

Outonomie van skoolhoofde in publieke skole in Gauteng

M van Wyk

 orcid.org/0000-0002-1092-8449

Verhandeling aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister Educationis* in *Onderwysbestuur en Leierskap* aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof Jan Heystek

Mede-studieleier: Dr L van Jaarsveld

Gradeplegtigheid: Oktober 2022

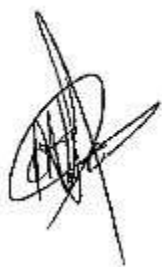
Studentenommer: 25031023

VERKLARING

Ek, Matthew van Wyk, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie verhandeling getiteld:

Outonomie van skoolhoofde in publieke skole in Gauteng

my oorspronklike werk is, buiten vir die dele waar daar vanuit bronne aangehaal is. Ek verklaar ook dat ek nie voorheen die verhandeling of gedeeltes daarvan, vir die verwerking van 'n graad of ander kwalifikasie by enige ander universiteit ingehandig het nie.



M van Wyk

25031023

VOORWOORD

Met die suksesvolle voltooiing van hierdie verhandeling wil ek erkenning en dank gee aan die volgende persone wat my gedra het tydens die voltooiing van hierdie studie, en sonder wie se hulp en ondersteuning ek nie hierdie studie sou kon voltooi nie:

- My Hemelse Vader, wat my die krag en moed gegee het om hierdie verhandeling te voltooi;
- Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, wat my as beurshouer finansiëel ondersteun het tydens die voltooiing van hierdie graad;
- Professor Jan Heystek van die Fakulteit Opvoedkunde wat as my studieleier opgetree het. Dankie vir Prof se ondersteuning, hulp en moed, sonder Prof sou hierdie nie moontlik gewees het nie;
- Dr Leentjie van Jaarsveld van die Fakulteit Opvoedkunde wat as my medestudieleier opgetree het. Na Dr Van Jaarsveld as my studieleier opgetree het tydens my Honneursgraad, het ek en Dr van Jaarsveld begin praat oor die voltooiing van 'n Meestersgraad, sonder Dr se motivering sou hierdie nie moontlik gewees het nie. Dankie vir die hulp en bystand wat Dr aan my gebied het;
- Louise du Plessis, my taalversorger vir die kwaliteit werk wat jy verskaf het, sonder jou sou hier baie foute gewees het;
- Aan die skoolhoofde wat as deelnemers gedien het in hierdie studie, sonder julle sou hierdie studie nie op feitlike data gebaseer geword het nie. Julle deelname word opreg waardeer;
- Aan my ouers, Gary en Beauhla van Wyk, wat my deur my Universiteit gedra het, en wat altyd begrip gehad het as my Meestersgraad prioriteit moes kry. Sonder julle ondersteuning, hulp en liefde sou ek nie hierdie kon voltooi nie. Wie ek vandag is, is als te danke aan julle;
- Laastens, aan my verloofde, Nicky Scheepers, dankie vir al die kos wat jy aangedra het, dankie vir jou liefde en ondersteuning. Jy is die rede hoekom ek hierdie graad in twee jaar kon klaar maak. Sonder jou ondersteuning en motivering om te werk sou ek nie hierdie kon doen nie. Jy is my rots en my steunpilaar. Ek is baie lief vir jou!

“Dit was lekker, maar dis nou klaar” – Matthew van Wyk, 2021

OPSOMMING

Skole-outonomie word omskryf as 'n vorm van selfbestuur en selfregulering, waar die skoolhoof besluite kan neem wat tot voordeel van die skool, en die skool omgewing is. Outonomie handel oor die vryheid van besluitneming, sonder enige invloed van eksterne partye. Hierdie studie sal fokus op die vlak van outonomie waaroor die skoolhoof beskik, en indien daar outonomie by die skoolhoof voorkom, watter eksterne partye hierdie vlak van outonomie beïnvloed. Skoolhoofde se besluitneming word volgens sekere beleide en protokolle voorgeskryf, en in hierdie studie gaan ons bepaal watter vryheid die skoolhoof het om besluite te neem wat buite die raamwerk van beleide en protokolle val, en ook wat die gevolge vir die besluite sal wees. Wie word aanspreeklik en verantwoordelik gehou vir die besluite wat geneem word, en tot watter mate strek hierdie verantwoordelikheid en aanspreeklikheid? Die skool is 'n organisasie wat selfbestuur moet word, en dus gaan ons bepaal of die skoolhoof die vryheid het om die selfbestuur in die skool toe te pas en outonomiese besluite te neem, of nie.

Die ervarings en belewenisse van die skoolhoof tydens besluitneming en selfbestuur, was as fenomeen ondersoek, om die ervaring en belewenisse, soos dit voorkom, te analiseer en te bespreek, om sodoende die navorsingsvrae tot die studie te beantwoord. Na afloop van die studie, is daar bevind dat outonomie in die besluitnemings proses van die skoolhoof wel voorkom, maar beperk word deur verskeie rolspelers en wetgewing. Daar is aanbeveel dat genoegsame opleiding aan skoolhoofde voorsien moet word, en dat wetgewing deurlopend opgedateer moet word, om sodoende alle situasies (veral situasies wat onlangs in skole plaasvind) in wetgewing omskryf word, sodat riglyne aan die skoolhoofde gegee kan word vir die hantering van hierdie situasies. Verder was daar aanbeveel dat die DBO riglyne in plek moet stel om die outonomie van die skoolhoof te bevorder, omrede elke skool uniek is, en nie alle besluite wat geneem word, generiese in riglyne en wetgewing omskryf kan word nie.

Sleuteltermes: Outonomie, publieke skole, verantwoordelikheid, aanspreeklikheid, skoolhoof, selfbestuur, besluitneming, mag.

ABSTRACT

School autonomy is defined as a form of self-management and self-regulation, where the principal can make decisions that benefits the school and the school environment. Autonomy deals with the freedom of decision-making, without any influence from external parties. This study will focus on the amount of autonomy the principal has, and if there is autonomy in the role of the principal, what pressure from external parties influences this level of autonomy. Principals are instructed according to certain policies and protocols, and in this study, we will determine what freedom the principal has to make decisions that do not appear in the policies and protocols, and also what the consequences will be for the decisions. Who is held accountable and responsible for the decisions made, and what is the extent of this responsibility and accountability? The school is an organization that must become self-governing, and so we will determine whether the principal has the freedom to apply self-management in the school and make autonomous decisions.

The experiences of the principal during decision-making and self-management were investigated as a phenomenon, to analyze and discuss the experiences as they occur, in order to answer the research questions to the study. At the end of the study, it was found that autonomy in the decision-making process of the principal does occur but is limited by various role players and legislation. It has been recommended that adequate training must be provided to principals, and that legislation must be updated continuously, so that all situations (especially situations that recently occurred in schools) are defined in legislation, so that guidelines can be given to the principals for dealing with these situations. Furthermore, it was recommended that the DBE should put guidelines in place to promote the autonomy of the principal, as each school is unique, and not all decisions made can be defined generically in guidelines and legislation.

Key terms: Autonomy, public schools, responsibility, accountability, school principal, self-management, decision making, power.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING	I
VOORWOORD	II
OPSOMMING	III
ABSTRACT	IV
LYS VAN TABELLE	X
LYS VAN FIGURE	XI
HOOFSTUK 1: INLEIDING TOT DIE STUDIE	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Begripsverklaring	2
1.2.1 Outonomieit	2
1.2.2 Aanspreeklikheid	3
1.2.3 Verantwoordelikheid.....	4
1.2.4 Selfbestuur	4
1.2.5 Skoolhoof	5
1.2.6 Publieke skool	5
1.3 Probleemstelling	6
1.3.1 Omskrywing van die probleemstelling.....	6
1.4 Teoretiese raamwerk	8
1.5 Konseptuele raamwerk	9
1.6 Navorsingsvrae	11
1.6.1 Primêre navorsingsvraag	11
1.6.2 Sekondêre navorsingsvrae.....	12
1.7 Navorsingsdoel en -doelstellings	12

1.8	Navorsingsontwerp en metodologie	13
1.8.1	Navorsingsparadigma	13
1.8.2	Navorsingsbenadering (kwalitatief)	14
1.8.3	Navorsingstrategie (Fenomenologiese strategie).....	15
1.8.4	Populasie en steekproef.....	15
1.8.5	Data-insameling	16
1.8.6	Data-ontleding	17
1.8.7	Vertrouenswaardigheid	19
1.8.8	Etiese oorwegings	20
1.9	Bydrae van die studie	21
1.10	Hoofstukindeling.....	21
HOOFSTUK 2: SKOOLHOOFDE SE OUTONOMIE IN KONTEKS.....		23
2.1	Inleiding	23
2.2	Organisasie.....	24
2.2.1	Definiëring van 'n organisasie.....	24
2.2.2	Die skool as 'n organisasie	25
2.3	Hiërargie en struktuur van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem	30
2.4	Pligte en verantwoordelikhede van die Gautengse Departement van Onderwys.....	31
2.5	Pligte en verantwoordelikhede van die skoolhoof.....	35
2.5.1	Die implementering van opvoedkundige programme en kurrikulum aktiwiteite	36
2.5.2	Die bestuur van die opvoeders en ondersteuningspersoneel	38
2.5.3	Hulpbronbestuur, bewaring van skoolrekords en gedelegeerde werksaamhede deur die provinsiale departementshoof	39

2.5.4	Die implementering van beleide en wetgewings	41
2.6	Verhouding tussen die skoolhoof en die skoolbeheerliggaam	42
2.7	Self-determinasieteorie	44
2.8	Otonomie in die onderwys	47
2.8.1	Geskiedenis van outonomie in onderwys	47
2.8.2	Otonomie in die onderwyskonteks	49
2.8.3	Implementering van outonomie in verskeie lande en skole.....	50
2.8.3.1	Otonomie van skoolhoofde in Nederland	51
2.8.3.2	Otonomie van skoolhoofde in Australië	52
2.8.3.3	Otonomie van skoolhoofde in die Verenigde State	52
2.8.4	Voor- en nadele van outonomie	54
2.8.4.1	Voordele van outonomie	54
2.8.4.2	Nadele van outonomie	54
2.9	Samevatting.....	55
HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE		57
3.1	Inleiding	57
3.2	Navorsingsontwerp en metodologie	58
3.2.1	Navorsingsparadigma	58
3.2.2	Navorsingsbenadering (kwalitatief)	60
3.2.3	Navorsingsstrategie (Fenomenologiese strategie).....	61
3.2.4	Populasie en steekproef.....	62
3.3	Data-insameling	65
3.4	Data-ontleding.....	67

3.5	Vertrouenswaardigheid	69
3.6	Etiese oorwegings	70
3.7	Samevatting	71
HOOFSTUK 4: VOORSTELLING, ONTLEDING EN BESPREKING VAN DIE LITERATUUR EN EMPIRIESE RESULTATE		72
4.1	Inleiding	72
4.2	Deelnemers aan die studie	72
4.3	Tema bespreking.....	75
4.3.1	Otonomie as 'n konsep	76
4.3.2	Die skool as 'n organisasie	78
4.3.3	Omskrywing en implementering van wetgewing	80
4.3.4	Die grys area van wetgewing en toepassing.....	83
4.3.5	Selektiewe toepassing van wetgewing.....	85
4.4	Gevolgtrekking	88
HOOFSTUK 5: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS		89
5.1	Inleiding	89
5.2	Doel van die studie	89
5.3	Gevolgtrekking met betrekking tot die primêre navorsingsvraag.....	89
5.4	Gevolgtrekking met betrekking tot die sekondêre navorsingsvrae	95
5.4.1	Wat bepaal die outonomie wat deur skoolhoofde in publieke skole beoefen word?	95
5.4.2	Waarom is daar moontlike probleme met skoolhoofde se belewenis van outonomie?	99
5.4.3	Hoe oefen hoofde 'n mate van outonomie binne die bestaande beleidsraamwerke uit?	101
5.4.4	Tot watter mate kan die self-determinasieteorie ons help om die outonomie van skoolhoofde beter te verstaan?	103

5.5	Beperkings tot die studie	104
5.6	Aanbevelings vir praktyk en beleid	105
5.6.1.	Opleiding:	105
5.6.2.	Skoolsituasie nie vervat in wetgewing:.....	105
5.6.3.	Praktiese implementering van wetgewing:.....	106
5.6.4.	Riglyne vir outonomie:.....	106
5.7	Aanbevelings vir verdere navorsing	106
5.7.1.	Vergelykende studie.....	106
5.7.2.	Vergelykende studie – ander lande.....	107
5.7.3.	Outonomie van DBO	107
5.7.4.	Outonomie van SBL	107
5.8	Gevolgtrekking	107
	BRONNELYS.....	109
	BYLAAG 1: GOEDKEURING VAN NAVORSINGSVOORSTEL	117
	BYLAAG 2: ETIESE GOEDKEURING	118
	BYLAAG 3: GOEDKEURING VAN GAUTENG DEPARTEMENT VAN BASIESE ONDERWYS.....	120
	BYLAAG 4: SERTIFIKAAT VAN TAALVERSORGING.....	122
	BYLAAG 6: TURN-IT-IN VERSLAG	123
	BYLAAG 7: ONDERHOUDSKEDULE	135

LYS VAN TABELLE

Tabel 3-1:	Tipes onderhoude in kwalitatiewe navorsing (Creswell, 2012:218).....	66
Tabel 4-1:	Lys van deelnemers aan die studie	73
Tabel 4-2:	Kodering van data	75

LYS VAN FIGURE

Figuur 1-1:	Die grys area van die skoolhoof se outonomie.....	11
Figuur 2-1:	Skool as 'n model van 'n onderrigorganisasie (Kools <i>et al.</i> , 2020:27)	29
Figuur 2-2:	Suid-Afrikaanse publieke skoolsisteem (Beckmann & Bipath, 2016:527)	30
Figuur 2-3:	Organogram van die struktuur van die Gautengse Departement van Onderwys (Smith & Beckmann, 2014:9)	32
Figuur 3-1:	Populasie en steekproef (Creswell, 2012:142)	64
Figuur 3-2:	Stappe in data-ontleding (Creswell, 2012:238)	68
Figuur 4-1:	Temas geïdentifiseer tydens dataontleding	75

HOOFSTUK 1: INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1 Inleiding

Die Departement van Basiese Onderwys (DBO) (2016:8) noem dat die riglyne vir hoofskap 'n duidelike rolbeskrywing vir skoolleiers verskaf en stipuleer wat van die hoof verwag word. Skoolhoofde werk saam met skoolbestuurspanne, skoolbeheerliggame, verteenwoordigende rade vir leerders en breër gemeenskappe. Volgens die DBO het hierdie samewerking ten doel om onderrig en leer van die hoogste gehalte effektief te bestuur, te ondersteun en te bevorder met die doel om leerders in staat te stel om die hoogste vlakke van prestasie te bereik vir hul eie ontwikkeling, die gemeenskap en die land se voordeel.

