwys, deur duidelikheid te hê rakende rolle. Spanwerk benodig van die skoolbestuurspan duidelikheid rakende hul rolle wat vervul moet word en hul strukturering en hoe elke span in verhouding tot ander spanne staan (Stott & Walker, 1999). Die transformasie na skoolgebaseerde bestuur het gelei tot nuwe addisionele rolle wat vervul moes word (Botha, 2006). Die span voorsien aan onderwysers die geleentheid om bydraes te lewer in 'n verskeidenheid van professionele rolle en volgens Mosoge en Van der Westhuizen (1998) ondersteun hulle dus die verskeidenheid van rolle wat uitgeleef moet word in die skoolgebaseerde bestuursmodel. Die riglyne reflekteer op die doelwitte wat deur die skoolbestuurspan bereik moet word. Nelly (2008) beklemtoon dat leiers wat spanwerk ondersteun en uitleef, verseker dat die skoolbestuurspan doelwitte stel en 'n visie vir die skool het. Die riglyne reflekteer ook die bevoegdheid en toegewyd van die skoolbestuurspan, 'n gedeelde kultuur, waardes en oortuigings wat uitgeleef word rakende effektiewe spanwerk, kommunikasie met alle rolspelers en geleenthede vir ontwikkeling ter ondersteuning van die effektiewe funksionering van die span.

Genoemde riglyne rakende die strukturering van die skoolbestuurspan, om te funksioneer as 'n span in die uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede, ondersteun die doel van die skoolgebaseerde bestuursmodel om die kwaliteit van onderwys te verbeter deur rolspelers by besluitneming te betrek en die uitbreiding van skoolkapasiteit in die bereiking van doelwitte ter ondersteuning van gehalteonderwys.

3.4.3 Effektiewe spanleierskap is die vermoë om die interaksie van mense te bestuur

Volgens Cranston (2001) bring die skoolgebaseerde bestuursmodel 'n verandering in die magstrukture van die skool met die uitleef in die praktyk in die uitnodiging om 'n verskeidenheid van rolspelers by deelnemende besluitneming te betrek.

Binne die dinamiese, voortdurende veranderde skoolkonteks waarin skole funksioneer, is 'n verhoogde fokus op vaardighede en vermoëns om effektiewe besluite te kan neem om verandering effektief aan te spreek. In hierdie konteks word skoolleiers uitgedaag deur mededingende belange en verwagtinge deur die verskillende rolspelers in die besluitnemingsproses. Spanne is nie staties met die indring van die onmiddellike konteks en uitdagings wat skole beleef nie. 'n Strukturele vereiste vir spanwerk is ondersteuning (Van der Mescht & Tyala, 2008). So 'n skoolbestuurspan ondersteun en respekteer verskille, interafhanklikheid en konflik wat sal lei tot 'n verbetering in die kwaliteit van onderrigleer (Okumbe, 2007). Spanwerk benodig 'n belegging van tyd, ruimte en selfs fondse en die vrye toegang tot inligting wat benodig word om uitdagings in die bereiking van die gemeenskaplike/gesamentlike doel aan te spreek.

Die behoeftes van die skool is bepalend vir die identifisering van die verskillende spanne wat aansluit by Medwell (2009), dat 'n span die bymekaarbring van 'n werkgroep is, wat uit individuele spesialiste bestaan, wat deur kommunikasie, samewerking en gesamentlike besluitneming hul kennis en vaardighede gebruik om planne te ontwikkel en doelwitte te bereik, na aanleiding van die behoeftes van die skool. Aan te sluit by die behoeftes van die skool as bepalend in die identifisering van spanne, kan die ses tipes deelnemende leierskappe, soos geklassifiseer volgens MacBeath et al. (2004), gebruik word om die leierskapsposisie te identifiseer:

- formele leierskapsposisie volgens 'n werksbeskrywing wat daaraan gekoppel word;
- pragmatiese leierskapsposisie wat aandui dat dit noodsaaklik en bepalend is;
- strategiese leierskapsposisie gevul deur 'n spesialis wie se bekwaamhede benodig word;
- opportunistiese leierskapsposisie gebaseer op die voorkeure van die persone;
- waardevermeerderende leierskapsposisie gebaseer op vorige ervaring;
- kulturele leierskapsposisie ter ondersteuning van die kulturele klimaat van die skool.

Die skoolbestuurspan neem die verantwoordelikheid om rolspelers te betrek en die behoeftebepaling te doen. Die mees betekenisvolle aspek van effektiewe spanleierskap, is die vermoë om die interaksie van mense te bestuur in die bereiking van die doelwitte (Marquardt et al, 2010). Die individuele skoolbestuurspanlede, soos die departementshoof, bestuur die interaksie met mense deur rolspelers uit hul onderskeie departemente waarvoor verantwoordelikheid geneem word, te betrek om byvoorbeeld graadhoofde en vakhoofde in die uitleef van deelnemende leierskap aan te wys.

Die manier van verspreiding van leierskap volgens MacBeath et al. (2004) en Leithwood et al. (2006) tydens interaksie met die onderwysers, word as volg bewerkstellig: Na konsultasie word bronne en verantwoordelikhede doelbewus versprei na die individue en/of groepe wat in 'n goeie posisie is om leiding te neem rakende 'n spesifieke funksie wat vervul moet word of taak wat afgehandel moet word, leierskapsrolle en verantwoordelikhede word na beraadslaging tussen verskillende rolspelers verdeel, nuwe personeellede met spesifieke vaardighede, kennis en/of toegang tot bronne word genader om 'n sekere leierskapsfunksie te vervul, verantwoordelikhede word stelselmatig aan personeellede toegeken soos hul vlak van ontwikkeling uitgebrei word, personeellede neem addisionele verantwoordelikhede aan of leierskap word aangeneem en organies tussen die lede van die span verdeel.

Ontwikkeling word benodig rakende die uitbreiding van kapasiteit ten opsigte van fasilitering, interaksie en kommunikasie onder spanlede, want sekere groepe kan onder andere dominant oor ander groepe wees. Dit kan moontlik verdeeldheid en vooroordeel veroorsaak en in hierdie omstandighede moet die leiers interaksie verseker.

3.5 Effektiewe skoolbestuurspan skep professionele leergemeenskap

Onderwys is besig om op 'n globale skaal te verander, gedryf deur faktore soos die impak van tegnologie en onderwysers, leerders en die onderwysstelsel se verwagtinge.

Bewustheid van lewenslange, professionele leer en ontwikkeling vir onderwysers het dramaties oor die afgelope dekade verhoog om op hierdie verandering te kan reageer en om aan leerders die beste moontlike onderwys te voorsien (Cochran-Smith, 2016). Die potensiaal van 'n professionele leergemeenskap ter ondersteuning van die verbetering van die kwaliteit van onderrigleer, word toenemend deur navorsers ondersteun (Vangrieken et al, 2015). Volgens Toole en Louis (2002), is professionele leergemeenskappe 'n groep onderwysers wat hul praktyke met mekaar deel en op 'n deurlopende, kritiese, gesamentlike, inklusiewe en leer georiënteerde wyse bevaagteken, met die doel om die kapasiteit van die personeel uit te brei. Die skoolbestuurspan behoort die verantwoordelikheid te neem om die kapasiteit van die onderwysers deur die skep en ondersteuning van professionele leergemeenskappe te verbeter.

Professionele leergemeenskappe is 'n voorbeeld van spanwerk onder leiding van die skoolbestuurspan. Die skoolbestuurspan skep die leergemeenskappe wat soos spanne funksioneer om die doelwitte te bereik, onder andere om die onderrigleerklimaat te verander ter ondersteuning van die verbetering van die gehalte van onderwys. Die doel van 'n professionele leergemeenskap is om onderwysers se effektiwiteit as professionele persone tot optimale voordeel van die leerders uit te brei. Ontwikkeling deur die skoolbestuurspan om verandering teweeg te bring, in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, deel in die skep van professionele leergemeenskappe die bronne en energie as 'n oop stelsel op mikrovlak met die onderwysers. Volgens Bolam et al. (2005) het 'n effektiewe, professionele leergemeenskap die vermoë om die leer van alle professionele persone in die

skoolgemeenskap te bevorder en te onderhou met die gesamentlike doel die om onderrigleer van leerders te bevorder.

Die skep van 'n professionele leergemeenskap lei daartoe dat onderwysers meer effektief voel, die skoolklimaat meer positief ervaar en die verwagtinge van leerders verhoog, wat 'n invloed op leerders se motivering, vordering en aanpassing het (Felner et al, 2007). Die ontwikkeling van 'n oortuiging van gesamentlike effektiwiteit onder die skoolbestuurspan, het die potensiaal om die kwaliteit van onderrigleer te verbeter (Daly & Chrispeels, 2005). Gedrag wat gesamentlike effektiwiteit beïnvloed, sluit in: om vertrou en optimisme uit te spreek oor die span, om realistiese doelwitte te stel wat die geleentheid vir vroeë sukses gee, om die span te help om maniere te vind om hindernisse te oorkom en om vordering en belangrike mylpale te vier (Yukl, 2013). Volgens Ross et al. (2003) dra gedeelde doelwitte, ondersteunende strukture, deelnemende besluitneming en leierskap wat onderwysers bemagtig, by tot die gesamentlike effektiwiteit van die skoolbestuurspan en is dus ondersteunend in die uitleef van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel. Hoë vlakke van effektiwiteit word benodig om 'n benadering te volg om die kwaliteit van onderwys te verbeter deur ondersoek in te stel rakende rolspelers se praktyke en oortuigings (Bryk & Schneider, 2002) in die uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede. Indien vertrou en effektiwiteit in spanverband ontbreek, word die identifisering van ingrypingsplanne rakende die uitdagings wat skole as gevolg van die vinnige veranderde omgewing beleef, as oppervlakkig beleef, met die fokus op eksterne faktore, soos byvoorbeeld families, en bereik nooit die klaskamer nie (Cuban & Usdan, 2003).

Van Bandura (1986) kan afgelei word dat onderwysers se effektiwiteit verhoog word omdat 'n gedeelde verantwoordelikheid teenoor die leerders met die ondersteuning vanuit 'n span, 'n professionele leergemeenskap, uitgeleef word.

Die tradisionele model vir die professionele ontwikkeling van onderwysers fokus op opleiding wat losstaande van die lewens en werk van onderwysers is (Clarke & Hollingsworth, 2002). Die idee dat onderwysers van mekaar in die werksplek kan leer, het geleidelik meer ondersteuning oor die afgelope dekades verkry (McLaughlin & Talbert, 2007). Volgens Sjoer en Meirink (2016) word samewerkende ondersteuning deur onderwysers as wyd verspreid ervaar, as 'n magtige instrument vir professionele

ontwikkeling, verhoogde leer onder leerders en skoolverbetering in die algemeen. Volgens DuFour (2004) is verskonings soos 'n gebrek aan tyd en die behoefte aan opleiding ongegrond om samewerkende ondersteuning nie in 'n professionele leergemeenskap aan onderwysers beskikbaar te maak nie. Skoolklimaat, beskryf as die omgewing van die skool (Tajasom & Ahmad, 2011), word daargestel deur die aksies van die personeellede onder leiding van die skoolbestuurspan, wat dus leergemeenskappe insluit. Die kern van 'n professionele leergemeenskap lê in 'n samewerkende werkskultuur gekenmerk deur sistemiese samewerking en ondersteunende interaksie (Stoll et al, 2006) in die skep en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate. Die doel van 'n professionele leergemeenskap is om die tekortkominge wat geassosieer word met professionele ontwikkeling in afsondering te oorkom (Webster-Wright, 2009).

Daar is verskeie maniere waarop die professionele leergemeenskappe kan funksioneer. Wahlstrom en Louis (2008) dui aan dat reflektiewe dialoog as interpersoonlike karaktertrek van 'n professionele leergemeenskap impliseer dat onderwysers in 'n reflektiewe en diep gesprek gaan rakende onderwyskwessies soos die kurrikulum, onderrigleer en leerderprestasies. Goeie praktyke word met mekaar gedeel binne die konteks van 'n graad of vak ter ontwikkeling, uitdagings word aangespreek in die bereiking van doelwitte en intervensie ter ondersteuning van onderrigleer in die verbetering van leerderprestasies, word uitgelig. Die behoeftes van leerders en onderwysers word uitgewys waar ontwikkeling en ondersteuning benodig word. Onderwysers se self-effektiwiteit en spanne se gesamentlike effektiwiteit verhoog. In spanverband, as 'n professionele leergemeenskap, word effektiewe besluitneming rakende onderwyskwessies ter bereiking van doelwitte uitgeleef. Volgens Printy (2008) veronderstel professionele leergemeenskappe dat onderwysers verantwoordelikheid vir die algemene onderrigleerpraktyke en die bereiking van positiewe uitkomstes aanvaar, eerder as om dit oor te laat aan die verantwoordelikheid van slegs die skoolbestuurspan.

Volgens Watson (2014) beklemtoon 'n professionele leergemeenskap samewerkende, ondersteunende ontwikkeling, gekoppel aan die konteks waarin die praktyke van die skoolbestuurspan uitgeleef word. Die praktyke van die skoolbestuurspan verwys na die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing op verskillende vlakke. Die verskillende vlakke

waarna reeds verwys is, het verskillende invloede op die skool, alhoewel dit met dieselfde doelwitte ter verbetering van die kwaliteit van onderwys in die skole en bevordering van 'n onderrigleerklimaat gebeur.

Volgens Molo (2002) reflekteer 'n professionele leerorganisasie op 'n gereelde basis op die praktyke van die skoolbestuurspan in die uitleef van hul rolle en verantwoordelikheid deur 'n skoolverbeteringsprogram, met die doel om verandering teweeg te bring in die bereiking van positiewe leeruitkomstes. Skoolbestuurspanne se kwartaalprogram behoort gereelde geleentheid in te sluit om geleentheid te gee om op die skoolverbeteringsplan te reflekteer, met strategieë wat geïmplementeer is. Die effektiwiteit word geëvalueer om te bepaal of doelwitte bereik is en die nodige stappe in plek te sit vir die volgende sirkel van aksieleer, met interaksie tussen die skoolbestuurspan en die komponente van die omgewing tot heelskoolontwikkeling.

Volgens Stoll et al. (2006) is daar geen twyfel in die literatuur dat leierskap noodsaaklik is vir die suksesvolle ontwikkeling van 'n professionele leergemeenskap nie. Deelnemende leierskap voorsien 'n bruikbare lens om sin te maak van leierskap in 'n spanwerkkonteks (Belbin, 2000). Die deelnemende leierskap wat dus in spanwerk beklemtoon word, moet dus deel van professionele leergemeenskappe se funksionering wees.

Skole wat fokus op deelnemende leierskap as 'n gesamentlike aksie tot gemeenskaplike doelwitte, fokus op 'n sirkel van navrae. Skole wat 'n hoë vlak van navrae bereik het, het sterk professionele leergemeenskappe ontwikkel wat op 'n voortdurende basis verbetering najaag. Mayrowetz (2008) bevestig dat deelnemende leierskap as 'n strategie ter uitbreiding van kapasiteit, soortgelyk is aan 'n professionele leergemeenskap met 'n sterk verbintenis tot skoolverbetering.

HOOFSTUK 4

Navorsingsbenadering en -metodologie

4.1 Inleiding

Uit die voorafgaande hoofstukke is dit duidelik dat die skoolbestuurspan uitdagings beleef in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat. Die skoolbestuurspan se belewenis, interpretasie en hul perspektief van die uitdagings is geanaliseer, geïnterpreteer en beskryf. Spanwerk is 'n belangrike komponent van die skoolbestuurspan se funksionering wat ondersoek word.

Die primêre doel van hierdie studie is om te verstaan tot watter mate die skoolbestuurspan in staat is om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder. Om die navorsingsvraag te kan beantwoord, moes daar 'n stel riglyne en instruksies gevolg word (Mouton, 1996). Hierdie stel riglyne en instruksies staan as die navorsingsontwerp bekend en word in hierdie hoofstuk bespreek.

Hierdie hoofstuk verskaf 'n oorsig van die navorsingsmetodologie en die navorsingsontwerp van die studie. Volgens Babbie en Mouton (2001) fokus 'n navorsingsontwerp op die aard van die eindproduk, terwyl die navorsingsmetodologie op die proses en soort middele en prosedures wat gebruik word, fokus. Vervolgens word daar aan die navorsingsontwerp, die omskrywing van die steekproef, dataversamelingstegnieke, die rol van die navorser, kwaliteitskriteria en etiese oorwegings aandag gegee.

Die skoolbestuurspan se belewenisse, interpretasie en hul perspektief van die uitdagings om 'n onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder, sal geanaliseer en beskryf word. Die pligte en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan en die gepaardgaande uitdagings, sal verken word. Die onderwysers se persepsies waarom die skoolbestuurspan uitdagings beleef in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat teen die agtergrond van die skool konteks, sal interpreteer word. Die skoolbestuurspan se ervaring van spanwerk tydens die gebeure wat die vestiging en bevordering van 'n effektiewe onderrigleerklimaat onderlê, sal verklaar word. Die

probleem sal aan die hand van die skoolbestuurspan en onderwysers se persoonlike ervarings en opinies ondersoek word.

4.2 Navorsingsontwerp

Navorsing vereis beplanning en ontwerp. Die navorsingsproses het met 'n literatuuoroorsig in aanvang geneem. 'n Diepgangliteratuuoroorsig is onderneem wat die begrip van tersaaklike konsepte uitgelig het. 'n Literatuuoroorsig van relevante literatuur voorsien 'n teoretiese raamwerk wat gebruik kan word om dit wat bestudeer word, beter te verstaan.

Volgens Strauss en Corbin (1990) het 'n literatuuoroorsig die volgende ten doel:

- 'n Literatuuoroorsig stimuleer teoretiese sensitiviteit – Bronfenbrenner konseptualiseer die omgewing as 'n stelsel wat fokus op interaksie, wat verwys na die interaksie tussen die omgewing en die komponente op verskillende vlakke (in Friedman & Wachs, 1999; Tien & Berg, 2003). Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model (Bronfenbrenner, 1994) vind ontwikkeling plaas deur 'n proses van interaksie tussen die komponente en die onmiddellike omgewing, wat verwys na die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing vanuit 'n verskeidenheid komponente en die verhouding tussen die skoolbestuurspan as die interne omgewing en die eksterne omgewing. Die vlak van effektiwiteit hang van die interaksie met die omgewing, op 'n gereelde basis, oor 'n verlengde tydperk af.
- Direkte aanhalings uit die literatuur rugsteun die navorser se interpretasies – die studie fokus op skoolklimaat omdat, volgens MacNiel et al. (2009) skoolklimaat gebruik kan word om aan te dui of die skoolbestuurspan effektief reageer op die uitdagings om leerprestasies te verbeter.
- Literatuur verskaf riglyne vir die samestelling van 'n onderhoudsgids. Volgens Cohen (2006) beïnvloed veiligheid, onderrigleer, verhoudings en die omgewing se struktuur, skoolklimaat.
- 'n Literatuuoroorsig fasiliteer die keuse van 'n verteenwoordigende navorsingspopulasie – Die skool as 'n komponent van die Nasionale Onderwysstelsel word deur die invoer - en uitvoer van energie of bronne beïnvloed, deurdat energie of bronne die stelsel reaktiveer. Die invoer van energie of bronne word deur 'n proses geplaas (onder andere die onderrigleer) en dan word die verwerkte energie of produk weer uitgevoer, byvoorbeeld die leerders wat na hulle gemeenskap teruggaan. Die

skoolbestuurspan se interaksie op mikrovlak met die onderwysers bepaal die sigbaarheid van die karaktertrekke van 'n positiewe skoolklimaat, wat reflekteer in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimate. Die skoolbestuurspan en onderwysers se belewenis, interpretasie en hul perspektief van die uitdagings wat beleef word in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate, sal geanaliseer, geïnterpreteer en beskryf word.

- Verwysings na literatuur verleen addisionele geldigheid aan navorsingsbevindinge.

Die navorsingsontwerp is nodig om die navorser op sy/haar perspektief vir die doeleindes van sy/haar studie te laat fokus. Volgens Denscombe (2003) is goeie navorsing nie afhanklik van die slaafse navolging van 'n stel 'gebooe' van wat reg en wat verkeerd is nie. 'n Toets vir goeie navorsing is vir hom eerder of die navorsingsontwerp toepaslik is om die navorsingsvrae te beantwoord. Die ontwerp van die navorsing hang af van die aard van die vrae wat in die ondersoek gestel word, die doel van die navorsing en die paradigmas en beginsels waarmee die navorser werk.

Wanneer bepaal gaan word watter navorsingsontwerp gevolg gaan word, moet daar gevra word wat die doelwit van die studie is, wat bereik of wat verduidelik wil word. 'n Navorsingsontwerp word as 'n strategiese raamwerk beskryf (Mouton, 2001). Hierdie plan, tesame met die navorsingsparadigma, sal uiteindelik bepaal watter spesifieke navorsingsmetodologie die geskikste vir die navorsing is. Punch (1998) is van mening dat die navorsingsontwerp as fase tussen die navorsingsvraag en die data voorkom, en dat dit aantoon hoe die navorsingsvraag met die data verbind word. Die navorsingsontwerp verskaf dus 'n volledige plan vir die prosedures of basiese formaat wat die navorser moet volg om die data in te samel en te ontleed. Leedy en Ormrod (2001) is van mening dat die navorser in die ondersoek meer doeltreffend en effektief kan wees, indien die bronne, prosedures en data aan die begin van die projek geïdentifiseer word. Die navorsingsvraag, wat die sentrale doel van die studie verwoord, behoort altyd ingedagte gehou te word. Met die navorsingsprobleem en navorsingsvrae as vertrekpunt, word 'n ontwerp gekies wat inligting verskaf sodat die navorsingsvrae op die mees effektiewe wyse beantwoord word (Mouton, 2001). Terre Blanche en Durrheim (1999) verwys na die navorsingsontwerp as 'n brug tussen die

navorsingsvrae en die implementeringsfase van die navorsing. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die navorsingsontwerp dus riglyne verskaf waarvolgens die proses van dataversameling, data-analise en verslaglewering beplan kan word.

Die konseptuele raamwerk fokus op die gebeurlikhede, aspekte wat 'n rol speel en die verband tot mekaar. Die navorsingsvrae fokus waarop nodig is om te weet om die doelwit van die studie te bereik, terwyl die metodes die manier is waarop die data verkry gaan word. Daar is 'n behoefte aan 'n teoretiese raamwerk om die ontvouende verhoudings tussen data en gebeure te sorteer en te organiseer. So 'n organisatoriese raamwerk word 'n paradigma genoem.

4.2.1 Navorsingsparadigma

Navorsing moet binne 'n bepaalde oriëntasie of paradigma uitgevoer word.

'n Paradigma is 'n komplekse en 'n baie breë term wat in die sosiale wetenskappe gebruik word (Punch, 2005). Dit is 'n algemene perspektief en 'n manier van die afbreek van die kompleksiteit van die werklike wêreld. Anders skrywers sien 'n paradigma as 'n lens (Cresswell, 2009) of 'n teoretiese raamwerk (Henning et al, 2004) of 'n perspektief (Cresswell, 2009) waardeur die navorsing bestudeer word. Dit is 'n beskouing van hoe wetenskap behoort gedoen te word. 'n Paradigma is 'n denkwyse of 'n manier om na die wêreld of na mense se sosiale lewens te kyk (Babbie, 2001). Nieuwenhuis (2010) verwys na die navorsingsbenadering as 'n paradigma terwyl Cresswell (2012) na wêreld beskouing verwys. Paradigmas as logiese sisteme of teoretiese verwysingsraamwerke bestaan, volgens Mertens (1998), uit sekere aannames wat die navorser se denke en handeling lei en rig. Durrheim (1999) is van mening dat paradigmas as perspektiewe dien wat 'n rasionaal vir die navorser verskaf en die navorser tot bepaalde data-insamelingsmetodes, waarnemings en interpretasies verbind. 'n Paradigma kyk op 'n wetenskaplike korrekte manier deur 'n model of patroon na verskynsels. Die manier waarop na verskynsels gekyk word, word deur oortuigings van die individu asook deur vorige navorsingservaringe beïnvloed. Hierdie lense of paradigmas sluit in: positivistiese navorsing, interpretivistiese navorsing en kritiese navorsing (Denzin & Lincoln, 2011).

4.2.1.1 Komponente van 'n paradigma

Scotland (2012) reken dat 'n paradigma uit die volgende komponente bestaan: ontologie, epistemologie, metodologie en metodes.

Ontologie is die studie van die wese. Epistemologie het te doen met die aard en vorme van kennis (Cohen et al, 2007). Epistemologiese veronderstelling het te doen met hoe kennis geskep, verkry en gekommunikeer kan word. Babbie (2013) verwys na die “wetenskap van weet” en “stelsels van kennis”. Metodologie verwys na die strategie van aksie wat agter die keuse en gebruik van bepaalde metodes lê. Mouton (1996) beskryf metodologie as die metodes om iets te doen. Babbie (2013) sien metodologie as die prosedures vir 'n wetenskaplike ondersoek. Volgens Scotland (2012) het metodologie te doen met hoekom, wat, vanwaar, wanneer en hoe data ingesamel en geanaliseer word. Vir Le Grange (2001) verwys metode na die tegnieke vir die bymeekaarmaak van empiriese bewyse. Die data wat ingesamel word, sal óf kwalitatief óf kwantatief wees – onderskeidelik in die vorm van woorde, en in die vorm van getalle of statistieke.

4.2.1.2 Interpretivistiese navorsingsparadigma

Interpretivistiese metodes lewer insig en begrip van gedrag, verklaar aksies vanuit die deelnemers se perspektief (Scotland, 2012). Voorbeelde sluit oop-einde onderhoude, oop-einde vraelyste en oop-einde observasies in. Hierdie metode genereer gewoonlik kwalitatiewe data.

4.2.2 Kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing vind in die natuurlike omgewing plaas (Marshall & Rossman, 2006). Dit fokus op die konteks. Leedy en Omrod (2001) sluit aan by die vorige skrywers dat kwalitatiewe navorsing konteksgebonde is. Die navorser is die primêre instrument van data-insameling en data-analise (Punch, 2006). Die kwalitatiewe navorsingsproses is ontvouend (Leedy & Omrod, 2001) en die ontwerp is buigsaam (Punch, 2005), eerder as 'n streng, voorafgaande voorstelling vir die navorsing. Patton (1990) merk op dat daar in kwalitatiewe navorsing 'n oopheid is om die ondersoek aan te pas soos begrip verdiep en die situasie verander. Punch (2005) verklaar dat kwalitatiewe steekproewe geneig is om klein te wees.

Die navorsing sal vanuit 'n kwalitatiewe perspektief onderneem word en die navorsingsbenadering en navorsingsmetode van konseptuele analise en onderhoude word binne 'n epistemologiese paradigma van interpretivisme beantwoord om sodoende die skoolbestuurspan se geleefde - en beleefde kontekste te verstaan. Die skoolbestuurspanlede se interpretasie teen die agtergrond van die skoolkonteks van die uitdagings wat beleef word in die vestiging en bevordering van die volhoubare onderrigleerklimaat, sal deurgegee word. Die onderwysers se interpretasie teen die agtergrond van die skoolkonteks, waarom die skoolbestuurspan uitdagings beleef in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, sal met die navorser gedeel word. Die interpretasie van die skoolbestuurspanlede se ervaring van spanwerk, as deel van die gebeure wat 'n rol in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat speel, sal aangehoor word om deur die navorser tydens data-analisering geïnterpreteer te word.

Ivankova et al. (2010) voer aan dat die kwalitatiewe navorsingsontwerp 'n proses van verstaan is, waar die navorser 'n holistiese beeld ontwikkel, woorde analiseer, gedetailleerde persepsies van inligting weergee en 'n studie in 'n natuurlike omgewing uitvoer. Die sentrale fokus van kwalitatiewe navorsing is om 'n beter begrip van die sosiale omgewing en die aktiwiteite wat daarbinne plaasvind, te verstaan, gesien deur navorsers uit verskillende perspektiewe (Gay et al, 2011; Leedy & Ormrod, 2013). Situasies word beskryf vanuit die perspektief van die deelnemers wat betrokke is en die openheid en ontvanklikheid van die navorser word as waardevol beskou. Die veralgemening van die bevindinge in die kwalitatiewe navorsingsontwerp is nie van groot belang nie (Robson, 2011). Kwalitatiewe navorsing en navorsing vanuit 'n interpretivistiese paradigma vind nou aansluiting bymekaar.

Aangesien ek vanuit 'n interpretivistiese paradigma te werk gegaan het, het ek besluit om van 'n kwalitatiewe navorsingstipe gebruik te maak. Kwalitatiewe navorsing verleen toegang tot 'n rykdom van gedetailleerde, diepgaande en beskrywende data (Davis, 2004). Data word deur middel van 'n empiriese metode, soos opnames van onderhoude, versamel. Volgens Maree (2007) is die doel van onderhoude om die wêreld deur die oë van die deelnemers te sien.

Kwalitatiewe navorsers, wat deur 'n interpretivistiese paradigma gerig word, beskou die realiteit wat bestudeer word as 'n versameling sosiale konstruksies (Merriam, 1998). Die interpretivistiese navorser is bewus daarvan dat die deelnemers en navorsers 'n bepaalde uitkyk het waarvolgens hulle realiteite ervaar. Hierdie interpretivistiese paradigma volgens Maree (2007) fokus op mense, hoe en hoekom hulle met mekaar in interaksie is, asook hul verhouding tot mekaar. Die realiteit wat bestudeer word, word dus nie as 'n konstante, onveranderbare, meetbare fenomeen beskou nie. Mense se eie verstaan van hul omgewing en dit wat binne hul omgewing op 'n spesifieke tyd en binne 'n spesifieke konteks gebeur, is dus die fokuspunt van die navorsing. Die skoolklimaat word daargestel deur die aksies van die personeellede onder leiding van die skoolbestuurspan. Die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimate fokus op die interaksie met die dimensies van die omgewing (Cohen et al, 2009). Patton (1990) verduidelik die binneperspektief as 'n blik op die huidige wat poog om 'n beter begrip vir persone se ervaring van hul situasie te formuleer. Kwalitatiewe navorsing het nie ten doel om toekomstige gedrag en gebeure te voorspel nie. Volgens Venter (2008) word kwalitatiewe navorsing verkies wanneer daar in-diepte met kompleksiteit en prosesse gedelf word.

4.2.2.1 Induktiewe data-analise

Navorsing vereis logiese beredenering (Leedy & Omrod, 2001). In die geval van kwalitatiewe navorsing maak navorsers van induktiewe beredenering gebruik (Leedy & Omrod, 2001). Kwalitatiewe navorsers begin by die verkenning van oop vrae, insameling van die data (Merriam, 2002) en verdiep hulself in die besonderhede van die data om belangrike temas, kategorieë, dimensies en interverhoudings te ontdek (Patton, 1990). Babbie (2013) beweer dat induktiewe benadering met waarnemings begin en streef daarna om patrone te ontdek en teorieë te ontwikkel.

4.2.2.2 Interpretivistiese ondersoek

Cresswell (2009) beweer dat kwalitatiewe navorsing 'n vorm van interpretivistiese ondersoek is waarin navorsers 'n interpretasie maak van wat hulle sien, hoor en begryp.

Die interpretivistiese benadering in navorsing is gesetel in 'n hermeneutiese agtergrond, wat verwys na die teorie en metode van die interpretering van menslike optrede en gedrag, en lê die kwalitatiewe navorsingsbenadering ten grondslag. Die

basiese vertrekpunt van interpretivisme is om menslike optrede of gedrag te verduidelik, met behulp van 'n subjektiewe interpretering van daardie sosiale gedrag of optrede (Cresswell, 2009; Maree & Pietersen, 2008; McMillan, 2008). Die resultaat sal beskrywend, interpreterend en ontledend van aard wees. Die doel van 'n interpretivistiese siening is die onderhoudvoering met die verskillende rolspelers en om erkenning te gee aan die waarde en diepte van die individuele inhoud (Basit, 2010). Navorsers wat deur 'n interpretivistiese paradigma gerig word, beskou die realiteit wat bestudeer word, as verteenwoordigend van mense se belewenisse van hul eksterne omgewing (Merriam, 2002). Insig in mense se subjektiewe belewenisse word verkry deurdat die navorser 'n interaktiewe posisie binne die realiteit wat bestudeer word, inneem (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Vanuit hierdie interaktiewe posisie operasionaliseer die navorser dan 'n interaktiewe metode, soos onderhoude met die deelnemers, ten einde beter insig in die bestudeerde realiteit te verkry (Merriam, 1998).

4.3 Datainsamelingsproses

4.3.1 Kwalitatiewe tegnieke

Vir die navorser om die navorsingsvraag van hierdie studie te beantwoord, is 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gekies om die studie te laat realiseer.

Die kwalitatiewe navorsingsontwerp is binne 'n interpretivistiese navorsingsparadigma gesetel. De Vos, Strydom, Fouche & Delport (2011) verwys na kwalitatiewe navorsing as navorsing wat deelnemers se sieninge, ervarings en persepsies weergee. Die skoolbestuurspan en onderwysers se sieninge, ervarings en persepsies van die uitdagings wat beleef word in die bevordering en vestiging van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, word weergegee. Dit bied beskrywende data in die deelnemers se eie geskrewe - of gesproke woorde. 'n Kwalitatiewe studie is gemoeid met nie-statistiese metodes en betrek 'n klein getal doelbewuste geselekteerde deelnemers.

Nieuwenhuis (2007) verklaar dat kwalitatiewe navorsing, as 'n metode, gemoeid is om die prosesse en die sosiale - en kulturele kontekste wat met verskillende gedragspatrone onderlê is, te verstaan. Kenmerkend van kwalitatiewe navorsing is dat dit mense en sisteme deur interaksie en waarneming in hulle natuurlike omgewing bestudeer en dan op sienings en interpretasies fokus. Die studie fokus op die sieninge, belewenisse en interpretasies van die skoolbestuurspan en personeel, van

die uitdagings wat beleef word in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, wat daargestel word deur die aksies van die personeel onder leiding van die skoolbestuurspan. Gonder (1994) verwys na skoolklimaat as die korttermynaspekte van die skool as 'n organisasie, se omgewing, wat by die ekologiese stelselteorie aansluit om perspektief oor die interaksieproses tydens verandering te verskaf.

Kwalitatiewe navorsing konsentreer op omstandighedsaksies en die gevolge daarvan. Die sosiologiese oog fokus op die interaksie tussen struktuur en aksie. Die klem van hierdie metodologie is hoe mense deel is van 'n groter sosiale - en kulturele konteks en die aktiewe deelname om die wêreld waarvan die individu deel is, te help vorm (Gerson & Horowitz, 2002). Kwalitatiewe navorsing behels dus direkte bemoeienis met die wêreld, hetsy in die vorm van die daaglikse verloop van die lewe of interaksies met 'n geselekteerde groep. Die kwalitatiewe benadering gee spesifiek aandag aan dinamiese prosesse en streef daarna om nuwe konsepte te ontdek en te ontwikkel (Gerson & Horowitz, 2002).

Die navorser is die belangrikste instrument van inligtingsversameling en -analise (Merriam, 1998). Leedy en Ormrod (2001) beskou die navorser normaalweg as die instrument van navorsing binne die konteks van kwalitatiewe navorsing. Tydens inligtingsversameling verkeer die navorser in 'n interaktiewe verhouding met die konteks wat bestudeer word. Dit stel die navorser in staat om op veranderinge in die omgewing te reageer en selfs die navorsingsontwerp aan te pas soos wat nuwe behoeftes met verloop van die navorsingsproses ontstaan. Hierdie interaktiewe verhouding met die navorsingskonteks word tydens die analise van die versamelde data voortgesit. Die navorser kan die ingesamelde data onmiddellik verwerk en interpreteer en op hierdie stadium van die navorsingsproses selfs die respondente raadpleeg. Sodoende kan enige onsekerheid uit die weg geruim word en die akkuraatheid van interpretasies kan met die respondent gekontroleer word.

Kwalitatiewe navorsing verseker dat die navorser direkte toegang verkry tot die konteks wat bestudeer word. Die afleiding kan gemaak word dat direkte toegang beter insig in individue se konstruksies van die realiteit wat bestudeer word, fasiliteer.

Die rede vir die gebruik van die kwalitatiewe benadering in hierdie studie is om die belewenisse, interpretasie en perspektiewe rakende die uitdagings om 'n

onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder, te analiseer en te beskryf. Daar is in die besonder gekyk tot watter mate die skoolbestuurspan in staat is om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder.

4.3.2 Steekproef

Volgens Cohen et al. (2011) moet die volgende faktore oorweeg word wanneer die steekproef gekies word: die grootte van die steekproef, die verteenwoordiging van die populasie, toegang tot die steekproef, die strategie wat gevolg gaan word en die navorsingsontwerp wat gevolg gaan word. McMillan en Schumacher (2001) beskryf gemaklikheids-steekproefneming as steekproewe wat geselekteer word op grond van die navorser se kennis en beoordeling van watter deelnemers onder watter omstandighede die beste inligting sal verskaf, vir sover dit die navorsingsdoel betref. Vir die onderhewige navorsing sal onderwysers doelgerig op grond van hul posisie as lid van die skoolbestuurspan, geselekteer word. Die data is by geselekteerde skole in die Wes-Kaap ingesamel.

Enige navorsingsondersoek word op die een of ander wyse afgebaken. 'n Steekproef kan beskryf word as 'n groep individue wat vanuit 'n groter populasie, by wyse van 'n steekproeftrekking geselekteer word en waaruit die data vir die navorsing verkry word.

Daar bestaan twee tegnieke van afbakening, naamlik waarskynlike - en onwaarskynlike steekproeftrekking. In hierdie studie is daar van onwaarskynlike steekproeftrekking gebruik gemaak. Tydens 'n onwaarskynlike steekproef word persone of instansies doelgerig en doelbewus gekies (Babbie & Mouton, 1998) – sien die kriteria wat gebruik is om skole te kies. Die steekproefneming in hierdie navorsing is nie-ewekansig uitgevoer.

Tydens 'n nie-ewekansige steekproefneming word die persone of instansies doelbewus volgens hulle vermoë om die navorsingsvrae te beantwoord, genader vir insluiting in die navorsing (Babbie & Mouton, 1998). Hierdie wyse van steekproefneming staan as doelbewuste steekproefneming bekend (Cohen et al, 2003). Die rede vir die gebruik van doelbewuste steekproefneming is om persone wat aan sekere kriteria voldoen, te identifiseer. Volgens Cohen et al. (2003) sal doelbewuste steekproefneming deelnemers identifiseer wat spesifiek die navorsingsdoelwitte sal help bereik.

Die skole is gekies deur gebruik te maak van die volgende kriteria: Al die skole moet stedelike, primêre skole, verbonde aan Distrik-Noord in die Kaapstad Metropool wees om afstande te vergemaklik. Die vyf skole was volgens die volgende kriteria geselekteer : Die skool akkommodeer meer as 1000 leerders per skool omdat die skool se personeelvoorsiening twee en meer departementshoofde en twee adjunkhoofde insluit.

Die volgende doelgerigte kriteria was gebruik word om die onderwysers en die lede van die skoolbestuurspan te selekteer:

- 'n Fokusgroep van ses onderwysers per skool was betrek. Die vereiste is dat die persoon die pos reeds vir drie jaar permanent moes beklee het.
- Twee departementshoofde per skool was betrek. Die posvlak 2-opvoeders moes die pos vir 'n tydperk van ten minste drie jaar permanent beklee het. Die tydperk van drie jaar word as kriteria gebruik om te verseker dat die departementshoofde die akademiese uitdagings beleef het en die vlak van ondersteuning wat benodig word, kan weergee rakende die onderrigleer van leerders en die bestuur van die departement om akademiese uitslae te verbeter.
- Twee adjunkhoofde per skool was betrek. Die posvlak 3-opvoeders moes die pos vir 'n tydperk van ten minste drie jaar permanent beklee het. Die tydperk van drie jaar word as kriteria gebruik om te verseker dat die adjunkhoof die akademiese uitdagings beleef het en die vlak van ondersteuning wat benodig word, kan weergee rakende die onderrigleer van leerders en die bestuur van die skool om die akademiese uitslae te verbeter.
- Die skoolhoof van die skool was betrek en moes die pos vir 'n tydperk van ten minste drie jaar permanent beklee het. Die tydperk van drie jaar word as kriteria gebruik om te verseker dat die skoolhoof die akademiese uitdagings beleef het en die vlak van ondersteuning wat benodig word, kan weergee rakende die onderrigleer van leerders en die bestuur van die skool om akademiese uitslae te verbeter.

Die doelgerigte kriteria was gebruik word om onderwysers te selekteer om vier onderhoude per skool met ses onderwysers, een departementshoofde, een adjunkhoofde en die skoolhoof te voer.

4.3.3 Onderhoudvoering

Om 'n onderhoud te voer, is die natuurlikste vorm van interaksie met mense, aldus Durrheim (1999), en daarom het dit goed ingeskakel by die interpretatiewe benadering ten opsigte van die navorsingmetode wat in die studie gebruik is. Die primêre metode van dataversameling wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is, was die voer van onderhoude met deelnemers. Onderhoude verleen aan die navorser toegang tot die deelnemer se perspektief op die werklikheid (Freebody, 2003). Volgens Leedy en Ormrod (2001) kan onderhoude 'n groot hoeveelheid nuttige inligting lewer. Punch (1998) beklemtoon dat 'n onderhoud 'n betroubare manier is om mense se persepsies, betekenis, definisies van situasies en konstruksies van die werklikheid te verkry. 'n Onderhoud is een van die kragtige maniere om ander mense te probeer verstaan deurdat die deelnemers op hul eie voorwaardes en indringend die essensie van hul bedoelings kan weergee.

Vir die kwalitatiewe perspektief was daar gebruik gemaak van individuele onderhoudvoering en 'n fokusgroep van ses onderwysers. Volgens Seidman (1998) is die grondslag van kwalitatiewe onderhoude om die ervarings van ander en die betekenis wat hulle daaraan heg, te begryp. Taylor en Bogdan (1984) aanvaar dat die kwalitatiewe onderhoud besonder plooibaar en dinamies is.

In hierdie navorsingsprojek was die onderhoude semi-gestruktureerd van aard. Volgens Robson (2002) het semi-gestruktureerde onderhoude vooropgestelde vrae, maar die orde van die vrae kan verander of aangepas word na gelang van die navorser se persepsie van wat die belangrikste vir die onderhoud is. Dus kan die navorser die bewoording van die vrae verander en verduidelikings kan tydens die verloop van die onderhoud gegee word. Inligting wat tydens hierdie literatuurstudie ingesamel is, tesame met leemtes wat in die praktyk rakende die navorsingsprobleem geïdentifiseer is, is gebruik om 'n onderhoudsgids en onderhoudsvraelys op te stel. Deur 'n onderhoudsgids te gebruik, is 'n benadering tot kwalitatiewe onderhoudvoering gevolg wat meer beplanning geveg het, aangesien dit vooraf voltooi moes word. Die onderhoudsgids is 'n lys van vrae wat deur die verloop van die onderhoud bespreek is. Dit is relatief soepel hanteer omdat daar nie noodwendig 'n vaste volgorde van vrae was nie, maar eerder 'n gids waarvolgens ek kon seker maak dat al die belangrike

onderwerpe wel aangeraak is. Soos die onderhoud vorder, kon ek nuwe vrae wat ek as relevant beskou het, inbring. Dit het die neem van notas tydens die onderhoud ook belangrik gemaak sodat ek later hierdie data vir verdere onderhoude kon bywerk of aanpas (Johnson & Christensen, 2008).

Patton (1987) meld dat dit die navorser se verantwoordelikheid is om riglyne te bied waarbinne die deelnemer op 'n gemaklike, eerlike en akkurate wyse inligting in die vorm van 'n gesprek kan verskaf. Sodanige riglyne dien as kontrole wat verseker dat al die relevante onderwerpe tydens die verskillende onderhoude gedek is. Semi-gestruktureerde onderhoude bied egter ook die geleentheid om aspekte wat deur die deelnemers as belangrik geag word, met opvolgvrae te ondersoek (Freebody, 2003). Daarom is dit 'n realiteit dat die gebruik van semi-gestruktureerde onderhoude 'n herontwerp van aspekte van die navorsing kan impliseer, soos response van die onderskeie deelnemers dit noodsaak. Die voordeel van semi-gestruktureerde onderhoude is dat nuwe temas na vore gekom het en daar verder geëksperimenteer kon word. Tydens die onderhoude was heelwat nuwe temas ontdek en die navorser het die gesprek gelei dat die deelnemers met vrymoedigheid kon gesels. Semi-gestruktureerde onderhoude vind gewoonlik van aangesig tot aangesig plaas, die vrae volg direk na mekaar en dieselfde vrae word aan alle deelnemers gevra (Mouton, 2006). Die vrae word in Afrikaans en Engels, volgens die voorkeur van die deelnemers aangebied.

Volgens Seidman (1998) hang die sukses van onderhoudvoering daarvan af, ten spyte van bogenoemde swak - en sterk punte, of die nodige inligting verkry word, asook van die kundigheid van die navorser. Die navorser moet oor die nodige belangstelling, aanleg, noukeurigheid en kreatiwiteit beskik om die bepaalde metode suksesvol te kan toepas (Botha, 2001). Die navorser moet in beheer van die onderhoud bly om te verseker dat deelnemers nie van die onderwerp afdwaal, wat uiteindelik dataverwerking kan bemoeilik nie. Dataverwerking kan ook gekompliseer word deur deelnemers wat die vrae nie korrek verstaan en beantwoord nie. In die onderhoudsgids is dit dus belangrik dat die vrae reg bewoord word om die regte soort respons te verseker.

Nieuwenhuis (2007) noem ook dat die voer van onderhoude inherent deel van navorsing in die gedragswetenskap is en dat dit dus maklik in navorsing geïntegreer kan word. In hierdie studie was data ingesamel deur middel van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule van min of meer 45 minute om spesifieke onderwerpe te bespreek. Daardeur was duidelike belewenisse, interpretasie en perspektiewe verskaf tot watter mate die skoolbestuurspan in staat is om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder.

Gedurende die onderhoude het die navorser die persone oor die aard en die doel van die onderhoud inlig. Daar was gepoog om die persone op hul gemak te stel en die wyse waarop inligting aangeteken was, was aan die deelnemers verduidelik. Daar was 'n stemopnemer gebruik en toestemming was daarvoor gevra. Alle onderhoude was op band opgeneem om te verseker dat die data nie verlore gaan nie. Hierdie opnames was na afloop van die onderhoude getranskribeer. Hierdie proses is essensieel tot data-analise, aangesien belangrike data verlore kan gaan indien dit nie korrek en volledig gedoen word nie. Die navorser het ook te alle tye in gedagte gehou dat sy die dataversamelingsinstrument is en daarom verseker dat haar eie oordeel, mening en nuuskierigheid nie haar eie gedrag beïnvloed het nie (Nieuwenhuis, 2007).