Neeleman (2018:31) verduidelik dat in baie lande beweeg onderwysstelsels na 'n kombinasie van verhoogde skooloutonomie en verskerpte aanspreeklikheid. In die lig van die bogenoemde skuif, neem Neeleman (2018:31) standpunt in dat die besluitneming op skoolvlak belangrik geword het, en die rol van die skoolleier al hoe belangriker. Nordholm *et al.* (2021:2) sluit aan by Neeleman (2018) en voer aan dat skooloutonomie en aanspreeklikheid belangrike dimensies van skoolleierskap is, en dat outonomie gekombineer moet word met diepgaande leierskap, omvattende deurlopende professionele ontwikkeling en 'n positiewe, samewerkende skoolklimaat. In Neeleman (2018:34) se studie, word daar bewys dat outonomie op 'n tweeledige manier geïnterpreteer word as beide die vryheid en die vermoë om op te tree. Neeleman (2018:34) beskryf die verantwoordelikheid van 'n outonome organisasie as die vermoë om besluite te neem oor 'n situasie wat verband hou met die bestuur en werkswyse daarvan. Die skrywer voeg by die outonomie van 'n skool verwys na die mate van selfregering in verhouding tot die mate van staatsinmenging. Nordholm *et al.* (2021:2) het verder genoem dat outonomie nie altyd as positief en beheer as negatief verstaan moet word nie, maar dat daar eerder na die kompleksiteit wat hierdie konsepte omring, gekyk moet word. Met die bogenoemde stellings van Neeleman (2018) en Nordholm *et al.* (2021) in gedagte, word outonomie omskryf as die vermoë om self besluite te neem met verantwoordelikheid, selfbestuur en aanspreeklikheid wat bydrae tot hierdie besluitnemings vermoë.

Met die hulp van 'n deeglike ondersoek, sal daar bepaal kan word oor watter outonomie beskik die hoofde ter sprake in hierdie studie en watter ondersteunende dokumente en beleidsverklarings hierdie besluitnemingsproses staaf. Die ondersoek sal kan bydrae tot die bepaling of die outonomie van die skoolhoof beïnvloed word. Om die probleem met betrekking tot outonomie in publieke skole te ondersoek, word die volgende in hierdie hoofstuk bespreek:

'n begripsverklaring word gegee, die probleem en motivering word gestel, en die teoretiese raamwerk word gegee, waarna die hoofstuk afgesluit word met 'n bespreking van die metodologie.

1.2 Begripsverklaring

Voordat die probleem en motivering bespreek word, word die verskillende begrippe wat in hierdie navorsing van toepassing is, verklaar en gedefinieer.

1.2.1 Outonomieit

Die Oxford Advanced Learner's Dictionary (2010:84) verduidelik dat outonomie die vermoë is om op te tree en besluite te neem sonder om deur iemand anders beheer te word. Outonomie verwys dus na 'n vorm van selfregering. Selfregering word beskryf as die regering of beheer van 'n land of 'n organisasie (ook 'n skool) deur sy eie mense of lede, en nie deur ander nie (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2010:1340).

Arcia *et al.* (2010:2) beskryf die ontstaan van skooloutonomie gedurende die 19de eeu in Europa as 'n manier om akademiese vryheid te verseker, 'n doel wat geregverdig is deur godsdienstige en filosofiese oorwegings wat tot na die eerste helfte van die 20ste eeu in werking was. Arcia *et al.* (2010:2) verduidelik dat die vordering in skooloutonomie die afgelope twee dekades gelei het tot die konseptualisering van skoolgebaseerde bestuur (SBM) as 'n vorm van desentralisasie waarin die skool hoofsaaklik verantwoordelik is vir bestuursbesluite, maar met die deelname van ouers en die gemeenskap deur middel van skoolrade. Friedman (2003:3) definieer die term "outonomie" grotendeels as 'n term van filosofiese kuns, wat egter 'n verskeidenheid idees wat aan gewone mense bekend is, omvat. Hierdie idees sluit in om "getrou aan myself" te wees, dit op "my manier" doen, op te staan vir "dit waarin ek glo", "vir myself" te dink en, as geslagsegalitêre herformulering, jou "eie persoon" te wees.

Chirkov (2009:254) argumenteer dat op 'n sielkundige vlak outonomie beskou word as 'n basiese sielkundige behoefte om selfbeheer te ervaar, en om eienaarskap van die besluitnemingsproses te aanvaar. Egeberg en Trondal (2009:674) argumenteer dat skoolhoofde veronderstel is om 'n mate van outonomieit van hul onderskeie ministeriële departemente te geniet rakende besluitneming, insluitend besluitneming in bestuur, personeel en begrotings aangeleenthede. Uit bogenoemde kan afgelei word dat outonomieit verband hou met die individuele besluitnemingsproses wat nie deur eksterne partye beïnvloed word nie. Outonomieit handel oor eie besluitneming, self-denke en geloofwaardigheid in optrede. Outonomieit word beperk binne die raamwerk van die Grondwet van Suid-Afrika (1996) waar wetgewing as die oppergesag getoon word. In enige besluitneming en optrede binne die raamwerk van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, sal outonomie as onbeperk beskou word, en in enige besluitneming

en optrede buite die raamwerk van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, sal outonomie as beperk beskou word. Onbeperkte outonomie sal deur ondersoeking geargumenteer word.

1.2.2 Aanspreeklikheid

Arcia *et al.* (2010:2) wys daarop dat outonomie en aanspreeklikheid as twee komponente van die Skoolgebaseerde Bestuur (SBM) gesien kan word, wat mekaar aanvul om die operasionele en pedagogiese doeltreffendheid van skole te verhoog. Skerritt (2020:2) sluit aan by Arcia *et al.* (2010) en beskou aanspreeklikheid en skooloutonomie as twee beleide wat goed by mekaar pas. Skerritt (2020:2) verduidelik verder dat aanspreeklikheid beskou word as 'n sentrale beleidsoplossing om doeltreffendheid, akademiese uitnemendheid en billikheid te verhoog.

Arcia *et al.* (2010:2) bevestig dat aanspreeklikheid verskeie vorms aanneem, maar in hoë-prestasie skole is aanspreeklikheid altyd verantwoordelik teenoor iemand. Deming en Figlio (2016:33) wys daarop dat aanspreeklikheid poog om onderwysinstellings verantwoordelik te hou vir studente-uitkomst met behulp van instrumente wat wissel van prestasie “verslag kaarte” tot eksplisiete belonings en sanksies. Skerritt (2020:2) voeg by met aanspreeklikheid wat 'n dominante diskoers word, word toesig dikwels gesien as 'n noodsaaklike en onvermydelike deel van die manier waarop alle skole tot 'n mate funksioneer, en veral outonome skole wat kwasi-outonoom word.

Verder definieer Arcia *et al.* (2010:2) aanspreeklikheid as die aanvaarding of verantwoordelikheid, en om verantwoordbaar te wees vir 'n mens se optrede. Arcia *et al.* (2010:2) kom tot die gevolgtrekking dat aanspreeklikheid in skoolbestuur die volgende addisionele betekenis kan aanneem:

“die nakoming van die reëls en regulasies van skool beheer; om verslag te doen aan diegene met toesighoudende gesag oor die skool; en om beloning en sanksies te koppel aan die verwagte resultate.”

Aan die hand van bogenoemde is aanspreeklikheid vir hierdie studie soos volg gebruik: Aanspreeklikheid word gesien as die verantwoordelikheid van die verantwoordbare persoon tydens 'n situasie. Aanspreeklikheid is wanneer 'n persoon verantwoordbaar moet wees vir 'n optrede of daad wat binne 'n sekere konteks gepleeg is. Hierdie verantwoordbaarheid kom neer op die gesagsfiguur van die skool, wat die skoolhoof sal wees. Indien daar 'n daad gepleeg word wat buite die raamwerk van die reg is, staan die skoolhoof as die aanspreeklike persoon en moet die verantwoording doen oor die daad wat gepleeg is. Dus word aanspreeklikheid omskryf as die

verantwoordelikheid van die persoon wat aanspreeklik is vir wat gebeur tydens 'n situasie of daad binne die konteks/raamwerk van die skool.

1.2.3 Verantwoordelikheid

Floridi (2016:6) verduidelik dat verantwoordelikheid is soos om in beheer van iets te wees en dus te sorg dat iets gebeur of nie gebeur nie. Connolly *et al.* (2019:513) voeg by dat verantwoordelikheid 'n multi-relasionele konsep met 'n verskeidenheid komponente is. Connolly *et al.* (2019:514) verduidelik dat dit noodsaaklik is om 'n aangewese individu te hê wat die verantwoordelikheid dra vir die funksionering van 'n stelsel waarin ander aan 'n opvoedkundige instelling deelneem. Die verantwoordelike persoon in die opvoedkundige instelling mag al dan nie geroep word om rekenskap te gee van die werking van die stelsel waarvoor hy/sy verantwoordelik is nie (Connolly *et al.*, 2019:514).

Connolly *et al.* (2019:515) verduidelik dit is belangrik om die verantwoordelikheid vir die behoorlike werking van 'n stelsel in 'n opvoedkundige instelling waaraan ander deelneem, te dra. Dus is daar 'n duidelike verband tussen die konsepte verantwoordelikheid en aanspreeklikheid. Beide konsepte handel oor die verantwoordbaarheid van besluite wat geneem word, en die verantwoordbare persoon ter sprake in die skool.

Aan die hand van bogenoemde is verantwoordelikheid vir hierdie studie soos volg gebruik: Verantwoordelikheid word gesien as die verantwoordbaarheid van die skoolhoof binne 'n sekere konteks. Die skoolhoof is verantwoordelik vir die skool en die funksionering van die skool, en wanneer daar sekere situasies ontstaan in die skoolomgewing, moet daar 'n verantwoordbare persoon wees. Verantwoordelikheid kan verder omskryf word as die plig van die skoolhoof om beheer uit te voer, te verseker dat opvoedkundige gebeure in die skoolomgewing gebeur, en aanspreeklikheid te aanvaar vir die dae van die skool.

1.2.4 Selfbestuur

Caldwell (2002:35) verduidelik dat 'n selfbesturende skool 'n skool in 'n stelsel van onderwys is, waarbinne 'n beduidende hoeveelheid gesag en verantwoordelikheid gedesentraliseer is om besluite te neem wat verband hou met die toewysing van hulpbronne binne 'n sentraal-bepaalde raamwerk van doelwitte, beleide, standarde en toerekenbaarheid. Caldwell (2002:45) voeg by dat die primêre doel van selfbestuur is om 'n bydrae tot leer te lewer, sodat skole wat streef na sukses op hierdie gebied 'n onverbiddele poging sal aanwend om al die bekwaamhede te benut wat met selfbestuur ooreenstem.

Cheung en Cheng (1996:17) is van mening dat skoolgebaseerde bestuurprogramme dikwels van stapel gestuur word om 'n goeie mate van aanspreeklikheid te verseker deur skole toe te laat om van eksterne beheer na aktiewe selfbestuur oor te skakel. Die skrywers voeg by dat die term selfbestuur nie absolute outonomie impliseer nie, sonder dat die funksionering enige invloed van die sentrale onderwysowerheid tot gevolg het. In wese bestaan hierdie invloed nog steeds deur 'n verskuiwing in kontrole van operasionele vlak na beleidsvlak (Cheung & Cheng, 1996:17).

Aan die hand van bogenoemde, is selfbestuur vir hierdie studie soos volg gebruik: Selfbestuur word gesien as die mate van vryheid wat die skoolhoof ervaar om sy/haar skool te bestuur op die beste manier moontlik, met die sosio-ekonomiese omstandighede, gemeenskap, ens. in ag geneem. Selfbestuur word verder omskryf as die vermoë van die skoolhoof om selfregulerend en selfstandig te wees in die besluitnemingsproses van die skool.

1.2.5 Skoolhoof

Volgens die DBO (2016:32) is die funksie van die skoolhoof om te verseker dat die skool bevredigend bestuur word in ooreenstemming met toepaslike wetgewing, regulasies en personeeladministrasiemaatreëls soos voorgeskryf. Die DBO (2016:32) voeg by dat die funksie van die skoolhoof is om te verseker dat die opvoeding van die leerders op 'n behoorlike wyse en in ooreenstemming met goedgekeurde beleide bevorder word.

Aan die hand van bogenoemde is die skoolhoof se verantwoordelikheid vir hierdie studie soos volg gebruik: 'n Skoolhoof kan omskryf word as die hoof van 'n skool wat die gesagsfiguur is. Saam met die skoolhoof word die term outonomie omskryf. 'Skoolhoof' en 'outonomie' loop hand aan hand. Dit beteken die skoolhoof word gesien as die gesagsfiguur in die skool, en die skoolhoof moet dus sekere outonemiese besluite kan neem, sonder die inmenging van die staat of eksterne partye.

1.2.6 Publieke skool

Volgens Afdeling 12 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) word 'n publieke skool omskryf as 'n gewone publieke skool, 'n publieke skool vir leerders met spesiale onderrigbehoefte of 'n publieke skool wat onderrig verskaf met 'n gespesialiseerde fokus op talent, insluitend sport, uitvoerende kuns of skeppende kuns.

Aan die hand van bogenoemde is die term publieke skool vir hierdie studie soos volg gebruik: 'n Publieke skool word omskryf as 'n skool wat binne die gesag van die regering optree. 'n Publieke skool word deur verskeie staatsdepartemente geadministreer en moet verslag doen aan hierdie staatsdepartemente. Skoolhoofde moet binne hierdie gesagstrukture hulle outonomie uitoefen.

1.3 Probleemstelling

1.3.1 Omskrywing van die probleemstelling

Die probleem ter sprake in hierdie studie was: Oor watter mate van outonomie beskik die skoolhoofde van publieke skole in Gauteng?

Beckmann en Bipath (2016) voer aan dat professionele bestuur een van die twee grootste rolle van die Suid-Afrikaanse publieke skoolhoofde is, wat uitgevoer word onder die outoriteit van die provinsiale hoofkantoor. Artikel 23 (1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) voeg by dat die skoolhoof 'n formele rol as ex officio-lid van die skoolbeheerliggaam (SBL) het. Artikel 16(A) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) verduidelik verder dat die skoolhoof optree as die verteenwoordiger van die provinsiale departementshoof op die SBL. Indien die distrik bestuurder ten gunste van die bevordering van die skoolatmosfeer is, sal daar 'n mate van outonomie by die skoolhoof wees, maar indien die distrik bestuurder nie ten gunste van die bevordering van die skoolatmosfeer is nie, sal dit die outonomie van die skoolhoof onderdruk word.