Volgens Miller en Brewer (2003) is aanpasbaarheid een van die belangrikste voordele wat die onderhoud as navorsingstegniek inhou. Hoe minder standaard die formaat van die onderhoud is, hoe meer ruimte is daar vir aanpasbaarheid. Die navorser sou dus tydens die onderhoudvoering in hierdie studie die orde van die vrae tydens die interaksies kon verander. In hierdie studie het aanpasbaarheid gehelp om 'n diepgaande verstaan van die antwoorde op die vrae wat gevra word tydens die onderhoudvoering, te verkry. Aangesien die onderhoudsituasie 'n geleentheid vir die navorser skep om onmiddellike idees op te volg, kan meer data daardeur gegenereer word. Indien die navorser die regte klimaat skep vir die onderhoudvoering om plaas te vind en die versekering aan die deelnemers kan gee dat hulle anoniem hanteer sal word in 'n studie, kan dit groot voordele vir die studie inhou.

4.3.4 Fokusgroeponderhoude

Data was ook deur middel van fokusgroeponderhoude van ongeveer 90 minute ingesamel. Die organisering van fokusgroeponderhoude is gekies omdat dit die

potensiaal het om 'n groot hoeveelheid informasie voort te bring oor die deelnemers se persepsie van hul ervarings waarom die skoolbestuurspan uitdagings beleef in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat. Aangesien die doel van die groepsonderhoude juis was om gesprekvoering onder kollegas te stimuleer, is dit te verstane dat hierdie onderhoude anders verloop het as die individuele onderhoude en dat minder vrae in die beskikbare tyd gevra kon word omdat daar heelwat meer response was. In fokusgroeponderhoude hoor die deelnemers mekaar se response en het hulle die geleentheid om daarop te reageer. Die doel van die fokusgroeponderhoude was om data van 'n hoë gehalte te genereer waar deelnemers hul eie gedagtes binne die konteks van ander s'n kon oorweeg.

4.3.4.1 Grootte van die fokusgroep

Die grootte van die fokusgroep is beperk tot ses deelnemers. Volgens Morgan (1998) kan 'n fokusgroep, bestaande uit ses lede as relatief beskou word, terwyl 'n groep van 10 lede as relatief groot beskou word. Morgan (1998) dui aan dat 'n kleiner groep effektief is indien die deelnemers spesialiste is of baie van die onderwerp beleef. Volgens Morgan (1998) hang die besluitneming van die aantal groepe af – vier fokusgroepe was in hierdie studie gebruik – van wat daar was om gehoor te word, met ander woorde, die diversiteit van dit wat die deelnemers gehad om te sê, het die aantal groepe bepaal. .

4.3.4.2 Voordele, nadele en beperkings van fokusgroeponderhoude

In teenstelling met in-diepte onderhoude tussen die navorser en die deelnemer, is fokusgroepe groepgesentreerd (Kumar, 2014). Volgens Babbie en Mouton (1998) bied fokusgroeponderhoude inligting wat nie op 'n ander manier verkrygbaar is nie. Volgens Nieuwenhuis (2007) is 'n fokusgroep-onderhoudstrategie 'n produktiewe manier om 'n wye reeks response op vrae te kry. Dit skep 'n platform om inligting vanuit gesprekvoering te genereer en 'n platform te skep om deelnemers se idees, kommentaar en voorstelle in konteks te plaas. Die rede vir die geskiktheid van 'n fokusgroeponderhoud met onderwysers is om onderwysers aan te moedig om mekaar se persepsies waarom en watter uitdagings die skoolbestuurspan beleef in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, aan te vul. Die fokusgroepe het verder aan die onderwysers die geleentheid gebied om gedagtes te deel en aan te vul rondom die onderwerp, terwyl ek as moderator opgetree het om die

groep op die onderwerp gefokus te hou. Die groepperspektief leen hom daartoe dat die onderhoudvoerder 'n goeie begrip kan formuleer wat by individuele onderhoude onmoontlik sou wees (Coleman, 2012). Die voordeel van fokusgroepe is dat dit in-diepte-inligting binne 'n relatief kort tydperk bied, aangesien deelnemers se response gesprekvoering stimuleer (Johnson & Christensen, 2008).

Bloor et al. (2001) dra by tot laasgenoemde gedagte dat deelnemers van reeds bestaande groepe – personeellede van 'n spesifieke skool – gedurende interaksie kommentaar sal lewer ten opsigte van deelnemers se gemeenskaplike ervaringe van die uitdagings en waarom die skoolbestuurspan uitdagings in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat beleef, wat enige diskrepansies tussen deelnemers se gevoelens mag uitdaag of uitskakel. Sodoende kan die bespreking ten opsigte van die onderwerp bevorder word. Nog 'n voordeel van die seleksie van onderwysers uit 'n bestaande groep – personeel van die skool – is dat dit volgens Kitzinger (1994b) geleentheid aan die navorser bied om 'n interaksie in 'n natuurlike opset waar te neem. Fokusgroepe gee aan die deelnemers die geleentheid om met mekaar oor die onderwerp te verskil of om daartoe by te dra. Verskille is aanvaarbaar en konsensus word nie noodwendig deur die navorser vereis nie. Fokusgroepe is buigbaar. Hierdie metode bevorder spontaneïteit binne die uitdrukking van sieninge van die deelnemers. Die fokusgroepbesprekings is by die skool uitgevoer en dit is dus die natuurlike omgewing van die deelnemers. Die deelnemers is natuurliker en meer ontspanne in 'n natuurlike opset, wat natuurlik die geldigheid van die data versterk.

Fokusgroeponderhoude kan nadelig wees tydens gesprekke waar meer woordvaardige deelnemers ander deelnemers met hul opinies domineer. Deelnemers wat domineer, bring data mee wat onderworpe is aan vooroordeel aan die kant van daardie deelnemers met eksterne belange, sterk opinies of insigte wat ander sku deelnemers mag uitsluit. Een van die nadele van fokusgroepgesprekke is dat die aantal vrae wat gevra kan word, weens die tydsgebrek beperk is.

Om die etiese aangeleenthede ter beskerming van die belang van die betrokkenes te hanteer, is daar 'n etiese verklaring van die Etiekkomitee van Noordwes-Universiteit en van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry. Etiese riglyne stel die etiese grense van die navorsing baie duidelik. Volgens Gay et al. (2001) het elke navorser

'n verantwoordelikheid teenoor deelnemers, soos in die geval van deelnemers wat ander deelnemers met hul opinies domineer of viktimiseer. Die welstand en regte van deelnemers aan die studie word ten alle tye beskerm. Die navorser word gedwing om binne die etiese raamwerk van die Etiekkomitee op te tree.

4.4 Dataprocessering en analise

4.4.1 Transkripsie en analitiese indeksering

Data-analise is hoofsaaklik gefokus op die verkryging en interpretasie van betekenis uit die data wat versamel word. Alle ondersoek kulmineer in die analise en interpretasie van data. In die studie sal dit met die analisering van die kwalitatiewe data plaasvind. Analisering beteken die “opbreek” van data in bestuurbare temas, patrone, tendense en verhoudings.

Die doel van analisering is om die verskillende bepalende elemente van die data te verstaan deur die verhoudings tussen konsepte en veranderlikes in oënskou te neem. 'n Verdere doel is ook om te bepaal of daar enige ander patrone of tendense is, wat geïdentifiseer kan word. Volgens Burns (2000) is die doel van data-analise om betekenis aan data te gee deur die inligting sistematies te rangskik en aan te bied. Interpretasie omvat die samevoeging van verkreë data en groter samehangende gehele. Die navorser was dus in hierdie studie daarop bedag om oop te wees vir ander moontlikhede en alternatiewe sodat die inligting uit die data sinvol gereduseer word en op betekenisvolle wyse geanaliseer word. Data word geïnterpreteer en verduidelik deur teorieë wat sekere patrone en tendense verklaar (Mouton, 2006).

Data-analisering geskied in die kwalitatiewe (hoofsaaklik woorde) benadering. Kwalitatiewe navorsing vereis induktiewe dataverwerking waarvolgens die data eers deurgewerk word en kodering dan eers plaasvind deur die resultate te omskryf in temas, kategorieë en beskryfbare eenhede (Basit, 2003). Patton (1987) sluit daarby aan dat analise 'n proses is waar data georden word ten einde dit in temas, patrone en kategorieë te organiseer. Verhoudings tussen hierdie temas word ook geïdentifiseer om 'n verskynsel in die praktyk te beskryf en te verklaar (Merriam, 1998) of wat tot nuwe insigte oor die verskynsel kan bydra (Terre Blanche & Durrheim, 1999). 'n Induktiewe benadering en verwerking word gebruik wat begin met die insameling van data wat uit teoretiese idees en konsepte na vore kom. Die situasie word beskryf vanuit die perspektief van die deelnemers wat betrokke is (Robson, 2011).

Hiervolgens soek die navorser nie data uit wat vooropgestelde idees bevestig of ontken nie, maar gebruik eerder die bestaande data om 'n nuwe teorie te ontwikkel (Bogdan & Biklen, 2007). Data-analise is 'n interaktiewe proses wat aaneenlopend gedurende die navorsingsproses plaasvind (Merriam, 1998). Die besluit oor watter metodes van dataverwerking geskik is, word deur die doel en onderwerp van die ondersoek en die data wat uit die onderhoude gegenerer is, beïnvloed. Inligting wat nie bruikbaar is nie, word weggelaat. Sodoende word betekenis aan rou data verleen.

Miles en Huberman (1994) beskryf die proses van data-analise as 'n gedurige vloei van drie aktiwiteite, naamlik die redusering, tentoonstelling en verifiëring van data. Hierdie drie aktiwiteite vind gelyktydig plaas en vereis interaksie tussen die drie areas tydens die datagenereringsproses. Die datagenereringsproses het as volg verloop: Data is ingesamel deur middel van individuele - en fokusgroeponderhoude, transkripsie en data word weergegee in kategorieë en temas en geverifieer met die maak van gevolgtrekkings.

Die analise van data is 'n kreatiewe proses (Patton, 1987). Geen gestandaardiseerde voorskrif bestaan wat suksesvolle analise waarborg nie. Vir die doel van hierdie navorsingsprojek het ek gebruik gemaak van inhoudsanalise wat die identifisering van belangrike en samehangende temas en patrone behels (Patton, 1987). Volgens Maree (2007) is inhoudsanalise 'n proses om vanuit verskillende hoeke na data te kyk ten einde te help om die data te verstaan en interpreteer. Volgens Strauss (2012) gebruik kwalitatiewe navorsing vrae soos "hoe?" en "hoekom?". Die soort navorsing is induktief.

Die volgende stappe is met die analise van data gevolg:

- Ek het 'n oorsig oor al die geakkumuleerde data verkry. Onderhoude is opgeneem en getranskribeer vir die nodige interpretasie en analise.
- Stellings wat met die sentrale tema of probleemstelling verband hou, is onderskei van die wat irrelevant is.
- Relevante stellings is in kleiner eenhede opgebreek wat elk slegs 'n enkele gedagte weergee.
- Toepaslike kodes is aan die kleiner eenhede toegewys.

- Die kleiner gekodeerde eenhede is volgens verskillende aspekte van die probleemstelling in kategorieë gegroepeer.

(Cohen et al, 2002; De Vos et al, 2011; LeCompte & Preissle, 1993; Leedy & Omrod, 2001).

Nuwe temas het na vore gekom nadat kreatief met die gekodeerde data omgegaan is. Die temas is gebruik om navorsingsvrae te beantwoord. Met die afhandeling van die datagenerering is die navorser dus beter daartoe in staat om 'n geheelprentjie te kry van die navorsingsbevindinge met dataverwerking wat reeds terselfdertyd tydens datagenerering plaasgevind het (Merriam, 1998). Die vergelyking van die deelnemers se response met mekaar lei tot die groepering van response as 'n data-eenheid wat bymekaar hoort, gebaseer op iets wat dit in gemeen het. Hierdie kategorieë wat gebruik word om die data in 'n konseptuele raamwerk te sorteer, dui uiteindelik die fokus van die studie aan en beantwoord die vrae (Merriam, 1998).

Die notas wat tydens die fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude gemaak was, was bestudeer en die bandopnames was getranskribeer en temas was geïdentifiseer. Die doel hiervan is om data te skei d.m.v. kodering en te groepeer om sin te maak. Alhoewel Krueger (1994) aanvoer dat transkribering nie noodwendig nodig is nie, argumenteer Bloor et al. (2001) dat 'n gebrek aan transkripsies tot die verlies van waardevolle data kan lei en verder verhoog dit die risiko van 'n selektiewe - en oppervlakkige analise.

Na die transkripsieproses was data analities geïndekseer om die data meer hanteerbaar te maak vir die interpretasie daarvan. Die indeksering het die groepering van relevante uittreksels uit die data behels. Indeksering is gevolg deur kodering.

4.4.2 Geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, geldigheid, bevestigbaarheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing

Volgens Cohen et al. (2003) word die geldigheid en betroubaarheid rondom kwalitatiewe navorsing dikwels bevraagteken.

Die objektiviteit, geldigheid en betroubaarheid word dikwels in twyfel getrek, aangesien kwalitatiewe navorsing as oop, buigbaar en sonder streng riglyne gesien word. Dit is moontlik weens die feit dat kwalitatiewe navorsers die

navorsingsprobleem bestudeer soos wat dit deur die deelnemer self beleef word. Die onderhoud op sigself is dus nie net 'n situasie waarin data versamel word nie, maar ook 'n sosiale situasie. Die geldigheid van 'n kwalitatiewe studie kan volgens Cohen et al. (2006) aangespreek word deur die eerlikheid, diepte, omvang, rykdom van die data ingesamel, die keuse van deelnemers en objektiwiteit van die navorser. Daarom het kwalitatiewe navorsers 'n stel kriteria ontwikkel waaraan 'n studie moet voldoen, alvorens dit as van goeie gehalte gereken kan word. Vir Punch (2005) verwys interne geldigheid na die interne logika en konsekwentheid van die navorsing. Volgens Denzin en Lincoln (1994) dien die volgende as kriteria: geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid. Volgens Babbie en Mouton (2001) moet die navorser altyd na objektiwiteit streef alhoewel jy baie meer subjektief betrokke is, want jy beweeg in die leefwêreld van die deelnemer in.

4.4.2.1 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid word deur Golafshani (2003) as die bepaling van die navorser se sekerheid oor die waarheid van die bevindings, gebaseer op die navorsingsontwerp, inligting en konteks gesien.

Geloofwaardigheid is met ander woorde, 'n evaluasie of die navorsingsbevindinge 'n geloofwaardige, konseptuele interpretasie is van die data wat oorspronklik van die deelnemers verkry is. Geloofwaardigheid dui op die mate waarin die navorser en ander belangstellendes in die navorsingsontwerp sowel as die navorsingsresultate glo en vertrou (Toma, 2006). Willig (2001) meen dat die geloofwaardigheid van tekste verseker kan word deur dit herhaaldelik te lees. In hierdie navorsing is daar gepoog om geloofwaardigheid te verkry deur weer te gee hoe die deelnemers die uitdagings wat beleef word om 'n volhoubare onderrigleerklimate te vestig en te onderhou, beleef en interpreteer.

4.4.2.2 Oordraagbaarheid

Volgens Babbie en Mouton (2001) word oordraagbaarheid bepaal deur vas te stel of die bevindinge van 'n studie in 'n ander konteks of omgewing toegepas kan word. 'n Deeglike kwalitatiewe beskrywing van die navorsingsproses moet gegee word ten einde oordraagbaarheid moontlik te maak. Om dit moontlik te maak, gaan daar gepoog word om die verloop van die navorsing so volledig moontlik te beskryf.

4.4.2.3 Geldigheid en betroubaarheid

Betroubaarheid is 'n noodsaaklikheid vir geldigheid. Dit is belangrik om betroubaarheid en geldigheid te integreer om die kwaliteit te verhoog (Trohim, 2006). Geldigheid en betroubaarheid bepaal die geloofwaardigheid van die navorsing. Uit bostaande definisies kan afgelei word dat betroubaarheid op dupliseerbaarheid en geldigheid, op die akkuraatheid en veralgemeenbaarheid van die bevindings, fokus. Betroubaarheid verwys na die mate waarin die studie en die verkreeë resultate herhaal kan word (Toma, 2006). Die leser moet kan sien dat die onderhoude geldig en betroubaar saamgestel is en dat die gevolgtrekkings geloofwaardig klink en gebaseer is op data wat uit hierdie onderhoude verkry is. Volgens Krefting (1991) is 'n kwalitatiewe studie geldig wanneer dit 'n akkurate beskrywing of interpretasie van menslike ervaring sodanig weergee dat persone wat die ervaring deel, onmiddellik met die beskrywing sal identifiseer. Die geldigheid van resultate lê, volgens Burnett (2009), daarin opgesluit dat die instrumente wat gebruik is vir die ondersoek, gebruikersvriendelik moet wees en weer vir dieselfde doel aangewend kan word.

Met kwalitatiewe navorsing word die leser dus breedvoerig genoeg ingelig om te toon dat die gevolgtrekkings sin maak. Die manier waarop aandag gegee word aan aspekte soos konseptualisering, datagenerering, -verwerking en -interpretasie, sowel as die manier waarop hierdie bevindinge aangebied word, oortuig die leser uiteindelik van die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing (Merriam, 1998).

Merriam (1998) verwys na die mate waartoe 'n ondersoek se weergawe van resultate wel dit verteenwoordig waarna dit verwys, as interne geldigheid, wat handel oor die ooreenstemming tussen navorsingsresultate en die werklikheid. Kwalitatiewe navorsers moet ook bewys dat hulle resultate wel op 'n kritiese ondersoek van al hul data berus en nie net op welverkose 'voorbeelde' nie.

Daar is met hierdie ondersoek probeer om geldigheid te verseker deur nie te veel te sny aan die response van die deelnemers nie, sodat die mening van elke deelnemer in geheel duidelik en in konteks van die gesprek kon bly. In hierdie studie het ek gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude met die skoolhoof, adjunkhoof, departementshoof en onderwysers op verskillende posvlakke, wat my studie dus meer geldig en geloofwaardig maak. Ek het ook daarteen gewaak om

'perfekte' antwoorde te probeer vind en het eerder met deelnemers bevestig dat hulle wel 'n respons bedoel het soos ek dit geïnterpreteer het (Merriam, 1998).

Betroubaarheid word deur Silverman (2000) gesien as die mate van konsekwentheid waartoe tot dieselfde gevolgtrekking gekom word, na die bestudering van die resultate van die verskillende deelnemers en verskillende onderhoude. Dit behels ook die konsekwentheid waarmee response tot dieselfde kategorieë by verskillende geleenthede toegeken is.

In kwalitatiewe navorsing kan verskillende interpretasies van dieselfde data gemaak word, maar dit is belangrik dat die leser verstaan hoekom ek die bepaalde prosedures gevolg het, en dat die resultate van die ondersoek wel konsekwent is met die data wat gegenereer is (Merriam, 1998).

Ouditering deur middel van noukeurige dokumentasie van data, metodes, besluite wat geneem is en die finale produk, is 'n poging om die betroubaarheid van die studie te bevorder (Seale, 2001). Morse et al. (2002) en Cohen et al. (2003) stel sekere strategieë voor om geldigheid en betroubaarheid te verseker en die invloed van die navorser se vooroordele te beperk. Om die genoemde aspekte van geldigheid en betroubaarheid na te kom, is van die volgende strategieë gebruik gemaak:

- Kriteria vir die geskiktheid van data wat toegepas word – dit verwys na die hoeveelheid data wat in die studie ingesamel gaan word.
- 'n Bandopname en transkripsies van onderhoude sal gebruik word.
- Die studieleier kan die data deur middel van 'n ouditproeflopie kontroleer om te verseker dat die navorsingsvrae beantwoord is en dat die interpretasie korrek is.

In kwalitatiewe navorsing kan betroubaarheid en geldigheid gesien word as dit wat navorsers aangeteken het en dit wat werklik deur deelnemers weergegee word. Daar is dus 'n graad van akkuraatheid.

4.4.2.4 Bevestigbaarheid

Wanneer die geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en betroubaarheid van data hoog is, sal die bevestigbaarheid daarvan ook hoog wees.

Volgens Toma (2006) dui bevestigbaarheid op die mate waarop 'n buitestaander data en bevindings kan bevestig. Bevestigbaarheid dui ook op die neutraliteit van data (Davis, 2004). Volgens Lincoln en Guba (1985) is bevestigbaarheid 'n maatstaf van hoe goed die bevindinge van die navorsingstaak deur die data wat versamel is, gesteun word. Dit beteken dat die navorser tydens die navorsingsproses neutraal moet wees. Die persoonlike waarnemings en gevoelens van die navorser moet op die agtergrond wees en die data moenie gebruik word voordat dit geverifieer is nie. Op dié manier kan voorkom word dat data verkeerd geïnterpreteer word.

4.5 Die rol van die onderhoudvoerder

'n Navorser word deur sy/haar rol toegerus om in samewerking met die deelnemers, data te versamel en dit dan te ontleed met die doel om die verskynsel wat bestudeer word, beter te verstaan. Deel van interpretatiewe navorsing is die rol wat die navorser as die interpreteerder van data speel (Oliver, 2003). Die navorser moet ook 'n sensitiewe waarnemer wees en die verskynsels so noukeurig as moontlik aanteken (Jansen, 2007).

Ek was in die posisie om voortdurend voordeel te trek uit die leer en ontwikkeling wat deel van so 'n proses uitmaak. Ek het probeer om ten alle tye sensitief te wees vir hoe my subjektiwiteit en moontlike bevooroordeeldheid die resultate kon beïnvloed, maar om my persoonlike kwaliteite (soos kommunikasievaardighede en empatie vir die onderwyser), persoonlike ervaring in die onderwys en teoretiese sensitiwiteit tot voordeel van die datagenerering te gebruik (Merriam, 1998).

Die navorser voer onderhoude met die geïdentifiseerde deelnemers. In die ondersoek sal die navorser die rol van onderhoudvoerder, transkribeerder en data-ontleder wees.

Die deelnemers was ingelig oor watter posisie die navorser beklee teenoor die data wat ingesamel was. Tydens die onderhoude het ek in die hoedanigheid as 'n navorser van die studie wat ek onderneem, opgetree en die aard van my werk as departementele amptenaar het nie die onderhoudsproses en die insameling van data beïnvloed nie.

Die navorser se posisie het die deelnemers met die analisering en ontleding van die data tot voordeel gestrek omdat die navorser die beroep van die deelnemers beoefen

het en sy hulle tans in haar huidige posisie as departementele amptenaar deur ontwikkeling en oriëntering ondersteun.

Die navorser sal ook te alle tye ingedagte hou dat sy die dataversamelingsinstrument is en daarom verseker dat haar eie oordeel, mening en nuuskierigheid nie haar eie gedrag beïnvloed nie (Nieuwenhuis, 2007).

4.6 Etiese oorwegings

Met betrekking tot die etiese kwessies in sosiaal-wetenskaplike studies, beklemtoon Miller en Brewer (2003) dat dit nodig is om 'n wedersydse respekvolle wen-wen-situasie te skep, waarby beide die navorser en die deelnemer kan baat vind.

Volgens Leedy en Ormrod (2013) behels etiese aspekte vier belangrike kwessies naamlik, beskerming teen skade/beserings, vrywillige en ingeligte deelnemers, die reg tot privaatheid en eerlikheid en professionaliteit. Volgens Gay et al. (2011) het elke navorser 'n verantwoordelikheid teenoor die deelnemers en moet daarom 'n vertrouensverhouding met die deelnemers hê. Durrheim (1999) voer aan dat die essensiële doel van etiese navorsing is om die welstand en regte van die deelnemers aan die studie te beskerm. Etiese oorwegings het in die geheel te make met die stappe wat gedoen is om die navorsingsdeelnemers met respek, sensitiwiteit en empatie (Oliver, 2003) as mense te hanteer, maar in die besonder as onderwyser.

Navorsers moet 'n balans handhaaf tussen die eise wat aan hulle gestel word as professionele wetenskaplikes op soek na die waarheid, die regte en die waardes van persone wat deur die navorsing bedreig word.

Volgens Strydom (2000) moet elkeen wat by navorsing betrokke is, bewus wees van die algemene ooreenkomste betreffende wat as gepas en wat as onvanpas beskou word. Saam met die etiese riglyne is die handhawing van die hoogste moontlike standarde 'n belangrike aspek. Daarmee word bedoel dat belangrike inligting nie verswyg mag word of deur die navorser verdraai mag word nie. Die navorser moet ten alle tye poog om 'n eerlike en opregte weergawe van die deelnemers se terugvoering in die navorsing te gee.

Die navorser moet dus daarop ingestel wees om deelnemers met respek te hanteer, veral omdat hulle vrywillig aan die studie deelneem. Verder moet seker gemaak word

dat onderhandelinge om toegang tot die navorsingsomgewing reeds in die vroeë stadia van die navorsing onderneem word.

In hierdie studie is by die etiese kwessies gehou. Eerstens was by die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit en dan by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) aansoek gedoen om toestemming te kry om fokusgroep - en individuele onderhoude met geselekteerde onderwysers by 4 skole te voer. Om die etiese aangeleenthede ter beskerming van die belang van betrokkenes te hanteer, was deur 'n etiese verklaring van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit te verkry en soos reeds genoem, van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, se Etiekkomitee het die projek goedgekeur – **Ethics number NWU-00631-17-A2.**

Daar was vooraf met die skoolhoofde telefonies kontak gemaak sodat 'n aanduiding gekry kon word van watter skoolhoofde, skoolbestuurspanlede en onderwysers beskikbaar en bereid sou wees om aan die navorsing deel te neem. 'n Skriftelike toestemmingsversoek was aan die skoolhoofde oorhandig waarop hulle en die onderwysers aangedui het of hulle bereid sou wees om verder aan die navorsing deel te neem en dat die navorser die skole as navorsingsplek mag gebruik het om die navorsing te doen. Die voorwaardes, soos deur die WKOD vasgestel, is tydens en na die ondersoek nagekom (sien bylaes). Terugvoer, ten opsigte van die bevindinge wat tydens hierdie studie gemaak is, sal aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement gegee word.

Die skoolhoof was van 'n afskrif van die goedkeuringsbrief van die WKOD en die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit voorsien. Die onderwysers was vooraf ingelig oor die doel van die ondersoek, om te verseker dat alle deelnemers bewus was van die doel van die ondersoek. Daar was geen druk op deelnemende onderwysers geplaas om aan die ondersoek deel te neem nie. Die skoolbestuurspan, sowel as onderwysers, was die versekering gegee dat die inligting vertroulik sou wees en dat die name van die onderwysers en die skool nie bekend gemaak sou word nie. Om die anonimiteit van die onderwysers te verseker, was kodes tydens transkripsie aan deelnemende onderwysers toegeken. Die deelnemende onderwysers se toestemming was verkry om die gesprekke op oudio-band op te neem. Daar was geen beswaar aangeteken teen sodanige opnames nie.

4.6.1 Anonimiteit en vertroulikheid

Dit is die navorser se verantwoordelikheid om die identiteit van deelnemers te beskerm (Mouton, 2006). Volgens die skrywer het deelnemers die reg om anonimiteit te bly, asook om te verstaan dat die inligting anonimiteit en/of konfidensieel sal wees. Anonimiteit is op die volgende maniere verseker:

- 'n Stelsel is ontwikkel waarvolgens werklike name van persone en instansies wat aan die data verbind kan word, na die studie vernietig sal word.
- Skuilname is tydens onderhoud gebruik.

Indien bogenoemde maniere om anonimiteit en vertroulikheid te verseker deur deelnemers aanvaar word, behoort die resultate wat verkry word in harmonie met die deelnemers se welstand, waardigheid en privaatheid te wees (Mouton, 2006).

Alle inligting wat die navorser bekom, moet as streng vertroulik hanteer word. Geen inligting mag met enige ander persoon buite die navorsingspan gedeel word nie. Rekords van inligting moet bewaar word waar niemand anders toegang daartoe kan verkry nie (Dobbert, 1982). Die navorser mag niks bekendmaak of publiseer wat tot nadeel van die deelnemers of groep waaraan hulle behoort, kan strek nie (Willig, 2001). Die deelnemers se welstand behoort altyd vooropgestel te word.

4.6.2 Ingeligte toestemming

Volgens Richards en Schwartz (2002) is die minimumvereistes vir onderhoud dat skriftelike toestemming van deelnemers verkry moet word nadat hulle verbaal en skriftelik ingelig is aangaande die doelwitte van die studie, die voor- en nadele van deelname, die tipe vrae wat gevra gaan word en die versekering van anonimiteit. Deelnemers moet ook die geleentheid gegee word om hulle deelname te oorweeg en om vrae aan die navorser te stel.

Ingeligte toestemming was in November 2017 gevra. Die geselekteerde skole het ingestem en in Januarie 2018 was die program vir onderhoudvoering, wat strek oor die tydperk Februarie tot einde Mei 2018, soos goedgekeur deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, aan die skole voorgelê. Die deelnemers het hul beskikbaarheid bevestig met die datums wat deur die navorser aan hulle voorgelê is. In hierdie studie is dit ook die plig van die navorser om toestemming vir die gebruik

van 'n stemopnemer tydens onderhoudvoering te verkry. Hierdie maatreëls sal help om die volle ingeligtheid van deelnemers te verseker en om hul regte te beskerm. In hierdie studie is daar gepoog om deelnemers skriftelik omtrent al die aspekte van die studie in te lig.

Volgens Cohen et al. (2003) verseker die proses van ingeligte toestemming dat deelnemers die nodige inligting ontvang omtrent:

- Die doelwitte van die studie
- Die moontlike voor- en nadele van deelname aan die studie
- Gelooftwaardigheid van die navorser

Deur die deelnemers van akkurate - en deeglike inligting te voorsien, is hulle bevoeg om die doel en prosedures van die navorsing te verstaan. Volgens Flick (2010) word die volgende kriteria as beginsel van ingeligte toestemming as 'n voorwaarde by kwalitatiewe navorsing gebruik:

- Die toestemming word verleen deur 'n persoon wat bevoeg is om dit te doen.
- Die deelnemer wat die toestemming gee, moet goed ingelig wees.
- Die toestemming wat gegee word, moet vrywilliglik geskied.

4.6.3 Vrywillige deelname

Die aanname waarop ingeligte instemming berus, is dat genoeg inligting die deelnemers in staat stel om vrywillig deel te neem. In hierdie studie het dit die deelnemers vrygestaan om hulle enige tyd te onttrek.

4.6.4 Bevoegdheid van die navorser

Dit is belangrik dat hierdie navorsing op 'n bevoegde wyse uitgevoer word. Ten einde dit te verseker, gaan die navorser poog om die volgende te onderneem (Hoepfl, 1997):

- om die etiese verantwoordelikheid te aanvaar
- om te alle tye sensitief vir deelnemers se emosies en gevoelens te wees
- om objektiwiteit te behou en vooroordele in bedwang te hou

Bogenoemde pogings gaan gebaseer word op professionele literatuur, professionele - en persoonlike ondervindings.

4.6.5 Die verhouding met deelnemers

Ten einde subjektiwiteit en vooroordele uit te skakel, het die navorser nie van deelnemers gebruik gemaak met wie sy 'n verhouding op 'n persoonlike vlak het nie.

Die navorser het die reg op die waarheid, maar nie ten koste van die regte van 'n individu of groep nie (Mouton, 2006). Omdat daar met deelnemers uit verskillende kulturele agtergronde gewerk word, is daarna gestreef om die kulturele aspekte te respekteer. Daar sal ook gepoog word om 'n objektiewe, professionele vertrouensverhouding met deelnemers na te streef.

Ek het, as navorser, stiptelik by die tye gehou soos daar met instemming op besluit is en respek getoon vir besluite wat vooraf geneem is. Ek het die professionele vertrouensverhouding gehandhaaf deur op die dag van die onderhoud weer na die doel van die onderhoude te verwys en anonimiteit weer benadruk. Ek het dankbaarheid vir die bereidwilligheid van die deelname uitgespreek.

4.6.6 Ooreenkoms met deelnemers om inligting te ontvang

Toestemming om bandopnames van die onderhoude te maak, is deur die deelnemers verleen.

4.6.7 Eerlikheid

Eerlikheid vereis dat die navorser die doel van die navorser aan die voornemende deelnemers bekend moet maak en die verloop van die navorsing moet verduidelik. Daar moet ook eerlik gekommunikeer word wie toegang tot die navorsingsresultate sal hê en watter moontlike risiko's die navorsing vir die deelnemers inhou. Die deelnemers moet verseker word dat hulle hul te eniger tyd aan die navorsing kan onttrek en nie benadeel sal word as gevolg daarvan nie. Die navorser moet haar verbind om onbevooroordeeld en eerlik na die waarheid te bly soek.

4.6.8 Verantwoordelikheid

Die navorser moet haarself onder meer wetenskaplik kan verantwoord deur te verseker dat sy so min as moontlikheid op die persone wat by die navorsing betrokke

is, se privaatheid, tyd en die normale gang van sake in hul lewens inbreuk sal maak. Die misleiding van deelnemers behoort sover as moontlik vermy te word. Indien die navorser in sy/haar menslike feilbaarheid 'n fout maak, moet hy/sy dit eerlik erken en die integriteit aan die dag lê om dit sover as moontlik reg te stel (Dobbert, 1982).

4.7 Beperkinge van die ondersoek

Die studie het slegs die personeel van vyf primêre skole se belewenis, interpretasie en perspektiewe van die uitdagings wat beleef word, in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, ondersoek. Veralgemening word beperk deur die aantal onderwysers wat aan die studie deelgeneem het. Die data was so volledig moontlik beskryf, sodat lesers ooreenkomste met hul eie konteks kan identifiseer en kan besluit of dit wel ook oordraagbaar is na hulle soortgelyke konteks.

Tydens die onderhoude was dit opvallend dat sommige opvoeders nie weet hoe om interpretatief en krities na hul situasie te kyk nie. In sommige gevalle is daar by die opvoeders nie genoeg kennis van hul eie situasie nie en met die onderhoude het die opvoeders se persepsie en ervaring aangedui dat opvoeders vasgevang word in hul eie klaskamer-situasie en die skool nie as 'n heelskoolorganisasie sien nie. Sommige opvoeders leef in ontkenning, uit vrees vir die negatiewe refleksie op hul werk en die skool. Sommige opvoeders word oorweldig deur hul konteks en reflekteer nie op 'n gereelde basis in konsultasie met die bestuurslede van die departement nie. Die onderhoudsvrae het vir sommige onderwysers konsepte in perspektief geplaas.

4.8 Samevatting

Hierdie hoofstuk het die navorsingsmetodologie en navorsingsontwerp van die studie beskryf. Dit gee 'n beskrywing van die navorsingsontwerp, die steekproef, dataversamelingstegnieke, die rol van die navorser en kwaliteitskriteria. Die hoofstuk word met etiese prosedures wat tydens die implementering van die navorsingsprojek gevolg is, afgesluit. My poging om geldige - en betroubare data te versamel, is verduidelik. Die hoofstuk verskaf 'n raamwerk van die data -insamelingsproses en die proses van data -analise.

Hoofstuk 5 bied 'n volledige beskrywing van die bevindinge vir hierdie ondersoek in die vorm van temas en kategorieë, wat deur 'n bespreking en interpretasie van die resultate tydens analise na vore gekom het. Hierdie temas en kategorieë word verder

aangewend om die navorsingsvrae wat met die aanvang van die navorsing gestel is, te beantwoord.

HOOFSTUK 5

Data-aanbieding, ontleding en bespreking van die ontluikende temas

5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk handel oor die resultate, wat tydens die navorsing, aan die hand van die navorsingsvrae soos in Hoofstuk 1, verkry is, naamlik:

5. Watter uitdagings beleef skoolbestuurspanne ten aansien van die vestiging van 'n onderrigleerklimaat waarin volhoubare onderrig aan leerders verskaf sou kon word?
6. Wat is die teoretiese begroning vir die vestiging van 'n onderrigleerklimaat?
7. Wat is die persepsie van die skoolbestuurspan en onderwysers waarom die skoolbestuurspan uitdagings beleef, wat moontlik die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat onderlê?
8. Hoe ervaar skoolbestuurspanne en onderwysers spanwerk as deel van die gebeure wat 'n rol in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat speel?

Die resultate, afgelei uit die ontluikende temas wat tydens die navorsing verkry is met die onderrigleerklimaat as die hooftema, word verwerk deur die navorsingsvrae, die doel en konteks van die studie, die ondersoekgroep en die werksomgewing van die deelnemers as fokus en agtergrond, (soos daar in hierdie hoofstuk na verwys word), te gebruik. Die ondersteunende temas dui die vlak van ontwikkeling as die uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan aan, wat tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing op verskillende vlakke in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat bereik word. Die uitdagings wat tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing op verskillende vlakke beleef word, dui aan hoe die skoolklimaats die onderrigleerpraktyke, die vlakke van akademiese prestasie en die algemene funksionering van die skool onderlê.

5.2 Die doel van die navorsing

Die primêre doel van die studie is om te verstaan tot watter mate die skoolbestuurspan in staat is om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder. Om hierdie doelwit te bereik, is die volgende sekondêre doelwitte geformuleer:

- om die uitdagings wat skoolbestuurspanne in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat ervaar, te beskryf en te analiseer;
- om 'n teoretiese basis vir 'n volhoubare onderrigleerklimaat te voorsien;
- om die persepsies van onderwysers, waarom die skoolbestuurspan uitdagings tydens die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat beleef, teen die agtergrond van die skoolkonteks te interpreteer; en
- om skoolbestuurspanne se ervaring van spanwerk tydens die gebeure wat die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat onderlê, te verklaar.

Die fokus van die studie is op die rol en verantwoordelikhede sigbaar in die praktyke van die skoolbestuurspan, uit die dieper verstaan van die uitdagings wat die skoolbestuurspan tydens interaksie tussen die komponente en die onmiddellike omgewing in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat beleef. Die skoolbestuurspan en posvlak 1- onderwysers se belewenis, interpretasie en perspektief van die uitdagings in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, word geanaliseer, geïnterpreteer en beskryf. Semi-gestruktureerde onderhoude is met individuele skoolbestuurspanlede en 'n fokusgroep van ses posvlak een onderwysers gevoer. Die vrae in die onderhoudsgids is op die sentrale navorsingsvraag gebaseer: Tot watter mate is die skoolbestuurspan in staat om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder? In die navorsing se poging om die data te ontleed en sin te maak daarvan, het sy die onderhoude gebruik om temas, kategorieë en beskryfbare eenhede uit te lig en die verhoudings tussen hierdie temas te identifiseer om 'n verskynsel in die praktyk te beskryf en te verklaar. Deurlopende temas is geïdentifiseer, wat vervolgens uitgebeeld en in-diepte in hierdie hoofstuk bespreek sal word.

5.3 Die konteks van die navorsing

Die skoolgebaseerde bestuursmodel wat na 1994 ontwikkel het, het die skoolbestuur tot op grondvlak gedentraliseer om verantwoordelikheid te neem en vas te stel watter faktore vir onderprestasie verantwoordelik is en 'n ingrypingsplan te ontwikkel. Die NEEDU-verslag (2012) dui aan dat dit wyd bekend is dat Suid-Afrikaanse skole op akademiese gebied onderpresteer. Skoolklimaat word volgens Cohen et al. (2009a) dikwels as 'n faktor oorgesien ter verduideliking van die interpretasie van die

onderprestasie van leerders op akademiese gebied, soos blyk uit die verslae van die Nasionale Jaarlikse Assesseringstoetse. Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model (Bronfenbrenner, 1994), vind ontwikkeling plaas deur 'n proses van interaksie tussen die komponente en die onmiddellike omgewing. Die fokus is op die verstaan van die uitdagings wat die skoolbestuurspan en personeel tydens interaksie op mikrovlak, die skoolbestuurspan en die beheerliggaam op mesovlak en die skoolbestuurspan en die Onderwysdepartement op makrovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, beleef.

5.3.1 Die ondersoekgroep

Biografiese inligting van deelnemers:

Posbeskrywing	Posvlak	Jare ondervinding in die algemeen
Skoolhoof 1	4	32
Skoolhoof 2	4	26
Skoolhoof 3	4	29
Skoolhoof 4	4	41
Skoolhoof 5	4	32
Adjunkhoof 1	3	33
Adjunkhoof 2	3	16
Adjunkhoof 3	3	22
Adjunkhoof 4	3	33
Adjunkhoof 5	4	34
Departementshoof 1	2	22
Departementshoof 2	2	14
Departementshoof 3	2	41

Departementshoof 4	2	27
Departementshoof 5	2	38
Fokusgroepe van 5 skole	1	5 – 35 jaar

In ooreenstemming met die navorsingsfokus is slegs primêre skoolonderwysers by die studie ingesluit.

Die gegewens van die 45 deelnemers dui aan dat die deelnemers baie jare ondervinding as onderwysers het. Dit sluit onderrig in die primêre skool in en as lid van die skoolbestuurspan hul posbeskrywing as leier en bestuurder van die skool uit te leef. Die jare ondervinding per posvlak word nie as verwysing in die data-analise gebruik nie.

5.4 Werksomgewing van die deelnemers

	Skool 1	Skool 2	Skool 3	Skool 4	Skool 5
Taal van onderrig	Afrikaans Engels	isiXhosa Engels	Engels Afrikaans	Afrikaans Engels	Afrikaans Engels
2018: personeel in getal, graad 1-7	35	35	54	30	30
Sosio-ekonomiese vlak van die gemeenskap	Meeste ouers is werkloos	Meeste ouers is werkloos	Gemiddeld tot goeie inkomste per gesin	Meeste ouers is werkloos	Meeste ouers is werkloos
Aantal beheerliggaamposte	0	0	26	4	1
Gemiddelde getal leerders per klas	43	45	34	42	42
Verpligte skoolgelde	Ja	Nee	Ja	Ja	Nee

Die gegewens rakende die werksomgewing van die 45 deelnemers, dui aan dat die sosio-ekonomiese omstandighede van ouers van vier uit die vyf skole baie swak is, alhoewel verpligte skoolgelde by drie van die vyf skole vereis word. Beheerliggaamposte om die getal leerders per onderwyser te verlig en te ondersteun, is baie min of geen by die meeste van die vyf skole wat deel van die ondersoek was.

Die ratio van die aantal leerders per onderwyser is by vier van die vyf skole meer as 40 leerders per klas. Slegs die skool wat beheerliggaamposte het se aantal leerders is minder as 35 per onderwyser.

5.5 Dataverwerking

Die navorser het individuele - en fokusgroep semi-gestruktureerde onderhoude met diensdoenende primêre onderwysers gevoer. Die navorser het 'n onderhoudsgids (sien bylae E en F) gebruik. Die vrae in die onderhoudsgids is gebaseer op die sentrale navorsingsvraag: Tot watter mate is die skoolbestuurspan in staat om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder? Die bandopnames is na afloop van die onderhoude getranskribeer om te verhoed dat belangrike data verlore kan gaan indien dit nie korrek en volledig gedoen word nie. Dit is herhaaldelik deurgelees en relevante gedeeltes is met kleurpen gemerk. Kantlynaantekeninge is aangebring deur kernwoorde of –gedagtes neer te stip. Die onderhoudstranskripsies is reël vir reël deurgewerk en nadat al die kernwoorde aangebring is, is hulle saamgevat onder gemeenskaplike gedagtes wat vir die navorsingsonderwerp relevant is. Deur die verskillende transkripsies met mekaar te vergelyk, is soortgelyke gedagtes gekodeer wat gebruik is om die data te vereenvoudig. Die proses het dit moontlik gemaak om die kodes te identifiseer wat relevant is vir die navorsingsvrae waarna reeds verwys is.

Data-analise is 'n interaktiewe proses wat aaneenlopend gedurende die navorsingsproses plaasvind. Die analyse van data is 'n kreatiewe proses. Inhoudsanalise is gebruik, wat die identifisering van belangrike en samehangende temas en patrone behels. Volgens Maree (2007) is inhoudsanalise 'n proses om vanuit verskillende hoeke na data te kyk ten einde te help om die data te verstaan en te intepreter. Relevante stellings is in kleiner eenhede opgebreek ,wat elk slegs 'n enkele gedagte weergee. Toepaslike kodes is aan die kleiner eenhede toegewys. Die kleiner, gekodeerde eenhede is in kategorieë gegroepeer (Cohen et al, 2002). Nuwe temas het na vore gekom nadat kreatief met die gekodeerde data omgegaan is. Die temas is gebruik om die navorsingsvrae te beantwoord. Die doel daarvan om temas te identifiseer, is om data deur middel van kodering te skei en te groepeer om uit die onverwerkte data sin te maak. Vir die navorser was dit dus belangrik dat die vrae wat in die onderhoude gebruik is in temas verdeel moes word sodat dit logies met mekaar

kon skakel. Redusering, tentoonstelling en verifiëring van data vind gelyktydig plaas en vereis tydens die datagenereringsproses interaksie tussen die drie areas. Aparte tabelle vir die verskillende temas is opgestel. Response en waarnemings wat by elke tema en kategorie gepas het, is in hierdie tabelle aangeteken.

Nadat die data gekodeer is, is dit volgens temas georganiseer.

Die volgende temas is geïdentifiseer:

1. Onderrigleerklimaat
2. Interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling te bevorder
3. Uitdagings beleef tydens die interaksie op verskillende vlakke
4. Spanwerk

5.6 Aanbieding, ontleding en bespreking van temas

Die kwalitatiewe navorsingsmetode wat in hierdie studie gebruik is, het 'n groot hoeveelheid data gegenereer. Kwalitatiewe navorsing vereis induktiewe dataverwerking, waarvolgens data eers deurgewerk word en kodering plaasvind deur resultate in temas, kategorieë en beskryfbare eenhede te omskryf.

Die doel van data - analisering is om betekenis aan die data te gee deur inligting sistemies te rangskik en aan te bied. Die prosedure wat gevolg is om die data te ontleed wat deur middel van semi-gestruktureerde onderhoudvoering ingesamel is, is die volgende: vertroudraking met die data deur te lees en te luister, transkripsie van die data, kodering van datasegmente om verskille en ooreenkomste te kan uitwys, groepering van die data (kodes wat soortgelyk is) en die skep van kategorieë om temas te skep. Die kategorieë en temas word gebruik om data in 'n konseptuele raamwerk te sorteer wat die fokus van die studie aandui en die vrae van die studie, soos reeds genoem, beantwoord.