Dit laat egter die vraag ontstaan of die skoolhoofde bewus is van hulle outonomie en dit uitoefen om self besluite te neem om hul skole so te bestuur en te lei sodat die skool doeltreffend funksioneer en terselfdertyd oor 'n unieke identiteit beskik. Die bogenoemde omskrywings van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) beklemtoon die probleem van die studie, deur te wys dat die skoolhoof verskeie rolle in die skool vertolk. Deur die vertolking van hierdie rolle, is daar verskeie besluitneming, verantwoordelikheid en aanspreeklikheid wat gepaard gaan daarmee. Dus, wil ons bepaal tot watter mate hierdie besluitnemingsrol, verantwoordelikhedsrol en aanspreeklikheidsrol vertolk kan word om sodoende die outonomie van die skoolhoof te bepaal.

Die DBO (2016:10) verduidelik verder dat die skoolhoof verantwoordelik is vir die leiding, bestuur, evaluering van die kurrikulum en alle ander kurrikulêre areas in die skool. Daardeur sal die kwaliteit van onderrig en leer in 'n gesonde skoolklimaat verseker word. Hierdie verantwoordelikheid word binne die beperkings van outonomie uitgevoer. Die kurrikulumverantwoordelikhede is dus nie vrye of onbeperkte outonomie nie. Bush en Heystek (2006:73) voer egter aan dat oplegging van nuwe verantwoordelikhede op skoolhoofde sonder voldoende voorbereiding 'n resep vir persoonlike spanning en stelselfoute is, en dit het ook ernstige etiese implikasies. Hierdie oplegging van verantwoordelikhede moet deur die DBO verskaf word, met die siening van die DBO (2016) in gedagte, aangesien verantwoordelikheid ter sprake is wanneer 'n skoolhoof meer outonoom wil optree binne die skoolomgewing. 'n Studie deur Gawlik (2008:801), wat handel oor die outonomie van publieke skole in Amerika, bewys dat

delegering van outonomie sonder verantwoordelikheid nalatig is en skadelik kan wees vir die skoolorganisasie. Die probleem ontstaan egter dat die besluite wat binne die beheer van die skoolhoof is (d.w.s. nie teenstrydig met wetgewing is nie), onduidelik is, en daarom ontstaan die onsekerheid oor die mate van outonomie wat die skoolhoof kan beoefen. 'n Leemte ontstaan in die opleidingproses, aangesien daar nie duidelike onderskeid getref word tussen watter besluite die skoolhoof mag neem, en watter besluite die skoolhoof nie mag neem nie, en daarom tree die skoolhoof as outonoom op in situasies wat buite die beheer van die skoolhoof is.

Dou *et al.* (2017:960) voer aan in 'n skool-outonomiekonteks word die rol van die skoolhoof groter. Die skrywers is van mening dat daar nie genoegsame kennis oor die vlak van outonomie in die skool is nie en dit hul leierskap praktyke kan beïnvloed. Die hoeveelheid outonomie wat 'n skoolhoof beoefen, kan die manier beïnvloed waarop die skoolleiers hul skool herstruktureer en die beleid implementeer. Dou *et al.* (2017:961) bewys die bogenoemde stelling deur onlangse navorsing in België, waar outonomie in die skoolgebied deur twee hegte, tog verskillende perspektiewe onderskei kan word, naamlik: (i) die hoeveelheid outonomie wat skoolhoofde dink dat hulle oor beskik, teenoor (ii) die hoeveelheid outonomie wat skoolhoofde dink nodig is om 'n hervorming suksesvol te implementeer. Dou *et al.* (2017:961) voeg by dat die afstand tussen die twee perspektiewe 'n outonomiegaping weerspieël, wat die vraag na besluitnemingsmagte deur die skoolhoofde versterk. In Suid-Afrikaanse konteks verskyn hierdie outonomiegaping, aangesien skoolhoofde nie weet tot watter mate hulle outonomie strek nie, en dus besluite neem wat moontlik buite die vlak van outonomie is.

Jansen (2004:59) verwys na die spanning tussen skooloutonomie en staatsbeheer, aangesien hoofde meer outonoom wil optree of meer outonoom moet optree as wat die staatsbeheer toelaat. Jansen (2004:59) verduidelik met die eerste oogopslag blyk dit dat skole meer outonomie kry om oor hul eie vordering, planne en prioriteite vir skoolverbetering te besluit. Jansen (2004:59) voeg egter by dit is immers die skool wat homself meet deur die selfevalueringsproses en hierdie interne dokumente vorm die basis vir daaropvolgende eksterne evaluering deur departementele amptenare. Die bogenoemde stelling van Jansen (2004) lyk asof die DBO sekere mate van outonomie aan hoofde oordra, aangesien die skool (wat die skoolhoof insluit) homself in die selfevalueringsproses en interne dokumente meet en dat die gesag vir die professionele bestuurskessies van die skole by die skoolhoof sal wees, wat ondersteun sal word deur die professionele personeel.

By nadere waarneming is daar egter kritieke gebiede waarin die skoolhoof en personeel van die evalueringproses uitgesluit word. Die skoolhoof en personeel word op die volgende wyse uitgesluit van die selfevalueringsproses wat weer die hoofde se outonomie beperk, naamlik:

Sy / hy sal aan die evalueringsproses deelneem deur vergaderings by te woon, bewyse te interpreteer en onsekerhede op te klaar, maar sal nie deel uitmaak van die besluitneming wanneer uitsprake oor die prestasie van die skool gemaak word nie (Departement van Basiese Onderwys, 2001:12).

Die DBO (2001:12) voeg by dat terwyl die samewerkingsaspekte van die evaluering in die belangrikste beleidsdokument gelys word, die eksterne evalueerders wettige mag het om 'n skool te betree en daarby op te tree. Gevolglik het “geakkrediteerde toesighouers”, wat regsverantwoordelikhede van die minister van onderwys bekom, die reg om enige skool te betree en 'n evaluering uit te voer (DBO, 2001:12). Uit die bogenoemde besprekings van Jansen (2004) en die DBO (2001) kan daar duidelik gesien word dat alhoewel die skoolhoof meer outonomie wil hê, hierdie outonomie beperk word deur die DBO omdat die skoolhoofde onder die wet staan. Die stellings van Jansen (2004) en die DBO wys op moontlike teenstrydighede in die benadering tot die selfbestuur en outonomie van skole.

Met al die bogenoemde in gedagte, kan daar gesien word dat outonomie werklik 'n probleem in die skoolomgewing is. Die mate van outonomie wat die skoolhoof kan beoefen is onbekend, aangesien die skoolhoof verskeie rolle in die skoolomgewing vertolk. Die DBO behou die reg om op te tree as die “geakkrediteerde toesighouers”, wat die skool op enige tydstip kan besoek en evalueer ten opsigte van enige onreëlmatighede. Dit beïnvloed die outonomie van die skoolhoof, aangesien die DBO die regsverantwoordelike het om besluite namens die skool te neem. Wetgewing dra by tot die outonomie van die skoolhoof, aangesien die skoolhoof altyd binne die raamwerk van die wetgewing moet optree. Besluite wat egter buite die raamwerk van die wetgewing geneem word, is die probleem. Die mate van outonomie wat die skoolhoof kan beoefen, is onseker en daarom sal hierdie studie fokus in watter mate die skoolhoofde van publieke skole in Gauteng oor outonomie beskik.

1.4 Teoretiese raamwerk

Volgens Deci en Ryan (2008:182) word die self-determinasieteorie (SDT) omskryf as 'n empiries-gebaseerde teorie van menslike motivering, ontwikkeling en welstand. Vasconcellos *et al.* (2020:1445) sluit aan by Deci en Ryan en verduidelik die SDT beskryf die proses waardeur motivering ontwikkel en hoe dit menslike gedrag en welstand beïnvloed. Vasconcellos *et al.* (2020:1445) verduidelik verder die basiese sielkundige behoefte-miniteorie, ingebed in die SDT, stel dat vir hoë kwaliteit motivering om te ontwikkel en vir individue om optimale funksionering te bereik, daar drie fundamentele behoeftes vervul moet word; die behoefte aan outonomie, die behoefte aan bevoegdheid en die behoefte aan verwantskap. Met die drie fundamentele behoeftes in gedagte, omskryf Vasconcellos *et al.* (2020:1445) outonomie as 'n mens se behoefte om 'n gevoel van gewilligheid in jou optrede te ervaar. Bevoegdheid, volgens Vasconcellos *et al.*

(2020:1445) verwys na 'n mens se behoefte om effektiwiteit te ervaar in jou interaksies met die wêreld, terwyl verwantskap verwys na 'n behoefte aan verbondenheid met betekenisvolle ander, tevredenheid met die sosiale wêreld en 'n gevoel van aanvaarding.

Verder noem Deci en Ryan (2008:182) dat hierdie teorie toegepas word op kwessies binne 'n wye verskeidenheid lewensdomeine. Deci en Ryan (2008:182) noem dat outonome regulering nie dreinerend is nie, maar intendeel opbouend kan wees. Die SDT maak dit duidelik dat terwyl gekontroleerde motiewe energie dreineer, kan aksies wat tot behoeftebevrediging lei eintlik die beskikbare energie versterk wat tot selfregulering lei. Omdat die SDT beweer dat die behoeftes vir bevoegdheid, verwantskap en outonomie basies en universeel is, fokus die individuele verskille in dié teorie nie op die wisselende sterkte van behoeftes nie, maar eerder op konsepte wat hieruit voortspruit in die mate waartoe die behoeftes bevredig versus gefnuik word (Deci & Ryan, 2008:183).

Die SDT was van toepassing op die studie, omrede die teorie fokus op die selfregulering van individue. Met die drie fundamentele behoeftes, naamlik outonomie, bevoegdheid en verwantskap ingedagte, kan die SDT bydrae tot die bespreking van die skoolhoof se outonomie. Die skoolhoof se outonomie kan d.m.v. die SDT bevorder word, omrede die teorie fokus op selfregulering van individue. Die skoolhoof staan as individu in 'n bestuursposisie, waar selfbestuur en selfregulering ten voordeel van die besluitnemingsproses sal wees. Daarom is die SDT tydens dataontleding en die bespreking van die data gebruik, om ten einde die probleem van die studie op te los.

1.5 Konseptuele raamwerk

Konsepte soos selfbestuur, verantwoordelikheid, aanspreeklikheid en die rol van die skoolhoof kom na vore, en die ontbrekende konsep is outonomie, wat die outonome besluitneming en aanspreeklikheid van die skoolhoof insluit.

Cheung en Cheng (1996:161) omskryf selfbestuur as die proses waarin onderwysers 'n hoë mate van outonomie kry binne die perke wat deur die skool en hul werksgroepe opgestel word, om hul eie werk te bestuur en te voltooi. Hierdie selfbestuur hou weer verband met verantwoordelikheid aangesien die skoolhoof verantwoordelikheid moet aanvaar vir die selfbestuur van die skool en die outonomiese optrede wat deur selfbestuur bevorder word.

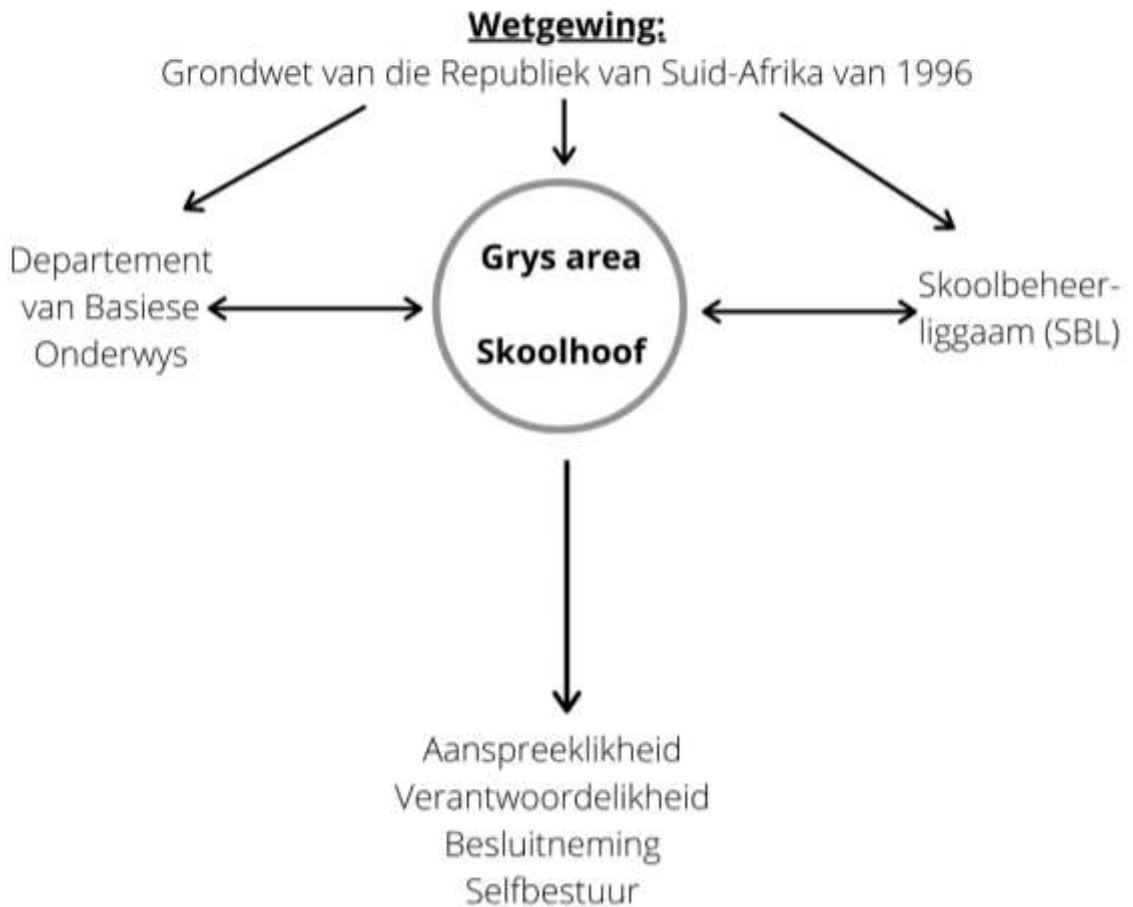
Floridi (2016:6) omskryf verantwoordelikheid as die fokus op watter partye hoofsaaklik aanspreeklik is vir 'n morele aksie. Fullan *et al.* (2015:4) omskryf aanspreeklikheid as die verantwoordelikheid vir 'n mens se optrede; dus kan ons sien dat hierdie twee konsepte is wat met mekaar verband hou aangesien die skoolhoof aanspreeklik en verantwoordelik is vir die

selfbestuur en die outonومiese besluite wat in die skool geneem word. Outonomie word gekenmerk as die vermoë om mense 'n keuse en geleentheid vir persoonlike inisiatief te gee en mense se bevoegdheid in 'n verwante klimaat te ondersteun, aldus Gagné (2003:203). Dus, wanneer 'n skoolhoof die skool self bestuur, is outonomie teenwoordig en gevolglik is hy/sy dus ook verantwoordelik en aanspreeklik vir die outonome besluite wat geneem word. Gevolglik is die bogenoemde konsepte ter sprake in die bespreking van die mate van outonomie van 'n skoolhoof.