5.6.1 Onderrigleerklimaat

Dit is onderverdeel in kategorieë en subkategorieë. Die tema, “*Onderrigleerklimaat*”, is in die algemeen bespreek en dan volg die aspekte wat 'n invloed op die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat uitoefen:

5.6.1.1 orde, dissipline en veiligheid

5.6.1.2 akademiese uitkomstes

5.6.1.3 verhoudings

5.6.1.4 fasiliteite van die skool

5.6.1.5 verbintenis tot die skool

5.6.1.6 leierskap en bestuur

5.6.1.7 ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers

As 'n tema word “*Onderrigleerklimaat*” vanuit die data-analise deur die adjunkhoof van skool 1 beskryf as “die atmosfeer by die skool om 'n situasie te skep wat genotvol vir die leerders en die onderwysers is, in die uitleef van onderrigleer.” Die departementshoof van Skool 1 verwys na die atmosfeer by die skool waar ontwikkeling teenoor die onderrigleer moontlik is vir die leerders, onderwysers en ouers. Die skoolhoof van Skool 1 sluit daarby aan deur te verwys na die fokus van die skool wat onderrigleer ondersteun. Die skoolhoof van Skool 1 verwys na die lesbeplanning, monitering en evaluering op 'n gereelde basis. Gereelde monitering en evaluering word deur die deelnemers van Skool 1 onderskryf om terugvoering rakende die vlak van effektiwiteit te gee. Die skoolhoof van Skool 1 brei uit dat “onderrigleer nie slegs fokus op die inhoud van die kurrikulum nie, maar by die konteks, waarin leerders en ouers hul bevind om tot goeie landsburgers van Suid-Afrika te ontwikkel, moet aansluit.” Die skoolhoof van Skool 1 brei verder uit deur te verwys na die vlak van ontwikkeling wat by Skool 1 bereik word en dit terug te neem na die gemeenskap wat deur die skool bedien word. Die betrokkenheid van die ouers en die sosio-ekonomiese omstandighede van die leerders, volgens die skoolhoof van Skool 1, is bepalende faktore om die volle potensiaal van die leerders te bereik. Die fokusgroep van Skool 1 brei verder uit deur na die onderrigleerklimaat van 'n skool te verwys as die atmosfeer wat die onderwyser in die klaskamer skep. Selfdisipline vanuit die klaskamer deur die onderwysers en die leerders word uitgeleef en uitgebrei na die skoolomgewing buite die klaskamer en is sigbaar in die gemeenskap. Die lesbeplanning, die ekstra-kurrikulêre bedrywighede wat by die skool aangebied word, die ontwikkeling van die ouers ter ondersteuning van hul kinders in 'n spesifieke graad, diversiteit, deur te fokus op leerstyle, persoonlikhede en agtergrond van die leerders, in ag genome die sosio-ekonomiese omstandighede en die bereiking van doelwitte wat deur die skoolbestuurspan en ook deur die Nasionale Departement van Onderwys

gestel word, word ingesluit deur die fokusgroep van Skool 1 in die beskrywing van die onderrigleerklimaat van die skool.

Die skoolhoof van Skool 2 se beskrywing van die onderrigleerklimaat lê klem op die onderwyser, wat insluit: die voorbereiding tot onderrigleer, die voorbeeld wat die onderwyser stel deur soggens betyds by die skool te wees en deur betyds by die klaskamer te wees, asook die kwaliteit van onderrigleer wat in die klas plaasvind. Die fokusgroep van Skool 2 verwys na die leerders, wat insluit hul gedrag en gesindheid teenoor die onderrigleer wat by die skool plaasvind. Die adjunkhoof van Skool 2 beskryf onderrigleerklimaat deur te verwys na die ondersteuning wat deur die skoolbestuurspan aan onderwysers gegee word, die Onderwysdepartement, niewingsgewende organisasies, ouers en mede-onderwysers. Die departementshoof van die Skool 2 dui aan dat die riglyne, soos ontvang vanaf die Onderwysdepartement, bepalend is tot die onderrigleerklimaat van 'n skool.

Die skoolhoof van Skool 3 beskou die kwaliteit van opleiding van onderwysers wat by Skool 3 onderrig as bepalend tot die onderrigleerklimaat wat by die skool geskep en beleef word. Die skoolbestuurspan ondersteun en moedig onderwysers aan om op 'n gereelde basis ten opsigte van die vak wat hul aanbied ontwikkeling te ondergaan en voorsien dus sover moontlik op 'n gereelde basis bronne en toerusting aan die onderwysers, ter voorbereiding tot die verbetering van die kwaliteit van onderrigleer wat in die klas plaasvind. Die fokusgroep van Skool 3 dui aan dat die onderrigleerklimaat wat by die skool beleef word "as vertrekpunt die klaskamer insluit. Die klaskamer se uitleg moet ondersteunend tot onderrigleer wees. Die leerders moet gemaklik voel in elke klaskamer en dit as verwelkomend beleef en vandaar word die onderrigleerklimaat na elke gebied en situasie op die skoolterrein en aan die gemeenskap versprei." Die departementshoof van Skool 3 sluit aan by die fokusgroep dat die fokus op die leerders moet wees en hul behoeftes wat bepalend tot die onderrigleerklimaat van 'n skool is. Die adjunkhoof van Skool 3 se fokus is ook op die kwaliteit van onderrigleer by die skool, wat bepalend tot die onderrigleerklimaat van 'n skool is. Die atmosfeer waarin onderrigleer plaasvind, moet van so 'n aard wees dat onderwysers se ingesteldheid teenoor die onderrigleer positief ondersteun word en ook dat leerders hul volle potensiaal kan bereik omdat die voorbereiding tot goeie landsburgers van ons leerders 'n al hoe groter uitdaging word.

Die skoolhoof van Skool 4 beleef onderrigleerklimaat as “die atmosfeer wat by ‘n skool wat onderrigleer bevorder, geskep word.” Die fokusgroep van Skool 4 fokus op die behoeftes van die leerders wat bevredig moet word. Die leerders moet welkom voel van dat hulle elke oggend by die hek inbeweeg en daar begin onderrigleer alreeds. Die skep van struktuur waarin alle rolspelers hul rol en verantwoordelikhede ken en teenoor die leerders uitleef, is bepalend tot die onderrigleerklimaat van ‘n skool. Goeie beplanning moet plaasvind met alle rolspelers betrokke, want alles wat by ‘n skool plaasvind is ter ondersteuning van leerders om hul volle potensiaal te bereik en dus moet die onderrigleerklimaat ondersteunend wees teenoor die leerders en alle rolspelers betrokke.

Die adjunkhoof van Skool 5 beskryf die onderrigleerklimaat van ‘n skool as die “atmosfeer wat deur die onderwysers geskep word , afhange van die kwaliteit van voorbereiding tot die onderrigleer wat in die klas plaasvind en die vakkennis van die onderwysers.” Die fokus van die adjunkhoof by Skool 5 word op die leerders geplaas. Onderwysers moet hul leerders se vlak van ontwikkeling bepaal en verskillende leerstyle ondersteun in hul voorbereiding tot onderrigleer wat in die klas plaasvind. Die onderwyser moet fokus op wat die belangstelling van leerders is en die leerders stimuleer om onderrigleer te bevorder. Bronne en voorbereiding per klas behoort op ‘n gereelde basis aangepas te word, soos die behoeftes van die leerders van klas tot klas verskil. Die fokusgroep van Skool 5 beskryf die onderrigleerklimaat as “die omgewing wat deur die onderwysers in die klas geskep word. Hoe leerders ontvang word in die klas, die kwaliteit van onderrigleer wat plaasvind in die klas, die klaskamerbestuur wat die gedrag van die leerders bevorder, die positiewe ingesteldheid van die onderwysers en die leerders en die realistiese doelwitte wat gestel word en bereik word per klas en per graad.” Die departementshoof van skool 5 dui aan dat “die toestand van die skool en die klaskamer bepalend is tot die onderrigleerklimaat wat by ‘n skool geskep word.” Die kwaliteit van voorbereiding tot die onderrigleer wat by die skool plaasvind, word deur die departementshoof van Skool 5 ondersteun in die skep van ‘n onderrigleerklimaat by die skool. Die skoolhoof van Skool 5 sluit by die departementshoof aan dat die skoolomgewing waarin onderrigleer plaasvind as die onderrigleerklimaat van ‘n skool beskryf word. “Leerders moet die onderrigleerklimaat as ondersteunend tot hul ontwikkeling ervaar. Die minimale afwesigheid van onderwysers en ook die aantal leerders per klas is bepalend tot die skep van ‘n onderrigleerklimaat by ‘n skool. Refleksie op die kwaliteit van onderrigleer wat by die skool plaasvind, vind op ‘n gereelde basis plaas en die welstand van onderwysers word ook gemonitor en ondersteun.”

Die beskrywing en belewens van die verstaan van die onderrigleerklimaat as tema deur die verskillende deelnemers op verskillende posvlakke, as deel van die skoolbestuurspan en as posvlak 1- onderwysers wat die kurrikulum op 'n daaglikse bedien, dui aan dat die belewens van die onderrigleerklimaat in verhouding staan tot die posbeskrywing van die deelnemers. Die data-analise dui aan dat skoolhoofde en adjunkhoofde se belewens van die onderrigleerklimaat op die onderwyser fokus, en wel rakende hul ondersteuning aan die leerders en die beplanning van die onderrigleer. Die fokus van die skoolhoofde en adjunkhoofde is op die ondersteuning en ontwikkeling van die onderwyser. Die fokus van die departementshoofde en fokusgroepe is oorwegend op die leerders en die klaskamer in die verstaan van die onderrigleerklimaat wat by die skool beleef word.

5.6.1.1 Orde, dissipline en veiligheid

In die ondersoek van die tema, "Onderrigleerklimaat", is orde, dissipline en veiligheid as 'n kategorie geïdentifiseer. Om orde, dissipline en veiligheid te bereik met die onderrigleerklimaat, nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- die skoolreëls moet beskikbaar wees,
- die rolle en verantwoordelikhede van alle rolspelers moet aangeteken word,
- beplanning moet volgens die behoeftes van die leerders geskied,
- die uitleg van die klaskamer, skoolgebou en skoolterrein moet aansluit by die behoeftes van die leerders en onderwysers,
- selfdissipline moet gehandhaaf word,
- uitdagings moet aangespreek word en
- ondersteuning moet aan die onderwysers voorsien word.

Orde en dissipline en die skep van 'n veilige skool vir die onderwysers en leerders word ondersteun en uitgeleef, soos beskryf deur die deelnemers van al 5 die skole wat deelgeneem het aan die ondersoek in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat by die skool. Die sub-kategorieë dui die gemeenskaplike

persepsie en uitleef van orde en dissipline en die skep van 'n veilige skool by al 5 skole aan.

Orde en dissipline en veiligheid word by al 5 skole wat deelgeneem het aan die ondersoek as baie belangrik beskou in die skep van 'n onderrigleerklimaat by skole.

“Strukture is in plek om orde en dissipline by die skool te handhaaf en veiligheid te bevorder, maar word deur die konteks van die skool uitgedaag omdat “volgens die departementshoof van skool 1, “die gemeenskap die skoolterrein as 'n deurloop na die volgende straat gebruik as gevolg van die openinge wat deur die gemeenskap in die omheining van die skoolgronde aangebring word.”

Skool 1 kan nie voorbly om die openinge van die skoolheining te vervang nie. Die uitdagende konteks van veral Skool 1, 2 en 5 “bring die onderwysers en leerders in aanraking met mense wat die leerders sal uittart op die skoolterrein en die leerders en onderwysers voel onveilig, wat deurtrek na die klaskamers waar onderrigleer plaasvind omdat vreemdelinge dalk aan die klaskamer se deur kan klop.”

Deelnemers van Skole 1, 2, 4 en 5 dui aan “dat orde en dissipline weinig of geen ondersteuning vanaf die huis af kry nie en onderwysers se onderrigleer fokus al hoe meer op selfdissipline en die uitleef daarvan.” Deelnemers van Skole 1, 2, 4 en 5 dui aan dat hul lesbeplanning dus sekere aktiwiteite nie insluit nie omdat “die leerders nie die selfdissipline het om daardie aktiwiteit te kan uitvoer nie. Dis veral in die geval waar die klasgrootte meer as 40 leerders is.” Kontaktyd moet in-diepte beplan word by skole met leerders wat weinig selfdissipline het en die onderwysers moet daardie rol oorneem.

Die uitdaging is die uitleef van orde en dissipline, want onderwysers by al 5 skole handhaaf, soos aangedui deur die skoolhoofde, “nie dieselfde standaard nie en is nie konsekwent in die toepassing van reëls nie.” Die afwesigheid van onderwysers, veral by Skool 1, 2 en 5 dra daartoe by dat uitdagings rakende die handhaaf van orde en dissipline bemoeilik word “omdat aflospersone nie beskikbaar is nie en klasse oorlaai word met leerders vir wie toesig gehou moet word.” Volgens die adjunkhoof van Skool 1, word “uitdagings rakende orde en dissipline aangespreek waarmee ek nog nooit voorheen in my loopbaan te make gehad het nie en wat nou kop uitsteek by die skool en nie bevorderlik is vir die onderrigleerklimaat van die skool nie.”

Skoolhoofde van al 5 skole verwys ook na die gaping tussen opleiding en toepassing in die praktyk om onderwysers se opleiding aan te pas om bogenoemde uitdagings rakende orde en dissipline te kan aanspreek en nie te verwag dat die skoolbestuurspan die gaping moet vul deur ondersteuning slegs op skoolvlak te voorsien nie.

Skole 1, 2, 4 en 5 dui aan dat “’n goeie verhouding met die gemeenskap beslis bevorderlik is om die veiligheid van die skoolomgewing te bevorder, veral oor naweke en gedurende skoolvakansies met vele inbrake vanuit die gemeenskap.” Dit lei daartoe dat onderwysers nie meer hul klaskamer leervriendelik wil maak nie omdat dit weer afgebreek word wanneer gereelde inbrake by veral Skool 2 en 5 voorkom.

5.6.1.2 Akademiese uitkomstes

In die ondersoek van die tema, “*Onderrigleerklimaat*”, is akademiese uitkomstes as ‘n kategorie geïdentifiseer. Om akademiese uitkomstes te bereik, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- beplanning volgens die behoeftes van die leerders;
- kontaktyd word optimaal benut;
- die gesindheid van onderwysers, leerders en ouers teenoor onderrigleer;
- die vlak van opleiding van die onderwysers;
- die voorsiening van ondersteunende bronne;
- die klaskamer- en skooluitleg voorsien aan die behoeftes van die onderwysers en leerders;
- die visie van die skool en die doelwitte word aan die personeel en ouers beskikbaar gestel;
- die onderwysers se teenwoordigheid op ‘n daaglikse basis;
- die onderwyser-leerder ratio per klas;
- erkenning;
- ekstra-kurrikulêre aktiwiteite;
- intervensie; en
- departementele beleide gee riglyne.

Die subkategorieë dui op die gemeenskaplike persepsie rakende die belangrikheid van beplanning. Die rolspelers betrokke kry ondersteuning soos benodig en daar word

voorsien in die bereiking van die akademiese uitkomstes van 'n spesifieke skool en die leerders van die skool. Die uitleef en toepassing van die sub-kategorieë in die bereiking van die akademiese uitkomstes, soos bevestig deur die deelnemers, bevorder die onderrigleerklimaat van die skool indien die uitkomstes bereik word, maar het die teenoorgestelde uitwerking op die onderrigleerklimaat indien akademiese uitkomstes nie bereik word nie. Dit is die geval van Skole 1, 2, 4 en 5 waar akademiese uitkomstes nie bereik is met 60% van die leerders wat 50% behaal in Tale en Wiskunde, soos uiteengesit in die Strategiese Plan van die Onderwysdepartement nie. Deelnemers dui aan dat “sommige onderwysers hoop verloor het om tog 60% te bereik, want die uitslae, soos reeds na verwys oor die afgelope 7 jaar, dui weinig vordering by sommige skole aan.”

5.6.1.3 Verhoudings

In die ondersoek van die tema, “Onderrigleerklimaat”, is verhoudings as 'n kategorie geïdentifiseer. Om verhoudings tussen die personeellede, ouers, leerders en alle rolspelers te bou, is die volgende sub-kategorieë geïdentifiseer:

- skep geleenthede om verhoudings te bou,
- hanteer konflik,
- beleef die konteks van die leerders,
- gee verwagtinge deur aan alle rolspelers,
- gee ondersteuning aan alle rolspelers en
- tree ten alle tye professioneel teenoor alle rolspelers op.

Die subkategorieë dui die gemeenskaplike persepsie rakende die belangrikheid van verhoudings aan en hoe om verhoudings met alle rolspelers betrokke in onderrigleer te bou, in die skep en bevordering van 'n onderrigleerklimaat by 'n skool. Die uitleef en toepassing van die sub-kategorieë om verhoudings te bou, soos bevestig deur die deelnemers, ondersteun en bevorder die onderrigleerklimaat by skole.

Skole 1 en 4 dui aan dat “sommige personeellede en ouers hulself nie beskikbaar maak indien geleenthede geskep word om verhoudings te bou nie.” Alle deelnemers dui aan dat “leerders nie altyd die geleentheid kry om verhoudings tuis te bou nie en die verhouding met onderwysers en leerders by die skool word baie waardeer.” Deelnemers van Skole 2, 4 en 5 dui aan dat onderwysers “soms nie die

konteks van leerders verstaan nie, alhoewel geleenthede deur die skoolbestuurspan geskep word sodat onderwysers beter verhoudings met die ouers kan bou om die konteks van die leerders te kan verstaan.” Alle deelnemers het die behoefte aangedui dat “meer geleenthede geskep moet word om verhoudings met die beheerliggaamslede van die spesifieke skool te bou.”

5.6.1.4 Fasiliteite van die skool

In die ondersoek van die tema, “*Onderrigleerklimaat*”, is die fasiliteite van die skool as ‘n kategorie geïdentifiseer. Om die fasiliteite van die skool te verken, is die volgende sub-kategorieë geïdentifiseer:

- die geskiktheid van die klaskamer- en skooluitleg,
- die onderhoud van die fasiliteite van die skool en
- die beskikbaarheid van die fasiliteite.

Die subkategorieë dui die gemeenskaplike persepsie aan, rakende die rol wat die fasiliteite van die skool speel in die onderrigleerklimaat wat by ‘n skool beleef word.

Skool 1 dui aan dat die tekort aan fasiliteite, soos stoele en tafels nie as ‘n probleem aangedui word nie omdat die omringende skole mekaar ondersteun om die behoefte aan te spreek. Die skoolhoof en die adjunkhoof van Skool 1 dui aan dat “indien ‘n tekort aan klaskamers per onderwyser ervaar word, dit as ‘n uitdaging beleef word omdat die neem van bronne van klas tot klas sonder enige stoorplek kontaktyd met die leerders verminder.” Alle skole het aangedui dat “die Wes-Kaapse Onderwysdepartement goeie ondersteuning gee rakende fasiliteite aan die skole, alhoewel die instandhouding van die fasiliteite met die ondersteuning van die Onderwysdepartement as uitgereg beleef word en nie altyd die behoeftes van die skool binne ‘n bepaalde tydsraamwerk aanspreek nie.”

Die departementshoof van Skool 2 dui aan: “Die behoefte vir ‘n personeelkamer en stoorkamer is dringend. Vele apparaat verdwyn of word beskadig omdat dit in die klaskamer gestoor word.” Die skoolhoof van Skool 2 dui aan: “Die skoolterrein kan nie die aantal leerders gelyktydig tydens ‘n pouse akkommodeer nie en verskillende pouses per fase sal dus die oplossing wees, maar die geraasvlakke tydens pouse is te hoog om effektiewe onderrigleer in die klaskamers te ondersteun.”

Alle skole verwys na die behoefte aan die “opgradering van fasiliteite, soos rekenaarlokale, wat slegs gedoen kan word met die ondersteuning van die Onderwysdepartement omdat Skole 1, 2, 4 en 5 nie oor die fondse beskik om dit self te doen nie.” Uit die data-analise kom dit na vore dat die instandhouding en opgradering van fasiliteite by die skole die onderrigleerklimaat

beïnvloed en nie deur die skool self aangespreek kan word, sonder die ondersteuning van die Onderwysdepartement nie.

5.6.1.5 Verbintenis tot die skool

In die ondersoek van die tema, "Onderrigleerklimaat", is die verbintenis tot die skool as 'n kategorie geïdentifiseer. Om die verbintenis tot die skool te verken, is die volgende sub-kategorieë geïdentifiseer:

- skep geleentheid om die konteks van die leerders te verstaan,
- gee ondersteuning aan onderwysers om te groei in verbintenis tot die skoolkonteks,
- beplan volgens die behoeftes van die skoolkonteks en
- volg 'n oopdeurbeleid met die ouers.

Die subkategorieë dui die gemeenskaplike persepsie aan, rakende die rol wat die verbintenis tot 'n skool, in die skep van 'n onderrigleerklimaat by 'n skool speel. Alle deelnemers het aangedui dat die onderrigleerklimaat nie bevorderlik is vir onderrigleer indien die konteks van die leerders nie deur die onderwysers verstaan word nie. Geleentheid moet geskep word sodat onderwysers die konteks van die leerders kan verstaan, die skoolbestuurspan moet 'n oopdeurbeleid ten opsigte van die ouers handhaaf en onderwysers se beplanning moet by die behoeftes van die leerders van 'n spesifieke skool binne die konteks van daardie skool aansluit.

Die skoolhoof van Skool 1 wys daarop dat "onderwysers uit vrye wil vir 'n pos by 'n sekere skool met 'n sekere konteks aansoek doen en dat die onderwyser moet aanpas by die behoeftes van die konteks van daardie skool."

Die adjunkhoof van Skool 4 verwys na die verbintenis tot die konteks van die leerder wat die skool bywoon, en die omgewing wat deur die skoolbestuurspan en onderwysers geskep word. Die omgewing wat deur die skoolbestuurspan geskep word en onderwysers met praktyke wat werk, moet deur onderwysers wat by die skool onderrig, aanvaar en ondersteun word.

Die departementshoof van Skool 3 sluit daarby aan dat, indien 'n onderwyser 'n pos by Skool 3 aanvaar, word bestaande praktyke deurgegee aan die onderwyser en die

onderwyser moet die praktyke wat werk en die visie van die skool ondersteun en in die klaskamer uitleef. Die skoolbestuur van Skool 3 is “oop vir nuwe praktyke wat onderwysers na die tafel bring, maar die bestaande praktyke wat werk, wat binne die konteks van ‘n spesifieke skool deur die skoolbestuurspan geskep is, word uitgeleef en gereeld gemonitor.” Die departementshoof van Skool 3 benadruk dus die groei wat by Skool 3 sigbaar is omdat “bestaande praktyke behoue bly en uitgebrei word en dat dit as span gevestig is by die skool. Die individuele onderwyser moet daarop voortbou en dus die onderrigleerklimaat vestig en bevorder.”

5.6.1.6 Leierskap en bestuur

In die ondersoek van die tema, “*Onderrigleerklimaat*”, is leierskap en bestuur as ‘n kategorie geïdentifiseer. Om die leierskap en bestuur van die skool te verken, is die volgende sub-kategorieë geïdentifiseer:

- Identifiseer die behoeftes vir ontwikkeling en skep geleenthede vir ontwikkeling,
- moniteer op ‘n gereelde basis (analiseer en reflekteer),
- ondersteun onderwysers,
- stel ‘n voorbeeld as leier van die skool,
- daar moet ‘n visie vir die skool wees,
- voorsien ‘n struktuur ,
- ‘n goeie leierskapstyl moet beleef word en
- die posbeskrywing moet uitgeleef word.

Die subkategorieë dui die gemeenskaplike persepsie aan, rakende die rol wat leierskap en bestuur in die skep en bevordering van ‘n onderrigleerklimaat by ‘n skool speel.

Die adjunkhoof van Skool 2 verwys na die ondersteuning van die skoolbestuurspan aan onderwysers deur aan te dui dat “skoolbestuurspanlede hul posbeskrywing moet uitleef om op gereelde basis ontwikkeling aan onderwysers te voorsien en nie aanneem dat onderwysers reeds genoeg ontwikkeling ontvang het nie.”

Die skoolhoof van Skool 4 dui aan dat die skoolbestuurspan ‘n goeie voorbeeld aan alle onderwysers, ouers en leerders moet stel. Dit is belangrik, volgens die skoolhoof

van Skool 4, dat “die skoolbestuurspan gereeld vergader” – in hulle geval, elke oggend voor skool vir 15 minute – om as ‘n span te funksioneer en “gereeld geleentheid vir besprekings te gee om alle skoolbestuurspanlede van die behoeftes en vordering van die skool op hoogte te hou.” Dit is belangrik dat die skoolbestuurspan sekere take na die posvlak 1- onderwysers delegeer, maar “die skoolbestuurspan neem nog steeds volle verantwoordelikheid vir alle gebeure wat by die skool plaasvind.”

Die fokusgroep van Skool 5 lê baie klem daarop dat die skoolbestuurspan onderwysers op hoogte moet hou van interne - en eksterne verwickelinge wat die onderwys betref. Die adjunkhoof van Skool 5 verwys na “die vele uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef deur nie as ‘n span te funksioneer nie en in isolasie skoolbestuur uit te leef teenoor sekere departemente.” Die geleentheid vir die bespreking van uitdagings volgens die adjunkhoof van Skool 5, is beperk. Onderwysers se optrede teenoor die skoolbestuurspan is nie ondersteunend nie, wat daartoe lei dat onderwysers nie vertrou in die bestuur en leierskap het wat uitgeleef word by Skool 5 nie. Skool 5 se uitdagings dui daarop dat die skoolbestuurspan nie slegs moet fokus op die behoeftes van die onderwysers nie, maar op die behoeftes van die skoolbestuurspanlede as ‘n span in die uitleef van bestuur en leierskap by die skool. Dit is geldig indien dit nie die onderrigleerklimaat van die skool vestig en bevorder, soos in die geval van Skool 5 nie.

5.6.1.7 Ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers

In die ondersoek van die tema, “*Onderrigleerklimaat*”, is die ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers as ‘n kategorie geïdentifiseer. Om die ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers te verken, is die volgende sub-kategorieë geïdentifiseer:

- skep geleentheid vir ondersteuning en ontwikkeling volgens die behoeftes van die onderwysers en leerders,
- identifiseer die behoeftes vir ontwikkeling,
- monitor die vordering van implementering,
- die bevoegdheid van die skoolbestuurspan,
- struktuur en verwagtinge wat aan die personeel deurgegee word,

- monitor die ingesteldheid van die personeel en
- die tydsfaktor.

Die subkategorieë dui die gemeenskaplike persepsie aan, rakende die rol wat ondersteuning en ontwikkeling in die skep en bevordering van 'n onderrigleerklimaat by 'n skool speel.

Die adjunkhoof van Skool 5 dui aan dat daar 'n groot behoefte vir ontwikkeling by die onderwysers van Skool 5 is, deurdad die resultate van Skool 5 die behoefte bevestig. Die skoolbestuurspan van Skool 5 hou onderwysers op hoogte van ontwikkelingsessies wat deur die departement aangebied word en onderwysers woon dit op 'n gereelde basis by. Volgens die fokusgroep van Skool 5 is die identifisering van die behoeftes vir die ontwikkeling van onderwysers 'n uitdaging. Slegs twee klasbesoeke per jaar vind plaas, soos voorgeskryf deur die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel en is nie voldoende om die behoeftes vir ontwikkeling aan te dui nie.

Die departementshoof van Skool 4 verwys na die tydsfaktor om wel klasbesoeke te doen.

Die departementshoof van Skool 3 dui aan dat “vele geleenthede vir die skoolbestuurspan beskikbaar is om klasbesoek te doen.” Skool 3 het beheerliggaamposte wat daartoe bydra dat die departementshoof nie elke periode hoef te onderrig nie en dus beskikbaar is vir klasbesoeke aan onderwysers per vak en per graad.

Die fokusgroep van Skool 2 dui aan dat “baie min geleenthede deur die skoolbestuurspan vir ontwikkeling geskep word.” Die skoolbestuurspan van Skool 2 dui egter aan dat die onderwysers nie klasbesoek, buiten die klasbesoek soos voorgeskryf deur die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel, toelaat nie. Volgens die onderwysers, na aanleiding van die adjunkhoof van Skool 2, behoort “boekmoderering die skoolbestuurspan 'n aanduiding te gee van die behoeftes van die onderwysers per vakgebied en per graad.”

Die skoolhoof van Skool 2 dui aan: “Ek verkies individuele sessies met die personeel weens die sensitiwiteit wat deur die onderwysers ervaar word om tydens vakvergaderings van hul swakpunte en sterkpunte bewus gemaak te word.”

Die beskikbaarheid van onderwysers vir ontwikkeling is goed by Skole 1, 3, 4 en 5. Die identifisering van die behoeftes vir ontwikkeling word na 'n volgende vlak geneem deurdat onderwysers nie hulself beskikbaar stel vir ondersteuning deur distriksamptenare nie.

Skool 2 se onderwysers is nie beskikbaar vir klasbesoek deur skoolbestuurspanlede of distriksamptenare nie.

Die skoolhoof van Skool 1 dui aan dat “ontwikkelingsgeleenthede op makrovlak op gereelde basis onder die aandag van die onderwysers gebring word en dat hulle aangemoedig word om dit by te woon – selfs graadkursusse word op deelydse basis deur die onderwysers voltooi.” Die identifisering van behoeftes is reeds na verwys en hiermee saam gaan dus die kwaliteit van ondersteuning, volgens die behoeftes van die onderwysers. Skole het aangedui dat “die ontwikkelingsessies deur distriksamptenare van persoon tot persoon wissel en dit spreek ook nie altyd die behoeftes van die skool aan nie.”

Die afleiding word gemaak dat die skoolbestuurspan ondersteuning gee aan die onderwysers, alhoewel die fokusgroepe van Skole 2, 4 en 5 nie aan die vlak van die kwaliteit van ondersteuning erkenning gee nie. Die afleiding word ook gemaak dat die ontwikkelingsessies op mikrovlak nie op die behoeftebepaling van die skool fokus nie. Die bevoegdheid van die skoolbestuurspan en die monitering van die implementering van die ontwikkeling wat voorsien is, word bevraagteken, omdat die resultate van 4 uit die 5 skole nie die doelwite van die Strategiese Plan vir 2019 bereik het nie. Ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers, wat fokus op die sub-kategorieë na aanleiding van die resultate per skool, en die bevestiging van die deelnemers se rolle wat hulle in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat speel, hang van die behoeftebepaling en vlak van ontwikkeling van die skoolbestuurspan van die spesifieke skool af. Daarteenoor staan die bereiking van die akademiese uitkomstes.

5.6.2 Interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling ter uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan te bevorder

Hierdie afdeling word in kategorieë en subkategorieë onderverdeel:

5.6.2.1 Interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers

5.6.2.2 Interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan en die beheerliggaam

5.6.2.3 Interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Onderwysdepartement

Die tema “*Interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling ter uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan te bevorder*”, dui op mikrovlak, tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers aan, dat interaksie by alle skole wat deelgeneem het aan die ondersoek, plaasvind, alhoewel dit in gereeldheid wissel en wel oor ‘n verlengde tydperk voorkom.

Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model (Bronfenbrenner, 1994) vind ontwikkeling plaas deur ‘n proses van interaksie tussen die skoolbestuurspan en omgewing. Die vlak van effektiwiteit hang van die interaksie met die omgewing af. Dit moet op ‘n gereelde basis, oor ‘n verlengde tydperk plaasvind. In-diepte beskrywing en interpretasie van die interaksie tussen die skoolbestuurspan en onderwysers op mikrovlak per skool, dui aan dat die doel van die interaksie, die tydperk van interaksie, die vlak van ontwikkeling en terugvoering na ‘n sentrale punt van skool tot skool en van skoolbestuurslid tot skoolbestuurslid van dieselfde skool verskil, wat weer lig werp op die bereiking van die akademiese doelwitte per skool, met die vlak van ontwikkeling wat plaasgevind het en wat per skool en per onderwyser benodig word. Die vlak van ontwikkeling tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers wat deur die interaksie bereik is, volgens die ekologiese model van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1994), dui aan dat akademiese doelwitte by Skool 3 bereik kon word en by geen van die ander 3 skole oor ‘n tydperk van 7 jaar nie, met Skool 1 wat die akademiese doelwitte die afgelope 7 jaar soms bereik het.

Die sub-kategorieë wat uit die data-analise geïdentifiseer is, dui op ooreenstemmende praktyke wat by die 5 skole, wat aan die ondersoekdeelgeneem het, sigbaar is.

Ondersteuning word tydens interaksie deur die skoolbestuurspan en mede-onderwysers gegee, maar dit verskil van skool tot skool, want Skool 2 delegeer nie pligte nie en dus word die drie departementshoofde as spesialiste van 9 vakke wat in grade 4 tot 7 aangebied word, gebruik. Die departementshoofde van Skool 2 beskryf dit “as oorweldigend, want ons is nie die spesialiste nie en dit sal meer effektief wees indien die ondersteuning van posvlak 1 – onderwysers, as spesialiste, kom.”

Die vlak van bevoegdheid van die skoolbestuurspanlede word dus bevraagteken. Al 5 skole dui aan dat beleide wel met die oog op die bereiking van die akademiese

uitkomstes aan onderwysers met verwagtinge en riglyne deurgegee word. Die volledigheid en waardetoevoeging van die beleide word bevraagteken omdat slegs 2 uit die 5 skole aangedui het dat dit jaarliks geliasseer word en aangepas word vir die volgende jaar se doelwitte wat bereik moet word.

Die beskikbaarheid van kommunikasiekanale is deur al 5 skole sterk beklemtoon, alhoewel dit sterk deurkom dat dit van skool tot skool wissel: Skool 3 het 'n departementshoof wat verteenwoordigend is van die skoolbestuurspan in elke graad en kommunikasie is goed tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers, Skole 1, 2, 4 en 5 het nie 'n skoolbestuurspanlid as verteenwoordiger beskikbaar nie en kommunikeer deur notules aan die skoolbestuurspan beskikbaar te stel. Dus vind daar eenrigtingkommunikasie by sommige van die skole plaas, Skole 1, 2, 4 en 5 dui aan dat die jaarbeplanning nie voorskriftelik is ten opsigte van wanneer en wat die fokus van die interaksie is nie en word deur die departementshoofde in isolasie bepaal. Dit dui daarop dat die graad- en vakbeplanning van Skole 1, 2, 4 en 5 nie aansluit by die jaarbeplanning, soos dit deurgegee word op Distrik - en Provinsiale vlak nie. Al die skole gee bewyse dat erkenning tydens interaksie aan onderwysers gegee word, maar die bekommernis word uitgespreek oor wat gesien word as 'n prestasie: Word dit as 'n prestasie gesien om goeie skoolbywoning te hê, goeie klaskamerbestuur toe te pas, lesbeplanning op 'n weeklikse basis in te handig of ontwikkelingsessies by te woon?

Die doelwit van die Strategiese plan is nie bereik by die meeste van die 5 skole nie en erkenning word dalk aan aspekte gegee wat deel is van die onderwyser se posbeskrywing, volgens die Personnel Administrative Measures (PAM, 2003), omdat dit verskillend geïnterpreteer word deur onderwysers wat almal by een sentrale Onderwysdepartement werksaam is. Die interaksie bereik nie die vlak van ontwikkeling soos benodig by Skole 1, 2, 4 en 5, soos uitgewys in die bereiking van akademiese doelwitte nie. Die interaksie is sigbaar as die praktyke van die skoolbestuurspan wat tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers, in die uitleef van hul posbeskrywing, met die doel om die akademiese uitkomstes te bereik, plaasvind. Dit gebeur deur ondersteuning te verleen deur die ontwikkeling van beleide, kommunikasie, deur te monitor, te beplan, te delegeer en erkenning te gee as die sub-kategorieë van die tema: Interaksie op mikrovlak om ontwikkeling te bevorder. Die vaardighede is dus reeds deur die skoolbestuurspanlede tydens

interaksie op mikrovlak met die onderwysers ontwikkel, alhoewel dit op verskillende vlakke plaasgevind het.

Die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die beheerliggaam op mesovlak wissel van skool tot skool, na gelang van die vlak van ondersteuning wat beskikbaar is en die ingesteldheid van die skoolbestuurspan en die beheerliggaam teenoor die rol en verantwoordelikhede van die beheerliggaam wat van jaar tot jaar en van tydperk tot tydperk van aanstelling verskil en aangepas word. Die sub-kategorieë wat uit die data-analise geïdentifiseer is, dui die fokus van die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die beheerliggaam van skool tot skool aan: die beskikbaarheid van beheerliggaamslede, die rol en verantwoordelikhede van die beheerliggaam, die professionele uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede en die houding van die skoolbestuurspan teenoor die rol en verantwoordelikhede van die beheerliggaam.

Alle skole wat deelgeneem het, dui aan dat interaksie tussen die skoolbestuurspan en die beheerliggaam plaasvind. Soos voorgeskryf deur die beleid vanaf die Nasionale Onderwysdepartement, word die skoolbestuurspan deur 'n sekere aantal lede tydens interaksie met die beheerliggaam verteenwoordig, alhoewel sommige skoolbestuurspanlede 'n behoefte het vir beter kommunikasie tussen die beheerliggaam en die volle skoolbestuurspan. Die data-analise dui aan dat die vlak van ontwikkeling van skool tot skool wissel. Dit is sover dit die uitleef van die rol en verantwoordelikhede van die beheerliggaamslede en ook die skoolbestuurspanlede betref, teenoor die rol en verantwoordelikhede van die beheerliggaam van daardie spesifieke skool. Alle skole dui ook aan dat die vlak van ontwikkeling oor die afgelope jare gegroei het teenoor die verlede. Dit word toegeskryf aan die ontwikkeling van die skoolbestuurspan teenoor die rol en verantwoordelikhede van die beheerliggaam. Alhoewel die beheerliggaam van jaar tot jaar en tydperk tot tydperk wissel, het strukture van die skoolbestuurspan teenoor die beheerliggaam meer gevestig geraak, deur op die behoeftes van die skool te fokus en dit dan aan te spreek.

Skole dui aan dat die beskikbaarheid van beheerliggaamslede van hul persoonlike werkslading, werksure en ingesteldheid teenoor hul rol en verantwoordelikhede afhang. Die entoesiasme van beheerliggaamslede by alle skole word deur die deelnemers erken. Die rol en verantwoordelikheid van die beheerliggaam kom duidelik by Skole 1, 2, 3 en 4 na vore. Die adjunkthoof en die departementshoof van

Skool 5, soos reeds na verwys, beleef die interaksie tussen die beheerliggaam en die skoolbestuurspan nie as ondersteunend teenoor die uitleef van die visie van die skool nie, omdat die beheerliggaam die skoolhoof en nie die ouergemeenskap verteenwoordig nie.

Die data-analise dui aan dat skoolhoofde van al 5 skole wat aan die ondersoek deelgeneem het, die interaksie met die Distrik as verteenwoordiger van die Provinsiale Departement, soos geskeduleer per kwartaal, as ondersteunend beleef.

Die skoolhoof van Skool 1 noem dat “die tydsraamwerk van die kringbestuurder meestal beperk is weens die kringbestuurder se druk program. Gemiddeld 21 skole word ondersteun en hy of sy kan nie skole vir langer tydperke akkommodeer nie. Dit gebeur slegs in noodgevalle.”

Die fokusgroep, departementshoofde en adjunkhoofde van die 5 skole dui aan dat die interaksie vir ontwikkeling deur die distrikskantoor afhang, “van die vakadviseur per vak”, soos reeds na verwys. Interaksie tussen die fokusgroep, departementshoofde en adjunkhoofde en die distrikskantoor se fokus is op die ondersteuning van kurrikulum - bediening en verskil dus van die fokus van die interaksie met die kringbestuurder, soos daar reeds na verwys is. Die interaksie met die vakadviseurs sluit ten minste 9 distriksamptenare in wat die 9 vakke wat aangebied word in grade 4 tot 7 per Distrik met ontwikkeling ondersteun, met ‘n verteenwoordiger op Provinsiale vlak en Nasionale vlak. Die vennootskap tussen die Nasionale - en Provinsiale vlak, uitgeleef op Distriksvlak, beleef dus uitdagings (soos reeds na verwys), ter ontwikkeling van die onderwysers op skoolvlak.

Die toepassing van beleide afkomstig vanaf Nasionaal, word deur die kringbestuurder en vakadviseurs op skoolvlak ondersteun. Die uitdagings, rakende die implementering en toepassing van die beleide, word op skoolvlak sonder gereelde interaksie vanaf die Provinsiale- of Nasionale vlak ervaar, weens die druk program van distriksamptenare en die beskikbaarheid van Provinsiale - en Nasionale verteenwoordigers.

Die skoolhoof van Skool 1 en die adjunkhoof van Skool 4 dui aan: “Interaksie tussen Nasionale vlakverteenvoorders en skole sal baie waarde toevoeg tot die terugvoering aan die Nasionale Departement en nie slegs deur die invul van vraelyste nie.” Die deelnemers het dus gemengde

uitsprake na aanleiding van die interaksie op Provinsiale vlak, wat distriksamptenare rakende die verteenwoordiging by die Nasionale Departement van Onderwys, insluit.

5.6.2.1 Interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers

In die ondersoek van die tema: “*Interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling ter uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan*”, is interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers as ‘n kategorie geïdentifiseer. Om die interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers te bereik nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende sub-kategorieë geïdentifiseer:

- ondersteuning volgens die behoeftes van die onderwysers,
- beleide wat verwagtinge by die onderwysers skep,
- die beskikbaarheid van kommunikasiekanale,
- monitering van die vlak van ontwikkeling van die onderwysers,
- graad- en vakbeplanning wat by die jaarbeplanning aansluit,
- die bevoegdheid van die skoolbestuurspan,
- pligte wat gedelegeer word,
- die beskikbaarheid en houding van die onderwysers,
- erkenning wat gegee word en
- die uitleef van die posbeskrywings van die onderwysers.

Die fokus van die studie is op die rol en verantwoordelikhede wat tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die personeel op mikrovlak sigbaar in die praktyke van die skoolbestuurspan is.

Die departementshoof van Skool 1 beklemtoon: “die belangrikheid van interaksie met onderwysers op ‘n gereelde, maar op ‘n goed-beplande wyse.” Die departementshoof verwys daarna as die “wapenrusting” wat die skoolbestuurspan benodig om die akademiese uitkomstes te bereik en uitdagings aan te spreek. Goeie verhoudings word met die personeel gebou en daar word gereeld geleenthede geskep om insette vanuit die

graad- en vakvergaderings te lewer en dit word dan teruggeneem na die skoolbestuurspan. Die skoolbestuurspan skryf nie aan personeellede voor watter werkbeskrywing om uit te leef by Skool 1 soos die behoeftebepaling van 'n spesifieke jaar aandui nie. Die onderwysers koppel hulself dus aan 'n komitee met 'n sekere werksbeskrywing soos “uitstappies” of “graadhoof” en die finale jaarbeplanning wat 'n posbeskrywing insluit, word aan elke personeellid deurgegee, wat dus aandui wat die doelwitte vir die jaar is en die rol en verantwoordelikheid van elke onderwyser en komitee insluit. Die adjunkhoof van Skool 1 verwys na die interaksie wat op die akademie en ook ekstra-kurrikulêr fokus, met verwysing na sportgeleenthede en fondsinsamelings. Onderwysers by Skool 1 is beskikbaar vir interaksie rakende die akademie, maar tog beleef die skoolbestuurspan uitdagings met sommige onderwysers rakende hul beskikbaarheid teenoor ekstra-kurrikulêre aangeleenthede, want volgens die onderwysers dui die posbeskrywing van 'n onderwyser nie aan dat die onderwyser betrokke moet wees by fondsinsamelings nie.

Die skoolhoof van Skool 1 voel sterk daarvoor dat “onderwysers nie in isolasie moet leef by 'n skool nie. Alhoewel sommige onderwysers dit verkies en nie betrokke wil raak by sekere geleenthede nie, hou die skoolbestuurspan alle onderwysers op hoogte van onderwys - en schoolsake en skep geleenthede vir interaksie.” Interaksie wat op klasbesoeke fokus, vind plaas by Skool 1 en terugvoering rakende die vordering en die behoeftes per onderwysers en graad en vak word aan die skoolbestuurspan deurgegee. Die skoolhoof van Skool 1 voel baie sterk daarvoor dat onderwysers op 'n professionele manier aangespreek moet word, maar “sal nie toelaat dat onderwysers verkleineer word deur mede-onderwysers, skoolbestuurspanlede, ouers of Departementele amptenare nie.” Die skoolbestuurspan van Skool 1 is konsekwent volgens die fokusgroep teenoor die strategieë wat deurgevoer word en die monitering van die kwaliteit van onderrigleer, alhoewel die akademiese uitslae dit nie altyd wys nie. Skool 1 se akademiese uitslae vir Tale en Wiskunde oor die afgelope 7 jaar toon skommeling, soos reeds aangedui is. Alhoewel die fokusgroep en die skoolbestuurspan van Skool 1 aandui dat kommunikasiekanale oop is tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers en monitering plaasvind, “die ingesteldheid van sommige onderwysers as uitdaging beleef word”. Daar word bevestig dat die heelskool die geskikte eenheid is vir die meting van die skoolklimaat (wat die sosiale-, fisiese- en akademiese dimensies insluit) en om uitdagings aan te spreek. Die vlak van

ontwikkeling word bereik wat jaarlikse akademiese doelwitte insluit en nie slegs sommige van die jare oor die afgelope 7 jaar nie.

Die skoolhoof van Skool 2 dui aan dat interaksie met die onderwysers groot waarde het, alhoewel dit duidelik in die data-analise deurgekom het dat die skoolhoof verwys na interaksie as individu met die individuele onderwysers en nie as skoolbestuurspan nie en ook nie tydens vergaderings met die onderwysers wat saam in 'n departement soos 'n graad of vak onderrigleer uitleef nie. Die fokus van die skoolhoof van Skool 2 tydens interaksie met die onderwyser is beplanning, om die leerders van daardie onderwyser per klas beter te leer ken en terugvoering oor die vordering op akademiese gebied van daardie spesifieke klas te kry. Die adjunkhoof van Skool 2 dui aan dat “interaksie wel met die skoolbestuurspan plaasvind, veral tussen die departementshoofde en die onderwysers, alhoewel die onderwysers self besluit wanneer vergaderings moet en gaan plaasvind.”

Die adjunkhoof van Skool 2 bevestig dat die skoolbestuurspan op die posvlak van adjunkhoofde en skoolhoof nie by die beplanning van interaksie met onderwysers betrokke is nie en dit “word in die hande van die departementshoofde oorgelaat.” “Tyd is 'n faktor” volgens die adjunkhoof van Skool 2, soos reeds na verwys. Onderwysers is nie geredelik beskikbaar na 15:00 op Maandae tot Vrydae en na 13:00 op Vrydae nie. Die departementshoof van Skool 2 wys daarop dat die interaksie van vak tot vak, onder leiding van die drie departementshoofde afhang van wanneer en wat die fokus van die interaksie is. Soos reeds na verwys, word take nie gedelegeer na posvlak 1-onderwysers nie, want mede-onderwysers op posvlak 1 laat slegs toe dat posvlak 2-, 3- en 4-onderwysers monitering doen. Dit kom duidelik deur dat die skoolbestuurspan nie as span funksioneer nie en ook dat die skoolbestuurspan, wat die skoolhoof insluit, praktyke uitleef as individu en nie as span nie. Die uitslae oor die afgelope 7 jaar dui weinig of geen vordering aan in die bereiking van die akademiese doelwitte van die Strategiese Plan van die Onderwysdepartement nie.

Interaksie met onderwysers by Skool 2 word deur die oortuigings van individuele onderwysers beperk en ook omdat die skoolbestuurspan nie as span funksioneer nie. Goeie praktyke onder skoolbestuurspanlede word nie gedeel met mede-onderwysers nie, want individuele interaksie vind in sommige gevalle plaas en gereelde interaksie vind nie plaas nie.

Die skoolhoof van Skool 3 dui aan dat die fokus van die skoolbestuurspan op die onderwyser is en nie op die kind nie. Die interaksie met die personeel “op posvlak 1 is van groot waarde, want daar word die leemtes aangespreek.” Die skoolbestuurspan woon gereeld die vak - en graadvergaderings by en notules word aan die skoolbestuurspan vir verdere bespreking as skoolbestuurspan deurgegee, om dus wel die leemtes en uitdagings rakende onderrigler te kan aanspreek. Die skoolbestuurspanlede woon vak - en graadvergaderings by om ook waardering te kan uitspreek oor die kwaliteit van onderrigler by die skool. Gereelde klasbesoeke deur die skoolbestuurspanlede vind by Skool 3 plaas. Die insette van posvlak 1 - onderwysers dra groter gewig by die skoolhoof van Skool 3 as die insette van die skoolbestuurspanlede. Die skoolhoof van Skool 3 voel baie sterk daaroor dat “indien die ingesteldheid van die posvlak 1 - onderwysers goed is, die stryd al gewen is in die bereiking van akademiese uitkomstes.” Die skoolbestuurspan fokus op die beskikbaarheid en om ondersteuning te voorsien aan die personeel van Skool 3. Die fokusgroep van Skool 3 dui aan dat die kommunikasiekanale tussen die graad en vakdepartemente en die skoolbestuurspan oop is, want elke graad word deur ‘n departementshoof by die skoolbestuurspan verteenwoordig. Die fokusgroep van Skool 3 dui tog aan dat die skoolbestuurspanlede se verwagtinge teenoor die voorsiening van ontwikkeling en ondersteuning aan mede-onderwysers soms oorweldigend is en eerder self deur die skoolbestuurspanlid behartig moet word. Die departementshoof van Skool 3 het tog dié behoefte uitgespreek: “Alhoewel die vak en graadgroepe gereeld vergader en ‘n waardevolle bydrae lewer tot insette aan die skoolbestuurspan, is die behoefte daar om meer gereeld met ander grade en fases en vakke te vergader om die groter prentjie van vordering en uitdagings te kan bespreek en te deel met ‘n volle personeel in die bereiking van akademiese uitkomstes.” Die adjunkhoof van Skool 3 onderstreep “die belangrikheid van goeie kommunikasiekanale met onderwysers vanaf die skoolbestuurspan”, want veranderinge sal sigbaar word indien strategieë uitgeleef word deur onderwysers en nie slegs deur die skoolbestuurspan toegepas word nie. Onderwysers moet goed ingelig word oor die visie en doelwitte van die skool en hoe dit bereik gaan word en nie slegs oorgelaat word aan die interpretasie van die individuele onderwyser nie. Die skoolbestuurspan gee ‘n werksindeling, tesame met ‘n posbeskrywing aan elke onderwyser. Riglyne word deur middel van beleide aan onderwysers deurgegee. Tyd is nie ‘n faktor by Skool 3 nie, want Vrydae word uitgesit vir minstens 2 ure van vergaderings in graad - en vakverband, soos bepaal deur die kwartaalprogram van die skool. ‘n Gelyke werksverdeling, volgens die behoeftes van die skool, is vir alle

onderwysers wat by Skool 3 onderrig, beskikbaar. Die skoolbestuurspan is “konsekwent teenoor onderwysers wat nie riglyne en tydsraamwerke respekteer nie.” Doelwitte wat bereik moet word deur die graad, word beskikbaar gestel en vordering word gereeld gemonitor. Mentors word vir nuutaangestelde onderwysers aangewys. “Gereelde analisering van resultate vind plaas” en moniteringsverslae word met groot sorg saamgestel ter ontwikkeling van onderwysers, indien die behoefte daar is.

Die skoolhoof van Skool 4 dui aan dat “die posvlak 1 - onderwysers met vrymoedigheid die skoolbestuurspan rakende uitdagings kan nader.” Goeie insette word verkry vanaf posvlak 1 - onderwysers. Onderwysers moet gelukkig wees, want leerders voel dit aan as ‘n onderwyser gestres is. Die fokusgroep van Skool 1 lê klem op beleide wat aan onderwysers beskikbaar gestel word en “gereeld opgegradeer word om die verwagtinge vanaf die skoolbestuurspan aan die onderwysers deur te gee.” Die beplanning en ondersteuningsmateriaal vir elke graad en vak word jaarliks geliasseer en die daaropvolgende jaar beskikbaar gestel aan die volgende persoon wat die werksbeskrywing oorneem, sodat goeie praktyke onderhou kan word. Die graad- en vakhoof bepaal die plek en tyd vir vergaderings ter ontwikkeling van onderwysers. Die fokusgroep van Skool 4 dui aan dat daar “‘n behoefte is vir meer gereelde vergaderings, per vak en graad.” Strukture vir goeie kommunikasie is in plek in graad - en op vakgebied en vandaar neem die departementshoof dit na die skoolbestuurspan. Notules word aan alle personeellede beskikbaar gestel. Die departementshoof van Skool 4 bevestig dat die skoolbestuurspan die “insette van onderwysers waardeer en na die skoolbestuurspan vir verdere bespreking neem, voordat finale beplanning van strategieë aan die personeel, beheerliggaam en die ouers deurgegee word.”

Die adjunkhoof van Skool 5 bevestig dat interaksie op mikrovlak met onderwysers “baie waardevol is met die voorsiening van ontwikkeling en ondersteuning aan onderwysers soos benodig, en om uitdagings aan te spreek wat nie bevorderlik vir die onderrigleer is nie.” Die adjunkhoof van Skool 5 dui ook aan dat die gereelde interaksie tussen skoolbestuurspanlede hoog op hul prioriteitslys is om beleide en strategieë te finaliseer en om met die ouers, onderwysers en die beheerliggaam en selfs die Onderwysdepartement goeie praktyke te deel. Die sigbaarheid van skoolbestuurspanlede aan leerders en onderwysers gedurende die skooldag is vir die adjunkhoof van Skool 5 baie belangrik. Waardering en gelukwensing word met die leerders en die onderwysers gedeel en ondersteuning word aan die onderwysers ten opsigte van orde en dissipline gegee. Leerders gaan

onder toesig kleedkamers toe omdat sommige leerders die skoolgronde verlaat soos hulle goeddink, alhoewel die skoolgronde omhein is. Persone wat sonder toestemming die perseel betree, word gevra om die skoolgronde te verlaat. Die sigbaarheid van die skoolbestuurspanlede gedurende die skooldag, volgens die adjunkhoof van Skool 5, “verleen ook op ‘n informele wyse toegang tot die kwaliteit van onderrig wat in klaskamers plaasvind omdat die skoolbestuurspan nie op gereelde basis tyd het om klasbesoeke te doen nie.” Die skoolhoof van Skool 5 sluit aan by die adjunkhoof dat “alle insette van onderwysers van groot waarde is en bydra tot die neem van besluite”, soos die ruil van klasse vir die 700 leerders wat onderrig ontvang in graad 4 tot 7. Dit was ‘n uitdaging wat orde betref en die effektiewe gebruik van kontaktyd. Onderwysers het dit onder die aandag van die skoolbestuurspan gebring en die roosters is dadelik aangepas sodat leerders steeds klasse kan ruil van vak tot vak, maar met die minimale tydvermorsing en met meer kontrole wat uitgeoefen word.

5.6.2.2 Interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan en die beheerliggaam

In die ondersoek van die tema, “*Interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling ter uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan*”, is interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan en die beheerliggaam as ‘n kategorie geïdentifiseer. Om die interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan en die beheerliggaam te bereik nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- die beskikbaarheid van beheerliggaamslede,
- die rol en verantwoordelikhede van die beheerliggaam,
- die professionele uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede en
- die houding van die skoolbestuurspan teenoor die rol en verantwoordelikhede van die beheerliggaam.

Die fokus van die studie is op die rol en verantwoordelikhede sigbaar in die praktyke van die skoolbestuurspan tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die beheerliggaam op mesovlak.

Die departementshoof van Skool 1 dui aan dat “die beheerliggaam se bevoegdheid en betrokkenheid van jaar tot jaar en van tydperk tot tydperk verskil.” Volgens die departementshoof van Skool 1 word “die verskil in bevoegdheid en betrokkenheid toegeskryf aan die ondersteuning van die skoolbestuurspan aan die beheerliggaamslede en ook die duidelikheid waarmee posbeskrywings aan die beheerliggaamslede voor die verkiesing, vir ‘n sekere tydperk, deurgegee word.” Dit bring mee dat die interaksie volgens die departementshoof van Skool 1 nie as ondersteunend beleef word in die bereiking van doelwitte nie. Die adjunkhoof van Skool 1 beleef interaksie met die beheerliggaam nie soos wat dit op ‘n kwartaalbeplanning aangedui word nie omdat sommige beheerliggaamslede in skofte werkzaam is en nie beskikbaar is vir interaksie met die skoolbestuurspan nie. Interne beleide word deur die skoolbestuurspan ontwikkel en aan die teenwoordige beheerliggaamslede voorgelê, bespreek en afgeteken. Die skoolhoof van Skool 1 sluit daarby aan dat “die ingesteldheid van beheerliggaamslede oor die jare baie verander het, met ‘n groter bewustheid wat hul rolle en verantwoordelikhede as lid van die beheerliggaam is.” Die fokusgroep van Skool 1 dui aan dat die huidige beheerliggaam selfs pligte soos sekere fondsinsamelingsprojekte uit die hande van die personeel geneem het en self behartig.

Die skoolhoof van Skool 2 dui aan dat die beheerliggaamslede wat tans die posisie beklee, gereelde interaksie met die skoolbestuurspan verkies, alhoewel “baie afhanklik is van die ondersteuning en insette vanaf die verteenwoordigers van die skoolbestuurspan.” Die adjunkhoof en departementshoof van Skool 2 bevestig die entoesiasme van die beheerliggaamslede tydens interaksie rakende die vordering van die skool, alhoewel die insette en beleide, rakende die bestuur van die skool en veranderinge wat aangebring behoort te word meestal afkomstig is van die skoolbestuurspan.

Die skoolhoof van Skool 3 voel baie sterk daarvoor dat die beheerliggaam se rol en verantwoordelikhede “fokus op die ondersteuning van die visie van die skool” en indien die beheerliggaam se fokus nie die visie van die skool ondersteun nie, sal die skoolbestuurspan dit dadelik na die tafel bring om bespreek te word. Die skoolhoof van Skool 3 bevestig dat die ondersteuning en tyd wat die beheerliggaamslede aan die ondersteuning en die uitleef van die visie van die skool gee, groot suksesse meegebring het. Die fokusgroep van Skool 3 dui aan dat interaksie met die beheerliggaamslede minimaal is en is nie bewus van die fokus van die interaksie tussen die beheerliggaam en die skoolbestuurspan nie. Sommige fokusgroepslede van Skool 3 dui aan dat besluite en beplanning wat deurgegee word vanaf die

skoolbestuurspan, soos aanvaar deur die beheerliggaam, nie die behoeftes volgens die fokusgroeplede ondersteun nie en die “verwarring kan toegeskryf word aan die minimale interaksie tussen die skoolbestuurspanlede, onderwysers en die beheerliggaamslede.” Die departementshoof van Skool 3 bevestig die behoefte dat die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die beheerliggaamslede uitgebrei kan word na meer skoolbestuurspanlede as slegs die skoolhoof en die adjunkhoof wat die skoolbestuurspan en onderwysers verteenwoordig. Die adjunkhoof van Skool 3 lê baie sterk klem daarop dat “die beheerliggaam se rol in die vestiging en bevordering van ‘n onderrigleerklimate nie die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan onderbeklemtoon nie.”

Die skoolhoof en adjunkhoof van Skool 4 bevestig dat die interaksie met die beheerliggaamslede op ‘n gereelde basis moet geskied met die aftekening van beleide en ingeligte toestemming wat vanaf die beheerliggaamslede verkry moet word. Die skoolhoof van Skool 4 sluit ook aan by skool 1, 2, 3 en 5 dat die bevoegdheid en gesindheid van beheerliggaamslede van jaar tot jaar wisselend is, maar dat “goeie vordering oor die jare gemaak is rakende die ondersteuning aan beheerliggaamslede, as gevolg van die skoolbestuurspan en die Onderwysdepartement wat opleiding voorsien.” Dit bevestig die rol van die skoolbestuurspan en die Onderwysdepartement teenoor die beheerliggaamslede rakende hul rolle en verantwoordelikhede, alhoewel “die vlak van ontwikkeling van skool tot skool en van tydperk tot tydperk van aanstelling wissel.”

Die adjunkhoof van Skool 5 bevraagteken die bevoegdheid van die beheerliggaamslede na aanleiding van die kwaliteit van deelname wat sigbaar is tydens die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die beheerliggaam. Die adjunkhoof verwys na die feit dat “die beheerliggaam geen navrae oor die vordering van die skool rakende die bereiking van doelwitte doen nie.” Die departementshoof van Skool 5 verklaar die bekommernis van die adjunkhoof rakende die bevoegdheid van die beheerliggaamslede met die verduideliking dat “die beheerliggaam geen navraag doen nie” omdat hulle eintlik die skoolhoof en nie die ouergemeenskap op die beheerliggaam verteenwoordig nie. Dit lei daartoe dat die besluite, beleide en beplanning deurgegee vanaf die skoolbestuurspan, afgeteken deur die beheerliggaam, bevraagteken word en nie ondersteun word deur alle skoolbestuurspanlede en onderwysers nie. Die skoolhoof van Skool 5 dui aan dat “die beheerliggaam van inligting vanaf die skoolbestuurspan afhanklik is.” Die skoolhoof van Skool 5 benadruk dit dat insette vanaf die

beheerliggaam, wat nie waarde tot die skool toevoeg nie, nie deur die skoolbestuurspan ondersteun sal word nie.

5.6.2.3 Interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Onderwysdepartement

In die ondersoek van die tema, “*Interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling ter uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan*”, is interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die onderwysdepartement as ‘n kategorie geïdentifiseer. Om die interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Onderwysdepartement te bereik nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende sub-kategorieë geïdentifiseer:

- die ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers,
- die aanspreek van die behoeftes van die skool en
- die implementering van beleide vanaf die Onderwysdepartement.

Die fokus van die studie is op die rol en verantwoordelikhede, sigbaar in die praktyke van die skoolbestuurspan, tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die Onderwysdepartement op makrovlak.

Die skoolhoof van Skool 1 het deur interaksie met die fokus op die verkryging van fasiliteite met die Provinsiale Onderwysdepartement “goeie ondersteuning gekry.” Die adjunkhoof van Skool 1 verwys na interaksie met die fokus op die verkryging van ‘n pos, omdat die leerdergetalle by die skool gegroei het. Daar is goeie ondersteuning gekry deurdat die pos geskep is, maar eers ses maande nadat die behoefte aan die Provinsiale Onderwysdepartement deurgegee is. Baie uitdagings is gedurende die tydperk van ses maande voor die pos geskep is, beleef en dit dui aan dat die Provinsiale Departement die skoolkonteks se behoeftes van dringendheid in sommige gevalle, soos ‘n pos wat geskep moet word aan die begin van ‘n skooljaar, nie erken nie. Die departementshoof van Skool 1 verwys na die interaksie deur distriksamptenare ter ontwikkeling, wat wissel van vak tot vak en van Distrik tot Distrik binne ‘n tydsraamwerk. Die beskikbaarheid van distriksamptenare vir die aanspreek

van die behoeftes van skool tot skool is 129 laerskole per vak in graad 4 tot 7 wat deur een distriksamptenaar ondersteun word.

Skool 2 verwys na die interaksie op Distriksvlak met die kringbestuurder. Ondersteuning aan die onderwysers van Skool 2 vind slegs plaas wanneer opleidingsgeleenthede saam met ander skole aangebied word omdat klasbesoek deur distriksamptenare nie toegelaat word by die skool as interaksie met die individuele onderwyser nie.

Die skoolhoof van Skool 3 ervaar “die interaksie met die kringbestuurder as ondersteunend.” Die adjunkhoof en fokusgroeplede van Skool 3 ervaar die interaksie met die vakadviseur as verteenwoordiger van die Nasionale - en Provinsiale Departement nie as ondersteunend ter ontwikkeling nie omdat “beleide tot die letter toegepas moet word veral as dit uit voeling is met die skoolkonteks. Die interpretasie van beleide verskil soms van vakadviseur tot vakadviseur.”

Die skoolhoof van Skool 4 dui interaksie tussen die skoolbestuurspan en die Provinsiale Departement aan wat deur die Distrik verteenwoordig word en die inligting aan die skoolbestuurspan oorgedra het dat sekere sportkodes by die skool weggeneem sou word en dat die skool nie verdere ondersteuning vanaf die Departement kon ontvang nie. Dit is volgens die skoolhoof van Skool 4 ‘n bewys van besluite wat deur die Provinsiale Departement geneem word “sonder om die skool rakende die voordele en nadele van die besluit te ken”.

Skool 5 dui aan dat die meeste interaksie tussen die skoolbestuurspan op Distriksvlak en nie direk vanaf Provinsiale vlak geskied nie. Die fokusgroep van Skool 5 dui aan dat die interaksie op Distriksvlak met die vakadviseur ondersteunend is ter ontwikkeling, afhange van die vakadviseur wat die Provinsiale Departement verteenwoordig. Die fokusgroep van Skool 5 spreek hulself ook sterk daarvoor uit dat “erkenning weinig deur ‘n distriksamptenaar gegee word” en die verhouding nie altyd as gemaklik ervaar word tussen die distriksamptenaar en die onderwyser rakende die vordering van ‘n spesifieke vak nie.

5.6.3 Uitdagings beleef tydens die interaksie op verskillende vlakke

Hierdie afdeling is onderverdeel in kategorieë en subkategorieë:

5.6.3.1 uitdagings tydens interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers

5.6.3.2 uitdagings tydens interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan en die beheerliggaam

5.6.3.3 uitdagings tydens interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Onderwysdepartement

As tema, “*Uitdagings beleef tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing op verskillende vlakke*”, dui die sub-kategorieë die fokusareas van ontwikkeling wat deur die skoolbestuurspan benodig word, aan, in die uitleef van die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan. Die uitdagings wat beleef word tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing op verskillende vlakke, dui aan hoe die skoolklimaat die onderrigleerpraktyke, die vlakke van akademiese prestasie en die algemene funksionering van die skool onderlê.

5.6.3.1 *Uitdagings tydens interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers*

In die ondersoek van die tema, “*Uitdagings beleef tydens die interaksie op verskillende vlakke*”, word uitdagings tydens interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers as ‘n kategorie geïdentifiseer.

Om die interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers te bereik nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende sub-kategorieë geïdentifiseer:

- monitering van die vlak van ontwikkeling van onderwysers,
- identifisering van die behoeftes van leerders en onderwysers,
- ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers,
- die besluitnemingsproses,
- erkenning wat gegee word,
- professionele optrede,
- werkslading,
- spanwerk,

- die skep van struktuur,
- bevoegdheid van die skoolbestuurspanlede,
- die uitleef van posbeskrywings,
- delegering van pligte,
- die visie en missie van die skool,
- kommunikasie met alle rolspelers betrokke by die skool,
- gapings tussen die opleiding van onderwysers en die realiteit,
- aanstellings wat nie die behoeftes van die skool aanspreek nie,
- die tydsfaktor,
- houding van onderwysers,
- werksetiek,
- die interpretasie van beleide,
- verhoudings,
- die konsekwentheid teenoor die toepassing van beleide,
- die afwesigheid van onderwysers,
- die neem van verantwoordelikheid en
- die skoolkonteks.

Die uitleef van die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan volgens die adjunkhoof van Skool 1, word as 'n uitdaging beleef omdat tyd 'n faktor is. 'n Verskeidenheid van ekstra-kurrikulêre bedrywighede by Skool 1 neem die tyd van die onderwysers in beslag. Beleide is beskikbaar as riglyn by Skool 1, volgens die skoolhoof, en word gereeld aangepas om by die behoeftes van die skool te pas. Die uitdaging is die monitering van die toepassing van die beleide omdat die skoolbestuurspan nie gereeld klasbesoek kan doen nie, weens die kontaktyd van onderrig vir die skoolbestuurspanlede by Skool 1.

Die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan word deur alle skole volgens die Personnel Administrative Measures (PAM, 2003) uitgeleef. Die data-analise dui aan dat die bestuur van die uitleef van die rol en verantwoordelikhede van skool tot skool verskil. Die vlak van verantwoording verskil ook van skool tot skool, soos aangedui in die doelwitte wat van skool tot skool bereik word. Die skoolhoof van Skool 2 dui aan: “Die skoolhoof neem die verantwoordelikheid van sommige skoolbestuurspanlede oor indien dit nie uitgeleef word nie.”

Skole dui aan dat die rol en verantwoordelikhede vanaf ‘n sentrale punt aan die skoolbestuurspan deurgegee word. By skole 1, 2, 4 en 5 is tyd ‘n faktor ten opsigte van die uitleef van die rol en die verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan teenoor die onderwysers op mikrovlak. Die departementshoof van Skool 2 dui aan dat die Departementshoofde nege uur en adjunkhoofde veertien uur per skoolweek van 27 uur en 30 minute tot hul beskikking het om hul rolle en verantwoordelikhede uit te leef en tog is sommige skoolbestuurspanlede van mening dat hulle nie genoeg tyd het om hul rolle en verantwoordelikhede te kan uitleef nie.

Geleenthede word vir die ontwikkeling van skoolbestuurspanlede geskep. Alhoewel die data-analise aandui dat skole die rolle en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspanlede uitleef, het Skole 1, 2, 4 en 5 verwys na die visie van die skool as raamwerk in die bereiking van doelwitte: “Die fokusareas word bepaal deur die departementshoof en nie deur die skoolbestuurspan as span nie.” Die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan word met onsekerheid beleef deur sommige deelnemers omdat die ondersteuning ter ontwikkeling se fokus vanaf die Distrik van persoon tot persoon verskil. Soos reeds aangedui, bepaal die skoolbestuurspanlid as individu die fokusarea in die uitleef van die rol en verantwoordelikheid van die skoolbestuurspanlid en nie die skoolbestuurspan as span nie.

Die departementshoof van Skool 1 verwys na die “gaping in opleiding van onderwysers wat nuut aangestel word by die skool en die groot verantwoordelikheid wat op die skouers van die skoolbestuurspan rus om hierdie gapings in opleiding te probeer vul.” Die skoolhoof van alle skole verwys na die bevoegdheid van skoolbestuurspanlede as ‘n uitdaging en dit het dus tot gevolg dat “die vlak van ontwikkeling van die skoolbestuurspanlede aandag benodig”, voordat die verantwoordelikheid uitgeleef kan word om onderwysers op mikrovlak te ondersteun. Deelnemers van al die skole verwys na die kwaliteit van ondersteuning deur ‘n

distriksamptenaar as 'n uitdaging wat “soms nie bevoeg is nie, soms verwarring saai, nie op 'n gereelde basis beskikbaar is nie en nie die behoeftes van die skool aanspreek nie.”

Volgens die departementshoof van Skool 1 besorg die werksetiek van sommige onderwysers uitdagings. Die skoolhoof van Skool 1 verwys na die rol en verantwoordelikhede teenoor die behoeftebepaling van die skool met aanstellings wat gemaak word en wat nie altyd die behoeftes van 'n spesifieke skool aanspreek nie.

Die adjunkhoof van Skool 1 beleef die meeste uitdagings op mikrovlak, veral met onderwysers wat “nie deel wil word van besluitneming nie en wat verwag dat doelwitte bereik moet word met slegs die insette van die skoolbestuurspan.” Die fokusgroep van Skool 2 dui aan dat besluite deur die skoolbestuurspan geneem word sonder dat die onderwysers daarin geken is. Die fokusgroep van Skool 2 brei verder daarop uit dat die skoolbestuurspan besluite neem onder die druk van die gemeenskap soos om leerders af te haal by die klaskamer wat volgens die fokusgroep 'n onveilige situasie teenoor die onderwysers en die leerders in die klaskamer skep. Volgens die skoolhoof van Skool 2 “benodig die vlak van monitering om terugvoering aan die skoolbestuurspan te gee, aandag.” Die skoolhoof van Skool 2 verwys ook na klasbesoeke wat nie deur onderwysers toegelaat word nie en die monitering van die behoeftes van die skool verder bemoeilik. Die skoolhoof van Skool 2 dui aan dat die rolle en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspanlede verskillend geïnterpreteer word deur sommige skoolbestuurspanlede omdat hulle “geen of weinig insae tot besluitneming” in die uitleef van die visie van die skool openbaar nie. Dit noodsaak die skoolhoof om soms namens die skoolbestuurspan besluite te neem en dan aan die onderwysers op mikrovlak deur te gee. Volgens die skoolhoof van Skool 2 benodig die werksetiek van sommige skoolbestuurspanlede en onderwysers op posvlak 1 aandag, want sperdatums word nie eerbiedig nie. Volgens die adjunkhoof van Skool 2 word sommige skoolbestuurspanlede met verantwoordelikhede oorlaai omdat die ander skoolbestuurspanlede nie bevoeg is om die verantwoordelikheid te neem nie. Volgens die departementshoof van Skool 2 “stel alle skoolbestuurspanlede nie 'n voorbeeld soos bepaal deur die beleid nie, want vergaderings word tydens kontaktyd gehou met onderwysers wat dan klasse sonder toesig laat.” Die fokusgroep van Skool 2 dui aan dat hulle nie bewus is wanneer en wat die fokus is van die vergaderings van die skoolbestuurspan nie omdat terugvoering nie beskikbaar is nie. Die skoolhoof van Skool 2 is besorg daarvoor dat geen klasbesoeke toegelaat word, soos bepaal deur 'n sekere onderwysers-unie nie, veral ten opsigte van nuutaangestelde onderwysers wat ondersteuning benodig. Die

adjunkhoof van Skool 2 verwys ook na die administratiewe taak wat op die onderwysers rus. Die departementshoof van Skool 2 is bekommerd oor sommige onderwysers wat nie verantwoordelikheid neem vir die uitdagings wat by die skool beleef word en hulself beskikbaar wil stel nie. Onderwysers beïnvloed mekaar, tot nadeel van onderrigleer, in sommige grade en vakke. Die skoolhoof van Skool 2 dui aan dat die interaksie tussen die skoolbestuurspan en onderwysers op mikrovlak die meeste uitdagings aan die skoolbestuurspan besorg.

Volgens die skoolhoof van Skool 3 word die behoeftes vir ondersteuning deur die skoolbestuurspan geïdentifiseer en ondersteuning word voorsien. Die houding van onderwysers is soms 'n uitdaging. Die skoolhoof van Skool 3 ondersteun die skoolgebaseerde bestuursmodel en voel dus baie sterk daarvoor om onderwysers op posvlak 1 by informele posisies te betrek rakende besluitneming, indien die posvlak 1- onderwysers se vlakke van ontwikkeling hoër is as die spesifieke skoolbestuurspanlid in die uitleef van 'n spesifieke rol en verantwoordelikheid teenoor die behoeftebepaling van die skool. Alhoewel die skoolbestuurspan op graad- en vakgebied deur 'n skoolbestuurspanlid by Skool 3 verteenwoordig word, voel die fokusgroep dat daar wel sekere inligting rakende onderwyskwessies en gebeure nie deur die skoolbestuurspan gedeel word met die posvlak 1- onderwysers nie en onderwysers begin ongesonde gesprekke in die personeelkamer voer. Die departementshoof van Skool 3 verwys na die topbestuur van die skool as die adjunkhoof en skoolhoof en alhoewel die departementshoof as spanlid deel is van die skoolbestuurspan, word sekere besluite deur die topbestuur geneem sonder die direkte insette van alle skoolbestuurspanlede. Die departementshoof van Skool 3 verwys daarna dat “die skoolbestuurspan soms te veel fokus op een lid van die skoolbestuurspan en dus nie besluite kan en wil neem sonder die beskikbaarheid van daardie een spesifieke lid van die skoolbestuurspan nie.”

Skool 3 se adjunkhoof verwys na die ouderdomsgroep 22 tot 30 en bo 60 jaar as die onderwysers wat die grootste uitdagings besorg weens verskeie redes. Ongemotiveerde skoolbestuurspanlede en swak kommunikasie is soms 'n uitdaging, want die departementshoof het nie sy verantwoordelikheid nagekom nie. Die skoolhoof van Skool 3 dui aan dat die meeste uitdagings op mikrovlak beleef word.

Skool 4 se departementshoof dui aan dat die beskikbaarheid van onderwysers op mikrovlak teenoor informele posisies 'n uitdaging by die skool is. Sommige onderwysers volg ook nie protokol nie en gaan direk na die skoolbestuurspan, alhoewel die graad- of vakdepartement nie bewus is van 'n uitdaging wat beleef word nie en dus is die skoolbestuurspan ook onbewus van die uitdaging. Die adjunkhoof van Skool 4 dui aan dat die meeste uitdagings op mikrovlak beleef word.

Volgens die adjunkhoof van Skool 5 is daar 'n behoefte vir gereelde interaksie op mikrovlak, maar tyd is 'n faktor, want die skoolbestuurspan lede onderrig ook met 'n vol rooster. Die ingesteldheid van onderwysers teenoor die bereiking van doelwitte is 'n uitdaging by Skool 5. Onderwysers respekteer nie datums, soos aangedui op die jaarprogram nie. Die fokusgroep van Skool 5 beleef die skoolbestuurspan as 'n span wat nie konsekwent teenoor die toepassing van beleide optree nie en die toepassing verskil van leerder tot leerder en onderwyser tot onderwyser. Die uitleef van spanwerk is volgens die departementshoof 'n uitdaging by die skoolbestuurspan van Skool 5. "Die skoolbestuurspan se interaksie verleen nie die platform vir die bespreking van uitdagings en effektiewe besluitneming nie." Die departementshoof van Skool 5 beleef die skoolbestuurspan as verdeeld en erkenning word nie gegee aan waardevolle insette ter bereiking van doelwitte nie, want "sommige lede jaag hul eie doelwitte na en voorkeur word aan die insette van individuele skoolbestuurspanlede gegee." Soms word besluite deur die skoolbestuurspan geneem sonder dat die konteks van alle rolspelers in gedagte gehou word. Die skoolhoof van Skool 5 dui aan dat beleide as riglyne beskikbaar is, maar die behoefte is daar dat dit "meer gereeld op datum gebring word, soos die behoeftes van die skool verander." Die adjunkhoof van Skool 5 dui aan dat die meeste uitdagings op mikrovlak beleef word.

5.6.3.2 Uitdagings tydens interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan en die beheerliggaam

In die ondersoek van die tema, "*Uitdagings beleef tydens die interaksie op verskillende vlakke*", word uitdagings tydens interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan en die beheerliggaam as 'n kategorie geïdentifiseer. Om die interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan en die beheerliggaam te bereik nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- die interpretasie van beleide,

- die beskikbaarheid van lede,
- die bevoegdheid van lede,
- die rol en verantwoordelikhede van lede,
- die skoolkonteks se behoeftes wat geken moet word,
- geleenthede wat met alle rolspelers vir interaksie geskep moet word en
- terugvoering wat aan alle rolspelers gegee moet word.

Die fokusgroep van Skool 1 verwys na die beskikbaarheid van die beheerliggaam in die ondersteuning aan die skool as 'n uitdaging, ten opsigte van die persepsie van die fokusgroep dat die beheerliggaam op 'n gereelde basis by die skool sigbaar moet wees.

Die skoolhoof van Skool 2 dui aan dat “die beheerliggaamslede nie gereeld vergaderings bywoon nie.” Die beheerliggaamslede beleef nog steeds “baie onsekerheid rakende sekere beleide” alhoewel hulle opleiding ontvang het rakende die implementering van die beleide. Beleide is dus beskikbaar, maar die implementering daarvan is 'n uitdaging, soos in die geval van die beheerliggaam van Skool 2: Om 'n leerder te skors, neem soms maande voordat die beheerliggaam dit afteken.

Die interpretasie van beleide vir die beheerliggaam by Skool 3, is soms 'n uitdaging en ook “die verstaan van die konteks van die skool om die behoeftes van die skool aan te spreek”, veral met die uitleef van die aanstellings van onderwysers volgens die behoeftes van die skool. Die departementshoof van Skool 3 het 'n behoefte om meer direk interaksie met die beheerliggaam te hê of die beskikbaarstelling van notules en wel op 'n gereelde basis. Die motivering vir sommige aanstellings word bevraagteken, want die aanstelling voldoen nie aan die behoeftes van die graad nie. Dit word as 'n uitdaging deur die departementshoof van Skool 3 beleef. Ontwikkeling moet deur die departementshoof voorsien word om die aanstelling tot die vlak van ontwikkeling te bring, wat die behoeftes van die graad aanspreek.

Die adjunkhoof van Skool 4 verwys na “'n tekort aan toegewydheid by sommige beheerliggaamslede.” Oor die jare het die skoolbestuurspan dit by sommige

beheerliggame beleef dat die beheerliggaam wil voorskryf aan die skoolbestuurspan en nie insette eers wil bespreek voordat finale besluitneming plaasvind nie.

Die departementshoof van Skool 5 beleef die interaksie met die beheerliggaam nie as ondersteunend nie omdat die praktyke van die skool in die bereiking van doelwitte nie ondersteun of bevraagteken word nie.

Die in-diepte bespreking vanuit die data-analise dui ooreenstemming aan soos die subkategorieë uitwys, maar tog is daar ook verskille, afhangende van die vlak van ontwikkeling wat tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die beheerliggaam van 'n spesifieke skool plaasvind.

Nie een van die deelnemers het aangedui dat die interaksie tussen die beheerliggaam en die skoolbestuurspan as 'n uitdaging beleef word, wat die meeste invloed op die vestiging en bevordering van die onderrigleerklimaat by 'n spesieke skool het nie.

5.6.3.3 Uitdagings tydens interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Onderwysdepartement

In die ondersoek van die tema, "*Uitdagings beleef tydens die interaksie op verskillende vlakke*", word uitdagings tydens interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Onderwysdepartement as 'n kategorie geïdentifiseer. Om die interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, skoolbestuurspan, beheerliggaam en die Onderwysdepartement te bereik nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- die kwaliteit van ontwikkeling en ondersteuning aan onderwysers en alle rolspelers by die skoolopset betrokke,
- die beskikbaarheid van mannekrag om aan die behoeftes van skole gehoor te gee,
- die tydsraamwerk vir die implementering van beleide en die kurrikulum,
- die verandering ten opsigte van die implementering van beleide en die kurrikulum wat bedien moet word,
- die konsekwentheid van die toepassing van beleide,

- die aanspreek van behoeftes van skole,
- die afdwingbaarheid van beleide,
- die kwaliteit van terugvoering aan die departement,
- die kwaliteit van terugvoering aan skole,
- die erkenning wat aan skole gegee word,
- die doelwitte wat per graad en per skool en per vak bereik moet word,
- die kwaliteit van die assesseringsinstrumente wat gebruik word,
- die beskikbaarheid van ondersteuningsmateriaal en bronne en
- die administratiewe lading wat op skole geplaas word.

Die departementshoof van Skool 1 dui aan dat “weinig of geen interaksie met die skool op makrovlak die afgelope paar maande plaasgevind het, behalwe vir ontwikkelingsessies wat aangebied is aan ‘n groep skole vanuit dieselfde vak of kring nie.” Die skoolhoof van Skool 3, soos reeds genoem, is dankbaar en opgewonde oor die fasiliteite wat aan die skool voorsien word, maar spreek homself “sterk uit teen beleide wat ontwikkel is en van toepassing is op alle skole, alhoewel die konteks en behoeftes van skole verskil.”

Administrasie het oor die afgelope paar jaar eerder vermeerder as verminder en neem baie van onderwysers se tyd in beslag. Ontwikkelingsessies vir onderwysers wat gedurende vakansies plaasvind, is nie verpligtend nie, maar is ondersteunend. Die tyd is egter beperk. Dit gebeur veral by Skool 1, want ekstra-kurrikulêre aktiwiteite word gedurende vakansies ook deur die onderwysers ondersteun. Die fokusgroep van Skool 1 beleef die distriksamptenare van departement tot departement nie almal as ondersteunend teenoor die konteks en behoeftes van die skool nie. Beleide word vanaf die Nasionale - of Provinsiale vlak deurgegee, met weinig ondersteuning oor hoe om dit te implementeer.

Die fokusgroep van Skool 2 beleef die ondersteuning rakende werkwinkels van die Distrik as jaar na jaar herhalend. Die beleid rakende leerderinskrywings op dag 10 van die nuwe jaar, kan nie by Skool 2 toegepas word nie, want in die konteks van Skool 2 daag baie leerders eers teen die einde van Januarie by die skool op.

Opleidingsessies rakende die implementering van beleide word by Skool 2 benodig. Die vele veranderinge aan die kurrikulum oor die afgelope 10 jaar word deur sommige fokusgroeponderwysers as 'n uitdaging beleef en hulle benodig meer ontwikkelingsessies. Die adjunkhoof van Skool 2 verwys na fasiliteite, soos stoele wat afgelewer word soos bestel is, maar dit gebeur soms eers maande nadat die bestelling goedgekeur is. Leerders het dus vir maande nie 'n stoel om op te sit nie.

Die afdwingbaarheid van beleide deur die Onderwysdepartement word deur die departementshoof van Skool 3 as 'n uitdaging beleef. Die skoolhoof van Skool 3 verwys na die distriksamptenare wat dit wat werk by die skool probeer verander en dan "verwarring onder die personeel veroorsaak." Kringbestuurders kom volgens die skoolhoof van Skool 3 nie tot hul reg nie, want hulle hardloop van een skool tot die volgende skool om dokumente voor die sperdatum af te teken. Die adjunkhoof van Skool 3 verwys ook na die terugvoering aan die Provinsiale Departement deur middel van verslae wat nie altyd volledig is nie omdat die skool met die beskikbaarstelling van sekere inligting deur 'n vergrootglas deur sekere distrikamptenare dopgehou word en nie op die behoeftes van die skool fokus nie. Die adjunkhoof van Skool 3 dui aan dat die meeste uitdagings op makrovlak beleef word.

Die skoolhoof van Skool 4 beleef die ondersteuning van die Provinsiale Departement as onvanpas by die konteks van die skool, soos die wegneem van sportkodes sonder die insae van die skoolbestuurspan. Die ondersteuning van die distriksamptenare rakende kurrikulumbediening, word slegs as ontwrigtend deur die departementshoof van Skool 4 beleef. Op Provinsiale vlak word insette vanaf die skoolbestuurspan gevra, maar weinig word deurgevoer. Die Provinsiale Departement weerhou die skool soms van vooruitgang omdat die terugvoering totaal buite die tydsraamwerk van die skool se behoeftes is. Beleide wat nie die konteks van die skool ondersteun nie, word aan skole gegee om toe te pas. Skool 4 se adjunkhoof verwys na aanstellings wat deur die Onderwysdepartement bekragtig word, wat nie pas by die behoeftes van die skool nie, soos hoërskoolonderwysers wat by 'n laerskool aangestel word. Die fokusgroep van Skool 4 het meer gereelde interaksie op Distriksvlak nodig.

Skool 5 se departementshoof dui ook aan dat die doelwitte wat op Provinsiale vlak bepaal word en wat vir sekere grade gestel word, soos in die geval van graad 1, baie druk op die onderwysers plaas en die konteks as 'n faktor nie in gedagte hou nie. Die

departementshoof van Skool 5 verwys ook na die vlak van ondersteuning wat van distriksamptenaar tot distriksamptenaar wissel. Die skoolhoof van Skool 5 verwys ook na sekere beleide, soos die Taalbeleid wat 'n uitdaging is om in die konteks van Skool 5 toe te pas.

Die subkategorieë, geïdentifiseer om 'n persepsie van die tema te vorm, "*Uitdagings beleef tydens die interaksie op verskillende vlakke*", is verken om die interaksie op makrovlak tussen die skoolbestuurspan, onderwysers, beheerliggaam en die Onderwysdepartement te verken. Die subkategorieë word nie as uniek by 'n spesifieke skool beleef nie omdat dit uitgeleef word, soos bepaal deur die beleide vanaf die Onderwysdepartement en dus verder op skoolvlak uitgeleef word. Soos aangedui vanuit die data-analise, vind weinig interaksie direk plaas tussen die Nasionale vlak op makrovlak en skole op mikrovlak. Dit gebeur slegs deur die verteenwoordiger vanaf Provinsiale vlak op makrovlak, alhoewel die verteenwoordiger vanaf hoofkantoor of die distrik dikwels oorweldig is deur 'n vol program met vele skole om te ondersteun. Die persoon word ook deur die skole as nie-ondersteunend beleef. Dit verskil van persoon tot persoon wat die distrik en hoofkantoor verteenwoordig. Die departementshoofde van Skole 1, 3, 4 en 5 en die fokusgroep van Skole 1, 2 en 4 dui aan dat die interaksie op makrovlak tussen die skoolbestuurspan, onderwysers, beheerliggaam en die Onderwysdepartement as die grootste uitdaging in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat beleef word.

5.6.4 Die tema: spanwerk

Hierdie tema word in kategorieë en subkategorieë onderverdeel:

5.6.4.1 Die bemagtiging van spanlede

5.6.4.2 Die rol en verantwoordelikhede van spanlede

5.6.4.3 Die visie en missie van die skool

As 'n tema, "*Spanwerk*" word groot waarde aan die begrip deur die skoolbestuurspanlede en die fokusgroepe van al 5 skole wat aan die ondersoek deelgeneem het, geheg, in die bereiking van doelwitte met die uitleef van die visie van die skool as rol en verantwoordelikheid van die skoolbestuurspanlede.

5.6.4.1 Bemagtiging van spanlede

In die ondersoek van die tema, "Spanwerk", is die bemagtiging van spanlede as 'n kategorie geïdentifiseer. Om die bemagtiging van spanlede te bereik nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- die skep van geleenthede,
- tyd wat beskikbaar is en
- geheelskoolondersteuning.

Die departementshoof van Skool 1 dui aan dat die skoolbestuurspan as span funksioneer, alhoewel die "span in fases onderverdeel is met graad R tot 3 as 'n fase en graad 4 tot 7 as 'n fase. Die span fokus nie op die skool as 'n geheel nie." Die skoolbestuurspan ondersteun die lede van die span en besluite word as 'n span saam geneem. Volgens die skoolhoof van Skool 1 moet spanlede vertrouwe onder mekaar ervaar. Spanwerk kom nie oornag nie en geleenthede word by Skool 1 geskep om die lede te bemagtig. "Tyd is 'n faktor by Skool 1 om interaksie as 'n span te kan uitleef."

Die adjunkhoof en skoolhoof van Skool 2 dui aan dat hulle as skoolbestuurspan goeie ondersteuning en samewerking as span beleef. Die skoolhoof van Skool 2 dui egter aan dat sommige skoolbestuurspanlede beperkte bydraes in die bevordering van effektiewe besluitneming lewer.

Die bemagtiging van skoolbestuurspanlede, volgens die skoolhoof van Skool 3, vind op 'n gereelde basis plaas, want die kwaliteit van die bydraes van elke skoolbestuurspanlid dra by tot die uitleef van die visie van die skool in die bereiking van doelwitte. Die skoolbestuurspan van Skool 3 bespreek die bydraes wat as 'n span gemaak word en besluitneming word as span gedoen. Daar word nie gefokus op die realisering van individuele doelwitte nie.

Die fokusgroep van Skool 3 dui aan dat die interaksie tussen die skoolbestuurspanlede en onderwysers met graad- en vakvergaderings ontwikkeling bevorder en goeie praktyke gedeel word, maar benadruk ook dat die praktyke wat die visie uitleef, behoue moet bly en uitgeleef moet word. Die departementshoof van Skool 3 dui egter aan dat "die behoefte bestaan dat spanne wat verskillende fases, vakke en grade

verteenwoordig op 'n meer gereelde basis interaksie moet hê om die behoeftes van die geheelskool te ondersteun in die uitleef van die visie van die skool.” Die adjunkhoof van Skool 3 bevestig, soos reeds genoem, deur die skoolhoof van Skool 3, dat die fokus van die skoolbestuurspan op spanwerk is. Spanlede word bemaagtig en met gereelde interaksie is die fokus ten alle tye die visie en missie van die skool en nie die behoeftes van die individuele lid nie.

Die skoolhoof van Skool 4 bevestig die waarde van spanwerk en die bemaagtiging van die skoolbestuurspanlede. Die skoolhoof lê klem daarop dat die span saam besluite neem en soms, indien die skoolhoof nie beskikbaar is nie, effektief as span kan funksioneer. Die departementshoof van Skool 4 bevestig die gereelde interaksie van die skoolbestuurspan om elke oggend voor skool te vergader as skoolbestuurspan en vandaar saam met die personeel voordat die skooldag begin.

Die skoolhoof van Skool 5 bevestig dat die skoolbestuurspan as span funksioneer. Geleenthede word geskep ter bemaagtiging van die skoolbestuurspanlede. Die waarde van spanwerk word beklemtoon in die uitleef van die visie van die skool. Tyd om op 'n gereelde basis te vergader, is 'n uitdaging by Skool 5.

5.6.4.2 Rolle en verantwoordelikhede van spanlede

In die ondersoek van die tema, “*Spanwerk*,” is die rolle en verantwoordelikhede van die spanlede as 'n kategorie geïdentifiseer. Om die rolle en verantwoordelikhede van die spanlede te bepaal nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende sub-kategorieë geïdentifiseer:

- aansluit by die behoeftes van die skool en
- die neem van verantwoordelikheid in die uitleef van rolle en verantwoordelikhede.

Soos reeds aangedui, word behoeftes vir spanne deur die skoolbestuurspan van Skool 1 aangedui, maar die onderwysers beleef die vryheid om in te skakel by die span van hul voorkeur en so ook die lede van die skoolbestuurspan. Die rolle en verantwoordelikhede word duidelik vanaf die skoolbestuurspan aan skoolbestuurspanlede en ook aan die lede van spanne, waarna gedelegeer word deur die skoolbestuurspan, deurgegee. Spanne bepaal selfs hul datums en tyd van

interaksie gedurende die kwartaal, alhoewel beskikbare tyd 'n groot uitdaging is. Notules word aan die skoolbestuurspan van Skool 1 deurgegee rakende die besluite wat gedurende die interaksie van die verskillende spanne geneem is.

Die skoolhoof van Skool 2 dui aan dat “die rolle en verantwoordelikehede van skoolbestuurspanlede vir elke skoolbestuurspanlid beskikbaar is.” “Die interpretasie van hul rolle en verantwoordelikehede wissel van skoolbestuurspanlid tot skoolbestuurspanlid”, soos reeds uitgewys. Die bydraes tot effektiewe besluitneming wissel van spanlid tot spanlid.

Die fokusgroep van Skool 3 dui aan dat die bydraes vanaf elke span aan wie gedelegeer word, rakende hul rolle en verantwoordelikehede, groot waarde tot die besluite van die skoolbestuurspan toevoeg.

Die skoolhoof van Skool 4 wys daarop dat “die skoolbestuurspanlede bewus is van hul rolle en verantwoordelikehede as lede van die span en dat hul bydraes in die neem van effektiewe besluite aangemoedig word.”