Kortliks kan bogenoemde konsepte soos volg verbind word: Die konsep en praktyk van selfbestuur kan moontlik vir hoofde die geleentheid (of illusie) skep van meer outonomie. Hierdie selfbestuurgeleenthede en -vermoë gaan gepaard met verantwoordelikheid en aanspreeklikheid met die neem van besluite asook om aanspreeklik te wees vir die besluit wat uitgevoer is.

Soos reeds genoem, vertolk die skoolhoof die rol van 'n ex officio-lid van die SBL, asook die van verteenwoordiger van die provinsiale departementshoof. Die skoolhoof is onderhewig aan die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika van 1996 wat as die hoogste gesag gesien word. Die skoolhoof word verantwoordelik en aanspreeklik gehou deur die DBO vir die funksionering van die skool en die besluite wat geneem is. Wanneer en hoe kan die hoof as outonoom optree sonder die eksterne druk van die DBO? Wanneer mag die skoolhoof sekere besluite neem? Wanneer word die skoolhoof aanspreeklik en verantwoordelik gehou? Hierdie is die grys area van die skoolhoof se outonomie en in hierdie studie wil ons die grys area aanspreek om sodoende die probleem, wat die mate van outonomie van die skoolhoof is, op te los. Om die probleem van die studie te illustreer, verwys ons verder na die kwessie van die mate van outonomie van die skoolhoof as die grys area van outonomie.

Outonomie



Figuur 1-1: Die grys area van die skoolhoof se outonomie

1.6 Navorsingsvrae

Volgens Jansen (2016:3) bied 'n goeie navorsingsvraag die fokus vir data-insameling. Dit verhoed dat daar van die oorspronklike doel afgedwaal word sodat die fokus op die oorspronklike belangstellings bly. Aansluitend hierby noem Leedy en Ormrod (2013:56) dat 'n navorsingsvraag 'n posisie bied waaruit die navorsers 'n ondersoek na die probleem of subprobleem instel, en ook as 'n kontrolepunt dien om die bevindings te toets ten einde die data te onthul.

1.6.1 Primêre navorsingsvraag

Na aanleiding van die probleemstelling, naamlik die outonomie van skoolhoofde in publieke skole, word die formulering van die navorsingsvrae gegee. Die primêre navorsingsvraag was soos volg geformuleer:

Oor watter outonomie beskik skoolhoofde van publieke skole in Gauteng?

1.6.2 Sekondêre navorsingsvrae

Volgens Maree (2016:27) moet sekondêre navorsingsvrae gekoppel wees aan die primêre vraag, maar elke sekondêre vraag moet op sy eie ondersoek word, afsonderlik van die primêre navorsingsvraag.

Die volgende drie sekondêre navorsingsvrae is van toepassing op hierdie studie:

- Wat bepaal die outonomie wat deur skoolhoofde in publieke skole beoefen word?
- Waarom is daar moontlike probleme met skoolhoofde se belewenis van outonomie?
- Hoe oefen hoofde 'n mate van outonomie binne die bestaande beleidsraamwerke uit?
- Tot watter mate kan die self-determinasieteorie ons help om die outonomie van skoolhoofde beter te verstaan?

1.7 Navorsingsdoel en -doelstellings

Die oorkoepelende doel van hierdie studie was om te bepaal oor watter outonomie die skoolhoof in publieke skole in Gauteng beskik.

Die oorkoepelende doel is opgebreek in enkele doelstellings, naamlik:

- Om die outonomie wat deur skoolhoofde in publieke skole beoefen word, na te vors;
- Om te bepaal waarom daar moontlike probleme met skoolhoofde se belewenis van outonomie is;
- Om te ondersoek hoe hoofde 'n mate van outonomie binne die bestaande beleidsraamwerk uitoefen; en
- Om te bepaal tot watter mate die self-determinasieteorie ons help om die outonomie van skoolhoofde beter te verstaan.

Die doel van die studie was om te bepaal oor watter mate van outonomie die skoolhoof in publieke skole in Gauteng beskik. Daar is nog nie baie navorsing oor hierdie onderwerp gedoen nie, dus kan die studie, tesame met die doelstellings, nuwe lig op die onderwerp skep. Skoolhoofde staan soms in 'n besluitnemingsposisie waar daar besluite geneem moet word sonder voldoende opleiding of ondersteuning. Wanneer die skoolhoofde hierdie besluite neem sonder die nodige ondersteuning, kom outonomie na vore, aangesien die skoolhoof dan outonome besluite neem. Die vraag is egter tot watter mate kan die skoolhoof hierdie outonome besluite neem? Daarom, sal die bogenoemde navorsingsdoel- en doelstellings bydrae tot die beantwoording van hierdie vraag.

1.8 Navorsingsontwerp en metodologie

Volgens Creswell (2012:11) is opvoedkundige navorsing meer as om net die belangrikste stappe in die navorsingsproses te voltooi. Nieuwenhuis (2016b:72) omskryf 'n navorsingsontwerp as 'n plan of strategie wat fokus op die spesifisering van die keuse van deelnemers, die data-insamelingsmetodes wat gebruik gaan word en die data-analise wat gedoen gaan word. Die navorsingsontwerp behels twee hoof benaderings, naamlik kwantitatiewe of kwalitatiewe navorsing.

1.8.1 Navorsingsparadigma

Volgens Nieuwenhuis (2016a:52) verteenwoordig 'n paradigma dit wat ons van die wêreld dink, maar nie kan bewys nie. Ons aksies in die wêreld, ook die aksies wat ons as ondersoekers neem, kan nie gebeur sonder verwysing na 'n paradigma nie.

Thanh en Thanh (2015:24) definieer die interpretivistiese navorsingsparadigma as die navorser se vermoë om die wêreld deur die persepsies en ervarings van die deelnemers te sien. In die soeke na antwoorde in navorsing kan die ondersoeker wat die interpretatiewe paradigma volg, hierdie ervarings gebruik om sy of haar begrip deur die versamelde data te konstrueer en te interpreteer (Thanh & Thanh, 2015:24). Interpretivistiese navorsingsparadigmas is geneig om van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik te maak, byvoorbeeld in gevallestudie en etnografiese studies.

Nieuwenhuis (2016a:62) beweer dat die uiteindelige doel van interpretivistiese navorsing is om 'n perspektief van 'n situasie te bied en om die situasie wat bestudeer word, te ontleed om insig te kry oor 'n bepaalde groep mense se situasie en die verskynsels wat hulle teëkom. Een van die grootste sterkpunte van die interpretivistiese benadering is die rykdom en diepte van die ontdekkingsreis en beskrywing van die navorsing (Nieuwenhuis, 2016a:62).

Die interpretivistiese navorsingsparadigma is geskik omrede ons gaan kyk na die interpretasie van outonomie deur die skoolhoof, en dan vervolgens na die interpretasie van outonomie van die skoolhoof teenoor die interpretasie van outonomie van navorsing. Die skoolhoofde sal outonomie interpreteer teen die agtergrond van die skoolomgewing en skoolsituasies. Elke skoolhoof sal verskeie situasies en ervarings beleef, daarom sal ons verskeie interpretasies kry vanuit verskeie perspektiewe. Die navorser sal deur die beskrywings en ervarings van die skoolhoofde die data kan interpreteer om 'n antwoord op die navorsingsvrae te kry en sodoende 'n standpunt in te neem in die studie.

'n Interpretivistiese navorsingsparadigma sal gevolg word om sodoende die deelnemers die geleentheid te gee om die situasie van outonomie te interpreteer, waarna ek die data verder gaan interpreteer teenoor dit wat reeds uit die navorsing bewys en verklaar is.

1.8.2 Navorsingsbenadering (kwalitatief)

Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderings verskil van mekaar, en elke benadering het sy eie doel, metodes om die ondersoek uit te voer, strategieë vir die insameling en ontleding van die data en kriteria vir die beoordeling van kwaliteit, (Fouché & Delpont, 2013:63).

Die kwalitatiewe navorsingsbenadering, volgens Fouché en Delpont (2013:64) word gebruik om vrae oor die komplekse aard van verskynsels te beantwoord, met die doel om die verskynsels vanuit die deelnemers se standpunt te beskryf en te verstaan. Die kwalitatiewe navorser soek dus 'n beter begrip van komplekse situasies, (Fouché & Delpont, 2013:64).

Volgens Leedy en Ormrod (2013:139) het kwalitatiewe benaderings twee aspekte in gemeen. Eerstens val die fokus op verskynsels wat in natuurlike omstandighede voorkom, en tweedens behels dit om die ingewikkeldheid van die verskynsels vas te lê en te bestudeer.

Creswell (2012:16) noem dat kwalitatiewe navorsing hoofkenmerke in elke fase van die navorsingsproses bevat, wat die volgende insluit:

- 'n Probleem word ondersoek en 'n gedetailleerde begrip van 'n sentrale verskynsel word ontwikkel;
- Die literatuuroorsig speel 'n geringe rol in die studie, maar regverdig die probleem;
- Die doelstellings en die navorsingsvrae word op 'n algemene en breë manier ondersoek sodat die ervarings van die deelnemers ervaar kan word;
- Die dataversameling is gebaseer op die woorde van 'n klein aantal individue sodat die siening van die deelnemers verkry kan word;
- Dataontleding word gebruik om die data te beskryf en die temas te identifiseer, en teksontleding word gebruik om die bevindings te interpreteer; en
- Die verslag word geskryf met behulp van buigsame evalueringskriteria en -strukture wat na vore kom.

Kwalitatiewe benadering was van toepassing op die studie, omrede die doel van die studie was om te bepaal watter outonomie die skoolhoof oor beskik. Dit kon slegs gedoen word deur na die ervarings en belewenisse van die skoolhoof te luister, en dit te interpreteer om sodoende tot 'n gevolgtrekking van die navorsingsvrae en navorsingsprobleem te kom. 'n Interpretivistiese navorsingsparadigma was gevolg, omrede die ervarings en belewenisse van die skoolhoof

geïnterpreteer was om sodoende die navorsingsvrae te beantwoord. Vervolgens word die navorsingsparadigma (Interpretivistiese paradigma) breedvoerig bespreek.

1.8.3 Navorsingstrategie (Fenomenologiese strategie)

Nieuwenhuis (2016b:77) verduidelik dat alle fenomenologiese navorsingstrategie in die menswetenskap 'n verkenning na die strukture van die menslike leefwêreld, die geleefde wêreld soos ervaar in alledaagse situasies en verhoudings, is. Neubauer *et al.* (2019:91) definieer fenomenologie as 'n strategie tot navorsing wat poog om die essensie van 'n verskynsel te beskryf deur dit te verken vanuit die perspektief van diegene wat dit ervaar het. Verder beskryf Neubauer *et al.* (2019:91) die doel van fenomenologie is om die betekenis van die bogenoemde ervaring te beskryf, beide in terme van wat ervaar is en hoe dit ervaar is. Volgens Neubauer *et al.* (2019:91) word fenomenologie algemeen beskryf as die studie van verskynsels soos dit ervaar word, van die manier waarop ons verskynsels waargeneem en verstaan word, en van die betekenis wat verskynsels in ons subjektiewe ervaring het. Neubauer *et al.* (2019:91) stel die bogenoemde meer eenvoudig, deur te noem fenomenologie is die studie van 'n individu se geleefde ervaring van die wêreld. "Deur 'n ervaring te ondersoek soos dit subjektief geleef word, kan nuwe betekenis en waardering ontwikkel word om in te lig, of selfs te heroriënteer, hoe ons daardie ervaring verstaan" (Neubauer *et al.*, 2019:91). Die bogenoemde impliseer dat 'n fenomenologiese strategie fokus op die alledaagse ervaring in die geleefde wêreld.

In die lig van bogenoemde besprekings was 'n interpretivistiese navorsingsparadigma gevolg omrede die ervarings en belewenisse van die skoolhoof se outonomie d.m.v. die data geïnterpreteer was, om sodoende die navorsingsvrae te beantwoord. 'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering was die aangewese benadering vir hierdie studie. Die rede waarom die kwalitatiewe navorsingsbenadering vir hierdie studie gebruik was, is dat ons beter en dieper kennis kon verkry vanuit die perspektiewe van die deelnemers ten opsigte van hul verstaan en beleef van outonomie. 'n Fenomenologiese navorsingstrategie is gevolg, waar die outonomie van die skoolhoof as die fenomeen beskou was, omrede die doel van die studie was om te bepaal watter outonomie die skoolhoof in die skool kan beoefen. Daarom, vir die doel van hierdie studie was daar gekyk na die ervarings van die skoolhoofde met betrekking tot outonomie, om sodoende konteks te kry oor die outonomie wat beoefen word in die skool omgewing.

1.8.4 Populasie en steekproef

'n Populasie is 'n groep elemente of gevalle, hetsy individue, voorwerpe of gebeure, wat aan spesifieke kriteria voldoen en waarmee ons die resultate van die navorsing wil veralgemeen (McMillan & Schumacher, 2010:129). Maree en Pietersen (2016:192) verduidelik dat

steekproefneming gesien kan word as die ewekansige voorstelling van die populasie waarvan die bevindings ons meer oor die populasie in die algemeen kan vertel.

In doelgerigte steekproefneming word mense of ander eenhede vir 'n spesifieke doel vir die studie gekies, soos die term impliseer (Leedy & Ormrod, 2013:215). Leedy en Ormrod (2013:215) voeg by dat alhoewel doelgerigte steekproefneming geskik is vir sekere navorsingsprobleme, die navorser altyd 'n rasonale verduideliking moet gee waarom die spesifieke deelnemers gekies is.

Vir die doel van hierdie studie was publieke skole in die Gautengprovinsie van Suid-Afrika die populasie. Gauteng was die aangewese provinsie aangesien daar 'n groot hoeveelheid skole in die provinsie is. Nadat die vasstelling van die populasie, was agt skole deur middel van doelgerigte steekproefneming geïdentifiseer.

Die agt skole wat deel van die steekproef vorm, was gekies deur verskillende kriteria in gedagte te hou, byvoorbeeld of 'n skool goed akademies presteer, of die skoolhoof meer as vyf jaar ervaring as skoolhoof het, en waar skoolgeld verpligtend en nie verpligtend is nie. Die volledige kriteria is vervolgens in Hoofstuk 3 bespreek.

Die bogenoemde kriteria was gebruik word om skole te identifiseer wat deel gevorm het van die steekproef van die studie. By elke skool was net die hoof as deelnemer gekies.

1.8.5 Data-insameling

Volgens Leedy en Ormrod (2013:97) word kwalitatiewe navorsing gedoen onder die veronderstelling dat die werklikheid nie maklik in diskrete, meetbare veranderlikes verdeel kan word nie. 'n Kwalitatiewe navorser is geneig om 'n paar deelnemers te kies wat volgens die navorser die beste lig kan werp op die fenomeen wat ondersoek word, eerder as om 'n groot aantal deelnemers vir die studie te gebruik (Leedy & Ormrod, 2013:97). Om hierdie rede sal in-diepte onderhoude gebruik word vir die studie, om sodoende konteks en duidelikheid te kry oor die onderwerp ter sprake.