Die adjunkhoof van Skool 5 dui aan “dat die rol en verantwoordelikehede van elke spanlid beskikbaar is en dat die neem van verantwoordelikheid as span effektiwiteit bevorder.” Die fokusgroep van Skool 5 is beskikbaar om as span te werk en bevestig die waarde van spanwerk, eerder as om as 'n individu te werk om verantwoordelikheid te neem in die aanspreek van die behoeftes van die skool.

5.6.4.3 Visie en missie van skool

In die ondersoek van die tema, “*Spanwerk*” is die visie en missie van die skool as 'n kategorie geïdentifiseer. Om die visie en missie van die skool te bereik nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is en gereed was vir analise, is die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- die behoeftes van die skool en
- die bereiking van doelwitte.

Alle deelnemers het verwys na die doelwit, wat deur die Nasionale Onderwysdepartement gestel is dat 60% van die leerders se uitslae vir Wiskunde en Tale teen 2019 bo 50% moet wees.

Die skoolhoofde van al 5 skole dui aan dat die ontwikkeling van onderwysers ondersteuning benodig om die behoeftes van die skool aan te spreek. Skool 2 se onderwysers dui aan dat klasbesoeke slegs twee keer per jaar per onderwyser toegelaat word, soos bepaal deur die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel en bied dus nie genoeg geleentheid om die behoeftes van die skool te bepaal nie. Skole 1, 4 en 5 dui aan dat tyd 'n uitdaging is om die behoeftes van die skool te bepaal omdat die skoolbestuurspan met die kontaktyd van leerders in die klas oorlaai is en nie tyd beskikbaar het om klasbesoeke op 'n gereelde basis te doen nie. Skoolhoofde dui aan dat die bevoegdheid van die skoolbestuurspanlede in die uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede teenoor die behoeftes van die skool as 'n uitdaging beleef word en dit daartoe aanleiding gee dat doelwitte nie bereik word nie. Die deelnemers verwys na “die visie van die skool as die raamwerk in die bereiking van doelwitte, maar die fokusareas word deur die departementshoof bepaal wat die leiding neem van 'n departement en nie deur die skoolbestuurspan as 'n span nie.” Deelnemers van al 5 skole het verwys na die kwaliteit van ondersteuning vanaf die Distrikskantoor wat van persoon tot persoon wissel en ondersteuning wat as gefragmenteerd beleef word. Soos reeds na verwys, dui die deelnemers aan dat die behoeftebepaling en ondersteuning wat volgens die behoeftebepaling van 'n spesifieke skool voorsien word om doelwitte te bereik, 'n uitdaging is by al 5 skole wat aan die ondersoek deelgeneem het. Dit is met verwysing na die vlak van ontwikkeling wat deur die skoolbestuurspanlede bereik is in die uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede ten opsigte van die bereiking van doelwitte.

5.7 Samevatting

Die data-analise se temas, kategorieë en subkategorieë ten opsigte van die rol en verantwoordelikhede sigbaar in die praktyke van die skoolbestuurspan, uit die dieper verstaan van die uitdagings wat die skoolbestuurspan tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers op mikrovlak, die skoolbestuurspan en die beheerliggaam op mesovlak en die skoolbestuurspan en die Onderwysdepartement op makrovlak beleef, het die navorsingsvrae wat ek met die aanvang van die navorsing gestel het, beantwoord.

HOOFSTUK 6

Die bydrae van die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

6.1 Inleiding

In Hoofstuk 2 en 3 het ek 'n literatuuroorsig verskaf van die teoretiese begroning van die onderrigleerklimaat en spanwerk van die skoolbestuurspan binne 'n skoolgebaseerde bestuursmodel. Die verantwoordbaarheid van die skoolbestuurspan binne die skoolgebaseerde bestuursmodel teenoor die bevordering van onderrigleerklimaat, is om vas te stel watter faktore vir onderprestasie verantwoordelik is en besluitneming met alle rolspelers by die skoolkonteks aan te moedig. Onderrigleer fokus op hoë verwagtinge en op die gehalte van onderrigleer vir die leerders. Die effektiewe funksionering van die skoolbestuurspan se bydrae teenoor die bevordering van die onderrigleer word bepaal deur die uitleef van rolle en verantwoordelikhede as 'n span om verantwoordbaarheid te neem om verandering teweeg te bring ten opsigte van baie leerders wat onderpresteer.

Volgens Felner et al. (2007) is skoolklimaat een van die vyf operasionele dimensies van verandering wat benodig word om die kapasiteit van die skoolbestuurspan as vlak van ontwikkeling uit te brei, teenoor die bevordering van onderrigleer in die bereiking van akademiese doelwitte, soos voorgeskryf deur die Nasionale Onderwysdepartement. Die fokus is op die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat omdat onderrigleer met skoolleierskap as 'n sub-dimensie, die skoolklimaat beïnvloed wat die grondslag lê vir onderrigleerpraktyke, vlakke van akademiese prestasie en die algemene funksionering van die skool om positiewe akademiese leeruitkomstes te verseker. Veiligheid, verhoudings, onderrigleer en die omgewing as die dimensies van skoolklimaat word volgens Cohen et al. (2006) as uitdagings beleef indien dit nie positiewe bydraes lewer nie.

Verder het die oorsig van die literatuur onthul dat die skoolklimaat, daargestel deur die aksies van die onderwysers, onder leiding van die skoolbestuurspan, sigbaar as praktyke aandui of die skoolbestuurspan effektief die uitdagings aanspreek wat beleef word in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat. Hierdeur

word blootgelê hoe die skoolklimaat die onderrigleerpraktyke, die vlakke van akademiese prestasie en die algemene funksionering van die skool onderlê.

Volgens Schreuder en Landey (2001) is skoolklimaat die resultaat van die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing en hul rolle en verantwoordelikhede wat sigbaar is as die praktyke van die skoolbestuurspan. Die verskillende vlakke van besluitneming en betrokkenheid by die skool as vertrekpunt, is die skool en spesifiek die onderrigleerkonteks. MacNiel et al. (2009) se bevinding is dat die skoolklimaat gebruik kan word om aan te dui of 'n skool effektief reageer op die identifisering van strategiese verandering en die uitvoering daarvan rakende die unieke uitdagings wat die skoolbestuurspan tydens interaksie met die omgewing op verskillende vlakke beleef. Dit is die gevolg van die vinnige veranderinge wat in die omgewing van die skool plaasvind. Volgens Cohen et al. (2009a) word skoolklimaat dikwels oorgesien as 'n faktor ter verduideliking van die interpretasie van leerders se prestasie op akademiese gebied. Die personeel se deelname is die belangrikste bron van energie vir verandering (Burnes, 2004b).

Die deelnemers het na veiligheid as 'n dimensie van skoolklimaat verwys deur na die veilige skoolomgewing, waarin al die betrokkenes 'n klein risiko het om fisiek, emosioneel of sielkundig beseer te word en die strukture wat in plek is om dit te onderhou, te verwys, wat weer met vele uitdagings gepaardgaan. Die deelnemers het na onderrigleer as 'n dimensie van skoolklimaat verwys wat as die akademiese uitslae reflekteer, dat doelwitte soos uiteengesit deur die Nasionale Onderwysdepartement nie bereik word by vier van die vyf skole wat deelgeneem het aan die ondersoek nie. Die deelnemers het verwys na die omgewing se struktuur as 'n dimensie van skoolklimaat, deur te verwys na die netheid van die omgewing, genoegsame ruimte, onderrigmateriaal en onderrigtyd, die grootte van die skool en die beskikbaarheid van ekstra- kurrikulêre aktiwiteite en die uitdagings wat daarmee gepaardgaan. Die deelnemers het verwys na verhoudings as 'n dimensie van skoolklimaat, deur te verwys na die verhoudings tussen die personeel, die leerders en die gemeenskap wat respek vir diversiteit insluit, positiewe gedrag bevorder, norme wat verbind is tot leer en gedeelde besluitneming wat sigbaar is. Die verhoudings wat ontstaan as gevolg van die interaksie op mikrovlak, soos aangedui vanuit die data-analise, het die potensiaal tot groter effektiwiteit in die uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan, wat weer die vestiging en uitbreiding van die

onderrigleerklimaat kan bevorder. Hierdie verhoudings op mikrovlak beleef egter die meeste uitdagings en lewer dus nie die verwagte positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat nie.

Die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat fokus op die interaksie met die dimensies van die omgewing (Cohen et al, 2009). Die skoolbestuurspan, in die uitleef van hul rol en verantwoordelikheid, het interaksie met die rolspelers van die omgewing ervaar. Bronfenbrenner konseptualiseer die omgewing as 'n stelsel wat op interaksie fokus, wat verwys na die interaksie tussen die omgewing en die komponente op verskillende vlakke. Ontwikkeling vind plaas volgens Bronfenbrenner se ekologiese model deur 'n proses van interaksie tussen die komponente en die omgewing om verandering teweeg te bring. Die vlak van effektiwiteit hang van die interaksie met die omgewing, op 'n gereelde basis, oor 'n verlengde tydperk, af. Die vlak van effektiwiteit van die skoolbestuurspan, as vlak van ontwikkeling in die uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming teenoor die bevordering van onderrigleer, is sigbaar in die bereiking van die akademiese doelwitte.

Die bereiking van akademiese doelwitte in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat tydens interaksie met die dimensies van die omgewing, dui aan dat die skoolbestuurspan 'n vlak van ontwikkeling as uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming bereik het, deur die faktore vir akademiese onderprestasie vas te stel in die uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede teenoor die bevordering van onderrigleer.

Die werk van die skoolbestuurspan vind plaas teen die agtergrond dat Suid-Afrikaanse skole op akademiese gebied onderpresteer (NEEDU-verslag, 2012).

Uitslae van die Jaarlikse Assesseringstoetse vir die tydperk 2011 tot 2017, graad 6 vir Tale en Wiskunde

Gemiddelde slaagpersentasie bo 50% oor die tydperk 2011 tot 2017	Tale	Wiskunde
Skool 1	44%	51%
Skool 2	8%	8%
Skool 3	81%	81%

Skool 4	55%	44%
Skool 5	26%	17%

Die doel van hierdie hoofstuk is om die data van Hoofstuk 5 te interpreteer en te analiseer aan die hand van die literatuur en teorie en sodoende aan te sluit by die doelstellings vir die navorsing.

In hierdie hoofstuk sal die verkreeë data vanaf die transkripsies van die 20 onderhoude in antwoord op die sentrale navorsingsvraag, bespreek word. Die sentrale navorsingsvraag is: Tot watter mate is die skoolbestuurspan in staat om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder? In die beantwoording van die sentrale navorsingsvraag, sal die navorsingsresultate aan die hand van die onderstaande, verfynde temas bespreek word:

1. onderrigleerklimaat;
2. interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling te bevorder;
3. uitdagings beleef tydens die interaksie op verskillende vlakke; en
4. spanwerk.

Soos reeds aangedui, sal die resultate vanaf die ondersoek bespreek word in verhouding met die inleidende oriëntering en literatuuoroorsig, soos onthul in Hoofstuk 1, 2 en 3.

6.2 Bespreking van die navorsingsresultate

In hierdie hoofstuk word die data van 45 primêre skoolonderwysers bespreek, wat insluit die skoolhoof, adjunkhoof en departementshoof as lede van die skoolbestuurspan en die posvlak 1- onderwysers, werksaam in vyf skole.

6.2.1 Alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks word by die besluitneming in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat betrek

Die sigbare effekte by 'n skool, soos die literatuur en die deelnemers daarna verwys as die werk, die mense wat die skool betree, die interne bydraes, die skoolgebou se uitleg en instandhouding, werksprosedures en die gesindheid teenoor die behoeftes

van die skool, is deur alle deelnemers bevestig as die onderrigleerklimaat. Ek het bevind dat die individuele onderwyser of die span, as die skoolbestuur van die skool of dalk slegs 'n sekere groep leerders, nie alleen bepalend is tot die onderrigleerklimaat wat by 'n skool gevestig word nie. Alle rolspelers betrokke in die beplanning van die program vir die dag waaraan hierdie leerders blootgestel word, vestig en bevorder die onderrigleerklimaat van daardie spesifieke skool. Dit sluit aan by die doel van die beweging na 'n skoolgebaseerde bestuursmodel na 1994 in Suid-Afrika, om die kwaliteit van onderwys te verbeter deur direkte, deelnemende besluitneming aan te moedig met alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks, soos die onderwysers, leerders, ouers en die gemeenskap (Mufidayati, 2016).

Die skoolbestuursplan in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel het die rol en verantwoordelikheid om deur strukture wyer deelname en besluitneming teenoor alle onderwysers te skep. Die skoolgebaseerde bestuursmodel verwag van onderwysers om 'n groter rol in die bestuur van die skool te speel. Meer relevante besluite word geneem omdat besluitneming nader aan die probleem op skoolvlak is. Skoolleiers behoort as die grootste deel van hul taak te fokus op die uitbreiding van die kapasiteit van die personeel rakende die vermoë om effektiewe besluite te kan neem (Caldwell, 2005).

Nuwe - en addisionele leierskaprolle en verantwoordelikhede word volgens Portin (2000) dus met die skoolgebaseerde bestuursmodel deur die skoolleiers, sowel as posvlak 1- onderwysers aangeneem, sonder om reeds bestaandes te verminder. Die skoolbestuursplanlede kry die geleentheid in 'n ondersteunende omgewing om deel te neem en by die bestuur van die skool betrokke te raak, die skoolbestuursplanlede word aangemoedig om kansen te waag in die deelnemende besluitnemingsproses, die personeel word geleer hoe om aan die bestuur van die skool deel te neem, vertroue word aan die personeel gekommunikeer en inligting word met alle rolspelers gedeel, personeelontwikkeling word ook op 'n voortdurende basis aangemoedig, nuwe idees word ingebring en die gemeenskap van ouers en leerders word aangemoedig.

Die verantwoordelike rolspelers op skoolvlak neem nou self die bestuursbesluite wat vroeër deur die Nasionale Onderwysdepartement geneem is. Die skoolgebaseerde bestuursmodel vereis interaksie met rolspelers, delegering van besluite na rolspelers en die toepassing van tydsbestuur en die vaardigheid van prioritering en

verantwoordbaarheid aan die skoolgemeenskap. Volgens Botha (2006) word skoolleiers in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel aan die volgende rolle blootgestel om reeds genoemdes uit te leef: om innoveerder te wees deur geleenthede te skep vir deelname en besluitneming, om afrigter te wees deur aan die rolspelers te wys hoe om aan besluitneming deel te neem, om mentor te wees om met vertroue te kommunikeer met alle rolspelers en alle inligting beskikbaar te stel en om agent vir verandering te wees en ontwikkeling op gereelde basis aan te moedig.

Die skoolbestuurspan, in die uitleef van sy rol en verantwoordelikheid ten opsigte van die aanmoediging van deelname en besluitneming, beleef interaksie tussen die komponente en die omgewing op mikrovlak, mesovlak en makrovlak wat die onderwysers, leerders, ouergemeenskap, beheerliggaam en die Onderwysdepartement insluit.

6.2.2 Interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing op verskillende vlakke ter uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan ter bevestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

Die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat fokus op die interaksie met die dimensies van die omgewing (Cohen et al, 2009). Die skoolbestuurspan, in die uitleef van sy rol en verantwoordelikheid, het interaksie met die rolspelers van die omgewing. Bronfenbrenner konseptualiseer die omgewing as 'n stelsel wat op interaksie fokus, wat verwys na die interaksie tussen die omgewing en die komponente op verskillende vlakke. Die stelselteorie verskaf 'n perspektief op die interaktiewe proses van die skoolbestuurspan tydens die proses van verandering, in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Bronfenbrenner konseptualiseer die omgewing as 'n stelsel wat fokus op interaksie, wat verwys na die interaksie tussen die omgewing en die komponente op verskillende vlakke (in Friedman & Wachs, 1999; Tien & Berg, 2003). Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model (Bronfenbrenner, 1994) vind ontwikkeling plaas deur 'n proses van interaksie tussen die komponente en die onmiddellike omgewing, wat onder andere die ouergemeenskap, beheerliggaam en die Onderwysdepartement as die onmiddellike omgewing van skole insluit. Die vlak van effektiwiteit hang af van die interaksie met die omgewing, op 'n gereelde basis, oor 'n verlengde tydperk. Volgens die ekologiese stelselteorie (Bronfenbrenner, 1994) is ontwikkeling die funksie van kragte wat verwys

na die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing vanuit 'n verskeidenheid komponente en die verhouding tussen die skoolbestuurspan as die interne - en die eksterne omgewing.

Ek het bevind dat die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing op verskillende vlakke by Skole 1, 2, 4 en 5 die vlak van ontwikkeling, as uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan, nie sigbaar bereik word in die akademiese uitkomstes van die skole nie. Die tyd wat beskikbaar is, word by vier van die vyf skole as rede gegee hoekom interaksie op 'n gereelde basis nie plaasvind nie. Skool 3 dui aan dat dit interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers op mikrovlak op die jaarprogram beplan word en elke Vrydag plaasvind. Skole 1, 2, 4 en 5 dui aan dat die departementshoofde self die verantwoordelikheid neem vir die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers op mikrovlak. Geen monitering vind dus plaas oor hoe gereeld, oor 'n verlengde tydperk, dit plaasvind nie. Die akademiese uitslae dui aan dat die vlak van ontwikkeling wat bereik word as uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan, nie effektief is in die bereiking van akademiese doelwitte nie.

Interaksie op mesovlak tussen die skoolbestuurspan en die beheerliggaam vind by al 5 skole plaas, maar nie op 'n gereelde basis of verlengde tydperk nie. Dit gebeur veral by skole 1, 2, 4 en 5. Die beskikbaarheid van ouers word hoofsaaklik deur hul werksure bepaal. Die interaksie op mesovlak by Skole 1, 2, 4 en 5 word meestal oorheers deur die lede wat die skoolbestuurspan verteenwoordig. Die deelnemers het redes aangegee soos: “Die beheerliggaam is van die insette van die skoolbestuurspan afhanklik, die beheerliggaamslede is nie bevoeg nie en die skoolbestuurspan se insette word as vanselfsprekend aanvaar”.

Die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die Onderwysdepartement, verteenwoordig deur die distriksamptenaar, vind plaas wanneer die distriksamptenaar en die skoolbestuurspanlede in gesprek gaan oor sekere onderwerpe, soos bepaal volgens die behoeftes van die skool en wanneer ontwikkelingsgeleenthede deur die Onderwysdepartement geskep word. Die deelnemers het aangedui dat die vlak van ontwikkeling wat bereik word, as uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming, afhang van watter distriksamptenaar dit aanbied, maar tog dat dit nie oor 'n verlengde tydperk plaasvind nie en ook nie altyd die behoeftes van die skool aanspreek nie.

Deelnemers is bewus van die oorweldigende hoeveelheid skole en onderwysers met wie die distriksamptenaar interaksie het. Deelnemers verwys ook na beleide wat nie die konteks en behoeftes van die skool aanspreek nie, beleide afkomstig vanaf die Nasionale Onderwysdepartement en wat sonder enige of weinige interaksie ter ondersteuning vir die implementering van die beleide toegepas moet word.

Interaksie op mikrovlak het die potensiaal vir groter effektiwiteit in die uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan tydens interaksie met die omgewing op verskillende vlakke. Interaksie tussen die skoolbestuurspan en die beheerliggaam op mesovlak, soos aangedui deur die skoolhoofde van Skole 1 en 4, het oor die afgelope jare met groter effektiwiteit plaasgevind, soos die konsep van die skoolgebaseerde model uitgebrei het, alhoewel dit wissel van tydperk tot tydperk van aanstelling. Die interaksie op makrovlak, ter ontwikkeling van die uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan, toon 'n lae vlak van effektiwiteit (soos reeds na verwys) met die akademiese doelwitte wat nie bereik word nie, omdat dit gefragmenteerd plaasvind. Dit vind ook slegs oor korter tydperke plaas, weens die oorweldigende aantal skole per distrik, per distriksamptenaar wat ondersteuning benodig.

Uit die data-analise, paragraaf 5.6.3.1, is bevind dat, alhoewel mikrovlak die potensiaal het tot groter effektiwiteit in die uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan, die meeste uitdagings op mikrovlak beleef word.

6.2.3 Interaksie op mikrovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat waaruit 'n verhouding ontwikkel

Die meeste interaksie vind plaas op mikrovlak, tydens die interaksie met die skoolbestuurspan en die onderwysers. Die fokus is op die interaksie op mikrovlak wat die potensiaal tot groter effektiwiteit het in die uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan, tydens interaksie met die omgewing op verskillende vlakke.

Die verhoudings wat ontstaan as gevolg van die interaksie op mikrovlak, soos aangedui vanuit die data-analise, het die potensiaal vir groter effektiwiteit in die uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan, wat weer die vestiging en bevordering van die onderrigleerklimaat kan bevorder. Hierdie

verhoudings beleef egter die meeste uitdagings en lewer dus nie die verwagte positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat nie.

Dit word deur die skoolhoof van Skool 2 verwoord, deur te verwys na die werksetiek van onderwysers omdat sperdatums nie eerbiedig word nie. Die adjunkhoof van Skool 3 verwys na ongemotiveerde skoolbestuurspanlede en swak kommunikasie tussen die skoolbestuurspanlede en die posvlak 1- onderwysers in die uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede. Die departementshoof van Skool 5 verwys na die verdeeldheid wat onder die skoolbestuurspanlede beleef word en erkenning wat nie gegee word aan waardevolle insette ter bereiking van doelwitte nie, want sommige skoolbestuurspanlede jaag hul eie doelwitte na.

Ellerbrock et al. (2015) klassifiseer verhoudings as fundamenteel in onderwys. Dit voorsien 'n veilige omgewing, skep gedeelde norme en waardes, tyd word vir medepersoneellede gemaak, respek word gefasiliteer en gesamentlike verantwoordelikheid word teenoor akademiese vordering, in die bereiking van doelwitte aangemoedig. Die skep van 'n veilige omgewing word deur alle deelnemers ondersteun, alhoewel die skoolkonteks 'n bepalende faktor is. Die departementshoof van Skool 1 dui aan dat strukture in plek is om orde en dissipline en veiligheid te bevorder, maar word deur die konteks van die skool uitgedaag. Deelnemers van Skole 1, 2, 4 en 5 dui aan dat orde en dissipline weinig of geen ondersteuning vanaf die huis kry nie en dus die fokus op die skep van 'n veilige skoolomgewing verhoog. Die gebrek aan selfdissipline by leerders, die toepassing van skoolreëls wat by sommige skole wissel van onderwyser tot onderwyser, die oorvol klaskamers en ook die vinnige veranderde wêreld wat leerders se houding teenoor respek vir orde en dissipline verander het, spoel oor na die skool omdat daar 'n ongesonde verhouding in die gemeenskap en tussen die lede van die gemeenskap heers. Dit bevestig die behoefte vir 'n veilige skoolomgewing by veral vier uit die vyf skole. Die fokus is op verhoudings en om 'n veilige omgewing aan alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks te voorsien. Die fokus op verhoudings sluit aan by die neem van verantwoordelikheid van die skoolbestuurspan en staan teenoor die onderprestasie op akademiese gebied en om te weet waar onderprestasie plaasvind.

Die neem van verantwoordelikheid is onderstreep in die diensleweringsooreenkoms van 2010, gebaseer op die aanname dat verantwoordbaarheid 'n groot uitdaging by

vele skole is (Department of Basic Education, 2010b). Die akademiese uitslae van vier uit die vyf skole dui aan dat die akademiese doelwitte, soos uiteengesit deur die Nasionale Onderwysdepartement, nie bereik word nie. Die gesamentlike neem van verantwoordelikheid onder leiding van die skoolbestuurspan en die onderwysers, word aangemoedig met 'n fokus op verhoudings. Die skep van gedeelde norme en waardes met 'n fokus op verhoudings, spreek die uitdagings aan, soos uitgewys deur die deelnemers van al vyf skole. Dit fokus op die werksetiek van sommige onderwysers op posvlak 1 en wel as lid van die skoolbestuurspan. Die fokus op verhoudings bevorder die uitleef van respek vir die diverse behoeftes van die skoolkonteks. Deelnemers van Skole 2, 4 en 5 dui aan dat onderwysers soms die leerderkonteks nie verstaan nie, alhoewel geleenthede deur die skoolbestuurspan geskep word sodat onderwysers verhoudings kan bou met die ouers en sodoende die konteks van die leerders beter kan begryp.

Verhoudings, as 'n dimensie van skoolklimaat, lewer 'n positiewe bydrae volgens Cohen (2006) as samehorigheid deelname aan besluitneming insluit. Dit sluit aan by die doel van die skoolgebaseerde bestuursmodel om alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks aan te moedig om 'n rol in deelnemende besluitneming te speel (Mufidayati, 2016). Dit blyk egter uit die data asof hierdie moontlike voordeel in die skole nie benut word nie.

Die adjunkhoof van Skool 5 dui aan dat geleenthede vir die bespreking van uitdagings in die neem van besluite, beperk is. Deelnemers van Skole 1, 2, 4 en 5 dui aan dat tyd 'n faktor is en geleenthede vir deelname aan besluitneming beperk is. Die fokusgroep van Skool 2 dui aan dat min geleenthede deur die skoolbestuurspan vir deelname aan besluitneming geskep word. Die skoolhoof van Skool 2 verkies eerder individuele interaksie met die personeellede en lewer dus nie 'n positiewe bydrae tot samehorigheid wat besluitneming insluit nie. Die skoolhoof van Skool 2 verwys ook daarna dat die verantwoordelikheid van sommige skoolbestuurspanlede oorgeneem word deur die skoolhoof, indien die skoolbestuurspanlede nie verantwoordelikheid rakende insette tot besluitneming neem nie. Die fokusgroep van Skool 2 verwys na besluite wat deur die skoolbestuurspan geneem word, sonder dat die onderwysers daarin geken word. Skole 1, 2, 4 en 5 dui aan dat geleenthede vir deelname individueel deur die departementshoofde per vak en per graad beplan word en nie deur die skoolbestuurspan met 'n spesifieke fokus as 'n geleentheid vir deelname aan

besluitneming nie. Die skoolhoof van Skool 1 verwys na onderwysers wat verkies om nie betrokke te raak by deelname aan besluitneming nie. Die skoolhoof van Skool 3 verwys na die insette van posvlak 1- onderwysers wat 'n groter gewig dra as die insette van die skoolbestuurspanlede. Die departementshoof van Skool 3 verwys na die deelname aan besluitneming wat van sekere skoolbestuurspanlede afhanklik is, met verwysing na die posvlak van die skoolbestuurspanlid wat deelname aan besluitneming nie op alle posvlakke bevorder nie. Die fokusgroep van Skool 4 dui aan dat daar 'n behoefte vir meer gereelde geleenthede vir deelname aan besluitneming is. Die fokusgroep van Skool 5 beleef die skoolbestuurspan se optrede teenoor besluitneming as 'n uitdaging omdat dit nie konsekwent uitgeleef word teenoor alle lede nie en moedig dus nie deelname aan nie. Die departementshoof van Skool 5 verwys na die deelname aan besluitneming sonder om die konteks van die skool in gedagte te hou. Die skoolhoof van Skool 5 verwys na die behoefte dat interne beleide, rakende besluite wat geneem word, binne 'n dinamiese, voortdurende veranderde skoolkonteks, op 'n meer gereelde basis aangepas moet word.

Ethier (2017) benadruk die belangrikheid van verhoudings wat gebou word deur op gereelde basis oor die effektiwiteit van die interaksie rakende die effektiewe bydrae tot besluitneming in die bereiking van doelwitte te reflekteer. Soos reeds na verwys, word interaksie slegs by Skool 3 deur die skoolbestuurspan volgens 'n kwartaal- en jaarprogram beplan. Skole 1, 2, 4 en 5 dui aan dat die departementshoofde individueel die interaksie met die onderwysers bepaal en ook die fokus van die interaksie. Interaksie by Skole 1, 2, 4 en 5 se fokus wissel van departementshoof tot departementshoof. Dit sluit die tydperk van interaksie in.

Die akademiese uitslae van die vier skole waarna verwys word, dui aan dat die vlak van ontwikkeling ter uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan, nie effektief is teenoor die verbetering van die akademiese resultate nie. Deelnemers verwys ook na die behoefte om interaksie met onderwysers van ander departemente, of oor die fases soos die grondslagonderwysers met die intermediêre onderwysers, te beleef. Skool 3 en 4 verwys na die behoefte van interaksie met die skoolbeheerliggaam en ook met die Onderwysdepartement op Provinsiale -en Nasionale vlak en nie slegs op Distrikkvlak nie. Al 5 skole dui aan dat geleenthede geskep moet word om met die ouergemeenskap 'n verhouding te bou ter ondersteuning van die leerders, maar dit is kommerwekkend hoe swak die

samewerking en opkoms is, veral by skole 1, 2, 4 en 5. Skole 1 en 5 verwys na die gereelde monitering en evaluering om terugvoering rakende die vlak van effektiwiteit tydens interaksie oor die bereiking van doelwitte te gee. Soos reeds na verwys, verskil die fokus van departementshoof tot departementshoof by 'n spesifieke skool. Die beskikbare tyd word ook as 'n uitdaging aangedui om gereeld aan die skoolbestuurspan terugvoering te kan gee. Dit bevestig die behoefte by Skole 1, 2, 4 en 5 met die fokus op die belangrikheid van verhoudings om op 'n gereelde basis oor die effektiwiteit van die interaksie, wat op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers plaasvind, te reflekteer.

Rosenholtz (1989) dui verder aan dat die kwaliteit van verhoudings (die mate van openlikheid, vertroue, kommunikasie en ondersteuning) tussen die personeel, ouers en leerders 'n bydrae tot die vermoë van die skool lewer om in die bereiking van doelwitte te verbeter. Die behoefte aan ondersteuning, openlikheid, vertroue, kommunikasie en ondersteuning, met verwysing na die kwaliteit van verhoudings, word sterk deur alle deelnemers beklemtoon. Volgens die skoolhoof van Skool 1 moet spanlede vertroue onder mekaar beleef. Die departementshoof van Skool 5 verwys na die nie-konsekwentheid waarmee die skoolbestuurspan besluite deurvoer wat daartoe bydra dat onderwysers nie vertroue het in die bestuur en leierskap wat by Skool 5 uitgeleef word nie. Die openlikheid waarmee besluite geneem word, word as 'n uitdaging by Skool 2 beleef, want volgens die fokusgroep van Skool 2 word besluite deur die skoolbestuurspan geneem, sonder dat die onderwysers daarin geken word. Die kwaliteit van verhoudings bevestig die behoefte aan ondersteuning van onderwysers, volgens die behoeftes van die onderwysers. Die akademiese uitslae dui aan dat die behoeftes van onderwysers nie aangespreek word in die bereiking van doelwitte nie. Die fokus op verhoudings ondersteun die aanspreek van die behoeftes van onderwysers in 'n werkskultuur en word deur sistemiese samewerking en ondersteunende interaksie as die kern van 'n professionele leergemeenskap gekenmerk.

Volgens Thapa et al. (2013) is een van die belangrikste aspekte van verhoudings hoe verbind mense tot mekaar voel. Die adjunkhoof van Skool 4 verwys na die verbintenis tot die konteks van die leerder wat die skool bywoon. Skole 1 en 4 dui aan dat sommige personeellede en ouers hulself nie beskikbaar stel met die skep van geleenthede om verhoudings te bou nie. Die departementshoof van Skool 2 verwys

na onderwysers wat hulself nie beskikbaar stel na 15:00 op Maandae tot Donderdae en Vrydae na 13:00 nie.

Alle deelnemers het aangedui dat die onderrigleerklimaat nie bevorderlik is vir onderrigleer indien die konteks van die leerders nie verstaan word deur die onderwysers nie, geleentheid nie geskep word sodat onderwysers die konteks van die leerders kan verstaan met 'n skoolbestuurspan wat 'n oopdeurbeleid teenoor die ouers en die onderwysers handhaaf nie. Onderwysers se beplanning dus moet aansluit by die behoeftes van die leerders van 'n spesifieke skool, binne die konteks van daardie skool. Die skoolhoof van Skool 1 voel sterk daarvoor dat onderwysers nie in isolasie moet leef by 'n skool nie, alhoewel sommige onderwysers dit verkies en nie betrokke te raak by geleentheid nie. Data bevestig dat sommige onderwysers nie verbind voel tot die skool nie, alhoewel geleentheid deur die skoolbestuurspan geskep word. Dit is die gevolg van onderwysers wat hulself nie beskikbaar wil stel rakende deelname aan besluitneming nie en ook omdat sommige skoolbestuurspanne nie 'n oopdeurbeleid teenoor die onderwysers handhaaf nie.

Die fokus op verhoudings in 'n werkskultuur, gekenmerk deur sistemiese samewerking en ondersteunende interaksie as die kern van 'n professionele leergemeenskap, sluit aan by die idee, wat meer en meer ondersteuning oor die afgelope dekades gekry het, dat onderwysers van mekaar kan leer in die werksplek, eerder as die tradisionele model van opleiding, losstaande van die werk en lewens van onderwysers.

'n Fokus op verhoudings, wat oorgesien is as 'n faktor ter verduideliking van die interpretasie van leerders se prestasie op akademiese gebied, wat die skoolklimaat op mikrovlak tydens die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers beïnvloed, bevorder die skoolklimaat. Die skoolbestuurspan is verantwoordelik vir die kwaliteit van onderrigleer wat by die skool uitgeleef word. Die skoolbestuurspan is verantwoordelik daarvoor om vas te stel watter faktore vir onderprestasie verantwoordelik is en om deelname en besluitneming met alle rolspelers by die skoolkonteks aan te moedig. Die skoolklimaat behoort deur die skoolbestuurspan as raamwerk gebruik te word in die uitleef van hul rolle en verantwoordelikhede teenoor verandering. Die proses van verandering in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, onder leiding van die skoolbestuurspan, se fokus

tydens interaksie met die omgewing is op veiligheid, onderrigleer, verhoudings en die omgewing se struktuur, as dimensies van die skoolklimaat.

'n Positiewe skoolklimaat dui aan dat die vlak van ontwikkeling, wat tydens interaksie as uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan bereik word, die uitdagings op mikrovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat aangespreek het.

6.2.4 Spanwerk ondersteun effektiewe besluitneming in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

Die skoolklimaat van 'n spesifieke skool, beskryf as die omgewing van die skool, daargestel deur die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing op verskillende vlakke waaruit 'n verhouding ontwikkel, gee dus samewerkende ondersteuning aan die onderwysers, leerders en die ouergemeenskap, in die skep van 'n professionele leergemeenskap. Die waarde van spanwerk is om die vaardighede en die kapasiteit van die spanlede uit te brei (Levi, 2014). Onderwysers se effektiwiteit verhoog omdat 'n gedeelde verantwoordelikheid teenoor die leerders vanuit 'n span – die professionele leergemeenskap- uitgeleef word. Riglyne om as 'n span te funksioneer, reflekteer op die verhoudings wat tydens interaksie, tussen die skoolbestuurspan en die omgewing op verskillende vlakke ontwikkel. Volgens Stroller et al. (2004) bewys navorsing dat skole wat op akademiese gebied onderpresteer sonder die basiese vereistes vir spanwerk funksioneer. Dit sluit in: doelwitte wat rigting aan die span gee, toegewydheid tot goeie prestasie om die doelwitte te bereik en strategieë om die doelwitte te bereik.

Volgens Lencioni (2002) vergader 'n groep omdat dit van die groep vereis word, maar 'n span vergader met gesamentlike doelwitte en moedig gesprekke in 'n aktiewe probleemoplossingsopset aan om effektiewe besluitneming te ondersteun. Spanwerk ontbreek dus by Skole 1, 2, 4 en 5 omdat 'n vlak van ontwikkeling in die neem van effektiewe besluite nie bereik is nie. Die departementshoof van Skool 4 dui aan dat daar 'n behoefte vir die bymekaarkom van onderwysers, as 'n span, op 'n meer gereelde basis is, want by al vyf skole kom die personeel slegs een keer per kwartaal as die volle personeel bymekaar. Die behoefte is dus daar om op 'n meer gereelde basis as volle personeel te vergader. Die grondslagfase, intermediêre fase en senior fase se doelwitte is dieselfde is, maar die strategieë om die doelwitte te bereik, sluit

nie bymekaar aan oor die fases nie omdat die interaksie slegs per fase en per vak plaasvind. Die aanmoediging van gesprekke in 'n aktiewe probleemoplossingsopset, om effektiewe besluitneming te ondersteun, word soos reeds aangedui, deur vier uit die vyf skole deur die departementshoof bepaal en nie deur die skoolbestuurspan, volgens die kwartaalprogram nie. By Skole 1, 4 en 5 word pligte na posvlak 1-onderwysers gedelegeer en dus is die departementshoofde, as verteenwoordiger van die skoolbestuurspan, nie direk betrokke om effektiewe besluitneming te ondersteun nie, met slegs notules wat aan die skoolbestuurspan na afloop van die interaksie deurgegee word.

Die 'Standard Framework for Leaders' (1997) verwys na die ses sleutelrolle van die skoolbestuurspan, onder leiding van die skoolhoof, in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel (Cranston, 2001): hy is leier en bestuurder, hy bring verandering, fokus op uitkomstes, het verantwoordbaarheid en sluit vennootskappe met mense. Data bevestig dat die sleutelrol wat ondersteuning in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel benodig, die fokus op verhoudings is en om die sluit van vennootskappe met mense deur gesprekke in 'n aktiewe probleemoplossingsopset aan te moedig en om effektiewe besluitneming te ondersteun. Die mees betekenisvolle aspek van effektiewe spanleierskap is die vermoë om die interaksie van mense in die bereiking van doelwitte te bestuur (Marguardt et al, 2010).

6.2.5 Uitdagings beleef tydens interaksie op mikrovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

Ek het vanuit die data-analise bevind dat, alhoewel die meeste uitdagings op mikrovlak beleef word tydens die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwyser, alle deelnemers nie die mikrovlak aangedui het as die grootste uitdaging in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat nie. Ek het tot die gevolgtrekking gekom dat deelnemers se posbeskrywing hul fokus op watter vlak die meeste uitdagings beleef word, bepaal. Die skoolhoofde en adjunkhoofde dui oor die algemeen aan dat die meeste uitdagings in die vestiging van die onderrigleerklimaat op mikrovlak beleef word. Die departementshoofde en fokusgroeplede dui oor die algemeen aan dat die meeste uitdagings op makrovlak beleef word. Die departementshoof en fokusgroeplede se fokus is op die leerders in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat en beleef dus die beleide vanaf die Onderwysdepartement, die

leerder-ratio per onderwyser, fasiliteite hoofsaaklik afkomstig vanaf die Onderwysdepartement en ondersteuning vir die implementering van die beleide in die klaskamer as die grootste uitdaging tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing op makrovlak. Die skoolhoof en die adjunkhoof se fokus is op die leerders en die onderwysers, maar meestal op onderwysers in die uitleef van hul posbeskrywing en beleef dus op mikrovlak die meeste uitdagings.

Die beweging van desentralisasie van mag op skoolvlak word as 'n uitdaging by skole beleef omdat sterk strukture om intervensie as ondersteuning op skoolvlak te verleen, in die hantering van interne - en eksterne verandering by vele skole ontbreek (Departement of Basic Education, 2013). Data-analise uit paragraaf 5.6.2.1 dui aan dat onderwysers hulself nie beskikbaar stel vir ondersteuning op skoolvlak nie. Die tyd wat beskikbaar is, word as faktor aangedui en strukture word nie vanaf een sentrale punt uit die skoolbestuurspan geskep nie. Die sub-kategorieë in paragraaf 5.6.2.1 verwys na die beskikbaarheid van onderwysers as 'n uitdaging, die werksetiek van onderwysers wat ondersteuning benodig, die houding van onderwysers teenoor hul posbeskrywing wat as negatief beleef word en die professionele en konsekwente optrede van onderwysers teenoor beleide wat nie uitgeleef word nie. Die departementshoof en die gedelegeerde posvlak 1- onderwyser as graadhoof of vakhoof onder andere, bepaal self hoe strukture om intervensie as ondersteuning op skoolvlak te verleen, geskep word en nie vanuit die skoolbestuurspan nie. Dit word as 'n uitdaging beleef omdat dit nie vanuit die skoolbestuurspan in 'n kwartaal- of jaarbeplanning ter bereiking van doelwitte beplan word nie en die uitbreiding van die posvlak 1 se posbeskrywing word nie aan die onderwyser beskikbaar gestel nie. Monitering rakende die effektiwiteit van die interaksie word bemoeilik omdat die skoolbestuurspan nie bewus is van hoe gereeld die interaksie, of wanneer die interaksie plaasvind nie. Gelyke deelname van alle onderwysers moet uitgeleef word om verdeeldheid en bevooroordeeling uit te skakel. Die onsekerheid wat onderwysers teenoor hul uitgebreide posbeskrywing beleef, indien 'n posbeskrywing nie beskikbaar is nie en die bepaling van die rol wat hulle speel om die visie en missie van die skool in die bereiking van die doelwitte uit te leef, word as 'n uitdaging ervaar. Die data-analise wys dat onderwysers hul werkslading, die besluitnemingsproses en kommunikasie met alle rolspelers as uitdagings tydens interaksie op mikrovlak beleef. Nuwe - en addisionele leierskapsrolle vir skoolbestuurspanlede, in die uitleef van die

skoolgebaseerde bestuursmodel, word aangeneem, soos: die interaksie met rolspelers, die delegering van besluite na rolspelers, die toepassing van tydsbestuur en die vaardigheid van prioritisering en verantwoordbaarheid aan die skoolgemeenskap.

Data-analise in paragraaf 5.6.3.1 verwys na die identifisering van die behoeftes van posvlak 1 - onderwysers as 'n uitdaging omdat die gehaltebestuurstelsel nie 'n ware refleksie is van die vlak van bevoegdheid nie, maar ook staan teenoor die aanspreek van die behoeftes en gereelde monitering ter ontwikkeling van gedelegeerde mag. Die skoolgebaseerde bestuursmodel word nie effektief uitgeleef indien die refleksie, rakende die effektiwiteit van die interaksie ten opsigte van die monitering van die behoeftebepaling van onderwysers, nie op 'n gereelde basis plaasvind nie. Dit gebeur slegs twee keer, soos voorgeskryf deur die gehaltebestuurstelsel. Dit sluit aan by die uitdaging wat beleef word dat die aanstelling van onderwysers nie die behoeftes van die skool aanspreek nie.

Die bevoegdheid van skoolbestuurspanlede teenoor die opleiding van onderwysers word as 'n uitdaging beleef, soos verwys na uit die data-analise in paragraaf 5.6.3.1. Die uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan word as ondersteunende samewerking tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en onderwysers in die skep van 'n professionele leergemeenskap hanteer.

Die werkslading word as 'n uitdaging in die subkategorie, met verwysing na paragraaf 5.6.3.1 beleef. Die werkslading uit die data-analise, verwys na die onderwyser wat slegs die skoolbestuurspanlede met 'n rol en verantwoordelikheid teenoor die bestuur van die skool in die besluitnemingsproses sien en nie na alle onderwysers op mikrovlak kyk nie. Die vereiste vir 'n skoolgebaseerde bestuursmodel is dat die deelname en besluitneming van alle onderwysers op mikrovlak en gelyke indeling verkry word. Dit sluit alle onderwysers op mikrovlak, volgens die behoeftes van die skool in. Alle onderwysers op mikrovlak se beskikbaarheid is van groot waarde ten opsigte van die uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming en die aanspreek van die oorweldigende werkslading teenoor sekere onderwysers.

Beleide vanaf die Nasionale Onderwysdepartement wat nie die behoeftes van die skool aanspreek nie, word aangedui as 'n uitdaging, met verwysing na paragraaf 5.6.3.3. Die doel van die skoolgebaseerde bestuursmodel deur skoolbestuur tot op

skoolvlak te desentraliseer, is om die verantwoordelikheid te neem om interne beleide na aanleiding van die behoeftes van die skool, binne die raamwerk van die beleide van die Nasionale Onderwysdepartement te ontwikkel, wat die wel die behoeftes van die skool sal aanspreek.

6.3 Bevindinge

Die personeel se deelname is die belangrikste bron van energie vir verandering (Burnes, 2004b) in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, soos wat uit die data-analise bevestig word. Op mikrovlak, tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers, lei dié potensiaal tot groter effektiwiteit in die uitbreiding van die kapasiteit van besluitneming van die skoolbestuurspan. Dit gebeur tydens interaksie met die omgewing op verskillende vlakke. Die praktyke van die skoolbestuurspan, wat 'n bydrae lewer om interaksie te bevorder, is bevorderlik vir die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, omdat die vlak van ontwikkeling ter uitbreiding van die kapasiteit van die besluitneming van die skoolbestuurspan wel bereik is in die aanspreek van die uitdagings wat op mikrovlak beleef word. Dit is ten opsigte van die bereiking van die akademiese doelwitte, soos deurgegee vanaf die Nasionale Onderwysdepartement. Die skoolgebaseerde bestuursmodel het skoolbestuur tot op skoolvlak gedentraliseer. Desentralisasie het onderwysers op skoolvlak die verantwoordelikheid gegee om gehalte- onderrigleer aan leerders te lewer alhoewel onderwys nog steeds in 'n mate op Nasionale vlak binne 'n gesentraliseerde raamwerk van doelwitte, beleide, kurrikulum, standarde en verantwoordelikhede gesentraliseer is. Alhoewel desentralisasie poog om die effektiwiteit van skoolbestuur uit te brei, het die studie aangetoon dat die vlak van effektiwiteit by vier van die vyf skole nie 'n positiewe bydrae teenoor die bereiking van doelwitte in die verbetering van onderrigleer lewer nie. Die verhoudings wat as gevolg van die interaksie op mikrovlak ontstaan, beleef egter die meeste uitdagings uit die data-analise (met verwysing na paragraaf 5.6.3.1) en lewer dus nie die verwagte positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat nie.

Die uitleef van die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan binne 'n skoolgebaseerde bestuursmodel, ter aanmoediging van alle rolspelers by die skoolkonteks by besluitneming, gaan hand aan hand met posbeskrywings wat uitgebrei word in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.

Die houding van onderwysers teenoor posbeskrywings word as negatief beleef, soos aangedui uit die data-analise (met verwysing na paragraaf 5.6.2.1) omdat die posbeskrywing met onsekerheid gepaardgaan en ook omdat sommige skole nie 'n posbeskrywing beskikbaar stel om die rol wat 'n onderwyser speel duidelik te maak om die visie en die missie van die skool ten opsigte van die bereiking van doelwitte, uit te leef nie.

Die bevinding is dat die skoolbestuurspan met enorme verantwoordelikheid gekonfronteer word om leierskapspraktyke uit te leef ter ondersteuning van deelname en besluitneming deur alle rolspelers wat by die skoolkonteks betrokke is, in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat (soos aangedui uit die data-analise, met verwysing na paragraaf 5.6.3.1). Dit word as uitdagings op mikrovlak, tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers beleef. Die behoefte aan spanwerk word uit die data-analise bevestig (met verwysing na paragraaf 5.6.3.1) om aan al die rolspelers betrokke by die skoolkonteks die geleentheid te gee om 'n rol in besluitneming, te speel. Die gebrek aan erkenning in die bereiking van doelwitte is sigbaar in die vlak van onderwysers se toegewydheid aan hul posbeskrywing.