Creswell (2012:218) noem dat onderhoude in kwalitatiewe navorsing beide voordele en nadele het. Sommige voordele is dat hulle nuttige inligting verskaf wanneer jy nie die deelnemer direk kan waarneem nie, en dit laat deelnemers toe om gedetailleerde persoonlike inligting te beskryf, (Creswell, 2012:218). Creswell (2012:218) noem sommige nadele is dat onderhoude slegs inligting verskaf wat deur die sienings van die onderhoudvoerder gefiltreer is, byvoorbeeld die navorser som die deelnemers se sienings in die navorsingsverslag op.

In hierdie studie was semi-gestruktureerde onderhoude gevoer en daar was gebruik gemaak van oop-einde vrae. Semi-gestruktureerde onderhoude strek selde oor 'n lang tydperk en is gewoonlik gebaseer op 'n ondersoeklyn wat voor die onderhoude deur die navorser bepaal is (Nieuwenhuis, 2016b:93). Kwalitatiewe navorsers moet goed op die antwoorde van hul deelnemers let ten einde nuwe, ontluikende ondersoeklyne te kan identifiseer wat direk verband hou met die verskynsel wat bestudeer word (Nieuwenhuis, 2016b:93).

Inhoudsanalise was vir die doel van hierdie studie gebruik, met die data was tydens die onderhoude verkry was, wat in verskillende inhoudskategorieë verdeel was, om sodoende orde in die data te verseker. Die data wat tydens die onderhoude verkry is, was in verskillende kategorieë verdeel, gebaseer op die navorsingsvrae die hoofkategorieë was, om ten einde die navorsingsvrae te beantwoord.

In hierdie studie was semi-gestruktureerde onderhoude as data-insamelingsmetode gebruik. Die semi-gestruktureerde onderhoude was een uur per onderhoud. Daar was 'n individuele onderhoud met elke skoolhoof gevoer, waartydens voorafbepaalde vrae aan hom of haar gestel was. Die semi-gestruktureerde onderhoude het aanlyn plaasvind, weens die COVID-19 pandemie en beperkings wat deur die DBO ingestel is. Die aanlyn onderhoude het deur middel van Zoom, Microsoft Teams of Google Meet plaasvind. Daar is verskeie voor- en nadele verbonde aan aanlyn onderhoude. Van die voordele is die navorser en die deelnemer kan in die gemak van hulle eie omgewing sit en die onderhoud voer, die navorser hoef nie tussen verskillende skole te reis nie, dus is die navorser se skedule meer buigbaar en aanpasbaar, en die aanlyn onderhoude word opgeneem met klank en beeld, wat transkribering van die data vergemaklik. Nadele sluit in data-konneksie wat swak is, beperkte tyd limiet op van die aanlyn vergadering programme, en as die deelnemer aanhou praat terwyl die internet konneksie verlore gaan, verloor die navorser die inligting wat genoem was.

Die onderhoudsvrae was vooraf opgestel. Die vrae het gehandel oor die outonomie van die skoolhoof, die invloed van eksterne partye en hoe hierdie invloed bydrae tot die bestuur van die skool. Die doel van die vrae was om ten einde die SDT van toepassing op die outonomie van die skoolhoof te maak, deur te kyk na konsepte soos selfbestuur, selfbeheer en verantwoordelikheid.

1.8.6 Data-ontleding

Chan *et al.* (2013:1) verduidelik dat fenomenologie 'n benadering tot kwalitatiewe navorsing is, wat die spesifieke fokus is om die inherente en onveranderlike in die betekenis van die kwessie wat bestudeer word, te identifiseer. Chan *et al.* (2013:5) noem kwalitatiewe data word verkry uit narratiewe materiaal met woordelike transkripsies uit die in-diepte onderhoude. Die keuse

tussen die transendentale (beskrywende) en hermeneutiese (interpretatiewe) benaderings behels dat die data ontleed word, (Chan *et al.*, 2013:5). Chan *et al.* (2013:5) verduidelik verder data-ontleding word deur die navorsers uitgevoer, en verskeie maatreëls moet ingestel word om die betroubaarheid van die data-analise te verseker, (Chan *et al.*, 2013:5).

Manyam en Panjwani (2019:5) sluit aan by Chan *et al.* (2013) en verduidelik data-ontleding in die huidige fenomenologiese studie is soortgelyk aan data-ontleding in ander kwalitatiewe benaderings waar die data óf met die hand óf deur rekenaarsagteware georganiseer kan word. Daarom is die primêre doel van die navorsers tydens hierdie data-ontledingsproses in 'n fenomenologiese studie om betekenis af te lei uit die temas wat deur aanvanklike kodering geïdentifiseer is, (Manyam & Panjwani, 2019:5).

Die bogenoemde omskrywing van Chan *et al.* (2013) en Manyam en Panjwani (2019) maak dit duidelik dat data-ontleding in fenomenologiese studies gebruik kan word, mits die nodige maatreëls in plek is om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker. Vir die doel van hierdie studie, is data-ontleding gebruik, met die nodige maatreëls wat in plek is om die geldigheid en betroubaarheid van die data-ontleding te verseker.

Volgens Gay *et al.* (2011:465) behels data-ontleding in kwalitatiewe navorsing dat die data op 'n betroubare en akkurate wyse saamgevat word, wat lei tot die aanbieding van die studiebevindinge op 'n onmiskenbare wyse. Wanneer kwalitatiewe gegewens ontleed word, is die doel om 'n opsomming te maak van wat gesien of gehoor is aan die hand van algemene woorde, frases, temas of patrone wat kan bydrae tot die interpretasie van die data (Nieuwenhuis, 2016c:110). Verskeie aspekte van navorsing, soos die primêre en sekondêre navorsingsvrae waarop die studie gerig is, asook die navorsingsdoel en -doelstellings van die studie, moet in gedagte gehou word tydens die dataontledingsproses (Nieuwenhuis, 2016c:110).

Nieuwenhuis (2016c:111) verduidelik dat inhoudsanalise word gedefinieer as 'n sistematiese, herhaalbare tegniek om baie tekswoorde in minder inhoudskategorieë saam te druk, gebaseer op eksplisiete koderingsreëls. Verder verduidelik Nieuwenhuis (2016c:112) dat die ontleding van die teks aandag gee aan die inhoudaspekte en beskryf die sigbare, voor-die-hand-liggende komponente. Nieuwenhuis (2016c:112) sluit af met inhoudsanalise wat 'n nuttige tegniek is om ons toe te laat om aksies, konteks, mense, plekke, gebeure, ens. te ontdek en te beskryf.

Die data wat verkry was tydens die semi-gestruktureerde onderhoude was in verskillende temas verdeel word om sodoende die navorsingsvrae te beantwoord en die navorsingsdoel en -doelstellings te bereik. Die dataontleding was ook gebruik om die geldigheid van die studie te bewys en om standpunt in te neem oor die toepaslikheid van die studie.

Die volgende stappe was gevolg om die korrektheid van die inhoudsanalise te verseker:

- Eerstens was die opnames van die onderhoude op twee verskillende toestelle gedoen, om sodoende 'n rugsteun van die onderhoud te hê;
- Tweedens het die navorser die opnames van die onderhoude vergelyk met die aantekeninge, en enige weglatings versoen om sodoende die korrekte inligting te verseker; en
- Laastens het die navorser die betroubaarheid van die kodering ondersoek, en verseker dat daar ooreenstemming tussen die aantekeninge en die kodering van die data was.

1.8.7 Vertrouenswaardigheid

Nieuwenhuis (2016c:123) noem die assessering van vertrouenswaardigheid as die toetsing van die data-analise, bevindings en gevolgtrekkings. Verder verduidelik Nieuwenhuis (2016c:123) dat daar is vier kriteria wat volgens kwalitatiewe navorsers oorweeg moet word in die strewe na 'n vertrouenswaardige studie naamlik vertrouenswaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid.

Volgens Nieuwenhuis (2016c:123) behels vertrouenswaardigheid dat die data 'n korrekte weerspieëling van die werklikheid is. Kyngäs *et al.* (2020:42) sluit aan by Nieuwenhuis (2016c) en verduidelik vertrouenswaardigheid is gemoeid met die vraag of die navorsingsbevindinge 'n vertrouenswaardige, konseptuele interpretasie van die oorspronklike data verteenwoordig of nie. Kyngäs *et al.* (2020:42) verduidelik hierdie kriterium van vertrouenswaardigheid ondersoek of lesers van die navorsing glo wat die skrywers rapporteer. Vertrouenswaardigheid behels twee aspekte: die uitvoering van die studie op 'n manier wat verseker dat lesers die aanbiedings bevindinge sal glo en stappe neem om vertrouenswaardigheid in navorsingsverslae te demonstreer, (Kyngäs *et al.*, 2020:42).

Oordraagbaarheid is die skakel tussen die elemente van die studie en eie belewenisste, (Nieuwenhuis, 2016c:121). Kyngäs *et al.* (2020:44) definieer betroubaarheid as 'n beoordeling van die kwaliteit van die geïntegreerde prosesse van data-insameling, data-analise en teorie-generering, byvoorbeeld konseptuele strukture of teoretiese modelle.

Nieuwenhuis (2016c:121) beskryf bevestiging as dit wat neutraliteit beklemtoon. Kyngäs *et al.* (2020:46) omskryf bevestigbaarheid as 'n maatstaf van hoe goed die studiebevindinge deur die versamelde data ondersteun word. 'n Navorser kan bevestigbaarheid verbeter deur 'ouditspore' te gebruik, wat beteken dat die navorser geskrewe veldnotas, memo's of uittreksels uit 'n velddagboek sal insluit om die verband tussen die data en bevindinge te ondersteun (Kyngäs *et al.*, 2020:46).

In hierdie studie is daar verseker dat die data wat ingesamel was geloofwaardig is, dat dit oorgedra kan word in die studie, dat die data betroubaar en geloofwaardig is om sodoende bevindinge te kry om die standpunt van die studie te staaf. In die meeste kwalitatiewe navorsingstudies is die doel om navorsing te doen wat na 'n dieper begrip van 'n verskynsel lei en nie na toevallige verhoudings soek nie (Nieuwenhuis, 2016c:121).

Om die vertrouenswaardigheid van die studie te verseker, is die getranskribeerde data na 'n onafhanklike navorser gestuur om die vertrouenswaardigheid van die transkripsieproses te bevestig. Hierdie vertrouenswaardigheid was ook verseker deur die volgende maatreëls:

- Klankopnames van die onderhoude was geneem vir ingeval iets op die aantekeninge weggelaat is. Die opnames is slegs vir die studie gebruik;
- Aantekeninge is tydens die onderhoude gemaak en met die opnames vergelyk, om te verseker dat die data akkuraat deurgee is;
- Deelnemers was met behulp van die distrik amptenare geïdentifiseer, wat die validering van deelnemers verseker;
- 'n Lys met moontlik vrae is aan die deelnemers gestuur voor die onderhoud om te verseker dat die deelnemers weet waaroor die onderhoud handel en wat die moontlike vrae is; en
- Deelnemers was op hulle gemak gestel tydens die onderhoude, wat 'n vertrouenswaardige atmosfeer te skep.

1.8.8 Etiese oorwegings

Volgens Maree (2016:44) is 'n wesenlike etiese aspek die beskerming van die deelnemers se identiteit. Dit sluit in die verkryging van toestemmingsbriewe, die verkryging van toestemming om die onderhoude te voer, die vernietiging van oudiobande en so meer (Maree, 2016:44). Dit is belangrik vir die navorser om hom- of haarself vertrou te maak met die etiese beleid van die betrokke instansie onder die beskerming waarvan die studie onderneem word (Maree, 2016:44).

Creswell (2014:93) beskryf die volgende as etiese aspekte wat belangrik is om met die deelnemers van die studie te bespreek en duidelik te maak tydens die data-insamelingsproses:

- Die etiese klaringnommer van die projek;
- Die doel en doelstellings van die studie;
- Die verwagtinge van die deelnemers, asook die data-insamelingsproses wat gevolg gaan word;
- Risiko's en skade wat die studie tot gevolg kan hê;

- Die regte van die deelnemers wat gehandhaaf sal word deur hul privaatheid, vertroulikheid en waardigheid te respekteer en te verseker tydens die data-insamelingsproses;
- Die deelnemers se reg om te enige tyd van die navorsing te onttrek, ongeag die toestemming wat hulle verleen het om aan die navorsing deel te neem; en
- Kontakbesonderhede, in die geval van 'n noodgeval of klagtes.

Tydens hierdie studie was etiese klaring vir die navorsing vanaf die etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, verkry. Die navorser het toestemming van die DBO in die Gautengprovinsie verkry om die navorsing te doen, asook toestemming vanaf die skoolhoofde om die navorsing by die betrokke skool te doen. Die doel en doelstellings van die studie was aan die deelnemers verduidelik, en die deelnemers van die studie is ingelig oor die manier waarop die data ingesamel word, waarvoor die data gebruik word en watter bydrae dit in die studie het. Die deelnemers het 'n toestemmingsvorm onderteken om toestemming aan die navorser te verleen om die data te gebruik. Die data is op 'n anonieme wyse gebruik; dit wil sê, die identiteit van die deelnemers en die skole was nie in die studie bekendgemaak nie.

1.9 Bydrae van die studie

Die waarde van hierdie navorsingsprojek lê daarin om insig te verkry in die beperking van die outonomie van skoolhoofde. Skoolhoofde ervaar geen vryheid om hul skole te bestuur op 'n manier wat by die gemeenskap en sosio- ekonomiese omstandighede van die gemeenskap pas nie. Op grondvlak word alle gewigtige besluite van die skool deur die DBO geneem. Dus word skoolhoofde van hul rol en gesagsposisie ontnem. In hierdie studie sal gefokus word op wat die rol van die skoolhoof in die skoolomgewing is en watter outonomie die skoolhoof in sekere situasies by die skool besit. Die bevindinge van hierdie studie kan skoolhoofde help om meer gesag in die skoolomgewing te hê en minder outonome druk van eksterne partye te ervaar.

Uiteindelik sal hierdie navorsingsprojek kan help om skoolhoofde meer vryheid te gee om elke unieke situasie in die skoolomgewing op sy of haar eie manier te hanteer omdat daar nie aan skoolhoofde voorgeskryf kan word hoe om situasies in verskillende omstandighede te hanteer nie.

1.10 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1: Inleiding tot die studie:

- Die inleiding tot die studie sal 'n oorsig van die probleemstelling gee, asook die teoretiese en konseptuele raamwerk wat van toepassing op hierdie studie is. Verder sal die navorsingsontwerp kortliks bespreek en identifiseer word tydens hierdie hoofstuk.

Hoofstuk 2: Skoolhoofde se outonomie in konteks:

- Die doel van hierdie hoofstuk is om die literatuur van die studie navore te bring, dus gaan daar gekyk word na outonomie in konteks, asook Suid-Afrika se skoolsisteem om sodoende uit literatuur te bepaal of outonomie teenwoordig is in die skoolhoof se besluitnemingsproses.

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en -metodologie:

- Die doel van hierdie hoofstuk is om in 'n breë konteks na die navorsingsontwerp en -metodologie te kyk. Die data-insameling en data-ontledings metodes, asook die teoretiese raamwerk word meer in detail hier bespreek, om sodoende te bepaal watter metodes en watter teorie gebruik sal word tydens die data-insameling.

Hoofstuk 4: Dataontleding:

- Die doel van hierdie hoofstuk is om die data wat tydens die semi-gestruktureerde onderhoude verkry is, te ontleed deur transkribering en data-ontleding metodes. In hierdie hoofstuk sal die data op 'n ordelike manier voorgestel word aan die leser, voor die bevindinge van die studie gemaak word.

Hoofstuk 5: Samevatting en aanbevelings:

- Laastens, sal die data wat ingesamel is, gebruik word om tot die bevindinge van die studie te kom, om die navorsingsvrae te beantwoord, en om aanbevelings te maak ten opsigte van verdere studies, en ten opsigte van die studie en die onderwerp.

HOOFSTUK 2: SKOOLHOOFDE SE OUTONOMIE IN KONTEKS

2.1 Inleiding

Arcia *et al.* (2010:2) omskryf skooloutonomie as 'n vorm van skoolbestuur waarin skole besluitnemingsgesag verkry oor die skool se werksaamhede en die evaluering van die onderwysers en pedagogiese praktyke. Outonomie handel oor die besluitnemingsgesag van individue, wat in hierdie studie die skoolhoof ter sprake is. In die probleemstelling was daar geïdentifiseer dat die mate van outonomie wat die skoolhoof kan beoefen, onduidelik is. Hierdie outonomie is onderhewig aan verskeie wetgewings en riglyne wat die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof bevat, maar kan die skoolhoof outonoom optree met die wetgewing en riglyne in gedagte? Theron (2016:81) sluit aan by Arcia *et al.* (2010) en verduidelik dat outonomie handel oor besluitneming wat deur 'n gesagsfiguur binne 'n organisasie uitgeoefen word.

Flynn *et al.* (2011:495) omskryf dat mag belangrik is vir organisatoriese gedrag, in die sin dat verandering in mag die werking van enige sosiale struktuur beïnvloed, veral dié wat gekenmerk word deur hiërargiese verskille. Om effektiewe leiers te wees, moet bestuurders kan bepaal wie mag het, hoe dit verkry word en wanneer dit effektief gebruik kan word om hul doelwitte te bevorder en op hul beurt voordeel te trek uit hul belanghebbendes (Flynn *et al.*, 2011:495). Treadway *et al.* (2013:1530) sluit aan by Flynn *et al.* (2011) en omskryf mag as die potensiele invloed wat een werknemer op 'n ander het, en dat die verkryging van mag een van die mees motiverende aspekte van die organisatoriese lewe verteenwoordig.

In die konteks van hierdie studie is die gesagsfiguur die skoolhoof, wat sekere pligte en verantwoordelikhede moet uitvoer binne die skool as 'n organisasie. Die outonomie ter sprake tydens die uitvoer van die pligte en verantwoordelikhede van die skoolhoof as gesagsfiguur is onbekend, en daarom sal hierdie hoofstuk fokus op die omskrywing van 'n organisasie, wat bydrae tot die omskrywing van die skool as sulks. Daar sal gefokus word op die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof om sodoende te bepaal watter mag en gesag die skoolhoof kan beoefen. Daar sal ook gekyk word na die hiërargiese struktuur van die Suid-Afrikaanse skoolstelsel en die provinsiale departement van onderwys, om te bepaal waar die gesag van die skoolhoof op die hiërargiese stelsel lê. Verder sal daar gekyk word na die verhouding tussen die skoolhoof en die beheerliggaam, aangesien beide partye 'n groot rol in die besluitnemingsmagte van 'n skool speel. Laastens sal ons fokus op outonomie, waar outonomie in 'n breër konteks omskryf sal word, en die praktiese implementering van outonomie in die

skoolomgewing bespreek sal word met die voordele, nadele en risiko's verbonde aan die implementing daarvan in die skoolomgewing.

2.2 Organisasie

2.2.1 Definiëring van 'n organisasie

Die struktuur van 'n organisasie, volgens McMillan (2002:124), kan omskryf word as die patroon van verhoudings tussen rolle in 'n organisasie en sy verskillende dele. McMillan (2002:124) beskou die doel van 'n organisasie as die funksie om werk en verantwoordelikhede toe te wys, om aktiwiteite te rig en die organisasie se doelwitte te bereik. Dit stel bestuurders ook in staat om die aktiwiteite van die organisasie te beplan, te rig, te organiseer en te beheer (McMillan, 2002:124). Theron (2016:81) sluit aan by McMillan (2002) en omskryf 'n organisasie as die raamwerk waarbinne menslike aktiwiteite gerig en gekoördineer word. Die bogenoemde omskrywings van Theron (2016) en McMillan (2002) dra by tot die definisie van die skool as 'n organisasie, omrede die skool verantwoordelikhede toewys aan die personeel en verskeie aktiwiteite rig om sodoende die doelwitte van die skool en die kurrikulum te bereik. Theron (2016:82) neem standpunt in en verduidelik 'n organisasie is 'n formele struktuur waarin mense in 'n sekere verhouding tot mekaar staan, en binne die formele struktuur is mense se optrede gerig op die bereiking van sekere gemeenskaplike doelstellings.

Theron (2016:81) omskryf verder dat 'n formele gesagstruktuur ontstaan deur aktiwiteite in departemente en onderafdelings te groepeer en in 'n sekere volgorde te rangskik. Die skool funksioneer onder die gesag van die nasionale en provinsiale departement van onderwys, waar die provinsiale departement onder die gesag van die nasionale departement funksioneer, dus word onderrig (wat as aktiwiteite geklassifiseer word) in verskeie onderafdelings gegroepeer, wat deur die verskeie departemente uitgevoer word. Theron (2016:81) verduidelik dat een van die belangrikste kenmerke van organisasies is dat hulle formele gesagstrukture het, dus maak die struktuur van gesag dit moontlik om die lewe binne 'n organisasie te reguleer. Hoe die regulering gedoen word, verskil van organisasie tot organisasie en word bepaal deur die unieke identiteit van die organisasie. Die skoolhoof dien as gesagstruktuur binne die skool (wat as 'n onderafdeling van 'n organisasie geklassifiseer word), terwyl die Lid van die Uitvoerende komitee (LUR) vir Gauteng se onderwys departement as gesagstruktuur dien vir die skole binne die Gautengprovinsie. Dus word onderrig in verskeie onderafdelings en departemente verdeel, waar daar 'n persoon van gesag binne die spesifieke onderafdeling of departement is. Badenhorst (1987:33) beweer dat beheer impliseer gesag, want effektiewe beheer is onmoontlik sonder gesag. Mag beteken potensiële invloed, terwyl gesag gewoonlik as wettige mag beskou word en dit die sosiaal-aanvaarde reg is om ander se gedrag te beïnvloed, wat hul aktiwiteite voorskryf

(Badenhorst, 1987:33). Theron (2016:82) sluit aan by Badenhorst (1987:33) en verduidelik dat die struktuur van gesag veronderstel gevolglik dat daar persone in gesag, en persone onderhewig aan gesag is. Die gesagspersoon oefen gesag uit oor sekere mense op spesifieke gebiede binne die organisasie, dus moet hy of sy die gesag met groot omsigtigheid en verantwoordelikheid deur middel van reëls en voorskrifte wettig uitvoer. Lestari en Juwana (2021:3) sluit aan by Badenhorst (1987) en Theron (2016) en verduidelik dat 'n organisasiestruktuur gedefinieer word as 'n formele stelsel van gesagsverhoudings en take wat werknemers se optrede en gedrag beheer en koördineer om doelwitte in die organisasie te bereik. Organisasiestruktuur, volgens Lestari en Juwana (2021:3), is 'n raamwerk van rolle, verantwoordelikhede, gesag en kommunikasie van verhoudings wat doelbewus ontwerp is om organisatoriese take te voltooi en hul doelwitte te bereik. Lestari en Juwana (2021:3) neem standpunt in en verduidelik die organisasiestruktuur handel oor die verband tussen funksies, en dat dit ook die organisatoriese hiërargie of struktuur aandui as 'n forum vir die uitoefening van gesag, verantwoordelikhede en verslagdoeningstelsels teenoor meerderes om die doelwitte van die organisasie te bereik.

Om te bepaal watter eienskappe bydrae tot die definiëring van 'n organisasie sal daar gekyk word na die eienskappe van 'n organisasie, soos omskryf deur Theron (2016:82):

- 'n Organisasie het 'n spesifieke samestelling en struktuur;
- 'n Organisasie bestaan uit meer as een persoon met voorgeskrewe en gedifferensieerde take;
- 'n Organisasie is saamgestel om spesifieke doelstellings te bereik;
- 'n Organisasie is geslaagd wanneer sy doelwitte bereik word;
- 'n Organisasie word blootgestel aan eksterne invloede;
- 'n Organisasie word gekenmerk deur gekoördineerde aktiwiteite; en
- 'n Organisasie word gekenmerk deur kollektiewe aktiwiteite.

Uit die bogenoemde omskrywings word daar bepaal dat 'n organisasie uit verskeie onderafdelings bestaan wat kollektiewe aktiwiteite effektief moet groepeer, om sodoende sekere doelwitte en doelstellings te bereik, deur die gesag en dryfkrag van 'n persoon in beheer. Hierdie kollektiewe aktiwiteite word bestuur deur die persoon in gesag.

2.2.2 Die skool as 'n organisasie

Die skool word as 'n organisasie omskryf omrede onderwysers op die skoolhiërargie vertrou om hulle tydens dissiplinêre prosesse te ondersteun aangesien hulle beperkte gesag het en hulle dikwels onderhewig is aan die persoonlike beheer van skoolhoofde oor kwessies wat die kwaliteit van hul daaglikse werk beïnvloed. Voorbeelde van hierdie kwessies sluit in die klaskamers wat

aan hulle toegeken word, die klasse waaraan hulle toegeken word, hul rooster en die verdeling van nie-onderrig pligte (Christie, 1998:287). Volgens Christie (1998:286) bied skole die organisatoriese raamwerk vir sistematiese- en geformaliseerde leer en onderrig. In Suid-Afrika word belangrike strukturele vereistes van skole, soos skoolregistrasie, onderwyserregistrasie, kategorieë van onderwysers se vergoeding en verantwoordelikheid, ouderdomsregulasies vir studente, verhouding van onderwyser tot student, leerplan op elke vlak, sertifisering by formele uittreepunte, ens. Deur die staat beheer (Christie, 1998:286). Terwyl die staat streng regulasies kan toepas en onderwysers volgens burokratiese formulering gegradeer en vergoed word, bring die “geslote deur” van die klaskamer altyd ten minste ’n mate van outonomie vir onderwysers teweeg (Christie, 1998:287).

Om meer na die definiëring van die skool as ’n organisasie te kyk, word daar verwys na Mthiyane en Avery (2010:11) wat aansluit by Christie (1998) en ’n organisasie omskryf as enige **groep** wat op ’n **beplande, gekoördineerde manier saamwerk** om ’n **gemeenskaplike doel** te bereik. Mthiyane en Avery (2010:14) omskryf daar is vier elemente wat bydrae tot die omskrywing en identifisering van die skool as ’n organisasie. Eerstens word daar gekyk of die skool bestaan uit ’n groep mense, (Mthiyane & Avery, 2010:14). In die geval van Suid-Afrikaanse skole, bestaan die skole uit ’n groep mense, wat die onderwysers genoem word, dus voldoen Suid-Afrikaanse skole aan die eerste element van die definiëring van die skool as ’n organisasie. Tweedens, volgens Mthiyane en Avery (2010:14) moet daar ’n gemeenskaplike doel wees. In Suid-Afrikaanse skole, is die gemeenskaplike doen om leerders te onderrig in verkeie vakgroepe, om sodoende die leerders se kennis te verbreed. Dus, kan daar met sekerheid gesê word dat Suid-Afrikaanse skole voldoen aan die tweede element van die definiëring van die skool as ’n organisasie.

Derdens, volgens Mthiyane en Avery (2010:14) word daar gekyk na die beplande en gekoördineerde manier van saamwerk binne die skool. In Suid-Afrika, is alle skool aktiwiteite beplan, soos omskryf deur die KABV, en die werksverdeling word deur die bestuur van die skool gekoördineer. Suid-Afrikaanse skole voldoen aan die derde element van die skool as ’n organisasie. Laastens, omskryf Mthiyane en Avery (2010:14) verbetering as ’n element wat bydrae tot die omskrywing van die skool as ’n organisasie. Verbetering behels refleksie, waar onderwysers en bestuur reflekteer oor besluite wat gemaak is, reflekteer oor lesse wat aangebied is ens. In Suid-Afrikaanse skole word daar gereflekteer oor lesse wat aangebied is, en die bestuur van die skool reflekteer oor besluite wat gemaak om sodoende te verbeter. Dus, voldoen Suid-Afrikaanse skole aan die laaste element van die omskrywing van die skool as ’n organisasie.

Uit die bogenoemde verduideliking deur Mthiyane en Avery (2010), is daar bepaal dat die skool as 'n organisasie gesien kan word as gevolg van die vier elemente wat bydrae tot die omskrywing van 'n organisasie.

Om verder uit te brei oor die skool as 'n organisasie, word daar gekyk na die omskrywing van 'n formele organisasie, wat tot stand kom deur middel van doelgerigte beplanning, organisering en strukturering (Theron, 2016:89). Skole as formele organisasies verbind mense op spesifieke maniere binne en buite hul grense met mekaar, soos byvoorbeeld studente, onderwysers, skoolhoofde, ouers en inspekteurs (Christie, 1998:287). Christie (1998:287) verduidelik skole is geneig om hiërargies te wees, met gesaghebbende vlakke. Christie (1998:287) bevind dat skole verskillende vorme en vlakke van beheer toon. Theron (2016:89) sluit aan by Christie (1998:287) en omskryf verder formele organisasies bestaan uit taal, rol, gesag, kommunikasie, vergoeding en strukture van interpersoonlike verhoudings. Theron (2016:89) verduidelik verder dat die formele organisasie toon 'n ordelikheid wat bereik word deur doelgerigte strukture en regulasies, met gepaardgaande reëls en prosedures te skep. Die formele organisasie het die volgende eienskappe, soos omskryf deur Theron (2016:89):

- Daar is duidelik omskrewe beleide en doelstellings;
- Dit het 'n hiërargiese struktuur van gesag;
- Take word toevertrou aan mense wie se poste duidelik beskryf word;
- Daar is geskikte reëls en regulasies vir die uitvoer van aktiwiteite;
- Aktiwiteite word tot 'n groot mate deur verskillende beheermeganisme gekoördineer;
- Lidmaatskap is amptelik; en
- Die organisasie ontbind nie as sommige lede vertrek nie.