6.4 Samevatting

Die personeel se deelname is die belangrikste bron van energie vir verandering, soos daar uit die data-analise bevestig is. Op mikrovlak, tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers, is daar die potensiaal tot groter effektiwiteit, met betrekking tot die uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan, tydens interaksie met die omgewing op verskillende vlakke. Die praktyke van die skoolbestuurspan, wat 'n bydrae lewer om interaksie te bevorder, is bevorderlik vir die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat. Dit benodig rolspelers op alle vlakke om die proses van besluitneming te bestuur ter verbetering van die kwaliteit van onderrigleer en die faktore verantwoordelik vir onderprestasie, uit te lig.

HOOFSTUK 7

Aanbevelings: die skoolbestuurspan se bydrae in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat

7.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die aanbevelings beskryf na aanleiding van die interpretasie van die navorsingsresultate wat verkry is.

Die navorsingsvraag wat deurgaans as fokus vir die ondersoek gedien het, was die volgende: Tot watter mate is die skoolbestuurspan in staat om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder? Ten einde die navorsingsvraag en die subvrae te beantwoord, is 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie gekies wat onderneem is vanuit 'n interpretatiewe navorsingsontwerp. Die rede hiervoor was dat die ondersoek daarop gerig was om tot 'n in-diepte verstaan te kom van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef tydens interaksie tussen die komponente en die onmiddellike omgewing in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.

Daar sal gefokus word op die belangrikste aspekte van die hoofstukke soos uiteengesit deur 'n oorsig van die onderskeie hoofstukke te gee. Aanbevelings wat 'n positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat kan lewer, word gemaak. Die hoofstuk word met 'n slotopmerking afgesluit.

7.2 Oorsig van die onderskeie hoofstukke

Hoofstuk 1 van hierdie studie, wat as inleidende oriëntering beskou kan word, word ingelei deur die faktore wat as agtergrond dien hoekom skoolbestuurspanne moontlik sukkel om 'n positiewe onderrigleerklimaat in skole te vestig. Hoofstuk 1 gee 'n algemene oorsig van die studie deur 'n behoefte vir hierdie ondersoek te bepaal. Die uitslae van die Jaarlikse Assesseringstoetse dui aan dat Suid-Afrikaanse skole op akademiese gebied onderpresteer. Hieruit ontwikkel die motivering, probleemstelling en relevansie van die studie. Vanuit bogenoemde is die navorsingsvraag en die doelwitte van die studie geformuleer. Die hoofdoel vir die ondersoek, die

navorsingsontwerp en -metode, etiese kwessies, eenheid van analise van die ondersoek is uiteengesit.

In Hoofstuk 2 en 3 is 'n in-diepte literatuuroorsig onderneem van die kernbegrippe wat onderliggend is aan skoolklimaat en skoolbestuur onder leiding van die skoolbestuurspan met die uitdagings wat tydens interaksie op verskillende vlakke beleef word en wel teen die agtergrond van Bronfenbrenner se ekologiese teorie in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.

Hoofstuk 4 beskryf die navorsingsontwerp en -metode van die studie. Die navorser het 'n kwalitatiewe navorsingstudie binne die interpretivistiese navorsingsparadigma onderneem. Die hoofdoel van die studie is om te verstaan tot watter mate die skoolbestuurspan in staat is om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder. In hierdie hoofstuk is die rol van die navorser in die dataversamelingsproses en die etiese oorwegings uiteengesit. In hierdie studie is van 'n onwaarskynlike gemaklikheids-streekproeftrekking gebruik gemaak, deur persone en instansies doelgerig en doelbewus te kies op grond van die navorser se kennis en beoordeling van watter deelnemers onder watter omstandighede die beste inligting sal verskaf, sover dit die navorsingsdoel betref. Onderwysers is doelgerig op grond van hul posisie as lid van die skoolbestuurspan geselekteer. Die skole is gekies deur gebruik te maak van die kriteria dat die skool meer as 1000 leerders akkommodeer omdat die skool se personeelvoorsiening twee en meer departementshoofde en twee adjunkhoofde insluit. Die tydperk van drie jaar word as kriteria gebruik vir die departementshoof, adjunkhoof en skoolhoof om te verseker dat die skoolbestuurspanlede die uitdagings beleef het en die vlak van ondersteuning wat benodig word, kan weergee rakende die onderrigleer van leerders en die bestuur van die departemente per vak en fase om die akademiese uitslae te verbeter. Die fokusgroep van ses posvlak een onderwysers word betrek. Die vereiste is dat die persoon die pos reeds vir drie jaar permanent moes beklee het. Die datagenerering het plaasgevind deur semi-gestruktureerde onderhoude met individuele skoolbestuurspanlede en 'n fokusgroep van ses posvlak een onderwysers. Verskillende stappe is gevolg om die geldigheid en betroubaarheid van die data te verseker.

Die fokus in Hoofstuk 5 val op die aanbieding, ontleding en bespreking van die kwalitatiewe data. In Hoofstuk 5 word die data vanaf die getranskribeerde onderhoude

voorgestel. Die onderhoude is gebruik om temas, kategorieë en beskryfbare eenhede uit te lig en die verhoudings tussen hierdie temas te identifiseer om 'n verskynsel in die praktyk te beskryf en te verklaar wat in-diepte uitgebeeld en bespreek is.

In Hoofstuk 6 word die interpretasie van die data, soos dit in Hoofstuk 5 voorgestel is, verskaf. Die temas vir bespreking het gehandel oor die onderrigleerklimaat, die interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling te bevorder, die uitdagings wat tydens die interaksie op verskillende vlakke beleef word en spanwerk.

Die bevindinge in hierdie studie, in ooreenstemming met die doelwitte soos in Hoofstuk 1 uiteengesit, is gedoen. Dit is gebaseer op die resultate in die teoretiese, sowel as empiriese ondersoek.

In hierdie hoofstuk word aanbevelings, wat 'n positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat kan lewer, gemaak. Ten slotte word die bydrae en tekortkominge van die studie bespreek.

7.3 Aanbevelings

7.3.1 Inleiding

Hierdie afdeling beskryf die aanbevelings van die navorsing na aanleiding van die navorsingsvraag en subvrae.

Die navorsingsvraag wat deurgaans as fokus vir die ondersoek gedien het, was die volgende: Tot watter mate is die skoolbestuurspan in staat om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder? Ten einde die navorsingsvraag en die sub-vrae te beantwoord, is 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie gekies wat onderneem is vanuit 'n interpretatiewe navorsingsontwerp. Die rede hiervoor was dat die ondersoek daarop gerig was om tot 'n in-diepte verstaan te kom van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef tydens interaksie tussen die komponente en die onmiddellike omgewing in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat.

Na aanleiding van die literatuuroorsig en empiriese ondersoek word die volgende aanbevelings gemaak op grond van verhoudinge tussen aspekte wat met onderrigleerklimaat, interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling te bevorder,

uitdagings wat tydens die interaksie op verskillende vlakke beleef word en spanwerk te make het.

Aanbeveling 1: Die skoolbestuurspan moet deur hulle praktyke verbeterde interaksie tussen die skoolbestuurspan en onderwysers verseker, deur byvoorbeeld vak- en graadhoofde volgens die skool se behoeftes aan te stel.

Motivering: Die wyer strukture behoort geskep te word volgens die behoeftes van die spesifieke skool om die uitdagings wat op mikrovlak in die data-analise uitgewys is, aan te spreek in die vorm van 'n graadhoof of vakhoof. Hierdie wyer bestuurstruktuur word onderlê deur die skoolgebaseerde bestuursmodel wat in die skole behoort te funksioneer. Data-analise verwys daarna as 'n uitdaging indien wyer strukture geskep word, alhoewel dit nie die behoeftes van die skool aanspreek nie. Wyer strukture spreek die uitdaging aan wat teenoor die identifisering van behoeftes in 'n spesifieke skoolkonteks beleef word omdat onderwysers deelname beleef met alle ander rolspelers betrokke in die skoolkonteks. Besluite word na aanleiding van insette deur alle rolspelers betrokke in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat geneem. Die skoolbestuurspan behoort die personeel optimaal te gebruik, soos aangedui in die data-analise, dat alle onderwysers 'n rol in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat speel. Onderwysers op verskillende posvlakke dien as bronne wat volgens hul bevoegdheids onderwysers bemagtig deur ondersteuning en ontwikkeling te voorsien. Hierdie ondersteuning moet die uitdagings, soos die gebrek aan bevoegdheid, gapings in opleiding en interpretasie van beleide, aanspreek.

Aanbeveling 2: 'n Duidelike omskrywing van die rol, funksie en verantwoordelikheid van die vak- en graadhoofde vir posvlak 1- onderwysers, wat as deel van die uitgebreide skoolbestuurspan funksioneer, moet as bronne ontwikkel en gevestig word, om sodoende volgens die behoeftes van 'n spesifieke skool tot die uitleef van die visie en missie van die skool te kan bydra.

Motivering: Dit is belangrik dat die skoolbestuurspan seker maak dat elke onderwyser hul rol, funksie en verantwoordelikheid in die skoolopset volgens 'n duidelike omskrywing verstaan. Dit moet in samewerking met alle rolspelers geskied om sodoende enige onduidelikheid en onsekerheid uit te skakel, soos daarna verwys word as die uitdaging op mikrovlak : Die negatiewe houding van onderwysers staan teenoor

hul bydrae tot skoolontwikkeling waarna daar verwys word in prestasiestandaard 6 as 'n bevoegdheid op die vlak van die posvlak 1 - onderwysers en die skoolbestuurspanlid. Interne beleide wat as riglyne gebruik word, moet op gereelde basis, soos die behoeftes van die skool verander, aangepas word en die onderwysers, as bronne, se rol, funksie en verantwoordelikheid dus moet aanpas by die vinnige en komplekse veranderinge van die omgewing. 'n Jaarprogram, ontwikkel deur die skoolbestuurspan, dui die interaksie van elke werksomskrywing van onderwysers wat as bronne gebruik word, aan. Dit bevorder die monitering van die effektiwiteit van die interaksie teenoor deelname en besluitneming.

Die aanbeveling word deur die effektiewe praktyke van die skoolbestuurspan ondersteun ten opsigte van die interaksie in Skool 3 wat se jaar- en kwartaalprogram aandui wanneer interaksie plaasvind. Dit gebeur volgens die posomskrywing van byvoorbeeld die graadhoof met graadvergaderings. Die posomskrywing as graadhoof dui die fokus van interaksie met die graad, die verantwoordelikheid teenoor faktore wat nie bevorderlik is vir onderrigleer nie, die verantwoordelikheid teenoor die ontwikkeling van rolspelers in die graad soos benodig en die identifisering van strategieë aan. Dit sluit weer aan by die visie en die missie van die skool in die bereiking van die doelwitte, soos deurgegee vanaf die skoolbestuurspan, in die neem van verantwoordelikheid teenoor die bereiking van doelwitte.

Aanbeveling 3: Die skep van wyer strukture vir deelname en besluitneming deur posvlak 1- onderwysers, behoort gereflekteer te word in die prestasiestandaarde van die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel.

Motivering: Die gedelegeerde mag om 'n bestuursfunksie uit te leef op posvlak 1 as byvoorbeeld graadhoof, kry slegs erkenning in die prestasiestandaarde van 'n bevorderingspos, wat die verklaring kan wees hoekom onderwysers hulself nie beskikbaar wil stel as 'n bron ter ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers nie. Nguni et al. (2006) dui aan dat onderwysers meer toegewyd is tot hul werksbeskrywing indien aan die onderwysers erkenning gegee word.

Aanbeveling 4: Al die lede van die uitgebreide skoolbestuurspan behoort as 'n span, en nie net as 'n los saamgestelde groep nie, te funksioneer met die doel om die onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder. Personeel moet as span funksioneer en nie as groep nie.

Motivering: Die span voorsien aan onderwysers die geleentheid om bydraes te lewer in 'n verskeidenheid van professionele rolle ter ondersteuning van die uitbreiding van almal se vaardighede en vermoëns. Die span voorsien aan die rolspelers betrokke by die skoolopset die geleentheid om 'n rol in besluitneming te speel. Spanwerk moedig gesprekke in 'n aktiewe probleemoplossingsopset aan. Binne die dinamiese, voortdurende veranderde skoolkonteks waarin skole funksioneer, is 'n verhoogde fokus op vaardighede en vermoëns om effektiewe besluite te kan neem, noodsaaklik om verandering effektief aan te spreek. 'n Span kan meer effektief op die komplekse konteks reageer as 'n individu wat nie al die kennis en vaardighede het nie. Die span ontwikkel gesamentlike doelwitte en nie die individu nie. Die skool, as 'n oop stelsel se bronne (onderwysers), wissel van jaar tot jaar en dus verander die behoeftes en insette wat die skool binnedring op 'n voortdurende basis. In hierdie konteks word skoolleiers deur mededingende belange en verwagtinge deur die verskillende rolspelers in die besluitnemingsproses uitgedaag, wat die vestiging en bevordering van die onderrigleerklimaat meer kompleks maak. In die span sal die onderwysers ontwikkel en ondersteun word rakende sake soos werksetiek, professionele optrede, kommunikasie, tydsfaktore en konsekwente optrede rakende beleide wat as uitdagings tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en onderwysers op mikrovlak beleef word.

7.4 Bydrae van die studie

Die waarde van hierdie empiriese ondersoek is dat dit 'n bydrae lewer tot die dieper verstaan van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef in die uitleef van hul rol en verantwoordelikhede in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat in skole in die Wes-Kaap. Omdat daar tans relatief min studies in Suid-Afrika uitgevoer is wat ondersoek na die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan instel, blyk daar 'n groot leemte te wees in die ondersteuning van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef. Hierdie empiriese studie maak dus 'n besonderhede bydrae tot die veld van ondersoek, want dit het die bestaande kennis en begrip van die rol en verantwoordelikhede ter ondersteuning van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, aangespreek, deur wyer strukture vir deelname en besluitneming te skep.

Skoolbestuurspanlede dien as bronne en voorsien ondersteuning en ontwikkeling aan die graadhoofde en vakhoofde, wat as lede van die uitgebreide skoolbestuurspan binne die skoolgebaseerde bestuursmodel funksioneer. Onderwysers, as vak- en graadhoofde, word as bronne aangewend ter bemagtiging van onderwysers en skoolbestuurspanlede in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Erkenning behoort op 'n meer gereelde basis gegee te word aan onderwysers wat as bronne ter ondersteuning en ontwikkeling gebruik word. Dit is belangrik dat die skoolbestuurspan seker maak dat elke onderwyser hul rol, funksie en verantwoordelikheid in die skoolopset verstaan om sodoende enige onduidelikheid en onsekerheid uit te skakel, soos reeds gemeld as een van die uitdagings tydens interaksie op mikrovlak. Interne beleide wat as riglyn gebruik word, moet op gereelde basis aangepas word soos die behoeftes van die skool verander en die onderwysers as bronne se rol, funksie en verantwoordelikheid moet dus by die vinnige en komplekse veranderinge van die omgewing aanpas.

7.5 Beperkinge van die studie

Hierdie studie behels 'n in-diepte kwalitatiewe ondersoek wat moontlik belangrike insigte vir die onderwyssektor verskaf. Die studie het slegs die onderwysers van vyf primêre skole se belewenis, interpretasie en perspektiewe van die uitdagings wat beleef word, in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, ondersoek. Veralgemening word beperk deur die aantal onderwysers wat aan die studie deelgeneem het. Die studie het slegs gefokus op skole in stedelike gebiede met 'n konteks wat verskillend is as skole in plattelandse gebiede. Al die skole wat by die studie betrek is, het 'n leerdergetal van meer as 'n 1000 leerders gehad en dus word die skool bestuur deur 'n skoolbestuurspan wat bestaan uit twee en meer departementshoofde en twee adjunkhoofde teenoor skole wat slegs een departementshoof het met geen adjunkhoof nie omdat die leerdergetal min of meer 350 leerders is. Die data is so volledig moontlik beskryf, sodat lesers met hul eie konteks kan identifiseer en kan besluit of dit wel ook oordraagbaar is na hulle eie soortgelyke konteks.

Tydens die onderhoude was dit opvallend dat sommige opvoeders nie weet hoe om interpretief en krities na hul situasie te kyk nie. In sommige gevalle is daar by die opvoeders nie genoeg kennis van hul eie situasie nie en met die onderhoude het die

opvoeders se persepsie en ervaring aangedui dat opvoeders in hul eie klaskamersituasie vasgevang word en die skool nie as 'n heelskoolorganisasie sien nie. Sommige opvoeders leef in ontkenning, uit vrees vir die negatiewe refleksie op hul werk en die skool. Sommige opvoeders word deur hul konteks oorweldig en reflekteer nie op 'n gereelde basis in konsultasie met die bestuurslede van die departement nie. Die onderhoudsvrae het vir sommige onderwysers konsepte in perspektief geplaas.

7.6 Voorstelle vir toekomstige navorsing

Aangesien die ondersoek slegs by vyf skole gedoen is, word aanbeveel dat navorsing by meer skole gedoen word om 'n groter verteenwoordiging te verseker. Die studie het die konteks van meer as 1000 leerders betrek en vir verdere studie kan die ondersoek by skole met minder leerders gedoen word en dus minder onderwysers betrokke in die uitleef van die rol en verantwoordelikheid van die skoolbestuurspan teenoor die rolspelers betrokke by die skoolkonteks, betrek.

Verdere ondersoek kan met die kriteria van skole wat wel die akademiese doelwitte bereik het, gedoen word, soos voorgestel deur die Nasionale Onderwysdepartement, teenoor 'n ondersoek met die kriteria van skole wat nie die akademiese doelwitte bereik het nie, teenoor dieselfde/of nie aantal leerders per skool en/of dieselfde konteks.

Aangesien die ondersoek slegs gefokus het op skole in stedelike gebiede, word aanbeveel dat navorsing gedoen word by skole in plattelandse gebiede met dieselfde aantal leerders of minder leerders. Die studie kan ook 'n skool met 'n leerdergetal van 1000 leerders, met geen beheerliggaamposte beskikbaar nie, in gedagte hou. Daar teenoor kan 'n skool met 'n leerdertal van 1000 leerders, met 'n sekere aantal beheerliggaamposte beskikbaar en selfs skoolbestuurspanlede as beheerliggaamposte, teenoor die skool wat slegs die skoolbestuurspanlede gebruik uit 'n personeelvoorsiening, soos voorgeskryf deur die Onderwysdepartement, gebruik word.

Toekomstige navorsing kan meer fokus op die gesentraliseerde raamwerk op Nasionale vlak van beleide, standarde en verantwoordelikhede in die uitleef van die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan binne 'n skoolgebaseerde

bestuursmodel in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Die implementering van die Policy on the South African standards for principals (Department of Basic Education, 2016) is 'n beleid wat uitgegee is op Nasionale vlak ter ondersteuning van skoolleiers om die implementering van die beleid as fokus te gebruik vir toekomstige navorsing.

7.7 Slotopmerking

Na aanleiding van die bevindinge van die studie is dit duidelik dat alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks, in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat betrek word. Dit is gebiedend noodsaaklik dat die praktyke van die skoolbestuurspan interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing, ter uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan, in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, bevorder. Dit impliseer dat daar beslis ruimte is vir die bevordering van interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers, wat die potensiaal tot groter effektiwiteit in die uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, het. Die studie openbaar ook dat dit belangrik vir verhoudings is, wat tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en die omgewing ontwikkel, en 'n verwagte, positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, lewer. Dit blyk uit die onderhoude met die deelnemers dat die skep van strukture vir wyer deelname en besluitneming, as uitbreiding van die posbeskrywing van onderwysers op alle posvlakke, in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, met groter gepaardgaande duidelikheid aangemoedig word.

Die praktyke van die skoolbestuurspan wat interaksie met alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks bevorder, blyk dus 'n belangrike faktor te wees vir die uitbreiding van die kapasiteit van die skoolbestuurspan in die ondersteuning van uitdagings om verandering teweeg te bring in die bereiking van doelwitte, soos uiteengesit deur die Nasionale Onderwysdepartement. In hierdie verband behoort die fokus op die riglyne te wees, met verwysing na 'n span wat op die praktyke van die skoolbestuurspan reflekteer, as die bymekaarbring van individue wat as spesialiste hul kennis en vaardighede gebruik om doelwitte te bereik. Die riglyne reflekteer op verhoudings as 'n dimensie van die skoolklimaats wat uit die interaksie tussen die skoolbestuurspan en

die omgewing ontwikkel, wat oorgeslaan is as faktor ter verduideliking van die interpretasie van leerders se prestasie op akademiese gebied.

BRONNELYS

Abu-Duhou, I., Hallak, J. & Ross, K.N. 1999. School-based management, 62. Unesco, International Institute for Educational Planning.

Achinstein, B. 2002. Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3):421 – 455.

Addi-Racah, A. & Gavish, Y. 2010. The LEA's role in a decentralized school system: The school principals' view. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(2):184 - 201.

Adeogun, A.A. & Olisaemeka, B.U. 2011. Influence of school climate on students' achievement and teachers' productivity for sustainable development. *US-China Education Review*, 8(4):552 – 557.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. 2012. Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 32(3):197 – 213.

Ali, E. & Hale, E. 2009. Predicting organizational trust level of school managers and teachers at elementary schools. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 1(1):2180 – 2190.

Ali, F. & Botha, N. 2006. Evaluating the role, importance and effectiveness of Heads of Department in contributing to school improvement in Public Secondary Schools in Gauteng. Johannesburg: MGSLG.

Allaire, Y. & Firsirotu, M.E. 1984. Theories of Organizational Culture. *Organization Studies*. Montreal Canada, 5(3):193 – 226.

Allen, N., Grigsby, B. & Peters, M.L. 2015. Does Leadership Matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2):1 - 22.

- Anderson, C.S. 1982. The Search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3):368 – 420.
- Anderson, S. & Mundy, K. 2014. School improvement in developing countries: Experiences and lessons learned. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Andrews, D. & Lewis, M. 2007. Transforming practice from within: The power of the professional learning community. In L. Stoll & K.S. Louis (Eds.) *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Angelle, P.S. 2010. An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 33(5):1 – 16.
- Anhorn, R. 2008. The profession that eats its young. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(3):15 -26.
- Arcaro, J.S. 2005. *Quality in education: An implementation handbook*. Del Ray Beach, Florida: St Lucie Press.
- Arends, F. & Arends, F. 2011. Teacher shortages? The need for more reliable information at school level. *Innovation*, November.
- Arisoy, N. 2007. Examining 8th grade students' perception of learning environment of science classrooms in relation to motivational beliefs and attitudes. (Unpublished master's thesis). Retrieved from <http://library.metu.edu.tr/>
- Asiyai, R. 2014. Students' perception of the condition of their classroom physical learning environment and its impact on their learning and motivation. *College Student Journal*, 48(4):716 - 726.
- Astor, R.A., Guerra, N. & Van Acker, R. 2010. How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39:69 – 78.
- Astuto, T.A., Clark, D.L., Read, A.M., McGree, K. & De Fernandez, L.K.P. 1993. Challenges to dominant assumptions controlling educational reform. Andover, M.A: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.

Austin, G., O'Malley, M. & Izu, J. 2011. Making sense of school climate. San Francisco: WestEd.

Babbie, E. 2001. The practice of social research. 9th edition. United States of America: Wadsworth/Thomson Learning.

Babbie, E. 2013. The Practice of Social Research. Thirteenth Edition, International Edition. Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.

Babbie, E. & Mouton, J. 1998. The practice of social research. Cape Town: Oxford University Press.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. The practice of business and social research. Oxford: Oxford University Press.

Back, L.T., Polk, E. & Keys, C.B. 2016. Classroom management, school staff relations, school climate, and academic achievement: testing a model with urban high schools, 19(3):397 – 410.

Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. 1989. Human Agency in Social Cognitive Theory. Stanford University. *American Psychological Association*, 44(9):1175 – 1184.

Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28:117 – 148.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. 2000. Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9:75 – 78.

Bandura, A. 2006a. Adolescent development from an agentic perspective. (In Pajares, F. & Urdan, T., ed. Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, CT: Information Age. p. 1-43).

Bantwini, B.D. & Diko, N. 2011. Factors affecting South African district officials' capacity to provide effective teacher support. *Creative Education*, 2(3):226 – 235.

Barnes, A.K. 2010. Die uitwerking van skoolkultuur en –klimaat op geweld in Oos-Kaapse skole: 'n Onderwysbestuursperspektief. Bloemfontein.

Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. 2000. A study of the leadership behaviour of school principals and school learning culture in selected New South Wales State secondary schools. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne.

Barth, R.S. 2001a. Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6):443 – 449.

Barth, R.S. 2002. The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8):6 – 11.

Basit, T. 2003. Manual or electronic? The role of coding in qualitative analysis. *Educational Research*, 45(2):143 – 154.

Basit, T. 2010. Conducting research in educational contexts. New York: Continuum International Publishing Group.

Bason, C.J.J., Niemann, G.S. & Van der Westhuizen, P.C. 1986. Organisasieleer in Onderwysbestuur: Grondslae en riglyne. Van der Westhuizen, P.C. (Ed). HAUM, Pretoria.

Bass, B.M. 1985. Leadership and Performance Beyond Expectations. The Free Press, New York.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. 1993. Transformational leadership: a response to critiques. (In Chemers, M.M. & Ayrnan, R., ed. Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions. San Diego, CA: Academic Press. p. 480).

Bates, R. & Khasawneh, S. 2005. Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9:96 – 109.

Bauer, S.C. & Bogotch, I.E. 2006. Modeling site-based decision making: School practices in the age of accountability. *Journal of Educational Administration*, 44:446 – 470.

Beare, H., Caldwell, B.J. & Millikan, R.H. 1992. Creating an excellent school. London: Routledge.

- Beebe, S. & Masterson, J. 1994. *Communicating in small groups*. New York, NY: HarperCollins.
- Belbin, R.M. 2000. *Beyond the team*. Boston, MA: Butterworth-Heinemann.
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K. & Meredith, C. 2015 School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher education*, 45:33 - 44.
- Bell, L. 1992. *Managing teams in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A. & Harvey, J.A. 2003. *Distributed Leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Betoret, F.D. 2006. Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4):519 – 539.
- Bettenhausen, K.L. & Murnighan, J.K. 1991. The Development of an Intragroup Norm and the Effects of Interpersonal and Structural Challenges. *Administrative Science Quarterly*, 36(1):20-35.
- Birky, G., Headley, S. & Shelton, M. 2006. An administrator's challenge: Encouraging teachers to be leaders. School of Education. George Fox University.
- Birky, V.D. 2002. Perspectives of teacher leaders in an educational reform environment: Finding meaning in their involvement. *Dissertation Abstracts International*, 63 (03A).
- Blairs, D. 1992. The primary school principal: administrative manager or instructional leader? *The Practising Administrator*, 14(2):30 – 34.
- Blase, J. & Blase, J. 1999. Principal's instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3):349 – 378.
- Bloch, G. 2009. Policy Space and Intervention. The Education Roadmap in South Africa. Conference Paper KM Africa Dakar.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. 2001. *Focus groups in Social Research*. London: SAGE.

- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. Qualitative research for education: an introduction to theories and methods. Boston: Pearson Education, Inc.
- Bogler, R. & Somech, A. 2004. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20:277 – 289.
- Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, D. & Weindling, D. 1993. Effective Management in Schools. London: HSMO.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. 2005. Creating and sustaining effective professional learning communities. *Research Report 637*. London: DfES and University of Bristol.
- Bolden, R. 2011. Distributed leadership in Organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management reviews*, 13:251 – 269.
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. 2008/2009. Distributed leadership in Higher organisations: rhetoric and reality. Educational Management, Administration and Leadership. Centre for Leadership Studies, University of Exeter, United Kingdom.
- Bonilla, A. 2006. Ten don'ts of successful school leadership. *Principal Leadership*, 6:40 – 43.
- Bonnici, C.A. 2011. Creating a leadership style. *Principal Leadership*, 11(5):54 – 57.
- Borman, G.D. & Dowling, N.M. 2008. Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78:367 - 409.
- Botha, E.R. 2006. Effective School Based Management: The critical Role of Management and Governance. *South Africa Journal of Education*, 26:1-18.
- Botha, M.J. 2008. The role of the management team of the school in the establishment of a healthy learning culture. Stellenbosch University. South Africa.
- Botha, N. 2006. Leadership in school-based management: a case study in selected schools. *South African Journal of Education*, 26(3):341 – 353.

- Botha, P. 2001. Die kwalitatiewe onderhoud as die data-insamelingstegniek: sterk en swak punte. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29:13 – 19.
- Botha, R.J. 2012. School-based Management and School Expenditure: A Case Study in Selected Primary Schools in the Gauteng Province of South Africa. *Journal of Social Sciences*, 30(2):137 - 145.
- Botha, R.J. 2014. Knowledge beliefs and problem-solving capabilities among South African school principals. *Journal of Social Sciences*, 38(3):247 - 253.
- Botha, R.J. & Triegaardt, P.K. 2014. Distributed leadership towards' school improvement: case study in South African schools. *International Journal of Educational Sciences*, 7(2):309 - 317.
- Botha, R.J. & Triegaardt, P.K. 2015. The Principal as a Distributed Leader: Supporting Change and Improving South African Schools. *International Journal of Educational Sciences*, 10(3):419 - 427.
- Botha, R.J. & Triegaardt, P.K. 2015. The role of distributed leadership in functional South African schools. *Journal of Social Sciences*, 43(3):207 - 215.
- Botha, R.J. & Triegaardt, P.K. 2016. The perceptions of South African classroom teachers with regard to the role of distributed leadership in school improvement. *International Journal of Educational Sciences*, 14(3):242 - 250.
- Bottoms, G., O'Neill, K., Fry, B. & Hill, D. 2003. Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. 2011. The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2):303 – 333.
- Boyd, W.L. 1992. The power of paradigms: Reconceptualising educational policy and management. *Educational Administration Quarterly*, 28:504 - 528.
- Bowen, D.E. & Ostroff, C. 2004. Understanding HRM-firm performance linkages; the role 'Strength' of the HRM system. *Academy of Management review*, 29:203 – 221.

Bradshaw, K.L. 1999. Principals as Boundary Spanners: Working Collaboratively to Solve Problems. *NASSP Bulletin*, 83(611):38.

Briggs, K.L. & Wohlstetter, P. 2003. Key elements of a successful School-based management strategy. *School effectiveness and school improvement*, 14(3):351 – 372.

Brill, N.I. 2008. *Teamwork: Working together in the human services*. New York: J.B. Lippincott.

Brinson, D. & Steiner, L. 2007. Building collective efficacy: How leaders inspire teachers to achieve. Issue Brief. Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

Bronfenbrenner, U. 1979. Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34:844 - 850.

Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*. Vol 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. 1999. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. (In Friedman, S.L. & Wachs, T.D., ed. *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. Washington DC: American Psychological Association Press. P. 3-28).

Brookover, W., Beamer, L., Efthim, H., Hathaway, D., Lezotte, L., Miller, S., Passalacqua, J. & Tornatzky, L. 1982. *Creating effective schools: An in-service program for enhancing school learning climate and achievement*. Holmes Beach, FL: Learning Publications, Inc.

Brooks, R.A. 1999. *Cambrian Intelligence: The Early History of the New AI*.

Brown D.J. 1990. *Decentralization and school-based management*. London: Falmer.

Brown, R. 2004. *School culture and organization: lessons from research and experience*. A background paper for the Denver Commission on Secondary School Reform.

- Bryk, A.S., Camburn, E. & Louis, K.S. 1999. Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35:751 – 781.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. 2002. Trust in schools: A core resource for improvement. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E.M., Luppescu, S. & Easton, J.Q. 2010. Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. Chicago: University of Chicago Press.
- Buchanan, J. 2010. May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30:199 - 211.
- Budhal, R.S. 2000. The impact of the principal's instructional leadership on the culture of teaching and learning in the school. Pretoria: UNISA. (Dissertation – Masters).
- Buehler, C., Fletcher, A.C., Johnston, C. & Weymouth, B.B. 2015. Perceptions of school experiences during the first semester of middle school. *School Community Journal*, 25(2):55 - 83.
- Bulach, C., Boothe, D. & Pickett, W. 1998. “Should nots” for school principals: Teachers share their views. *ERS SPECTRUM: Journal of School Research and Information*, 16(1):16 – 20.
- Bulach, C.R. & Malone, B. 1994. The relationship of school climate to the implementation of school reform. *ERS SPECTRUM*, 12:3 - 8.
- Burke, C.S., Stagl, K.C., Klein, C., Goodwin, G.F., Salas, E. & Halpin, S.M. 2006. What type of leadership behaviours are functional in teams: A meta-analysis. *Leadership Quarterly*, 17:288 – 307.
- Burn, S. 2004. Groups: Theory and practice. Belmont, CA: Wadsworth.
- Burnes, B. 2004b. Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41:977 – 1002.
- Burnes, B. 2004c. Managing change: A strategic approach to organizational dynamics. London: Prentice Hall.

- Burnett, J. 2009. *Doing your social science dissertation*. London: SAGE.
- Burns, R.B. 2000. *Introduction to research methods*. 4th edition. London: SAGE.
- Bush, T. 2003. *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd ed. London: SAGE.
- Bush, T. 2007. Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27:391 – 406.
- Bush, T. 2008. *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE.
- Bush, T. & Glover, D. 2009. *Managing teaching and learning: A concept paper*. Johannesburg: MGSLG.
- Bush, T. & Glover, D. 2012. Distributed Leadership in Action: Leading High Performing Leadership Teams in English Schools. *School Leadership and Management*, 32(1):21 – 36.
- Bush, T. & Glover, D. 2013. School Management Teams in South Africa: A survey of school leaders in the Mpumalanga Province. *ISEA*, 41(1).
- Bush, T., Joubert, R., Kiggundu, E. & Van Rooyen, J. 2009. Managing teaching and learning in South African schools. *International Journal of Educational Development*.
- Bush, T., Joubert, R., Kiggundu, E. & Van Rooyen, J. 2010. Managing, Teaching and Learning in South African Schools. *International Journal of Educational Development*, 30(2):162 – 168.
- Caldwell, B.J. 2002. Autonomy and self-management: Concepts and evidence. In Bush, T. & Bell, L. (Eds.). *The Principles and Practice of Educational Management*, 21 – 40. London: Paul Chapman Publishing.
- Caldwell, B. 2003. School-based management and its potential to enhance decentralization in education. The third international forum on education reform, the office of education Council of Thailand, Thailand, September 8 – 11.

- Cannon-Bowers, J., Tannenbaum, S., Salas, E. & Volpe, C. 1995. Defining competencies and establishing team training requirements, 330 – 380. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Capra, F. 1997. *The web of life*. New York: Doubleday-Anchor Book.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. 2006. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44:473 – 490.
- Cardno, C. 2002. Team learning: Opportunities and Challenges for School Leaders. *School Leadership and Management*, 22(2):211 – 223.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Castle, J.B. & Mitchell, C. 2001. Roles of elementary school principals in Ontario: tasks and tensions. Faculty of Education, Brock University, St. Catharines, ON.
- Chang, M.L. 2009. An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21:193 - 218.
- Chauncey, C. 2005. *Recruiting, retaining and supporting highly qualified educators*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Checkland, P. 1997. *Systems Thinking, Systems practice*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Chen, D. 2011. *School-based management, school decision-making and education outcomes in Indonesian Primary schools*, The World Bank, East Asia and Pacific Region. Indonesian: Education Sector Unit.
- Cheng, Y. & Cheung, W. 2003. Profiles of multi-level self-management in schools management. *International Journal of Educational Management*, 17(3):100 – 115.
- Cheng, Y.C. & Mok, M.M.C. 2007. School-Based Management and Paradigm shift in Education: An empirical study. *International Journal of Educational Management*, 21(6):517 – 542.

- Cheung, W.C. & Cheng, Y.C. 1996. A multi-level framework for self-management in school. *International Journal of Education Management*, 10:17 – 29.
- Choi, M. & Ruona, W.E.A. 2010. Individual readiness for organizational change and its implications for human resources and organizational development. *Human Resource Development Review*. XX(X): 1 – 28. SAGE.
- Chrisholm, L. 2012. Apartheid education legacies and new directions in post-apartheid South Africa. *Storia delle donne*, 8:81.
- Chrislip, D. & Larson, C. 1994. Collaborative leadership: How citizens and civic leaders can make a difference. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chrispeels, J. 2004. Learning to lead together: The promise and challenge of sharing leadership. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Christie, P. 2005. Leading learning. Presentation at the MGSLG 'Cutting Edge Seminar No 2'. Johannesburg: MGSLG.
- Christie, P. 2010. Landscapes of leadership in South African Schools: Mapping the changes. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6):694 – 711.
- Christopher, W.F. 2007. Holistic Management: Managing what matters for Company success Interscience.
- Ci, J. 2011. Evaluating agency: A fundamental question for social and political philosophy. *Metaphilosophy*, 42(3):261 – 281.
- Cilliers, P. 1998. Complexity and post-modernism. New York: Longmans.
- Clarke, A. 2011. What I have learnt from working with underperforming schools. *School Management and Leadership*, 5(2):23 – 24.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18:947 - 967.
- Clase, P., Kok, J. & Van der Merwe, M. 2007. Tension between school governing bodies and education authorities in South Africa and proposed resolutions thereof. *South African Journal of Education*, 27(2):243 – 263.

Claxton, G. 1996. Implicit theories of learning. In G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn & M. Wallace (Ed). *Liberating the learner*. London: Routledge.

Cochran-Smith, M. 2016. Teaching and teacher education: Absence and presence in AERA Presidential addresses. *Educational Researcher*, 45(2):92 - 99.

Cohen, J. 2006. Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76:201 – 237.

Cohen, J. 2012. School climate and culture improvement: A prosocial strategy that recognizes, educates, and supports the whole child and the whole school community. (In Brown, P.M., Corrigan, M.W. & Higgins-D'Alessandro, A., ed. *The handbook of prosocial education*. Blue Ridge Summit, PA: Rowman and Littlefield Publishing Group. p. 227–270).

Cohen, J., Fege, A. & Pickeral, T. 2009a. Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning. *Teachers College Record*.

Cohen, J. & Geier, V.K. 2010. *School Climate Research Summary*: New York.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. 2009. School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111:180 – 213.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. 2009b. School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record Columbia University*, 111(1):180 – 213.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M. & Pickeral, T. 2008. School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*.

Cohen, J. & Pickeral, T. 2007. Measuring and Improving School Climate: A commentary. *Education Week*, 26(33):29 – 30.

Cohen, J., Shapiro, L. & Fisher, M. 2006. Finding the heart of your school: using school climate data to create a climate for learning. *Principal Leadership*, 7(4):26 – 32.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2002. *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2003. *Research methods in Education*. Padstow, Cornwall, United Kingdom: TJ International Ltd.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. Sixth edition. London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. 7th ed. Oxon: Routledge.

Coleman, J.S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(1):95 – 120.

Coleman, M. 2012. Interviews. (In Briggs, A. R. J., Coleman, M. & Morrison, M., ed. *Research Methods in Educational Leadership and Management*. 3rd ed. London: SAGE. p. 250-265).

Coleman, M. & Earley, P. 2005. *Leadership and Management in education: Culture, change and context*. New York, NY: Oxford University Press.

Collie, R.J., Shapka, J.D. & Perry, N.E. 2011. Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48:1034 –1048.

Collie, R.J., Shapka, J.D. & Perry, N. E. 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4):1189 – 1204.

Collin, K., Valleala, U.M. & Herranen, S. 2012. Ways of inter-professional collaboration and learning in emergency work. *Studies in Continuing Education*, 34(3):281 – 300.

Conner, T. 2014. Relationships, school climate, and camaraderie: Comparing perceptions of an elementary school faculty. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 7(23):116 - 124.

- Cook, Thomas D. 2007. School based management: A concept of modest entity with modest results. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4):129 - 145.
- Cookson, P.W. 2005. Your first-year: Why teach? *Teaching PreK-8*, 36(3):14 - 21.
- Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. 1987. Appreciative inquiry into organizational life. (In Woodman, R.W. & Pasmore, W.A., ed. *Research in Organizational Change and Development*. Greenwich, Con.: JAI Press. 1:129 – 169).
- Copland, M.A. 2003. Leadership of inquiry: building and sustaining capacity through school improvement. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 25:375 – 396.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. & Evans, D. 2003. The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In: *Research evidence in Education library*. Version 1.1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Corlett, J. 2000. *Systems Theory Applied to Organizations*. I.Purceco. Research Papers. Unpublished Organization- JC.
- Cranston, N. 2001. Collaboration decision-making and school-based management: challenges, rhetoric and reality. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2).
- Cranston, N. & Ehrich, L. 2005. Enhancing the Effectiveness of Senior Management Teams in School. *International Studies in Educational Administration*, 33(1):79 – 91.
- Cranston, N., Ehrich, L., Reugebrink, M., Billot, J. & Marat, D. 2002. What do principals really do? The real and the ideal: Perspectives from Australia and New Zealand. Paper for the Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference, Umea, Sweden, September.
- Cranston, N., Ehrich, L., Reugebrink, M. & Gaven, J. 2002. Getting the most from school management teams: understanding the dynamics, the realities and the possibilities. Centre for Innovation in Education. Australia.
- Cresswell, J.W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Third Edition. London: SAGE.

- Cresswell, J.W. 2012. Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. Boston: Pearson Education.
- Cross, D.I. & Ji, Y.H. 2012. An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 27(1):10 – 22.
- Crowther, F., Kaagan, S.S., Ferguson, M. & Hann, L. 2002. Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cruz, T. 1994. Shared Decision-making in Secondary Schools: ProQuest Digital Dissertations, publication No. 9512903. (Abstract).
- Cuban, L. & Usdan, M. (Eds.). 2003. Powerful reforms with shallow roots: Improving America's urban schools. New York, NY: Teachers College Press.
- Cummings, T.G. & Worley, C.G. 2005. Organizational development and change (8th ed.). Mason, OH: Thomson South-Western.
- D'Arbon, T., Duigan, P., Duncan, D. & Goodwin, K. 2001. Planning for the future leadership of Catholic schools in New South Wales. Paper for British Educational Research Association annual conference, Leeds.
- Dahawy, B. & Elmelegy, R. 2010. Trends of effective educational administration in the knowledge society. Cairo: Dar Elfekr El-Araby.
- Daly, A.J., Chrispeels, J. & Einstein, A. 2005. From problem to possibility: Leadership for implementing and deepening the processes of effective schools. *Journal for Effective Schools*, 4(1):7 - 25.
- Dary, T. & Pickeral, T. 2013. School climate: Practices for implementation and sustainability. *A school climate practice brief*, 1.
- Davidoff, S. & Lazaus, S. 2002. The learning school: an organisational development approach. Landsdowne, Cape Town: Juta.
- Davis, F. 2004. Stress and coping skills of educators with a learner with a physical disability in inclusive classrooms in the Western Cape. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Ongepubliseerde M.Ed tesis).

- Day, C. 2000. Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57(7):56 – 59.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. 2000. Leading schools in time of change. Buckingham: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. 2009. The impact of Leadership on Pupil outcome. Final report, DCSF, London.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing G., Brown, E. & Ahtaridou, E. 2011. Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement. Maidenhead: Open University Press.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. 2006. Variations in teachers' work, lives and effectiveness. DfES Research Report RR 743. University of Nottingham.
- De Bruyn, P.P., Erasmus, M., Janson, C.A., Mentz, P.J., Steyn, S.C., Theron, A.M.C., Van Vuuren, H.J. & Xaba, M.I. 2007. Schools as Organizations. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- De Bruyn P.P. & Van Der Westhuizen P.C. 2007. Organisational development in schools through quality management. In Van der Westhuizen P.C. (Ed.). Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik.
- De Clercq, F. 2011. Teacher appraisal reforms in post-1994 South Africa: conflicts, contestations and mediations. Johannesburg: University of Witwatersrand. (Unpublished PhD thesis).
- De Grauwe, A. 2005. Learning the Quality of Education through School-Based Management: Learning from International Experiences. *Review of Education*, 51:269 – 287.
- De Villiers, E. 2006. Educators' perceptions of school climate in primary schools in the Southern Cape. Pretoria: UNISA. (Dissertation – M.Ed)
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. Research at grass roots: For the Social Sciences and Human Services Professions. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Dellar, G.B. 1998. School climate, improvement and site-based management. *Learning environments Research*, 1(3):353 – 367.

Denscombe, M. 2003. The good research guide for small-scale research projects. Maidenhead: Open University Press.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1994. Handbook of qualitative research. Sage Publications.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed) 2011. The SAGE Handbook of Qualitative Research. Fourth Edition. Los Angeles: SAGE.

Department of Basic Education. National Education Policy act. 1996. (Act no 27 of 1996). Policy on the organization, roles and responsibilities of Education Districts. Published Government Gazette 3 April 2013, No 36324.

Department of Basic Education. 2007. The National Policy Framework for Teacher education and development in South Africa. Pretoria. Staatskoerant 26 April 2007, No 29832.

Department of Basic Education. 2010. Hoe om u deel in die ondersteuning van Gehalte Openbare Onderrig te doen. 'n Gids vir OLVG-strukture. Maak OLVG 'n werklikheid. Ensuring quality learning and teaching for all.

Department of Basic Education. 2010a. Action Plan to 2014. Towards the realisation of Schooling 2025. Government Notice, 752, 2010.

Department of Basic Education. 2010b. Statement of the Signing of the Delivery Agreement of Basic Education by Mrs Angie Motshekga, Minister of Basic Education, Union Buildings. Pretoria.

Department of Basic Education. May 2011. South African Country Report: Progress on the Implementation of the Regional Education and Training Plan (Integrating the Second Decade of Education in Africa and Protocol on Education and Training) SADC and COMEDAF V.

Department of Basic Education. October 2013. General Education System Quality Assessment: Country Report South Africa.

Departement of Basic Education. 2016. Personnel administrative measures, Government Gazette, No. 39684, 12 February 2016.

Department of Education. 1996. Changing management to manage change in education. Report of the Task Team on Education Management Devevelopment.

Department of Education (DOE). 2000. Whole school evaluation: Evaluation guidelines and criteria. Pretoria, South Africa: DoE.

Department of Education. 2000. Education human resource management and development. Guides for School Management teams. Pretoria: CTP Book Printers.

Department of Education. 2001b. Evaluation guidelines and criteria for the Whole-School Evaluation Policy. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2007. Advanced Certificate in Education: School Leadership: Programme Overview. Pretoria, Government Printers.

Department of Education. 2010. Under performing Secondary School Report. Quality Assurance Directorate. Gauteng.

Devine, J. & Cohen, J. 2007. Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning. New York, NY: Teachers College Press.

Dhlamini, J.T. 2009. The role of integrated quality management system to measure and improve teaching and learning in South African Further Education and training sector. University of South Africa.

Dick, B. 2005. Making process accessible: robust processes for learning, change and action research.

Dika, S.L. & Singh, K. 2002. Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72:31 - 36.

DiPaola, M., Tschannen-Moran, M. & Walther-Thomas, C. 2004. School Principals and special education: Creating the context for academic success. (Cover Story). *Focus On Exceptional Children*, 37(1):1 - 10.

Dobbert, J. 1982. Ethnographic research. Theory and application for modern schools and societies. New York: Praeger.