Die bogenoemde eienskappe van 'n formele organisasie, soos omskryf deur Theron (2016:89), sluit aan by die eienskappe van 'n organisasie soos omskryf deur Theron (2016:82). 'n Skool bestaan uit 'n hiërargie van gesag met verskeie doelstellings wat bereik moet word, deur verskeie kollektiewe aktiwiteite wat gekoördineer word met voorgeskrewe en gedifferensieerde take.

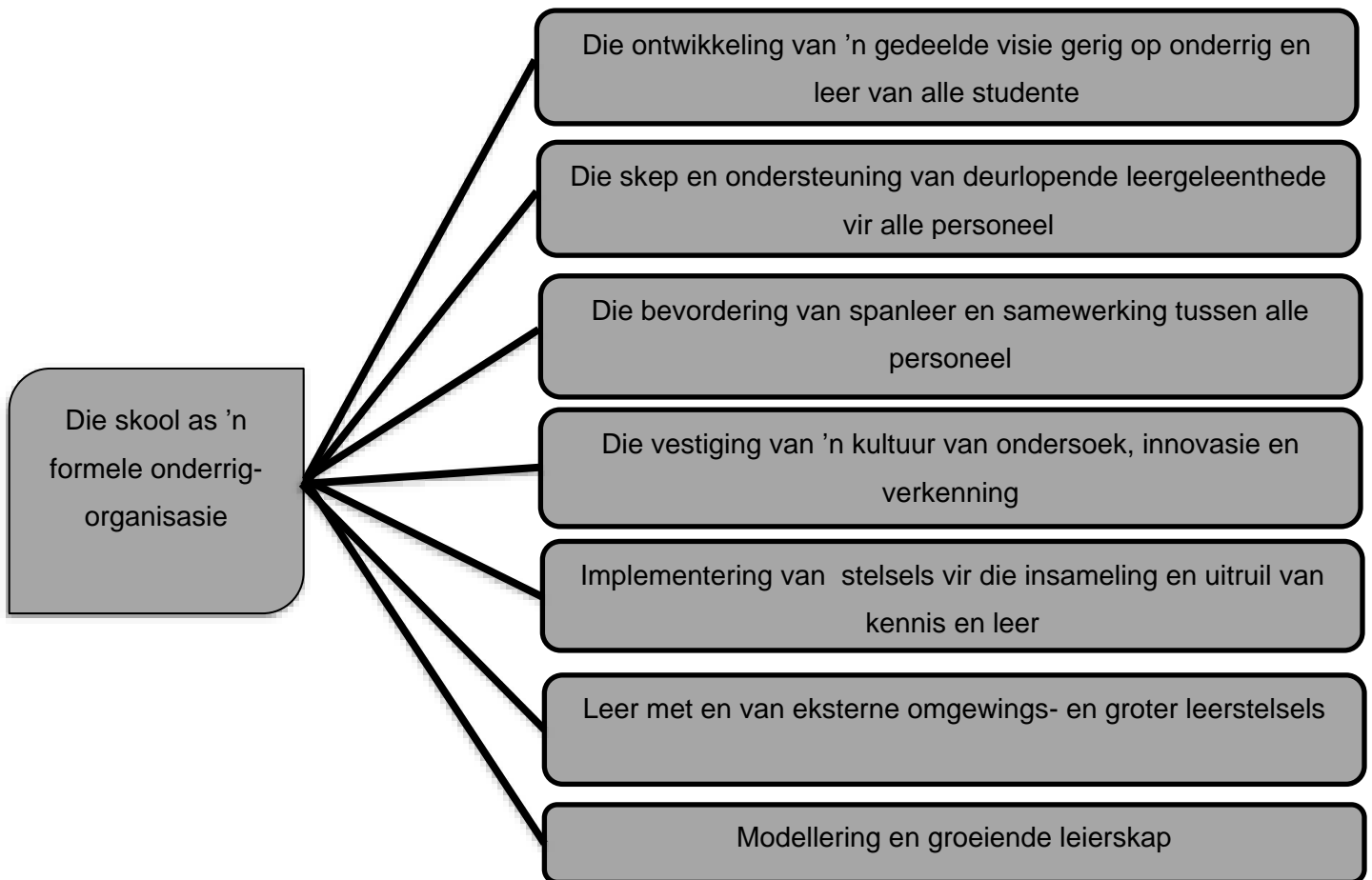
Theron (2016:117) omskryf verskeie kenmerke wat bydrae tot 'n effektiewe en suksesvolle skool, wat insluit:

- Sterk, positiewe leierskap deur die hoof en senior personeel;
- 'n Goeie atmosfeer of gees wat gegenerer word deur gedeelde doelstellings en waardes, en deur die fisiese omgewing wat so aantreklik en stimulerend moontlik is;
- Hoë en konsekwente verwagtinge van alle leerders;
- Duidelike en voortdurende fokus op onderrig en leer;

- Goed ontwikkelde prosedures om te bepaal hoe leerders vorder;
- Verantwoordelikheid vir leer wat deur die leerders self gedeel word;
- Deelname deur leerders aan die skool;
- Belonings en aansporings om leerders aan te moedig om suksesvol te wees;
- Ouerbetrokkenheid by kinders se opvoeding en die ondersteuning van die doelstellings van die skool; en
- Buitemuurse aktiwiteite wat die leerders se belangstellings en ervarings verbreed, hul geleenthede bied om uitdagings te oorkom en help om goeie verhoudings binne die skool te bou.

Die bogenoemde kenmerke kan verbind word met die eienskappe van 'n formele organisasie, omdat prosedures wat goed ontwikkel is bydrae tot duidelike omskrewe beleide en doelstellings. Die sterk, positiewe leierskap deur die hoof en senior personeel dra by tot die hiërargiese struktuur van gesag en 'n voortdurende fokus op onderrig en leer dra by daartoe dat take toevertrou word aan die beste mense wat die poste beklee. Buitemuurse aktiwiteite dra by tot die skoolatmosfeer wat tot 'n groot mate deur 'n doeltreffende beheer gekoördineer word, en deelname deur leerders aan die skool dra by tot amptelike samehorigheid.

Kools *et al.* (2020:27) sluit aan by Theron (2016:89) en omskryf verder die sewe dimensies van die skool as 'n formele onderrigorganisasie. Kools *et al.* (2020:27) omskryf die onderliggende kenmerke van die sewe dimensies as “elemente”, wat die doelstellings van 'n skool asook die prosesse beklemtoon waardeur die skool gaan terwyl dit tot 'n onderrigorganisasie omskep en ontwikkel word.



Figuur 2-1: Skool as 'n model van 'n onderrigorganisasie (Kools et al., 2020:27)

Vervolgens word die skool as 'n formele organisasie beskou omdat skole duidelike beleide en doelstellings het; daar 'n hiërargiese struktuur van gesag is; alle onderwysers se take duidelik beskryf word; daar beleide en reëls in plek is vir die uitvoering van aktiwiteite; aktiwiteite gekoördineer word deur onderwysers wat as beheermeganisme gesien word; lidmaatskap tot die skool amptelik is; en die skool kan bly voortbestaan wanneer sommige lede vertrek. Die skool bied 'n diens aan die kliënt (wat in die geval die leerder is), en hierdie diens dra by tot die ontwikkeling van die leerder wat in die samelewing ingestuur moet word. Die skool word as 'n formele organisasie erken in 'n wye verskeidenheid lande, wat Australië, Engeland en Wallis, Iran, Israel, Korea, Maleisië, Suid-Afrika en die Verenigde State insluit (Kools & Stoll, 2016:24).

Die skool word gesien as 'n organisasie omdat daar 'n mate van gesag is, daar spesifieke doelwitte is wat bereik moet word deur verskeie aktiwiteite en omrede daar 'n vlak van hiërargie is. Dus word die skool steeds omskryf as 'n organisasie wat in 'n spesifieke rangorde in die hiërargiese proses staan. Omdat die skool as 'n onderafdeling van 'n organisasie beskou word, is daar soms onduidelikhede rakende die pligte en verantwoordelikhede van die skoolhoof, en watter vlak van

outonomie die skoolhoof kan beoefen in die bestuur van die skool. Om verder uit te brei op hierdie stelling sal ons voortaan kyk na die pligte en verantwoordelikhede van die skoolhoof, om sodoende te bepaal watter pligte en verantwoordelikhede volgens wetgewing en beleide aan die skoolhoof toevertrou word.

2.3 Hiërargie en struktuur van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem

Vir die doel van Hoofstuk Twee kyk ek na die struktuur van 'n publieke skoolsisteem en ook die verskeie rolspelers in die hiërargie van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem om sodoende sin te maak daarvan.



Figuur 2-2: Suid-Afrikaanse publieke skoolsisteem (Beckmann & Bipath, 2016:527)

Volgens Beckmann en Bipath (2016:256) word die hoof van die skool deur die departementshoof van die provinsiale onderwysdepartement aangestel. As werknemer van die provinsiale onderwysdepartement loop die skoolhoof se verantwoordingslyn deur die substrukture van die distrikte, kringe of streke. Volgens die DBO (2013:13) word 'n onderwysdistrik omskryf as 'n distrik in 'n gebied van 'n provinsie wat vir administratiewe doeleindes deur 'n LUR afgebaken word. Die distrik is dus die eerste-vlak administratiewe onderafdeling van 'n provinsiale onderwysdepartement (DBO, 2013:13). Die DBO (2013:13) voer verder aan die onderwyskring is 'n gebied van 'n onderwysdistrik wat deur 'n LUR vir administratiewe doeleindes afgebaken word. Dit is die tweede-vlak administratiewe onderafdeling van 'n provinsiale onderwysdepartement

(DBO, 2013:13). Verder word 'n distrikskantoor, volgens die DBO (2013:13), omskryf as die bestuurseenheid van 'n provinsiale onderwysdepartement en dien as die hoofkwartier van sy amptenare wat verantwoordelik is vir die basiese onderwysinstellings in sy distrik. 'n Kringkantoor is die bestuurseenheid van 'n distrik wat verantwoordelik is vir die skole in sy kring (DBO, 2013:13).

Die skoolhoof se werk word deur verskeie wetgewings omskryf, wat deur Beckmann en Bipath (2016:256-257) as volg geïdentifiseer word:

- Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (27 van 1996);
- Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996);
- Die Wet op Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998); en
- Die Personeel Administrasie Maatreëls (PAM)

In elke provinsie berus die verantwoordelikheid om onderwysdistrikte af te baken, te benoem en te organiseer by die LUR vir onderwys, wat die uitvoerende gesag is wat verantwoordelik is vir die organisasie van die provinsiale onderwysdepartement (DBO, 2013:13). Beckmann en Bipath (2016) sluit aan by die DBO (2013) en noem dat die skoolhoof onderhewig is aan die bogenoemde wetgewing, asook verskeie bestuurstrukture op nasionale, provinsiale en plaaslike vlak.

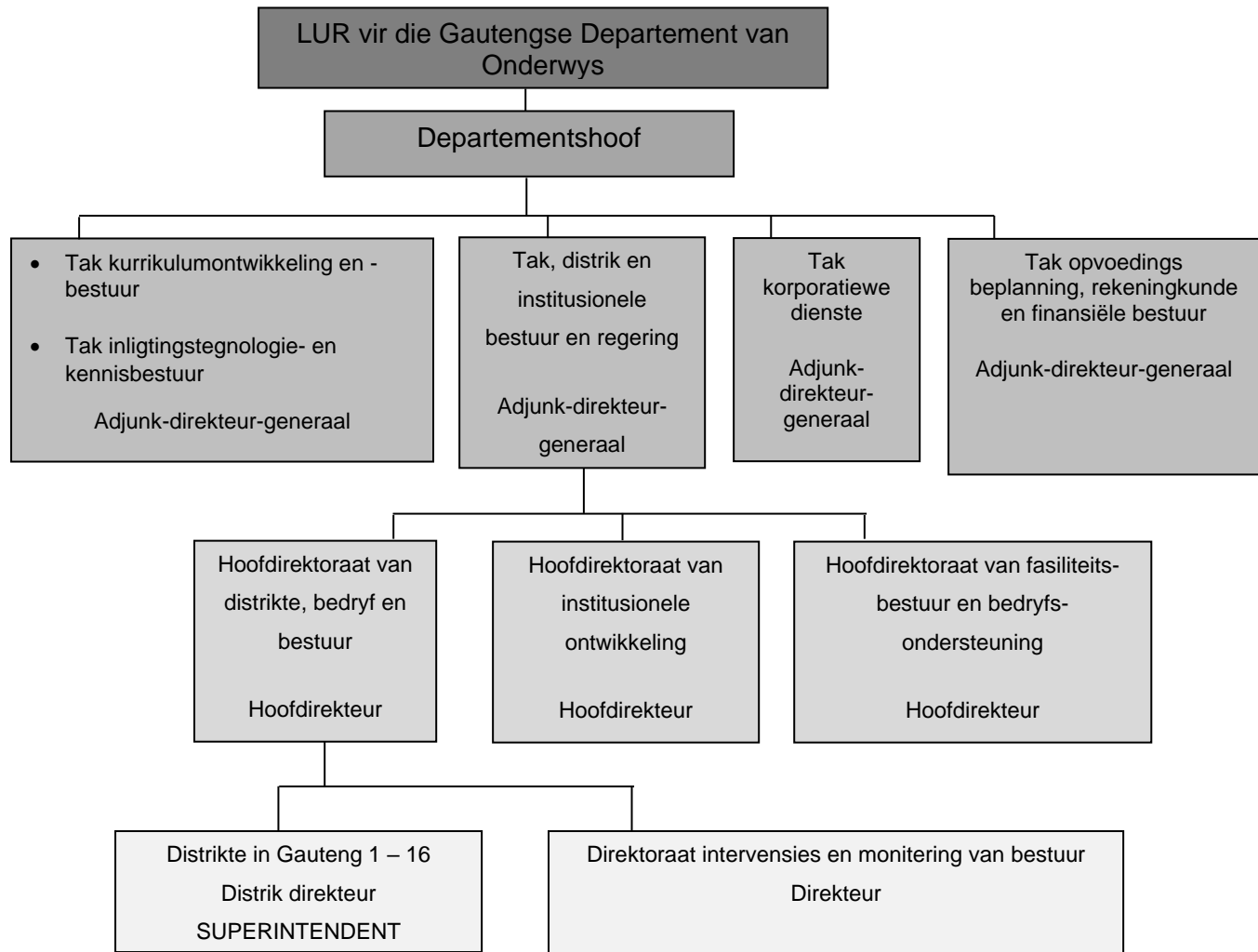
Voortaan sal daar gekyk word na die verskeie wetgewing wat die pligte en verantwoordelikhede van die provinsiale departement van onderwys, die skoolhoof, die skoolbeheerliggaam (SBL) en die skoolbestuurspan (SBS) omskryf, om sodoende te bepaal oor watter vlak van outonomie die verskeie rolspelers beskik om besluit binne die skool te neem.