Donaldson, G. 2001. *Cultivating leadership in school: Connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press.

Dorathi, M. 2011. Organizational climate and service orientation in select schools. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 10(2):40 – 54.

Douglas, S. 2010. Organizational climate and teacher commitment. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (Publication No. AAT 3439807). (Dissertation – PhD).

Drach-Zahavy, A. 2004. Exploring team support: The role of team's design, values and leader's support. *Group Dynamics*, 8(4):235 – 252.

Drach-Zahavy, A. & Somech, A. 2000. Team heterogeneity and its relationship with the team support and team effectiveness. Haifa, Israel: MCP University Publishers.

Drach-Zahavy, A. & Somech, A. 2002. Team heterogeneity and its relationship with team support and team effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 40(1):44 - 66.

Drago-Severson, E. 2012. New opportunities for principal leadership: shaping school climates for enhanced teacher development. *Teachers college record*, 114(3).

Duff, B. 2013. Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators.

DuFour, R. 2001. How to launch a community. *Journal of Staff Development*, 22(3):50 – 51.

DuFour, R. 2004. What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8):6 – 11.

Duif, T., Harrison, C. & Van Dartel, N. et al. 2013. Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools. *European Policy Network of School Leadership*.

Duke, D.L., Carr, M. & Sterrett, W. 2013. *The school improvement planning handbook: Getting focused on turnaround and transition*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82:405– 432.

Durrheim, K. 1999. Research design. (In Terre Blanche, M. & Durrheim, K., ed. *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Kaapstad: University of Cape Town Press. p. 29-53).

Duze, C.O. & Ogbah, R. 2013. The school climate: challenges facing principals in secondary schools in Delta State of Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(1):53.

Dyer, W., Dyer, W. & Dyer, J. 2007. *Team building*. 4th ed. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Earley, P., Evans, J., Collarbone, P., Gold, A. & Halpin, D. 2002. Establishing the current state of school leadership in England. London: Department for Education and Skills, Research Report No 336.

Edmonds, R. R. 1979. Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37:15 - 27.

Education Improvement Commission 2000. *School Improvement Planning Handbook: A Handbook for principals, teachers and school councils*. Toronto: Education Improvement Commission.

Ehrich, L.C. & Cranston N. 2004. Developing Senior Management teams in schools: Can Micropolitics help? *Internal Studies in Educational Administration*, 32(1):21 - 31.

Eiseman, J.W. 2005. An evaluation of Consistency Management & Cooperative Discipline (CMCD): Implementation for success (study report). Providence, RI: Brown University, Research & Evaluation Division of the Education Alliance.

Ellerbrock, C.R., Abbas, B., Diccico, M., Denmon, J.M., Sabella, L., & Hart, J. 2015. Relationships: The fundamental R in education. *Phi Delta Kappan*, 96(8):48.

Elliot, A.J. & Dweck, C.S. 2005. Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*, 3 – 12. New York: Guilford.

Elmelegy, R. 2011. Toward an excellent education in the Twenty First century: Strategic visions and reform approaches. Cairo: Dar Elfekr El-Araby.

Elmelegy, R. 2015. School-based management: an approach to decision-making quality in Egyptian general secondary schools. *School Leadership and Management*, 35(1):79 – 96.

Ertmer, P.A. & Ottenbreit-Leftwich, A.T. 2010. Teacher Technology change: How knowledge, confidence, beliefs and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3):255 – 284.

Ethier, B.Q. 2017. Teachers' Perceptions of School Climate in High Performing Schools and Low Performing Schools. Liberty University.

Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. 2006. Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fairman, M. & Clark, E. 1982. Organizational problem solving: An organizational improvement strategy. Fayetteville, AK: Organizational Health Diagnostic and Development Corp.

Fan, F.E. 2012. Teacher: Students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers & Teaching*, 18(4):483 - 490.

Felner, R.D., Seitsinger, A.M., Brand, S., Burns, A. & Bolton, N. 2007. Creating small learning communities: lessons from the project on High-Performing learning communities about "what works" in creating productive, developmentally enhancing, learning contexts. *Educational Psychologist*, 42(4):209 – 221.

Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. & Thorp, J. 2005. Factors influencing the transfer of good practice. DfES Research Report RR 615, University of Sussex.

Fine, L. 2010. Teamwork seen as key to gains. *Education week Journal*, 29(22):5 – 6.

Fischer, B. & Boynton, A. 2005. Virtuoso Teams. *Harvard Business Review*, 83 (7/8): 116 – 123.

- Flick, U. 2010. *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Forsyth, D. 1999. *Group dynamics*. 3rd ed. Belmont, CA: Thomson.
- Freebody, P. 2003. *Qualitative research in education. Interaction and practice*. London: Sage Publications.
- Freiberg, H.J. 1998. Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1):22 – 27.
- Freiberg, H.J. (Ed.) 1999. *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Freiberg, H.J. & Stein, T.A. 1999. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H.J. Freiberg (Ed.). *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 11.
- Friedman, I. 1991. High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 85(5):325 – 333.
- Fryman, B., Wilson, I.M. & Wyer, J. 2000. *The power of collaboration leadership: lessons for the learning organization*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.
- Fullan, M. 2001. *The new meaning of educational change*. 3rd ed. New York and London: Teachers College Press and Routledge Falmer.
- Fullan, M. 2001. *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fullan, M. 2002. The change leader. *Educational leadership*, May: 15 - 22.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and Sustainability: System thinkers in action*. Corwin Sage Company Corwin Press Copyright.
- Fullan, M. & Earl, L. 2003. Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education Carfax Publishing*, 33(3).
- Fullan, M. G. 1988. *What's worth fighting for in the principalship? Strategies for taking charge in the elementary school principalship*. Toronto, Canada: Ontario Public School Teachers' Federation.

- Fullan, M.G. 1997. What's worth fighting for in the principalship? New York, NY: Teachers College Press.
- Fulton, I.K., Yoon, I. & Lee, C. 2005. Induction into learning communities. Washington DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Furman-Brown, G. 1999. Editor's foreword. *Educational Administration Quarterly*, 35(1):6 – 12.
- Furrer, C., Skinner, E. & Pitzer, J. 2014. The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1):101 - 123.
- Fyans, L.J., Jr. & Maehr, M.L. 1990. School culture, student ethnicity and motivation. Urbana, Illinois: The National Centre for School Leadership. ED 327 947.
- Galvez, I.E., Cruz, F.J.F. & Diaz, M.J.F. 2016. Evaluation of the impact of quality management systems on school climate. *International Journal of Educational Management*, 30(4):474 – 492.
- Gangi, T.A. 2010. School climate and faculty relationships: choosing an effective assessment instrument. New York: St. John's University.
- Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasion, P.W. 2011. Educational Research. Competencies for analysis and application. 10th ed. New Jersey: Pearson.
- Gentilucci, J.L. & Gentilucci, A.E. 2016. Student perceptions of classroom learning. *International Journal of Educational Reform*, 25(1):56 - 78.
- George, J.M. & Jones, G.R. 2001. Towards a process model of individual change in organizations. *Human Relations*, 54:419 – 444.
- Gerson, K. & Horowitz, R. 2002. Observation and interviewing. Qualitative Research in Action. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Ghaith, G. 2003. The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Education Researcher*, 45(1):83 – 93.
- Ghamrawi, N. 2010. No teacher left behind: Subject leadership that promotes teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38:304 - 320.

Gilley, J.W. & Maycunich, A. 2000. *Beyond the Learning Organization*. Massachusetts: Perseus Books.

Glisson, C. 2007. Assessing and changing organizational culture and climate for effective services. *Research on Social Work Practice*, 17(6):736 – 747.

Glisson, C. & James, L.R. 2002. The cross-level effects of culture and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behaviour*, 23(6):767 – 794.

Goddard, R. 2002. A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1):97 - 110.

Goddard, R., Hoy, W. & Hoy, A.W. 2000. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2):479 – 507.

Goddard, R., Hoy, W. & Hoy, A. 2004. Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33:3 - 13.

Goe, L. 2007. The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Washington D.C.

Golafshani, N. 2003. Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4):597 – 607.

Goncalo, J., Polman, E. & Maslach, C. 2010. Can confidence come to soon? Collective efficacy, conflict and group performance over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (113):13 – 24.

Gonder, P.O. 1994. Improving school climate & culture. AASA Critical Issues Series. Report No. 7. American Association of School Administrators. U.S.A.

Goodenow, C. & Crady, K.E. 1997. The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62:60 – 71.

South Africa. 2009. Republic of South Africa, Pretoria. (Notice 32133). Government gazette, Vol 526, April 2009.

Graetz, F & Smith, A.C.T. 2010. Managing Organizational Change: A philosophies of change approach. *Journal of Change Management*, 10(2):135 – 154.

Grant, C. 2006. Emerging voices on teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4):511 - 532.

Grauwe, A. 2004. School-based management: Does it improve quality? Education for all global monitoring report: The quality imperative. Paris: UNESCO.

Grayson, J.L. & Alvarez, H.K. 2008. School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(4):1349 – 1363.

Grbich, C. 2007. Qualitative Data Analysis an introduction. London: SAGE Publication.

Grimmett, P.P. 1996. The struggles of teacher research in a context of education reform: Implications for instructional supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(1):37 – 65.

Gronn, P. 1996. From transactions to transformations: A new world in the study of leadership? *Educational Management & Administration*, 24(1):7 – 30.

Gronn, P. 2002. Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13:423 – 451.

Gronn, P. 2003. The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform. London: Paul Chapman.

Gronn, P. 2008. The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46:141 – 158.

Gronn, P. 2009a. Hybrid leadership. (In Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T., ed. Distributed Leadership According to the Evidence. New York: Routledge. p. 17-40).

Gronn, P. 2009b. Leadership configurations. *Leadership*, 5:381 – 394.

Gruenert, S. 2005. Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *NAASP Bulletin*, 8943 - 8955.

Gunter, H., Hall, D. & Bragg, J. 2013. Distributed Leadership: A study in Knowledge Production. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5):555 – 580.

Guo, P. & Higgins-D'Alessandro, A. 2011. The place of teachers' views of teaching in promoting positive school culture and student prosocial and academic outcomes. Nanjing, China.

Guskey, T.R. & Passaro, P.D. 1994. Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31:627 – 643.

Guzzo, R. & Dickson, M. 1996. Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, (46):307 – 338.

Haberman, M. 2005. Where the public schools can find \$2,6 billion more every year. Milwaukee, WI: The Haberman Educational Foundation.

Hackman, R. 1987. The design of work teams. In J. Lorsch (Ed), *Handbook of organizational behaviour*, 315 – 342. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hackman, R. 2012. From causes to conditions in group research. *Journal of Organizational behaviour*, (33):428 – 444.

Hackman, R. & Wageman, R. 2005. A theory of team coaching. *Academy of Management review*, 30(2):269 – 287.

Hagstrom, D. 2004. From outrageous to inspired: How to build a community of leaders in our schools. San Francisco: Jossey-Bass.

Hallinger, P. 1992. The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3):35 – 48.

Hallinger, P. 2005. Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3):221 - 239.

- Hallinger, P. 2009. Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. Paper presented at AERA Conference.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. 1998. Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 – 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2):157 – 191.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. 2009. Distributed leadership in schools: does system policy make a difference? (In Harris, A., ed. *Distributed leadership: Different perspectives*. Amsterdam: Springer).
- Hammad, W. & Norris, N. 2009. Centralised Control: A Barrier to Shared Decision-making in Egyptian Secondary Schools. *International Studies in Educational Administration*. Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM), 37(2).
- Hammersley-Fletcher, L. & Brundrett, M. 2005. Leaders on Leadership: The Impressions of Primary School Head Teachers and Subject Leaders. *School Leadership and Management*, 25(1):59 – 75.
- Hannay, L.M. & Ross, J.A. 1997. Initiating secondary school reform: The dynamic relationship between restructuring, reculturing and retiming. *Educational Administration Quarterly*, 33:576 – 603.
- Hargreaves, A. 2010. Rethinking school reform: Learning from the inspiring examples of other systems and countries (University of Massachusetts Lowell Institute Annual Colloquium).
- Hargreaves, A. & Fink, D. 2008. Distributed leadership: Democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2):229 - 240.
- Hargreaves, A. & Giles, C. 2003. The knowledge society school: An endangered entity. (In Hargreaves, A., ed. *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press).

Hargreaves, D.H. 2003. From improvement to transformation. Keynote address to the sixteenth annual conference of the international congress for school effectiveness and improvement. Sydney, Australia.

Harris, A. 2001. Department improvement and School improvement: A missing Link? *British Educational Research Journal*, 27(4):477 – 487.

Harris, A. 2003. Teacher Leadership: A New Orthodoxy? (In Davies, B. & West Burnham, J., ed. *The Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Press).

Harris, A. 2003a. The changing context of leadership. (In Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C., ed. *Effective leadership for school improvement*. New York: Routledge Falmer).

Harris, A. 2004. Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading. *Educational Management, Administration and Leadership*. 32(1):11 – 24.

Harris, A. 2005. Leading from the Chalk-face: An overview of School leadership. *Sage Publications*, 1(1):73 – 87.

Harris, A. 2005a. Distributed leadership. (In Davies, B., ed. *The essentials of school leadership*. London: Paul Chapman Publishing).

Harris, A. 2005b. Crossing Boundaries and Breaking Barriers, Distributing Leadership in Schools. London: Specialist Schools Trust.

Harris, A. 2005c. Distributed Leadership. (In Davies, B., ed. *The Essentials of School Leadership*. London: PCP. p. 160-172).

Harris, A. 2007. Distributed Leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3):315 – 325.

Harris, A. 2008. *Distributed School Leadership*. London: Routledge.

Harris, A. 2009. Distributed Leadership and knowledge creation. (In Leithwood, K., Mascal, B. & Strauss, T., ed. *Distributed Leadership according to the evidence*. New York, NY: Routledge. p. 253-266).

Harris, A. 2011. Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management and Development*, 31:7 – 17.

Harris, A. 2012. Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1):7 – 17.

Harris, A. 2013a. Distributed Leadership Matters: Potential, Practicalities and Possibilities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harris, A. 2013b. Distributed Leadership: Friend of foe. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5):545 -554.

Harris, A. & Muijs, D. 2002. Teacher leadership: Principles and practices. A paper for The National College for School Leadership, Nottingham, England.

Harris A. & Muijs D. 2005. Improving schools through teacher leadership. Maidenhead: Open University Press.

Harris, A. & Spillane, J. 2008. Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22:31 – 34.

Harris, S.L. 2000. Behave yourself: a survey of teachers reveals principal behaviours that promote a positive school climate and support teacher quality and student learning. *Principal Leadership*, 1:36 - 39.

Hatcher, R. 2015. The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2):253 – 267.

Hayes, N. 1997. Successful team management. London, UK: International Thomson Business Press.

Hayhoe, G.F. 2004. Why we do the things we do. *Technical Communication*, 51(2):181 – 182.

Heller, D.A. 2004. Teachers wanted: Attracting and retaining good teachers. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum development.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

- Heystek, J. 2010. Governing body's responsibility and power for quality education. *Journal of Education*, 48.
- Heystek, J. 2011. School Governing Bodies in South African Schools: Under pressure to enhance democratization and improve quality. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(4):455 – 468.
- Higgins-D'Alessandro, A. 2011. The structures of a liberal education. *Ethos*, 10(4):4 – 9.
- Hinde, E.R. 2004. School Culture and Change: An examination of the effects of school culture on the process of change. Arizona State University West.
- Hinnant, J., O'Brien, M. & Ghazarian, S. R. 2009. The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101(3):662 - 670.
- Hirase, S.K. 2000. School climate. *Dissertation abstracts international*, 61(2):439.
- Hirschfeld, R. & Bernerth, J. 2008. Mental efficacy and physical efficacy at the team level: Inputs and outcomes among newly formed action teams. *Journal of Applied Psychology*, 93(6):1429 – 1437.
- Hoadley, U. & Ward, C. 2009. Managing to Learn: Instructional Leadership in South African Secondary Schools. Cape Town: HSRC Press.
- Hoberg, S.M. 1993. Organisational commitment: implications for the leadership role of the school principal. *Educare*, 22(1 & 2):64 – 69.
- Hoepfl, M.C. 1997. Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1).
- Hoge, D.R., Smit, E.K. & Hanson, S.L. 1990. School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Education Psychology*, 82:117 – 127.
- Holt, D.T., Armenakis, A.A., Field, H.S. & Harris, S.G. 2007. Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *Journal of Applied Behavioural Sciences*, 43:232 – 255.

Homana, G., Barber, C. & Torney-Purta, J. 2006. Background on the school citizenship education climate assessment. Denver, CO: Education Commission of the States.

Hong, J. Y. 2010. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26:1530 - 1543.

Hopson, L. & Lawson, H. 2011. Social workers' leadership for positive school climates via data-informed planning and decision-making. *Children & Schools*, 33(2):106 - 118.

Hord, S. 1997. Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. 2004. Professional learning communities: An overview. (In Hord, S., ed. Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. New York: Teachers College Press).

Hoy, W. 1990. Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2):149 - 168.

Hoy, W. 2012. School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1):76 - 97.

Hoy, W. & Feldman, J.A. 1999. Organizational health profiles for high schools. (In Freiberg, H.J., ed. School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Philadelphia, PA: Falmer Press. p. 85).

Hoy, W. & Miskel, C. 2005. Education administration: Theory, research and practice. 7th ed. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. & Miskel C. 2008. Education administration: theory, research and practice. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W., Tarter, C. & Hoy, A. 2006. Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3):425 – 446.

- Hoyle, E. & Wallace, M. 2005. *Educational Leadership*. London: Sage.
- Huberman, M. 1993. The model of the independent artisan in teachers' professional relations. (*In Little, J.W. & McLaughlin, M.W., ed. Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press).
- Huffman, J.B. 2001. The role of shared values and vision in creating professional learning communities. Paper presented to the Annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. 2009. The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20:291 - 317.
- Hulsheger, U.R., Anderson, N. & Salgado, J.F. 2009. Team-level predictors of innovation at work: A comprehensive meta-analysis spanning three decades of research. *Journal of Applied Psychology*, 94(5):1128 – 1145.
- Huysman, J.T. 2008. Rural teacher satisfaction: An analysis of beliefs and attitudes of rural teachers' job satisfaction. *Rural Educator*, 29(2):31 – 38.
- Ilgen, D., Hollenbeck, J., Johnson, M. & Jundt, D. 2005. Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, (56):517 – 543.
- Ingersoll, R.M. 2001. Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools. Document R-01-1. Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R.M. 2002. Out-of-Field Teaching, Educational Inequality, and the Organization of Schools: An Exploratory Analysis. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R.M. 2006. Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Inman, D. & Marlow, L. 2004. Teacher retention: Why do beginning teachers remain in the profession? *Education*, 124(4):605 – 614.

Integrated Quality Management System (IQMS) for educators as per Collective Agreement No 8 of 2003 of the ELRC. Cape Town, Western Cape Education Departement.

Itumeleng, I.S. 2014. The role of school management teams in underperforming schools: A matter of values. *Mediterranean Journal of Social Sciences MC SER Publishing College of Education*, University of South Africa, South Africa, Rome-Italy, 5(3).

Ivankova, N.V., Creswell, J.W. & Clark, C.I.P. 2010. Foundations and approaches to mixed methods research. *In Maree, K. ed.*, First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers, 256 – 284.

Jabareen, Y. 2009. Building a conceptual framework: Philosophy, definitions and procedure. *International Journal of Qualitative methods*, 8(4):49 – 62.

Jackson, L.T.B. & Rothmann S. 2006. Occupational stress, organisational commitment, and ill-health of educators in the North-West Province. *South African Journal of Education*, 26:75 - 95.

Jackson, M. 2003. *Systems Thinking: Creative Holism for Managers*, Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

Jain, S., Cohen, A.K., Huang, K., Hanson, T.L. & Austin, G. 2015. Inequalities in School Climate in California. *Journal of Educational Administration*, 53(2):237 - 261.

Jainabee, M.K. & Jamelaa, B.A. 2011. Promoting learning environment and attitude toward change among secondary school principals in Pahang Malaysia: Teachers' perceptions. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 28:45 – 49.

Jamali D., Khoury, G. & Sahyoun, H. 2006. From bureaucratic organizations to learning organizations: An evolutionary roadmap. *The Learning Organisation*, 13:337 – 351.

James, C. & Whiting, D. 1998. Headship? No thanks. *Management in Education*, 12(2):12 – 14.

- Jansen, J. 2005. Targeting Education: The Politics of Performance and the Prospects of "Education for All". *International Journal of Educational Development*, 25(4):368 - 80.
- Jansen, J.D. 2007. The language of research. *In Maree, K. ed.*, First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2008. Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches. California: Sage Publications, Inc.
- Johnson, B. & Stevens, J.J. 2006. Student achievement and elementary teachers' perception of school climate. *Learning Environment Res.*
- Johnson, J. 2013. The human factor. *Educational Leadership*, 70(7):16 - 21.
- Johnson, S.M. 1990. *Teachers at Work: Achieving Success in Our Schools*. New York: Basic Books.
- Johnson, S.M. 2006. The workplace matters. Teacher quality, retention and effectiveness. Washington D.C. : National Education Association.
- Johnson, S.M. & Birkeland, S.E. 2003. The schools that teachers choose. *Educational leadership*, 60(8):20 - 24.
- Johnson, S.M., Kraft, M. & Papay, J.P. 2012. How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10):1 – 39.
- Jones, M., Harvey, S., Lefoe, K. & Ryland, N. 2015. Distributed Leadership. From (Retrieved on 9 June 2015).
- Jones, V. F. & Jones, L. S. 2012. *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems*. 10th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Karlsson J. 2002. The role of democratic governing bodies in South African schools. *Comparative Education*, 38(3):327 - 336.
- Katz, D. & Kahn, R.L. 1978. *The Social Psychology of Organizations*. 11th ed. New York: Wiley.

Katzenbach, J. & Smith, D. 1993. *The wisdom of teams*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Katzenbach, J. & Smith, D. 2001. *The discipline of teams*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Katzenmeyer, M. & Moller, G. 2001. *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Keefe, J.W. & Kelley, E.A. 1990. Comprehensive Assessment of school improvement. *NASSP Bulletin*, 74(530):54 – 63.

Kelehear, Z. 2006. The Art of Successful School-Based Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(1):1.

Keller, B. 1998. Principal matters. Education Week on the Web. 11 November 1998.

Kelley, R.C. 2005. Relationships between measures of leadership and school climate. University of Nevada. Department of Educational Leadership. ProQuest Information and Learning Company.

Kelley, R.C., Thornton, B. & Daugherty, R. 2005. Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1):17.

Kerr, N. & Bruun, S. 1983. Dispensability of member effort and group motivation losses: Free rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, (44):78 – 94.

Kerri, B. & Priscilla, W. 2003. Key elements of a successful school-based management strategy. *School effectiveness and School improvement*, 14(3):358.

Kieft, G. 2005. Factors that influence the job satisfaction of female teachers in primary schools. Potchefstroom: NWU. (Dissertation - MEd).

Kilman, R. & Saxton, M. 1983. *The Kilman-Saxton culture gap survey*. Pittsburgh, PA: Organizational Design Consultants.

Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I. & Prescott, L. 2002. *More than an education: Leadership for rural school-community partnerships*. Barton, ACT: Rural Industries Research and Development Corporation.

- Kim, D.H. 1990. Toward Learning Organizations: Integrating Total Quality Control and Systems Thinking Working Paper, 07.003. Cambridge: MIT.
- Kim, H.Y., Schwartz, K., Cappella, E. & Seidman, E. 2014. Navigating middle grades: Role of social contexts in middle grade school climate. *American Journal of Community Psychology*, 54:28–45.
- King, E.M. & Guerra, S.C. 2005. Education reforms in East Asia: Policy, process, and impact. East Asia decentralizes: *Making local government work*, 292:179.
- King, M.B. & Newmann, F.M. 2001. Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2):86 – 93.
- Kinsey, G. 2006. Understanding the dynamics of no child left behind: Teacher efficacy and support for beginning teachers. *Educational Leadership and Administration*, 18:147 – 162.
- Kitzinger, J. 1994b. The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & illness*, 16(1):103 – 121.
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102:741–756.
- Knowles, E.S. & Linn, J.A. 2004. The importance of resistance to persuasion. (In Knowles, E.S. & Linn, J.A., ed. Resistance and persuasion. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 3-9).
- Kotter, J.P. & Heskett, J.L. 1992. Corporate culture and performance. New York: Free Press.
- Krefting, L. 1991. Rigor in qualitative research. The assessment of trust-worthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3):214 – 222.
- Krueger, R.A. 1994. Focus Groups: A practical guide for Applied Research, 2nd edition. London: SAGE.

- Krug, S.E. 1992. Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28: 430 – 443.
- Kruger, A.G. 2002. In Van der Westhuizen, P.C. (Ed). Schools as organizations. Van Shaik Publishers, Pretoria.
- Kruger, A.G. 2003. Instructional leadership: The impact of the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African Journal of Education*, 23 (3): 206 – 211.
- Kruger, A.G. & Steinmann F.C. 2003. The organisational climate and culture of schools. In I. Van Deventer & A.G. Kruger (Eds.). An educator's guide to school management skills. Pretoria: Van Schaik.
- Kumar, R. 2014. Research methodology: A step-by-step guide for beginners. 4th ed. London: SAGE.
- Lai, H.R., Chou, W.L., Miao, N.F., Wu, Y.P., Lee, P.H. & Jwo, J.C. 2015. A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by middle school students. *Journal of School Health*, 85(6): 388 - 397.
- Landrum, N.E., Howell, J.P. & Paris, L. 2000. Leadership for Strategic Change. *Leadership and Organisational Development*, 21 (3): 150 -156.
- Langone, C.A. & Rohs, R. 1995. Community leadership development: Process and practice. *Journal of the Community Development Society*, 26 (2): 252 – 267.
- Lashway, L. 2003. Distributed leadership. *Research roundup*, 19: 2 – 6.
- Lawler, E. 2000. Rewarding excellence: Pay strategies for the new economy. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Le Grange, L. 2001. Pedagogical practices in a higher education context: Case studies in environmental and science education. Unpublished Doctoral Thesis. Stellenbosch University.
- LeCompte, M.D. & Preissle, J. 1993. Ethnography and Qualitative design in Educational Research. Second Edition. London: Academic Press.

- Lee, M., Hallinger, P. & Walker, A. 2012. A distributed perspective on instructional leadership in international baccalaureate (IB) schools. *The Journal of Leadership for Effective and Equitable Organizations*, 48 (4): 664 – 698.
- Lee, V.E. & Smith, J.B. 1996. Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary students. *American Journal of Education*, 104 (2): 103 – 147.
- Lee, V.E., Smith, J.B. & Bryk, A.S. 1993. The organizational of effective secondary schools. *Review of Research in Education*, 19.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. *Practical research: Planning and design*. Sewende uitgawe. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2013. *Practical Research. Planning and design*. 10th ed. New Jersey: Pearson Education.
- Leithwood, K., Day C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. 2006. *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: DfES Publications.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B. & Fullan, M. 2004. *Leadership for Large-scale Reform: The case of England's National Literacy and Numeracy Strategy*. *School Leadership and Management*.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Silins, H. & Dart, B. 1993. Using the appraisal of school leaders as an instrument for school restructuring. *Peabody Journal of Education*, 68 (2): 85 – 109.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. 1999. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. 2002. School leadership and the New Right. *Second international handbook of educational leadership and administration*. Norwell, MA: Kluwer, 849 – 880.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. 2003. Fostering teacher leadership. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.). *Effective educational leadership*. London: Paul Chapman Publishing.

Leithwood, K. & Mcadie, P. 2007. Teacher working conditions that matter. *Education Canada*, 47(2): 42 - 45.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. 2004. How leadership influences student learning. New York: Wallace Foundation.

Leithwood, K.A. & Mascallm, B. 2008. Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4): 529 – 561.

Leithwood, K.A. & Riehl, C. 2003. What we know about successful school leadership. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success. Temple University.

Lemmer, E.M. & Badenhorst, D.C. 1997. Introduction to education for South African teachers: An orientation to teaching practice. London: Routledge.

Lencioni, P. 2002. The five dysfunctions of a team: A leadership fable. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Leonard, P. 1999. Understanding the dimensions of school culture: value orientations and value conflicts. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 13 (2): 27 – 53.

Levi, D. 2014. Group dynamics for teams. SAGE Publications Ltd. London, United Kingdom.

Levi, D. & Slem, C. 1995. Team work in research and development organizations: The characteristics of successful teams. *International Journal of Industrial Ergonomics*, (16): 29 – 42.

Lewicki, R.J., Bowen, R.D., Hall, D.T. & Hall, F.S. 1988. Experiences in Management and Organizational behavior. 3rd ed. New York: Wiley.

Lewin, K. 1997b. Frontiers in group dynamics. In G.W. Lewin (Ed.). Resolving social conflicts and field theory in social science (pp. 301 – 336.) Washington, D.C: American Psychological Association. (Reprinted from *Human Relations*, 1, pp. 5 – 41, 1947).

Li, J. 2010. Suggestions for the Implementation of School-Based Management.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Enquiry. Newbury Park, CA: Sage.

- Liontos, L. 1994. Shared Decision-Making. ERIC Digest, 87.
- Loeser, J.M. 2008. School Leadership. Richmond, Victoria: Ebsco Publishing.
- Louis, K.S. 1994. Beyond “managed change”: Rethinking how schools improve. *School effectiveness and School improvement*, 5 (1): 1 – 22.
- Louis, K.S. 2007. Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*.
- Louis, K.S. & Gordon, M.F. 2006. Aligning student support with achievement goals: The secondary principal’s guide. Thousands Oaks, CA: Corwin.
- Louis, K.S., Kruse, S. & Bryk, A.S. 1995. Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools? In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks, CA: Corwin.
- Louis, K.S. & Leithwood, K. 1998. From organizational learning to professional learning communities. In K. Leithwood & K.S. Louis (Eds). *Organizational learning in schools*. Lisse, The Netherlands: Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Loukas, A. 2007. Leadership Compass. What is a school climate? 5 (1).
- Loukas, A., Suzuki, R. & Horton, K. D. 2006. Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3): 491 - 502.
- Lunenburg, F.C. 2010. Schools as open systems. *Schooling*. Volume 1, Number 1. Sam Houston State University.
- MacBeath, J. 2005. Leadership as distributed: A matter of practice. *School leadership and Management*, 25: 349 – 366.
- MacBeath, J. & Dempster, N. 2009. *Connecting Leadership and learning: Principles for practice*. Routledge: London and New York.
- MacBeath, J., Oduro, G.K.T. & Waterhouse, J. 2004. *Distributed Leadership in Action: a study of current practice in schools*. Nottingham: National College for School Leadership.

MacDonald, B. 1991. Critical introduction: From innovation to reform – A framework for analysis. In J. Rudduck (Ed.). *Innovation and change*, 1 – 13. Toronto, Canada: OISE Press.

MacDonald, I. 1998. School violence: Administrators' experiences – decisions of the priorities. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Ottawa, Ontario.

MacMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education, a conceptual introduction*. 5th Ed. New York: Longman.

MacNiel, A.J., Prater, D.L. & Busch, S. 2009. The effects of school culture and climate on student achievement. *Routledge. Leadership in Education*, 12 (1): 73 – 84.

Maden, M. 2001. Further lessons in success. *Success against the odds – five years on: Revisiting effective schools in disadvantage areas*. London: Routledge Falmer, 307 – 339.

Malen B., Ogawa R.T. & Kranz J. 1990. What do we know about school-based management? A case study of the literature — A call for research. *Choice and control in American education*, 17(2): 289 - 342.

Maree, K. 2007. *First steps in Research*. Pretoria: Van Schaik.

Maree, K. & Pietersen, J. 2008. The quantitative research process. In Maree, K. (Ed.). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik, 145 – 153.

Margerison, C.J. 2002. *Team leadership. A guide to success with team management systems*. TJ International. Padstow, Cornwall.

Marishane, R.N. 2009. *Education Administration, Management and Leadership: Teacher Commitment to the Instructional Programme in Rural Schools in Limpopo Province*. Paper Delivered at the 2009 EMASA Annual Conference, University of Pretoria, 17 August.

Marks, H., Louis, K.S. & Printy, S. 2002. The capacity for organizational learning: Implications for pedagogy and student achievement. In K. Leithwood (Ed.), *Organizational learning and school improvement*. Greenwich, CT: JAI.

- Marquardt, M. 2004. *Optimizing the power of action learning*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Marquardt, M., Seng, N.C. & Goodson. 2010. Team development via action learning. *Advance in developing Human Resources*, 12 (2): 241 – 259.
- Marrone, J.A. 2010. Team boundary spanning: A multi-level review of past research and proposals for the future. *Journal of Management*, 36: 911 – 940.
- Marsh, D. D. 1997. Educational leadership for the 21st century: Integrating three emerging perspectives. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 2006. *Designing Qualitative Research*. Fourth Edition. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Marshall, K. 2008. The big rocks: Priority management for principals. *Principal Leadership*, 8: 16 – 22.
- Martin, J. & McLellan, A. 2008. The educational psychology of self-regulation: A conceptual and critical analysis, 27 (6): 433 – 448.
- Marzano, R.J. 2007. *The art and science of teaching: A Comprehensive framework of effective instruction*. Alexandria, VA: Association for curriculum supervision development.
- Maslowski, R. 2001. *School culture and school performance: An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and their effects* (Enschede, The Netherlands: Twente University Press).
- Matos, L., Lens, W. & Vansteenkiste, M. 2009. School culture matters for teachers and students: achievement goals. In A. Kaplin (Ed.). *Essays in Honor of Martin L. Maehr*. Ben Gurion University. Information Age Publishing, INC.
- Mayrowetz, D. 2008. Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44: 424 – 435.

- Mazibuko, S.P. 2007. The Managerial role of the principal in whole-school evaluation in the context of disadvantage schools in Kwazulu Natal. University of South Africa.
- McBer, H. 2000. Research into teacher effectiveness. A model for teacher effectiveness. DFEE. Research report no 216. Norwich.
- McDougall, M. & Beattie, R.S. 1998. The missing link? Understanding the relationship between individual and organisational learning. *International Journal of training and development*, 2: 288 – 299.
- McEvoy, A. & Welker, R. 2000. Antisocial behaviour, academic failure and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8 (3): 130 – 140.
- McGinn, N. & Welsch, T. 1999. Decentralization of education: why, when, what and how? United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris.
- McKinsey & Company. 2007. How the World's Best-performing School Systems came out on Top. Available <https://www.mckinsey.com/App.Media/Reports>.
- McKenzie Report. 2010. How the world's most improved schools keep getting better? A video of port cast with leading educationists (Fullen) from four countries (Canada, USA, Japan and South Africa) respectively.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. 2001. Professional communities and the work of high school teaching. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. 2007. Building professional learning communities in high schools: Challenges and promising practices. In L. Stoll & K.S. Louis (Eds.). Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas, 151 – 165. Berkshire, England: Open University Press.
- McMillan, J.H. 2008. Educational research: fundamentals for the consumer. Boston, Mass.: Pearson and AB.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. Research in Education: A conceptual introduction. New York. 3rd edition. Harper Collins College Publishers.

- McNabb, D.E. & Sepic, F.T. 1995. Culture, climate and total quality management: measuring readiness for change. *Public Productivity and Management Review*, 18 (4). Jossey-Bass Publishers.
- Medwell, J. 2009. Developing a model of teacher – team building at secondary schools in Thailand. 5th Ed. New York: Longman.
- Mele, C., Pels, J. & Polese F. 2010. A brief review of Systems Theories and their managerial applications. *Service Science*, 2 (1 – 2): 126 – 135.
- Mellahi, P., Jackson, P. & Sparks, L. 2002. An exploratory study into failure in successful organizations: The case of Marks and Spencer. *British Journal of Management*, 13: 15-29.
- Melnick, S.A. & Meister, D.G. 2008. A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31 (3): 39 – 56.
- Melville, W. & Wallace, J. 2007. Metaphorical duality: High school subject departments as both communities and organizations. *Teaching and Teacher Education*, 23: 1193 - 1205.
- Mentz, P.J. 2002. Schools as organizations. In Van der Westhuizen, P.C. (Ed.). Van Shaik Publishers, Pretoria.
- Meristo, M. & Eisenschmidt, E. 2014. Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67: 1 - 10.
- Mero, D. 2009. Many paths to success. *Principal Leadership*, 9 (10): 4 – 5.
- Merriam, S. 1991. *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. 2002. *Introduction to qualitative research. Qualitative research in Practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Mertens, 1998. *Research methods in education and Psychology: integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: SAGE.

- Mestry, R. 2004. Financial accountability: the principal or the school governing body? *South African Journal of Education*, 24(2): 126 – 132.
- Mestry R. 2006. The functions of school governing bodies in managing school finances. *South African Journal of Education*, 26:27 - 38.
- Mestry R. 2009. Continuing professional development and professional learning for principals in South Africa. Keynote presentation at the conference on The Professional Development of Principals. Mafikeng, North-West Province.
- Mestry R. & Singh P. 2007. Continuing professional development for principals: A South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3):477 - 490.
- Middlewood, A. & Lumby, J. 2007. Strategic Management in Schools and Colleges. Paul Chapman Publishing: London.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. 1994. Qualitative data analysis. Tweede uitgawe. Kalifornië: Sage.
- Miller, R.L. & Bruwer, J.D. 2003. The A-Z of social research. London: Sage.
- Milondzo, K.S. 2003. The Principal's role in the Development Programmes for the teaching staff in the Far North of the Limpopo Province. Unpublished PhD University of Free State: QwaQwa Campus.
- Milondzo, K.S. & Julius, S.P. 2015. The role of school management team towards effective educational leadership in selected secondary schools in Waterberg Education District, Limpopo Province, South Africa. *International Journal of Innovative Education Research*, 3 (3): 1 – 14.
- Miner, J.B. 1995. Administration and Management Theory (Brookfield, VT: Ashgate).
- Miron, E., Erez, M. & Naveh, E. 2004. Do personal characteristics and cultural values that promote innovation, quality and efficiency compete or complement each other? *Journal of Organizational Behavior*, 25: 175 – 199.
- Mishra, P. & Brewer, W.F. 2003. Theories as a form of mental representation and their role in the recall of text information. *Contemporary Educational Psychology*, 28 (3): 277 – 303.

- Miskel, C. & Ogawa, R. 1988. Work motivation, job satisfaction and climate. In Boyan, N.J. (Ed.). *Handbook of Research on Educational Administration*, Longman, New York, NY.
- Mitchell, C. & Sackney, L. 1998. Learning about organisational learning. In K. Leithwood & K. Louis. (Eds). *Organisational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 177 – 199.
- Mitchell, C. & Sackney, L. 2000. *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, NL: Swets & Zeitlinger.
- Mji, A. & Makgato, M. 2006. Factors associated with high school learners' poor performance: A spotlight on mathematics and physical science. *South African Journal of Education*, 26(2): 253 – 266.
- Mncube, V. 2009. The perception of parents of their role in the Democratic Governance of School in South Africa: Are they on board? *South African Journal of Education*. EASA 29: 83 – 103.
- Modisaotsile, B.M. 2012. *The failing standard of Basic Education in South Africa*. Aisa Policybrief, Number 72. Africa Institute of South Africa.
- Mogotlane, M.M. 2006. *The role of team building among teachers*. PhD Thesis. Rand Afrikaans University. South Africa.
- Mohan, N. & Ashok, J. 2011. Organizational climate and attitude of teachers a correlational study. *European Journal of Social Sciences*, 22(4): 599 – 610.
- Mohr, N. & Dichter, N. 2001. Building a learning organisation. *Phi Delta Kappan*, 82 (10): 744 – 747.
- Mollootimile, B. & Zengele, B. 2015. The Advent of School Based Assessment in the 21st century. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 10 (2): 172 – 184.
- Moloi, K.C. 2002. *The school as a learning organization. Reconceptualising school practices in South Africa*. Van Schaik Publishers, Pretoria.

Moolenaar, N.M., Slegers, P.J.C. & Daly, A.J. 2012. Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28: 251 - 262.

Moolla, N. 2006. Whole-school development, health promoting schools and inclusive education: Making connections. Paper delivered at National Health Promoting Schools Conference, Bellville, 14 -16 September.

Moran, E.T. & Volkwein, J.F. 1992. The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45 (1).

Morgan, D.L. 1998. Planning focus groups: Focus Group Kit 2. London: SAGE

Morgeson, F.P., Reider, M. & Campion, M. 2005. Selecting individuals in team settings: The importance of social skills, personality characteristics and teamwork knowledge. *Personnel Psychology*, 58: 583 – 611.

Morrissey, M.S. 2000. Professional learning communities: An ongoing exploration. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Morse, J.M., Barret, M., Mayan, M., Olsen, K. & Spiers, J. 2002. Verification for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2): 1 – 19.

Mortimore, P. 1993. School effectiveness and the management of effective learning and teaching. Institute of Education. University of London.

Mosoge, M.J. & Van der Westhuizen, P.C. 1998. School based Management: Implications for the new roles of principals and teachers. *Koers*, 63: 73 – 87.

Mouton, J. 1996. Understanding social research. Pretoria: Van Schaik.

Mouton, J. 2001. How to succeed in your Master's and Doctoral Studies. A South African Guide and Resource book. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Mouton, J. 2006. How to succeed in your Master's and Doctoral Studies. Pretoria. Van Schaik.

Mucherah, W., Finch, H., Smith, V. & Ambrose-Stahl, D. 2014. Exploring the relationship between classroom climate, reading motivation, and achievement: A look

into 7th grade classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1): 93 - 110.

Mufidayati, K. 2016. The participation of school stakeholders in the implementation of School-based Management policy: Indonesia, 1045 – 1052.

Mukeredzi, T.G. 2013. Professional development through teacher roles: Conceptions of Professionally Unqualified teachers in Rural South Africa and Zimbabwe. *Journal of Research in Rural Education*, 28 (11): 1 – 16.

Mulford, B. 2003. School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness. OECD Commissioned paper. Faculty of Education. University of Tasmania.

Mulford, B. & Silins, H. 2003. Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33 (2): 175 – 195.

Munro, J.H. 2008. Organizational Leadership. The McGraw-Hill Companies, Inc. Iowa.

Murphy, J., Smylie, M. & Seashore Louis, K. 2009. The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership and Management*, 23 (9).

Mushayikwa, E. 2009. An investigation into the impact of school context on achievement: A situational analysis of five Western Cape Schools in South Africa. Mathematics and Science Education Project, University of Cape Town.

Mutter, D. 2003. An inquiry into distributed leadership in Virginia: From reliance on self to reliance on collective strength.

Nahal, S.P. 2009. Exploring disparities between teachers' expectations and the realities of the education profession. *Research in Higher Education Journal*. University of Phoenix.

Naicker, S. & Mestry, R. 2011. Distributive Leadership in Public Schools: Experiences and Perceptions of Teachers in the Soweto Region. *Perspective in Education*, 29 (4): 99 – 108.

Naidu, A., Joubert, R., Mestry, R., Mosoge, J. & Ngcobo, T. 2008. Education management and leadership: a South African perspective. Cape Town: Oxford University.

Narayanan, V.K., Zane, L.J. & Kemerer, B. 2011. The cognitive perspective in strategy: An integrative review. *Journal of Management*, 37: 305 – 351.

National Development Plan, 2012 – 2030: Our future – make it work.

National School Climate Center. 2012. School Climate research summary: August 2012. New York. Authors: Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro & Guffrey.

National School Climate Council. 2007. The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy.

NEEDU. 2012. National Report. Summary report. National Education Evaluation and Development Unit. Pretoria. Written by Nick Taylor.

Nel, P.S., Werner, A., Haasbroek, G.D., Poisat, P., Sono, T. & Schultz, H.B. 2008. Human Resource Management. 7th ed. Cape Town: Oxford University Press.

Nelly, T. 2008. Roles, duties and responsibility of school management team. Minedue School Management, Kigali.

Neuman, W.L. 2000. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. Boston: Allyn & Bacon.

Newmann, F.M. & Wehlage, G.G. 1995. Successful school restructuring: A report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools. Madison, Wisconsin: CORS.

Newmann, F.M., King, M.B. & Rigdon, M. 1997. Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *Harvard Educational Review*, 61 (1): 41 – 74.

Ngami, H. 2011. RARE book by a RARE woman. In UNISAWISE: Rooted in Africa. Winter 2011.

Ngcobo, T. & Tikly, L.P. 2010. Key dimensions of effective leadership for change: A focus on township and rural schools in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(2): 202 - 228.

Ngubane W.S. 2005. An investigation into the implementation of participative management in a rural school in the Pietermaritzburg district. MEd dissertation. Grahamstown: Rhodes University.

Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. 2006. Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17: 145 – 177.

Nicholson, M. 2003. Transformational leadership and collective efficacy: A model of school achievement. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.

Nieuwenhuis, J. 2007. Qualitative research designs and data gathering techniques. In K. Maree (Ed.). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Nieuwenhuis, J. 2010. Introducing qualitative research. In Maree, K. (Ed.). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Publishers, 47 – 68.

Nomsa-Nong, V. 2007. The role of school governing bodies in the effective governance of schools in the Klerksdorp district: A public administration perspective. North-West University. Potchefstroom Campus.

Novotney, A. 2009. Violence against teachers is a little-known but significant problem. An APA task force is working to change that. *American Psychological Association: Monitor on Psychology*, 40 (9): 68.

Ntseto, R.M. 2015. The role of school management teams in rendering learning support in public primary schools. MEd Education Management University of Free State.

O'Connor, E. & McCartney, K. 2007. Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2): 340 – 369.

- Oduro, G.K.T. 2004. Distributed Leadership' in schools: what English headteachers say about the 'pull' and 'push' factors. Paper represented at the British Education Research Association Annual Conference, University of Manchester.
- Ohanian, S. 2004. Role of principal leadership in increasing teacher retention. Retrieved from Research that Counts. <http://susanohanian.org/show-research.html>.
- OECD. 2007. No more failures: 10 steps to equity in education. Paris: OECD.
- Okumbe, J.A. 2007. Educational Management: Theory and Practice. Nairobi University Press.
- Oldroyd, D., Elsner, D. & Poster, C. 1996. Educational management today: a concise dictionary and guide. London: Paul Chapman.
- Oliver, P. 2003. Writing your thesis. London: SAGE.
- O'Malley, M., Katz, K., Renshaw, T.L. & Furlong, M.J. 2012. Gauging the system: Trends in school climate measurement and intervention. In S.R. Jimerson, A.B. Nickerson, M.J. Mayer, & M.J. Furlong (Eds.). Handbook of school violence and school safety: International research and practice. 2nd ed. (317 – 329). New York, NY: Routledge.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T.L. & Eklund, K. 2015. School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1): 142.
- Osman, A.A. 2012. School climate the key to excellence. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3 (6): 950 – 954.
- Osterman, K.F. 2000. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70: 323 – 367.
- Oswald, L.J. 1995. School-based Management. Eric Digest 99.
- Owens, M.A. 2010. Creating a successful Professional culture: Reorganizing to rebuild a challenging school. *Journal of Cases in Education Leadership*, 13: 1 – 10.
- Owens, R.G. 2001. Organizational behaviour in education: Instructional leadership and school reform. 7th edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Owens R.G. 2004. Organizational behaviour in education: adaptive leadership and school reform. 8th edition. Boston: Allan & Bacon.

Pajares, F. 1997. Current directions in self-efficacy research. In H.W. March, R.G. Craven & D.M. McInerney (Eds.). International advances in self research, 1 – 49. Greenwich, CT: Information Age.

Parsons, J. & Beauchamp, L. 2012. Leadership in effective elementary schools: A synthesis of five case studies. US-China Education Review B (8): 697 – 711.

Patterson, J. & Patterson, J. 2004. Sharing the lead. Educational Leadership, 61 (7): 74 – 78.

Patterson, M. 2005. Hazed. Educational Leadership, 62 (8): 20 -23.

Patton, M.Q. 1987. How to use qualitative methods in evaluation. London: Sage Publication.

Patton. M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage Publications.

Payton, J.W., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Pachan, M. 2008. The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: findings from three scientific reviews. Retrieved from Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning website at <http://casel.org/publications/positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-findings-from-three-scientific-reviews>.

Peacock, J.S. 2014. Science instructional leadership: The role of the department chair. Science Educator, 23(1): 36 - 48.

Pearce, C.L. & Conger, J.A. 2003b. All those years ago: the historical underpinnings of shared leadership. In Pearce, C.L. & Conger, J.A. (Eds). Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1 -18.

Pellicer, L.O. 2003. Caring enough to lead: How reflective thought leads to moral leadership. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Pepper, K. & Thomas, L.H. 2002. Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning environment research*, 5: 155 – 166.
- Perry, N.E. & Rahim, A. 2011. Studying self-regulated learning in classroom. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 122 – 136. New York, NY: Taylor & Francis.
- Phorabatho, T.A. 2010. Managing the implementation of the National Curriculum Statement as Curriculum change in Moretele Secondary Schools. MEd Dissertation, University of South Africa.
- Piercey, D. 2010. Why don't teachers collaborate? *A leadership conundrum. Journal Articles*, 92 (1): 112 – 115.
- Pitsoe, V.J. & Isingoma, P. 2014. How do School Management Teams experience teamwork: A case study in the schools in the Kamwenge District, Uganda. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. MCSER Publishing, Rome-Italy. 5 (3).
- Phalane, M. 2011. Thesis: Experiences of Secondary School Management Teams on teamwork in Tshwane North District Schools.
- Pokras, S. 1995. *Team problem solving*. Menlo Park, CA: CRISP Publications.
- Polansky, H.B. 1998. Equity and school-based management: It can be done. *School Business Affairs*, 64 (4): 36 - 37.
- Policy Handbook for Educators. 2003. *Personal Administrative Measures (PAM)*. ELRC. (Eds.). Brunton, C. & Associates.
- Pollock, K. & Winton, S. 2012. School improvement: *A case of competing priorities!* *Journal of Cases in Educational leadership*, 15 (3): 11 – 21.
- Porras, J.I. & Robertson, P.J. 1992. Organizational development: Theory, practice and research. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. 2nd ed. Vol 3, 719 – 822. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Portin, B.S. 2000. The changing urban principalship, *Education and Urban Society*, 32 (4): 1 – 8.

Prasch, J.C. 1990. How to organize for school-based management. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Preskill, H. & Torres, R.T. 1999a. Building capacity for organizational learning through evaluation inquiry. *Evaluation*, 5 (1): 42 – 60.

Pretorius, S. & Villiers, E.D. 2009. Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29(1)z: 33 - 52.

Printy, S.M. 2008. Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44: 187 - 226.

Pritchett, L., Banerji, R. & Kenny, C. 2013. Schooling is not education! Using assessment to change the politics of non-learning. A report of the Centre for Global Development Study Group on Measuring Learning Outcomes. Washington, DC: Centre for Global Development.

Province of the Eastern Cape, Department of Education 2008/2009. Comprehensive systemic evaluation programme. Zwelitsha, South Africa: Province of the Eastern Cape, Department of Education.

Punch, K.F. 1998. Introduction to social research: Qualitative and quantitative approaches. London: Sage.

Punch, K.F. 2005. Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches. Second Edition. Los Angeles: SAGE.

Punch, K.F. 2006. Developing Effective Research Proposals. Second Edition. Los Angeles: SAGE.

Pushpanadham, K. 2006. Educational leadership for schools. *ABAC Journal*, 26 (1): 41 – 48.

Quinn, R.J. & D'Amato Andrews, B. 2004. The struggles of first-year teachers: Investigating support mechanisms. *The Clearhouse*, 77 (4): 164 – 168.

Rabionet, S.E. 2011. How I learned to design and conduct semi-structured interviews: An ongoing and continuous journey. *The qualitative report*, 16 (2): 563 – 566.

- Raelin, J.A. 2009. Seeking conceptual clarity in the action modalities. *Action Learning: Research and Practice*, 6(1), 17 - 24.
- Rafferty, T.J. 2003. School climate and teacher attitudes toward upward communication in Secondary Schools. *American Secondary Education*, 31 (2): 49 – 70.
- Rapti, D. 2013. School climate as an important component in school effectiveness. *Academics: International Scientific Journal*, 8: 110 - 125.
- Reddy, V., Zuze, T.L., Visser, M., Winnaar, L., Juan, A., Prinsloo, C.H., Arends, F. & Rogers, S. 2015. Beyond benchmarks. What twenty years of TIMSS data tell us about South African Education. HSRC Press. Cape Town. South Africa.
- Reeves, D.B. 2006. The learning leader: how to focus school improvement for better results. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Republic of South Africa 1996a. South African School Act 84 of 1996. Pretoria: Government Printers. Vibe RSA.
- Revans, R. 2011. ABC of action learning. Farnham: Gower.
- Revans, R.W. 1982. The origins and growth of action learning. London, UK: ChartwellBratt.
- Revans, R.W. 1998. ABC of action learning. London, UK: Lemos & Crane.
- Rhodes, J., Camic, P., Milburn, M. & Lowe, S. 2009. Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37(6): 711 - 724.
- Richards, H.M. & Schwartz, L.J. 2002. Ethics of qualitative research: are these special issues for health services research? *Family Practice*, 19(2): 135 – 139.
- Riley, K. & Louis, K. (Eds). 2000. Leadership for change and school reform: International perspectives. London: Routledge Falmer.

Ritchie, R. & Woods, P.A. 2007. Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School leadership and management*, 27 (4): 63 - 381.

Robbins, P. & Alvy, H.B. 2009. *The Principals Companion: Strategies for making job easier*. 3rd edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Robinson, K. 2003. How to escape education's death valley (online video).

Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. 2008. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5): 635 - 674.

Robson, C. 2002. *Real world research: A resource for social scientists and Practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.

Robson, C. 2011. *Real world research. A resource for users of social research methods in applied settings*. 3rd ed. West Sussex: Wiley.

Rosenholtz, S.J. 1989. *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

Ross, J.A. 1994. Beliefs that make a difference: The origins and impact of teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.

Ross, J.A. & Gray, P. 2006. Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and School improvement*, 17: 179 – 199.

Ross, J.A., Hogaboam-Gray, A. & Gray, P. 2003. The contribution of prior student achievement and school processes to collective teacher efficacy in elementary schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Roulston, K., Legette, R. & Womack, S.T. 2005. Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7 (1): 59 – 82.

- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55: 68 – 78.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. 2005. Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research, London, Office for Standards in Education and Institute of Education.
- Sargent, B. 2003. Finding good teachers – and keeping them. *Educational leadership*, 60 (8): 44 – 47.
- Sawyer, R.K. 2006. Explaining creativity: The science of human innovation. New York: Oxford University Press.
- Sayed, Y. 2002. Democratising Education in a Decentralized System: South Africa Policy and Practice. *Compare*, 32 (1): 35 – 45.
- Schaubroek, J., Simons, S. & Lam, K. 2007. Embracing Transformational Leadership: Team values and the performance. *Journal of Applied Psychology*, 92 (4): 1020 – 1030. Schools in Thailand. 5th Ed. New York: Longman.
- Schein, E.H. 1985. Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. 1990. Organizational Culture. *American Psychologist*, 45(2): 109 – 119.
- Schein, E.H. 1992. Organizational culture and leadership. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. 2010. Organizational Culture and Leadership. 4th edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. 1996. Strategic pragmatism: The culture of Singapore's Economic Development Board. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schein, E.H. 2003. Taking culture seriously in organization development: A new role for organizational development? MIT Sloan School of Management.
- Schein, E.H. 2004. Organizational culture and leadership. 3rd edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Schelile, L.I. 2010. Challenges of continuing professional teacher development in inclusive in the Maseru Education District. Unpublished MEd Dissertation. University of Free State: Bloemfontein.

Schmoker, M. 1999. Results: The key to continuous school improvement. *Educational Leadership*, 57 (5): 62 – 63.

Schneider, B., Brief, A.P. & Guzzo, R.A. 1996. Creating a climate and culture for sustainable organizational change. A.E. Reichers & B. Schneider, “Organizational Climate and Culture: Evolution of Constructs,” in B. Schneider (Ed.). *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Schreuder, J. & Landey, V. 2001. *KOMPAS vir skoolgebaseerde bestuur*. Kaapstad: Renaissance.

Schuitema, E. 2004a. *Leadership: The Care and Growth model*. Cape Town: Ampersand Press.

Schunk, D.H. 1995. Self-efficacy and education and instruction. In J.E. Maddux (Ed.). *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and applications*, 281 – 303. New York: Plenum.

Scotland, J. 2012. Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms, in *English Language Teaching*, 5(9): 9 – 16.

Scott, R.W. 2008. *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Scribner, J.P., Swayer, R.K., Watson, S.T. & Myers, V.L. 2007. Teacher teams and Distributed Leadership: A study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 45 (1): 67 – 100.

Seale, C. 2001. Qualitative methods: Validity and reliability. *European Journal of Cancer Care*, 10 (2): 133 – 134.

Seashore, K.R., Anderson, A.R. & Riedel, E. 2003. Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and

interdisciplinary teaming. Paper presented at the Seventeenth Conference of the International Congress for School effectiveness and improvement. Rotterdam, January.

Seidman, I. 1998. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and social sciences*. New York. Teachers' College Press.

Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Century Business.

Sergiovanni, T.J. 2001. *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.

Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J. 2002. *Supervision: A redefinition*. 7th Edition. McGraw-Hill Inc., New York.

Setlhodi-Mohapi, L.L. 2014. The role of school management teams in underperforming schools: A matter of values. *Mediterranean Journal of Social Sciences Rome-Italy*, 5 (3).

Sheard, A.G. & Kakabadse, A.P. 2001. From loose groups to teams: The nine key factors of the team landscape. *The Journal of Management Development*, 21: 133 – 151.

Shoraku, A. 2008. *Educational movement towards School-based Management in East Asia: Cambodia, Indonesia and Thailand*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation.

Silins, H. & Mulford, B. 2002. Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*, 40 (5): 425 – 446.

Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE Publications.

Silverman, D. 2010. *Doing Qualitative Research*. London: SAGE Publication Ltd.

Singh, P., Manser, P. & Mestry, R. 2007. Importance of emotional intelligence in conceptualising collegial leadership in education. *South African Journal of Education*, 27: 541 – 563.

Sister, L.F. 2004. The role of school management teams in school improvement. Degree of Magister Educationis in the Faculty of Education at the Nelson Mandela Metropolitan University.

Sjoer, E. & Meirink, J. 2016. Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39: 110 - 125.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2007. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3): 611 – 625.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2010a. Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1059 - 1069.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2010b. Udfordringer i lærerrollen. In R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (Eds.). *Kompetent skoleledelse*, 147 - 163. Trondheim, Norway: Tapir akademisk forlag.

Skerrett, A. 2008. Biography, identity and inquiry: The making of teacher, teacher educator and researcher, 4 (2): 143 – 156.

Smit, M.H. & Oosthuizen, I.J. 2011. Improving school governance through participative democracy and the law. *South African Journal of Education*, 31 (1): 55 – 73.

Smith, T.K., Connolly, F. & Pryseski, C. 2014. Positive school climate: What it looks like and how it happens. Nurturing positive school climate for student learning and professional growth. Baltimore Education Research Consortium.

Smylie, M. 1995. Teacher learning in the workplace. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

Smylie, M.A. 1992. Teacher participation in school decision-making: Assessing willingness to participate. *Education Evaluation and Policy Analyses*, 14: 53 – 67.

South Africa. Department of Education. 2011/2012. IQMS Annual Report.

Southworth, G. 2002. Instructional leadership in schools: reflection and empirical evidence. *School leadership and management*, 22.

Southworth, G. 2004. *Learning-centred Leadership*. In Davies, B. (Ed.). *The Essentials of School Leadership*. Paul Chapman Publishing London.

Sparks, S.D. 2013. Principals lack training in shaping school climate. *Education Week*, 32(23): 8.

Spaull, N. 2013. CDE report – South Africa’s Education crisis: the quality of education in South Africa 1994 – 2011.

Spillane, J. & Diamond, J.B. 2007b. Taking a distributed perspective. In Spillane, J.P. & Diamond, J.B. (Eds.). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press, 1 – 15.

Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. 2001. Making sense of distributed leadership: exploring the multiple usages of the concept in the field. Institute for Policy Research working article.

Spillane, J.P. 2004. *Distributed leadership: What’s all the Hoopla?* Working paper, Northwestern University, Institute for Policy Research.

Spillane, J.P. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J.P. 2015. *Leadership and Learning: Conceptualizing relations between School Administrative Practice and Instructional Practice*. School of Education and Social Policy. Northwestern University USA.

Springer, F.J. & Gable, R.W. 1980. Dimensions and sources of administrative climate in development programs of four Asian nations. *Administrative Science. Quarterly* 25: 671 – 688.

- Stanford Teaching Commons. 2013. Characteristics of effective teachers. Retrieved from <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/teaching/planningyourapproach/characteristics-effective-teachers>.
- Stashevski, S. & Kowlowski, M. 2006. Leadership team cohesiveness and team performance. *International Journal of Manpower*, 27: 63 – 74.
- Staw, B.M., Sandelands, L.E. & Dutton, J.E. 1981. Threat-rigidity effects in organizational behavior: A multilevel analysis. *Administrative Science Quarterly*, 26: 501 – 524.
- Sterling, E. & Davidoff, P. 2000. The challenge of leadership. Cape Town: Juta.
- Steyn, G.M. 2000. The realisation of empowerment and teamwork in quality school. *South African Journal of Education*, 20: 267 – 274.
- Steyn, G.M. 2002. The changing principalship in South African Schools. *Educare*, 31 (1&2): 251 – 274.
- Steyn, G.M. 2003. Cardinal shifts in school management in South Africa. *Education*, 00131172, 124 (2).
- Stoll, L. 1999. Realising our potential: understanding and developing capacity for lasting improvement. Department of Education. University of Bath. School effectiveness and school improvement, 10 (4): 503 – 532.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7: 221 – 258.
- Stolp, S. & Smith, S.C. 1995. Transforming school culture. Clearinghouse on Educational Management. University of Oregon.
- Stott, K. & Walker, A. 1999. Extending teamwork in schools: Support and organisational consistency. *Team Performance Management*, 5: 50 – 59.
- Strain, M. 1996. Rationality, autonomy and the social context of education management. *Education Management and Administration*, 24 (1): 49 – 63.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques. London: Sage Publications.

Strauss, R. 2012. Five approaches to qualitative research. Besikbaar: <http://www.gpccolorado.com/approaches-qualitative-research/>.

Stroller, M.D., Mark, R. & Lee, R. 2004. Teambuilding and leadership training in an internal medicine. Cleveland.

Strydom, H. 2000. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In A.S. de Vos (Ed). 2nd edition. Research at grass roots: for the social sciences and human services professions. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Sullivan R. 1998. School-based management - not a new concept. Queensland Newsletter of the Australian College of Education, 37 (1): 12 - 17.

Summit Documents-Commissions. 2011. Soweto Summit 09 April.

Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. 2010. How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (1): 31 – 56.

Supovitz, J.A. 2008. Instructional leadership in American high schools. In M.M. Mangin & S.R. Stoelinga (Eds.). Effective teacher leadership: Using research to inform and reform, 144 – 162. New York: Teachers College Press.

Swart, A. 2008. A pedagogical evaluation of team teaching with special reference to possibilities of individualization. University of Pretoria. South Africa.

Tajasom, A. & Ahmad, Z.A. 2011. Principals' leadership style and school climate: Teachers' perspectives from Malaysia. *The International Journal of Leadership in the Public Services*, 7 (4): 314 – 333.

Talbert, J.E. & McLaughlin, M.W. 2002. Professional Communities and the Artisan Model of Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8 (3,4).

Taylor, F. 1923. The principles of scientific management. New York, NY: Harper.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. 1984. Introduction to qualitative research methods. The search for meanings. 2nd ed. New York. Wiley.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. Research in practice. Applied methods for the social sciences. Cape Town: University of Cape Town Press.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. 2013. A review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 20 (10): 183 – 195.

The Education Handbook: connecting to make a difference. Produced by ARGO and supported by Sunday Times 2011. Inspired by 100 ways to change our future by Education Roundtable.

The Public Service Commission (PSC) 2006. Report on a guideline on school district management. Pretoria, South Africa: PSC.

The National Policy framework for Teacher Education and Development in South Africa (NPFTED) (Government Gazette RSA Vol 502 Pretoria 26 April 2007 No 29832).

Thomas, D. 2009. Working Together is Success. (Nottingham: NCSL).

Thomas, G. 2008. Effective classroom teamwork support or intrusion. Routledge: London and New York.

Thurlow, M. 2003. The Management of schools. In: Thurlow, M., Bush, T. & Coleman, M. (Eds.). Leadership and Strategic Management in South African schools. London: Commonwealth Secretariat.

Tian, M., Risku, M. & Collin, K. 2016. A met-analysis of distributed leadership from 2002 – 2013: theory development, empirical evidence and future research focus. *Education Management Administration and Leadership*, 44 (1): 146 – 164.

Tien, J.M. & Berg, D. 2003. A case for service systems engineering. *Journal of Systems Science and Systems Engineering*, 12 (1): 13 – 38.

Tirozzi, G. 2001. The artistry of leadership: The evolving role of the secondary school principal. *Phi Delta Kappan*, 42: 434 – 439.

Tobin, J.A. 2009. Ten practical reflections for educational leaders. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 6: 55 – 58.

- Tolbert, M. & Medway, F. 2005. Teacher stress under No Child Left Behind. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia.
- Toma, J.D. 2006. Approaching Rigor in Applied Qualitative Research. In Conrad, C.F. & Serlin, R.C. (Eds.). *The Sage Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. London: Sage Publications.
- Tondeur, N. 2008. Roles, duties and responsibilities of school management team. Mindue School Management. Kigali.
- Toole, J.C. & Louis, K.S. 2002. The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Torrington, D. & Weightman, J. 1993. In Preedy, M. (Ed.). *Managing the effective school*. Paul Chapman, London.
- Townsend, T. (Ed.) 2007. *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer.
- Trice, H.M. & Beyer, J.M. 1993. *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Trohim, W.M.K. 2006. Reliability. Available at: <http://socialresearchmethods.net/kb/credible.php>.
- Tsayang, G. 2011. A comparative analysis of SMTs (School Management Teams) and teachers perceived preferred leadership style: A case of selected primary schools in Botswana. *US-China Education Review*, B3: 382 – 392.
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. 2004. Fostering student achievement: the relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3: 187 - 207.
- Tschannen-Moran, M. & Tschannen-Moran, B. 2011. Taking a strengths-based focus improves climate. *Journal of School Leadership*, 21(3): 422 - 448.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783– 805.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23: 944 – 956.

Turner, J.C. & Patrick, H. 2008. How does motivation develop and why does it change? Reframing motivation research. *Educational Psychologist*, 43: 119 – 131.

Ubben, G.C., Hughes, L.W. & Norris, C.J. 2003. *The Principal: Creative Leadership for Excellence in Schools*. 5th ed. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.

Uhl-Bien, M. 2006. Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Quarterly*, 17: 654 – 676.

Urban, V. 1999. Eugene's story: A case for caring. *Educational Leadership*, 56 (6): 69 – 70.

Van der Berg, S. & Shepherd, D. 2010. Signaling performance: Continuous assessment and matriculation examination marks in South African schools. Stellenbosch Economic Working Papers No. 28/10.

Van der Berg, S., Taylor, S., Gustafsson, M., Spaull, N. & Armstrong, P. 2011. *Improving Education Quality in South Africa*. Report for the national Planning Commission. Department of Economics, University of Stellenbosch.

Van der Merwe, P. 2009. Implementering van 'n skoolgebaseerde sosiaal-emosionele program as strategie teen misdaad en geweld. Universiteit van Suid-Afrika.

Van der Merwe, S. 2012. Die verhouding tussen die beheerliggaam van 'n openbare skool en die onderwysowerhede, met spesifieke verwysing na die dualitiese rol van die skoolhoof. Universiteit van Pretoria.

Van der Mescht, H. & Tyala, Z. 2008. School principal's perceptions of team management: a multiple case-study of secondary schools. *South African Journal of Education*, 28: 221 – 239.

Van der Voort, G. 2013. An action learning model to assist circuit teams to support school management teams towards whole-school development. DEd thesis. Port Elizabeth, South Africa: Nelson Mandela Metropolitan University.

- Van der Voort, G. & Wood, L. 2014. Assisting school management teams to construct their school improvement plans: an action learning approach. *South African Journal of Education*, 34 (3).
- Van der Voort, G. & Wood, L. 2016. An action-learning model to assist Circuit teams to support School Management teams towards whole-school development. *South Africa Journal of Education*, 36(4).
- Van der Westhuizen, P.C. 1991. Educational management tasks. Effective educational management. Pretoria: HAUM.
- Van der Westhuizen, P.C. (Ed.) 2002. Schools as organizations. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.
- Van Deventer, I. & Kruger, A.G. (Ed.) 2009. An educator's guide to school management skills (6th Impression). Pretoria: Van Schaik.
- Van Deventer, I. & Kruger, A.G. (Ed.) 2011. An educator's guide to school management skills. 10th edition. Van Schaik, Pretoria.
- Van Niekerk E.J. & Van Niekerk, P. 2006. Strategic Management in South African Education: The Leadership Dimension. *African Education Review* 3 (1 + 2): 84 – 99.
- Van Wyk N. 2004. School governing bodies: the experience of South African educators. *South African Journal of Education*, 24:49 - 54.
- Van Wyk, N. 2007. The rights and roles of parents on school governing bodies in South Africa. *International Journal about parents in Education*, 1(0): 132 - 139.
- Vanblaere, B. & Devos, G. 2018. The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1): 85 – 114.
- Vandenberghe, R. 1992. The changing role of principals in primary and secondary schools in Belgium. *Journal of Educational Administration*, 30 (3): 20 – 34.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15(1): 17 - 40.

- Vashdi, D.R., Vigoda-Gadot, E.R.A.N. & Shlomi, D. 2013. Assessing performance: the impact of organizational climates and politics on public schools' performance. *Public Administration*, 91(1): 135 - 158.
- Vaughn, S., Schumm, J.S. & Sinagub, J.M. 1996. Focus group interviews in education and psychology. Thousand Oaks: SAGE.
- Venter, V.L. 2008. Mentorskap van beginner laerskoolprinsipale vir doeltreffende kurrikulumbestuur. Ongepubliseerde M.Ed verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.
- Visagie, J.G.D. 2006. The role of collaboration among teachers in the improvement of teaching practice. University of Port Elizabeth.
- Visscher, A.J. & Witziers, B. 2004. Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30 (6): 785 – 800.
- Vivian, T. 2010. Team Spirit: Teachers work Together to Establish and Achieve Key Goals. *Journal of Staff Development*, 31 (1): 59 – 62.
- Voight, A., Austin, G. & Hanson, T. 2013. A Climate for Academic Success: How School Climate Distinguishes Schools That Are Beating the Achievement Odds. Full Report. California Comprehensive Center at West Ed.
- Voight, A. & Nation, M. 2016. Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American journal of community psychology*, 58(1-2): 174 - 191.
- Von Bertalanffy, L. 1972. The history and status of General Systems Theory. *The Academy of Management Journal*, 15 (4): 407 – 426.
- Vos, D., Ellis, S.M., Van der Westhuizen, P.C. & Mentz, P.J. 2013. Applicability of the organisational climate description Questionnaire-Rutgers elementary: A South African case study. *South African Journal of Education*, 33(3): 00 - 00.
- Vos, D., Van der Westhuizen, P.C., Mentz, P.J. & Ellis, S.M. 2012. Educators and the quality of their work environment: an analysis of the organizational climate in primary schools. *South African Journal of Education*, 32: 56 – 68.

Vroom, V.H. 2003. Educating managers for decision making and leadership. *Management decision*, 41 (10): 968 – 978.

Vroom, V. & Jago, A. 1988. *The new leadership: Managing participation in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Vroom, V.H. 2003. Educating managers for decision making and leadership. *Management decision*, 41 (10): 968 – 978.

Wageman, R., Burruss, J.A. & Hackman, J.R. 2008. *Senior leadership teams: what it takes to make them great*. Boston MA: Harvard Business School.

Wageman, R., Hackman, J. & Lehman, E. 2005. Team diagnostic survey: Development of an instrument. *Journal of Applied Behavioral Science*, 41 (1): 373 – 398.

Wahlstrom, K.L. & Louis, K.S. 2008. How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44: 458 – 495.

Walker, A. 1990. Supervision for school and individual benefits. *The Practising Administrator*, 12 (4): 12 – 14.

Walker, A. 1994. Teams in schools: Looking below the surface. *International Journal of Educational Management*, 8: 38 – 44.

Walker, A. & Quong, T. 1998. Valuing differences: Strategies for dealing with the tensions of educational leadership in a global society. *Peabody Journal of Education*, 73 (2): 81 – 105.

Walker, M. 2000. Decentralisation and Participatory decision-making: Implementing school-based management in the Abbott District. *Research Brief 1* (1): 11 -12.

Wallace, M. 2001. Sharing leadership of schools through teamwork: a justifiable risk? *Educational Management & Administration*, 29(2): 153 - 167.

Wallace, M. 2002. Modelling Distributed Leadership and Management Effectiveness: Primary School Senior Management Teams in England and Wales. *School effectiveness and School improvement*, 13 (2): 163 – 186.

Wallace Foundation, 2006. *Leadership for learning: Making the connections among state, district and school policies and practices*. New York: Wallace Foundation.

Wallace, M. & Huckman, L. 1996. Senior Management Teams in Large Primary Schools: A headteacher's Solution to the Complexities of Post-Reform Management. *School Organization*, 19 (3): 309 – 324.

Wallace, M. & Huckman, L. 1999. *Senior Management Teams in Primary Schools*. London: Routledge.

Walton, R.E. 1980. Establishing and Maintaining High Commitment work systems. In J.R. Kimberley, R.H. Miles & Associates (Eds.). *The Organizational Life Cycle: Issues in the creation, transformation and decline of organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 208 – 290.

Wang, M. & Degol, J.L. 2016. School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2): 315 - 352.

Waters, T., Marzano, R.J. & McNulty, B. 2003. *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

Watson, C. 2014. Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1): 18 - 29.

Weasmer, J. & Woods, A.M. 2000. Preventing baptism by fire: Fostering growth in new teachers. *The Clearing House*, 73 (3): 171 – 173.

Webster-Wright, A. 2009. Reframing professional development through understanding authentic professional learning, *Review of Educational Research*, 79(2): 702.

Weiss, E. M. 1999. Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15: 861 - 879.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenner, J.A. & Campbell, T. 2016. The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87: 134 – 171.

Westheimer, J. 1999. Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35 (1): 71 – 105.

Westraad, S. 2011. *Changing schools in challenging contexts: the documentation of a South African whole-school development journey*. Port Elizabeth, South Africa: GM South Africa Foundation.

Wheatley, K.F. 2005. The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and teacher education*, 21: 747 – 766.

Wheelan, S. 2005. *Group process: A developmental perspective*. 2nd ed. Boston.

Whitaker, K.S. 2003. Principal Role Changes and Influence on Principal Recruitment and Selection: An International Perspective. *Journal of Educational Administration*, 41(1): 37 – 54.

Whitlock, J.L. 2006. Youth perceptions of life in school. Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Sciences*, 10: 13 – 29.

Wildy, H., Forster, P., Loudon, W. & Wallace, J. 2004. The International study of leadership in education; Monitoring decision making by school leaders. *Journal of Educational Administration*, 42 (4): 416 – 430.

Willig, C. 2001. *Introducing qualitative research in Psychology. Adventures in Theory and method*. Buckingham: Open University Press.

- Wing, L.S. 2005. Leadership in high performance teams: A model of superior team performance. *Team Performance Management*, 11: 4 – 11.
- Winter, S. 2011. The return of panel inspections: The solution to South Africa's Education crisis? In *the Business of Teaching: the South African education magazine*.
- Winter, J.S. & Sweeney, J. 1994. Improving school climate; administrators are key. *NASSP Bulletin*, 78: 65 – 69.
- Wohlstetter, P. 1995. Getting School-based Management right. What works and what doesn't. *PHI Delta Kappan*.
- Wolhuter, C.C. 2014. Weaknesses of South African education in the mirror image of international educational development. *South African Journal of Education*, 34(2): 01 - 25.
- Xaba, M.I. 2011. The possible cause of school governance challenges in South Africa. *South African Journal of Education*, 31: 201 – 211.
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F. & Cui, G. 2015. How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of 160 emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(10): 12505 - 12517.
- Yazdanfar, F. 2014. School milieu and education revenue: The educational environment and student achievement. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 8(2): 358 - 374.
- Yeung, A.K., Ulrich, D.O., Nason, S.W. & Von Glonow M.A. 1999. *Organizational Learning Capability, generating and generalising ideas with impact*. Oxford: University Press.
- York-Barr, J. & Duke, K. 2004. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74: 255 - 316.
- Young, D.W. 2000. The six levers for Managing Organizational Culture. *Business Horizons*, 19 – 28.

- Yukl, G. 1989. Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, (15): 251 – 289.
- Yukl, G. 1994. Leadership in organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. 2013. Leadership in Organizations. Pearson Education Limited. England.
- Zaccaro, S., Heinen, B. & Shuffler, M. 2009. Team effectiveness and team leadership. In E. Salas, G. Goodwin & C. Burke (Eds.). Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches, 83 – 112. New York, NY: Routledge.
- Zaccaro, S. & Marks, M. 1999. The roles of leaders in high-performance teams. In E. Sundstrom (Ed.). Supporting work team effectiveness, 95 – 125. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zaccaro, S., Rittman, A. & Marks, M. 2001. Team leadership. *The Leadership Quarterly*, 12 (4): 451 – 483.
- Zajda, J. & Gamage, D. 2009. Decentralisation, School-based management and quality. London: Springer.
- Zander, A. 1994. Making groups effective. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zappulla, P. 2001. Issues in the Development of Leadership Teams in Three Victorian Catholic Primary Schools. Thesis for Masters of Education at the University of Melbourne.
- Zarraga, C. & Bonache, J. 2005. The impact of team atmosphere on knowledge outcomes in self-managed teams. *Organizational studies*, 26 (5): 661 – 681.
- Zepeda, S.J. 2004. Instructional leadership for school improvement. Eye on Education, Inc., New York.
- Zepke, N. 2007. Leadership, power and activity systems in a higher education context: will distributive leadership serve in an accountability driven world? *Quarterly*, 10(3): 301- 314.
- Zigarmi, D. & Edeburn, C. 1980. Organizational Climate and I.G.E.: An assessment and implications. *AIGE Forum*, 3 (1): 30 – 32.

Zmuda, A., Kuklis, R. & Kline, E. 2004. Transforming schools: creating a culture of continuous improvement. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Zuber-Skerritt, O. 2009. Action learning and action research: Songlines through interviews. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Zullig, K.J., Koopman, T.M., Patton, J.M. & Ubbes, V.A. 2010. School climate: historical review, instrument development and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2): 139 – 152.

BYLAES

BYLAAG A: TOESTEMMINGSBRIEF

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za

tel: +27 021 467 9272

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000

wced.wcape.gov.za

REFERENCE: 20170830–4433

ENQUIRIES: Dr A T Wyngaard

Mrs Marietha Terblanche
Timmerman Street
Parow
7500

Dear Mrs Marietha Terblanche

RESEARCH PROPOSAL: THE ESTABLISHMENT AND PROMOTION OF A SUSTAINABLE TEACHING AND LEARNING CLIMATE BY SCHOOL MANAGEMENT TEAMS

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **01 February 2018 till 31 May 2018**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number?
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research Services
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Dr Audrey T Wyngaard

Directorate: Research

DATE: 31 August 2017

BYLAAG B: ETIEKSERTIFIKAAT



Private Bag X6001, Potchefstroom,
South Africa, 2520

Tel: (018) 299-4900

Faks: (018) 299-4910

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Research Ethics Regulatory Committee

Tel: +27 18 299 4849

Email: Ethics@nwu.ac.za

ETHICAL APPROVAL LETTER OF STUDY

Based on approval by the **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences (ESREC)** on **28/09/2018**, the North-West University Research Ethics Regulatory Committee (NWU-RERC) hereby **approves** your study as indicated below. This implies that the NWU-RERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the study may be initiated, using the ethics number below.

Study title: Die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate deur skoolbestuurspanne.																														
Study Leader/Supervisor/Researcher: Prof J Heystek																														
Project team: M Terblanche																														
Ethics number: <table border="1"><tr><td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>0</td><td>6</td><td>3</td><td>1</td><td>-</td><td>1</td><td>7</td><td>-</td><td>A</td><td>2</td></tr><tr><td colspan="3">Institution</td><td colspan="6">Study Number</td><td colspan="2">Year</td><td colspan="4">Status</td></tr></table> <small>Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation</small>	N	W	U	-	0	0	6	3	1	-	1	7	-	A	2	Institution			Study Number						Year		Status			
N	W	U	-	0	0	6	3	1	-	1	7	-	A	2																
Institution			Study Number						Year		Status																			
Application Type:																														
Commencement date: 2017-09-01 Expiry date: 2019-12-01 Risk: <table border="1"><tr><td>Low</td></tr></table>	Low																													
Low																														

Special conditions of the approval (if applicable):

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, the following general terms and conditions will apply:

- The study leader (principle investigator/researcher) must report in the prescribed format to the ESREC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the study, and upon completion of the project
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project; and
 - Annually a number of projects may be randomly selected for an external audit.
- The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Would any changes to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader must apply for approval of these changes at the ESREC. Would there be deviated from the study proposal without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-RERC via ESREC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility, the NWU-RERC and ESREC reserves the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the study;
 - to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process;
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected;
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the ESREC or that information has been false or misrepresented;
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately; and/ or
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.
- ESREC can be contacted for further information or any report templates via Erna.Greyling@nwu.ac.za or 018 299 4656

The ESREC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the NWU-RERC or ESREC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Prof Jako Olivier

Chair NWU Education Sciences Research Ethics Committee

BYLAAG C: BEVESTIGING VAN PROEFLEES

Vir wie dit mag aangaan

Hierdie dien as bevestiging dat die dokument wat se besonderhede hier verskyn, geproeflees is.

Titel: Die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat deur skoolbestuurspanne.

A. VOGES

Datum: 2018-10-16

BYLAAG D: INLIGTINGSBRIEF



NORTH-WEST UNIVERSITY[®]
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education

Tel: 0219383058

Fax: 0867257407

Email: Marietha.terblanche@westerncape.gov.za

24 August 2017

The School Governing Body

1. Research title

The establishment and promotion of a sustainable teaching and learning climate by school management teams.

2. The research

The researcher will collect data through individual and focus group interviews.

The interviews take place in the confines of the school. The participants are more at ease and natural in familiar surroundings which reinforce the validity of the research.

The content and the procedure for the research is approved by the Ethics Committee of the Faculty of Education of North-West University, **Ethics number NWU-00631-17-A2.**

The researcher has obtained permission from the Head of Education of the Western Cape Education Department as well as the Director of Metro North Education District to which the schools are attached.

The school is selected on grounds of the availability of the school management team consisting of the principal, two deputy principals and two heads of department who have occupied the position for longer than three years.

3. Permission granted

We are requesting your permission for educators based on their position in the education system to participate in an interview. .

It might be necessary to request follow-up interviews after the information has been analysed after the initial interviews. It might just require a telephone call. The purpose of the follow-up interview is to verify anything that might not have been very clear during the interviews.

4. The aim of the study

The primary purpose of the study is to understand to what extent the school management team is in a position to establish and promote a sustainable teaching and learning climate.

The research will investigate how the teaching environment underscores the teaching practices, the levels of academic achievement and the general functioning of the school. The effectiveness of the school management team will be determined by taking responsibility for the identification of strategies to bring about change and the establishment and promotion of a sustainable teaching and learning climate.

The aim of the study is achieved by the formulation of the following secondary goals:

- The challenges which school management teams experience in describing and analysing the establishment and promotion of a sustainable teaching environment
- The perceptions of educators as to why the school management team experience challenges during the establishment and promotion of a sustainable teaching environment against the background of the context of the school.
- To understand the experience of teamwork within the school management team during the events that underlie the establishment and promotion of a sustainable teaching environment.

5. Research methods

Date and time

The date and times will be negotiated with the individual schools and participants.

Data is collected by means of a semi-structured interview schedule of 45 minutes per individual participant and 90 minutes per focus group of six educators and four school management team members after 15:00 so that there is no disruption of contact time.

Place

The interviews are conducted in familiar surroundings of the school of the participant. The participants therefore do not have to leave the grounds of the school and need not incur any expenses to conduct the interviews. A venue will be identified where the interviews can take place without interruptions eg. a classroom or the staffroom.

6. Potential risks

The participant is informed prior to the interview of the advantages and disadvantages of the study, the purpose of the study and they can withdraw from the study at any time. The assurance is given to the participants that the information is confidential and that names of schools or participants will not be made known. The researcher will try at all times to put at ease the participants by respecting the inputs and integrity of all participants in the event of participants becoming acrimonious during the focus group interviews.

I do not foresee any potential risks or inconvenience by participating in the study.

7. Potential advantages for the school and/or community

The interviews provide participants with a measure of reflection with regards to the focus of the research and the context of the school in which learning takes place. The data collected during individual interviews will also make a contribution to the context in which the participant finds him/herself, since they can be taken back to the school management team to support different strategies to improve teaching and learning at a specific school. The data can also be used for reflection on what challenges are experienced by individuals and/or the team.

The interaction of the school management team with other components of the environment which includes the community, the sharing of information, energy or

sources and material from which a relationship develops. The interaction between the school management team and the community contributes to the development of the community and the school management team. It also leads to the extension of the capacity of the school management team and the community in the establishment and promotion of a teaching and learning climate by the school management team.

The aim of the research is to establish and promote a teaching and learning climate, and to provide feedback out of the interviews why school management teams experience challenges in the establishment and promotion of a sustainable teaching and learning climate and to provide support, at Provincial and National levels for school management teams to bring about improvement of academic achievement in the establishment and promotion of a sustainable teaching and learning climate.

8. Remuneration for participation

Participation is voluntary and no remuneration is given to participants.

9. Privacy

Participants are assured that information will be dealt with confidentially and the names of individuals and schools will not be made known. The anonymity of participants is assured by codes during transcription.

No information may be shared with any other persons outside of the research group. Records are stored where no other persons have access to them. The researcher accepts responsibility for the secure storage of all information.

10. Confidentiality

- At no stage will the true identity of the educator or that of the school be used. Participants in the study will be referred to as Principal 1, Teacher 1, etc. Schools will be referred to as School A and School B.
- Any comments made by the participants will be incorporated into the research in the form of a narrative.
- I would like to have your permission to use an audio recording device which will help me to analyse the data gathered at a later stage. These recordings will only be

used for the research purpose the researcher has the correct information as it's been explained by you.

- The educator can decline to answer any question (s) at any time or request that the interview be stopped.
- The typed version of the interview will be sent to the educator so that the educator can read it and confirm that it is a true reflection of what was said during the interview. This will also help the researcher to make sure that the information is correct.

It may not be possible to ensure hundred percent confidentiality and anonymity from the group discussions. When the educator signs this form he/she agrees not to discuss any of the information from the interview with anybody else outside of this meeting. At the beginning of the interview we will determine the basic rules for the discussion to ensure confidentiality and keep the names and opinions of the participants anonymous.

11. Participation and withdrawal

Written permission is obtained from participants after they have been informed verbally and in writing with regards to the aims of the study, the advantages and disadvantages, the type of questions to be asked and the assurance of anonymity. Participants also give written permission that an audio recording be done during the interviews. Participants may withdraw from the study at any time.

12. Storage of information collected during interviews

Individual and focus group interviews are recorded and organised in themes, patterns and categories. All information is handled confidentially. No information is shared with any person outside of the research team. Records of information are stored where nobody else has access to them. It is the responsibility of the researcher to handle the information strictly confidentially and to secure it where no one else has access to it.

13. What is done with the information obtained during the interviews?

The analysed information shall be made available to the schools, the Director of the District, the Western Cape Education Department and North-West University. The information will be used to improve the quality of learning and teaching in schools.

Information will be shared at conferences to a bigger audience as well as for use in the writing of academic articles.

14. Identification of researcher and study leader

Any objections or enquiries with regard to the study may be shared with the researcher and/or study leader.

Researcher: Marietha Terblanche

Contact details: 0727136910

Marietha.terblanche@westerncape.gov.za

Work contact details: 021 938 3058

Work address: Timmerman Street

Parow

7500

Study leader: Prof Jan Heystek

Contact details: 084 722 9136

15. Rights of research

In the event of permission being granted for participation in the study, I would appreciate it that individual interviews and focus group interviews will take place.

Signature of the School Governing Body

The aforementioned information is provided in English and Afrikaans by the researcher. An opportunity has been given for questions to be asked and the questions have been answered in a transparent manner.

I give permission for the research.

Signature of researcher

DATE:

BYLAAG E: ONDERHOUDSVRAELYS – AFRIKAANS

Die tema: onderrigleerklimaat **word beskryf en verken deur die volgende vrae te formuleer:**

1. Wat verstaan u onder onderrigleerklimaat?
2. Watter aspekte speel die belangrikste rolle in die vestiging van 'n onderrigleerklimaat?
 - a) orde, dissipline en veiligheid
 - b) akademiese uitkomstes
 - c) sosiale verhoudings
 - d) fasiliteite van die skool
 - e) verbintenis tot die skool
 - f) leierskap en bestuur
 - g) ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers
3. Is dit nodig om die onderrigleerklimaat te verander om die akademiese prestasie van die skool te verander?
 - 3.1. Ja of nee – motiveer/verduidelik.
 - 3.2. Watter van bogenoemde aspekte wat 'n invloed uitoefen op die onderrigleerklimaat behoort eerste of die meeste aandag te kry?
4. Wie sou verantwoordelik wees om die verandering van die onderrigleerklimaat te inisieer?
 - a) Die skoolbestuurspan
 - b) Onderwysers
 - c) Skoolbeheerliggaam
 - d) Onderwysdepartement

Die tema: **die interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling te bevorder ter ondersteuning van die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat deur bogenoemde aspekte aan te spreek wat 'n invloed uitoefen op die onderrigleerklimaat word beskryf en verken deur die volgende vrae te formuleer;**

5 Hoe sou u die interaksie tussen die skoolbestuurspan, onderwysers, die beheerliggaam en die Distrikskantoor beskryf ten opsigte van hulle rolle om die onderrigleerklimaat te bevorder?

a) Watter rol speel die interaksie op mikrovlak tussen die onderwysers en die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat?

b) Watter rol speel die interaksie op mesovlak tussen die onderwysers, die skoolbestuurspan met die beheerliggaam in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat?

c) Watter rol speel die interaksie op makrovlak tussen die onderwysers, die skoolbestuurspan, die beheerliggaam met die Onderwysdepartement in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat?

Die tema: **uitdagings wat ervaar word in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat is verken en beskryf deur die volgende vrae te formuleer:**

6) Beleef die skoolbestuurspan enige uitdagings in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat deur te verwys na die volgende aspekte?

a) Die nuwe onderwysstelsel na 1994 met die fokus wat skuif na die leierskap deur 'n groep onderwysers bekend as die skoolbestuurspan

b) Die bemagtiging en ondersteuning van onderwysers

c) Die bestuur en leierskap van die skoolbestuurspan

d) In die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers op mikrovlak

e) In die interaksie tussen die skoolbestuurspan, onderwysers en beheerliggaam op mesovlak

f) In die interaksie tussen die skoolbestuurspan, onderwysers, beheerliggaam en die Onderwysdepartement op makrovlak

7) Op watter vlak word die meeste uitdagings beleef in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat?

Die tema: **die ervaring van spanwerk deur die skoolbestuurspan met die neem van verantwoordelikheid in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat is verklaar en beskryf deur die volgende vrae te formuleer:**

8) Watter rol speel spanwerk by die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat?

9) Is daar moontlike uitdagings wat beleef word in die uitleef van spanwerk deur die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat?

10) Wat is die waarde/gevolge/uitwerking van spanwerk onder die skoolbestuurspanlede in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat?

BYLAAG F: ONDERHOUDSVRAELYS – ENGELS

The theme: **teaching learning climate are explored and described by formulating the following questions:**

- 1) What do you understand by the term teaching learning climate?
- 2) Which aspects play the most important role in the establishment of a teaching and learning climate?
 - a) Order, discipline and safety
 - b) Academic outcomes
 - c) Social relationships
 - d) Facilities of the school
 - e) Relationship with the school
 - f) Leadership and management
 - g) Support and development of teachers
- 3) Is it necessary to change the teaching learning climate to change the academic performance of the school?
 - a) Yes or no – motivate/explain
 - b) Which of the above mentioned aspects which influence the teaching learning climate need to be addressed first or need the most attention?
- 4) Who would be responsible for the initiation of the teaching learning climate change?
 - a) The School Management Team
 - b) Teachers
 - c) The School Governing Body
 - d) The Education Department

The theme: **the interaction on different levels in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate by addressing the**

aforementioned aspects which influence the teaching learning climate are described and explored by formulating the following questions:

5) How would you describe the interaction between the School Management Team, teachers, the Governing Body and the District Office by referring to their roles in promotion of a teaching learning climate?

a) On a micro level what role does interaction between teachers and the School Management Team play in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate?

b) On a meso level what role does interaction between teachers, the School Management Team with the School Governing Body play in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate?

c) On a macro level what role does interaction between teachers, the School Management Team, the School Governing Body with the Education Department play in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate?

The theme: **challenges which are experienced in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate are explored and described by formulating the following questions:**

6) Are challenges experienced by the School Management Team in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate by referring to the following aspects?

a) the new education system past 1994 where the focus of leadership has shifted to a group of teachers known as the School Management Team

b) the empowerment and support of teachers

c) the management and leadership of the School Management Team

d) the interaction between the School Management Team and the teachers on micro level

e) the interaction between the School Management Team, teachers and the School Governing Body on meso level

f) the interaction between the School Management Team, teachers, the School Governing Body and the Education Department on macro level

7) At what level are most challenges experienced in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate?

The theme: **the experience of team work by the School Management Team when taking responsibility in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate is declared and described by formulating the following questions:**

8) What role does teamwork by the School Management Team play in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate?

9) Are there possible challenges that are experienced by the School Management Team in their experience of teamwork by the School Management Team in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate?

10) What are the value/results/experiences of teamwork amongst the School Management Team in the establishment and promotion of a sustainable teaching learning climate?