2.4 Pligte en verantwoordelikhede van die Gautengse Departement van Onderwys

Volgens die DBO (2013:7) speel distrikskantore in die departement van onderwys 'n belangrike rol om te verseker dat alle leerders toegang tot onderwys van hoë standaard het, aangesien distrikskantore die skakel is tussen die provinsiale onderwysdepartemente, en hul onderskeie onderwysinstellings en die publiek. Die DBO (2013:14) voer verder aan dat distrikskantore die plaaslike middelpunte van die provinsiale onderwysdepartement is en die noodsaaklike kommunikasielyne tussen die provinsiale hoofkantoor en die onderwysinstellings in hul sorg bied. Smith en Beckmann (2014:5) sluit aan by die DBO (2013) en verduidelik dat om die taak van openbare onderwysbestuur te vervul, word daar van distriksbestuur, veral die distriksdirekteur, verwag om gehalte onderrig te bied, aangesien distrikskantore die skakel is tussen die nasionale departement van basiese onderwys, provinsiale departemente van die onderwys, hul onderwysinstellings en die publiek. Die taak van die distrikskantoor is om saam met skoolhoofde en opvoeders in skole, met die noodsaaklike hulp van kringkantore, te werk om toegang tot en

behoud van opvoeding te verbeter, bestuur en professionele ondersteuning te verleen en skole te help om uitnemendheid in leer en onderrig te bereik (DBO, 2013:7).

Om sin te maak van die hiërargie binne die Gautengse Departement van Onderwys, verwys ons na die volgende figuur, soos omskryf deur Smith en Beckmann (2014:9):



Figuur 2-3: Organogram van die struktuur van die Gautengse Departement van Onderwys (Smith & Beckmann, 2014:9)

Smith en Beckmann (2014:9) omskryf in die organogram hier bo, dat elke skool in Gauteng verantwoording aan die superintendent van die betrokke distrik doen, waarna die superintendent dan verantwoording doen aan die hoofdirekoraat van distrikte. Dus sal daar gekyk word na die pligte en verantwoordelikhede van die onderwysdistrikskantore in Gauteng, om sodoende te bepaal oor watter magte en outonomie die provinsiale departement van onderwys beskik.

Onderhewig aan provinsiale planne, is die hoofsaak van die distrikskantoor om nou saam te werk met skoolhoofde en opvoeders in skole, met die noodsaaklike hulp van kringkantore, om toegang

tot en behoud van opvoeding te verbeter, bestuur en professionele ondersteuning te bied en om skole te help om goed te presteer in onderrig en leer (DBO, 2013:14). Die DBO (2013:14) verduidelik verder distrikskantore, wat ondersteun word deur hul kringkantore, het vier hoofpligte wat hulle moet vervul met die nodige prioriteit aan die skole wat hul dienste benodig. Die vier hoofpligte word vervolgens in detail bespreek.

Die eerste plig van die provinsiale distrikskantoor is **bepanning**. Volgens die DBO (2013:14) behels beplanning die versameling en ontleding van skool-, kring- en distriksdata om besluitneming in te lig; om skole te help met die opstel van skoolverbeterings- of ontwikkelingsplanne; en die integrasie van skoolverbeterings- of ontwikkelingsplanne by distriksplanne. Tweedens word **ondersteuning** as een van die pligte van die provinsiale distrikskantoor gesien. Die DBO (2013:15) omskryf ondersteuning as die grondlegging van 'n bemagtigende omgewing en doelgerigte ondersteuning vir die distrik se onderwysinstellings om hul werk te doen in ooreenstemming met onderwyswetgewing en -beleide; om skoolhoofde en opvoeders te help om die kwaliteit van onderrig en leer in hul instellings te verbeter deur skoolbesoekke, klaskamer waarnemings, konsultasies, groepsvergaderings, geskikte terugvoer verslae en ander middele; om te dien as 'n nodus van inligting vir onderwysinstellings oor onderwysreg, -beleide en -administrasie; om inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) konneksies te fasiliteer vir alle instellings in die distrik; en die daar stel van 'n bemagtigende omgewing en geleentheid en ondersteuning vir die professionele ontwikkeling van bestuurders, opvoeders en administratiewe personeellede. Die derde plig van die provinsiale distrikskantoor is om **toesig** te hou en **verantwoordelikheid** te neem. Volgens die DBO (2013:14) moet die distrikskantoor die skoolhoofde van onderwysinstellings in die distrik aanspreeklik hou vir die prestasie van hul skole; die distrikskantoor moet verantwoording doen aan die provinsiale onderwysdepartement vir die prestasie van onderwysinstellings in die distrik; en verantwoording doen aan die provinsiale onderwysdepartement ingevolge prestasie ooreenkomste wat die rolle, funksies en verantwoordelikhede van distriksamptenare bepaal in ooreenstemming met relevante beleide. In elke distrik is daar verskeie spanne wat elk 'n spesifieke doel het om die gehalte van die onderrig wat in die distrik aangebied word te verseker. Hierdie spanne, volgens die DBO (2013:24), sluit die volgende vyf in:

- Distrik kurrikulum- en ondersteuningspan

Die DBO (2013:24) verduidelik dat die kurrikulum- en ondersteuningspan se kernfunksies is om skole in te lig oor nasionale en provinsiale beleide, en om skole te help om die verskeie beleide toepaslik te implementeer. Verder is hierdie span verantwoordelik vir die bestuur van kurrikulumondersteuning, insluitend konsultasie met en advies aan onderwysers, fasilitering van inklusiewe onderwys en verslagdoening oor skoolbesoekke (DBO, 2013:24). Die DBO (2013:24)

voer verder aan die span is verantwoordelik vir die bevordering en organisering van professionele ontwikkeling van opvoeders in samewerking met die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO). Laastens is hierdie span verantwoordelik vir die verskaffing van die regte en tydige ondersteuningsmateriaal vir leerlinge en onderwysers (DBO, 2013:24).

- Distrik bestuurondersteuningspan

Die ondersteuning in terme van bestuur vanaf die provinsiale distrikskantoor behels om ondersteuning en advies aan skoolhoofde en skoolbeheerliggame te gee (DBO, 2013:24). Die DBO (2013:24) verduidelik verder dat hierdie span is verantwoordelik vir die monitor en verslagdoening oor skoolprestasie, asook die bevordering, installering en toepassing van inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) vir kommunikasie, opvoeding en administratiewe ondersteuning.

- Distrik leerderondersteuningspan

Die DBO (2013:24) noem dat hierdie span is verantwoordelik vir die fasilitering en koördinerings van gespesialiseerde programme vir onderwys, insluitend sielkundige, maatskaplike werk, beroepsvoorligting, remediërende en terapeutiese dienste vir alle leerders. Verder is van die kernfunksies van hierdie span om leerders se gesondheid en welsyn te bevorder, om die Nasionale Skool Voedingsprogram te bestuur, om skool veiligheid en sekuriteit te verseker, en om leerders se vervoer te bestuur en te beheer (DBO, 2013:25).

- Distrik ondersoek- en assesseringspan

Volgens die DBO (2013:25) is hierdie span verantwoordelik vir die beheer van die jaarlikse nasionale assesseringplan, die administrasie van die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) en om deurlopende assessering te administreer.

- Distrik operasionele span

Hierdie span is verantwoordelik vir die administrasie van die Inligtingstelsel vir Onderwysbestuur, asook die bestuur van menslike hulpbronne en die bestuur van finansiële en logistieke ondersteunende dienste (DBO, 2013:25).

Uit die bogenoemde pligte en verantwoordelikhede word daar duidelik onderskei dat die DBO vir Gauteng ook as 'n organisasie gesien kan word. Daar is 'n hoofuitvoerende beampte (wat die LUR vir die Gautengse Onderwys Departement is), waaronder daar verskeie departemente is (wat die distrik- en kringkantore insluit) wat elk hul eie span het wat verskeie pligte en verantwoordelikhede moet nakom. Verder word daar bepaal dat die distrikskantore die rapporteringslyn is vir skoolhoofde. Skoolhoofde rapporteer aan die distrikskantoor waaronder hulle skool val, wat dan

verder aan die provinsiale departement sal rapporteer. Uit die bogenoemde omskrywings van die pligte en verantwoordelikhede van 'n provinsiale distrikskantoor, is daar duidelik vasgestel dat die distrikskantoor verantwoordelik is vir beplanning, ondersteuning en toesig en verantwoordelikheid van hoë gehalte onderrig en leer. Hierdie pligte en verantwoordelikhede is nie duidelik omskryf nie, wat moontlik kan lei tot 'n misbruik van magte van die distrikskantore. Vervolgens sal daar ondersoek word of die magte van die distrikskantore misbruik word, om sodoende die outonomie van die provinsiale departement van onderwys te bevorder.

2.5 Pligte en verantwoordelikhede van die skoolhoof

Steyn (2002:265) onderskei tussen drie breë areas van leierskap: instruksionele-, transformerende- en fasiliterende leierskap. Instruksionele leierskap, 'n konsep wat in die 1980s ontstaan het, verwag van leiers in die onderwys om duidelike verwagtinge te stel, dissipline te handhaaf en hoë standaarde te implementeer met die doel om onderrig en leer by 'n skool te verbeter (Steyn, 2002:265). Hierdie rol beskryf die skoolhoof as 'n visioenêre leier, wat die skoolgemeenskap se ontwikkeling lei om doeltreffender onderrig- en kurrikulêre strategieë te gebruik en opvoeders se pogings om nuwe programme en prosesse te implementeer, ondersteun (Steyn, 2002:265). Westman (2010:1) sluit aan by Steyn (2002) en verduidelik daar word van skoolhoofde verwag om as instruksionele leiers in die skool te dien, hulp te verleen met die nodige verandering volgens die vereistes vir standaarde in die skoolomgewing en om onderwysers in hoë-funksionerende spanne te laat saamwerk. 'n Skoolhoof se werk hou nooit op nie, en daar word baie fout gevind met 'n skoolhoof se bydrae, terwyl skoolhoofde gevra word om meer te doen met minder, in 'n toenemende veranderende omgewing (Westman, 2010:1) Leierskap word deur Asmendri (2014:107) as 'n karaktereienskap van 'n skoolhoof geïdentifiseer. Omdat die hoof die instruksionele leier van die "gebou" is, moet 'n skoolhoof verantwoordelikheid as leier neem vir die sukses en mislukking van die skool, en die behoeftes van ander bo hul eie behoeftes plaas.

Behoudens Artikel 16(3) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) en enige toepaslike provinsiale wetgewing, moet die professionele bestuur van 'n publieke skool deur die skoolhoof, onder die gesag van die provinsiale departementshoof uitgevoer word. Artikel 16(3) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) maak dus voorsiening vir die bestuursfunksie van die skoolhoof. Die skoolhoof is verantwoordelik vir die professionele bestuur van die skool, en hierdie bestuur is onderhewig aan verskeie wetgewings.

Outonomie handel oor die besluitnemingsmag van 'n individu en aangesien die skoolhoof, wat verantwoordelik is vir die professionele bestuur van die skool, bydrae tot die besluitneming is daar dus outonomie te sprake in die rol van die skoolhoof. Om die mate van outonomie van die skoolhoof te bepaal, sal daar voortaan gekyk word na die pligte van die skoolhoof. Die spesifieke

pligte is vervat in die Persoonlike Administratiewe Maatreëls van 1996 en Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), wat as amptelike wetgewing dien, asook die Standaard vir Skoolhoofskap (27 van 1996), wat dien as 'n beleid vir die omskrywing van die werksaamhede van die skoolhoof.

2.5.1 Die implementering van opvoedkundige programme en kurrikulum aktiwiteite

Die DBO (2016b:9) omskryf dat die skoolhoof moet skakel met relevante strukture rakende die skoolkurrikulum en die kurrikulum binne die skool ontwikkel. Behoudens Artikel 6(A) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), bepaal die Minister van Basiese Onderwys, by wyse van 'n kennisgewing in die staatskoerant, die nasionale kurrikulumstelling wat die minimum uitkomste en standaard aandui, asook 'n nasionale proses vir die evaluering van leerderprestasie. Artikel 6(A) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) verwys dus na die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) wat die bogenoemde uitkomste en prosesse vir elke vakgebied omskryf. Die skoolhoof het dus geen outonomie met die ontwikkeling van die kurrikulum nie, en moet voldoen aan die norme en standaard van die KABV-dokument, soos omskryf in Artikel 6(A) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996). Leierskap handel oor gebiede soos toesig oor die kurrikulum, die verbetering van die onderrigprogram, die samewerking met die personeel om 'n visie en missie vir die skool te identifiseer en 'n hegte verhouding met die gemeenskap op te bou (Steyn, 2002:265). Steyn (2002:266) voer verder aan een van die funksies van 'n instruksionele leier is die bestuur en koördinerings van die kurrikulum op so 'n manier dat onderrigtyd optimaal gebruik kan word. Tapala *et al.* (2020:1) sluit aan by Steyn (2002) en verduidelik dat alhoewel skoolhoofde as die leiers van die skool beskou word en hulle toesig moet hou oor die implementering van die kurrikulum en die sukses daarvan in skole, is die impak daarvan op die daaglikse onderrig- en leeraktiwiteite nie maklik te bespeur nie. Tapala *et al.* (2020:1) omskryf verder dat dit die departementshoofde is wat van kardinale belang is vir die implementering en bestuur van die kurrikulum in skole. Dus, al rus die onus op die skoolhoof vir die implementering van die kurrikulum, moet die skoolhoof steeds die departementshoofde betrek by die proses om sodoende die kurrikulum op die mees effektiefste manier in die skool te implementeer.

Uit die bogenoemde is dit duidelik dat die skoolhoof verantwoordelik is vir die implementering van die kurrikulum op so 'n wyse dat onderrigtyd optimaal gebruik kan word en alle uitkomste volgens die KABV-dokument bereik word. Die KABV-dokument omskryf egter nie hoe die bogenoemde uitkomste en evaluering van leerders behaal moet word nie, wat dus aandui dat die skoolhoof, en die personeel, oor die outonomie beskik oor hoe die KABV-dokument in die skool geïmplementeer sal word, en hoe die uitkomste, soos vervat in die KABV, bereik sal word. Die skoolhoof is verder

ook verantwoordelik vir die formulering van 'n jaarverslag wat aan die provinsiale departementshoof voorgelê word ten opsigte van akademiese prestasie en die minimum uitkomste en standarde wat bereik is, soos vervat in Artikel 6(A) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) en die KABV-dokument.

Artikel 16(A)(1)(c) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) omskryf verder dat die skoolhoof verantwoordelik is vir die opstel van 'n akademiese vorderingsplan, wat aan die begin van die jaar aan die provinsiale departementshoof gestuur moet word, rakende hoe akademiese prestasie by die skool verbeter sal word. Hierdie vorderingsplan, volgens Artikel 16(A)(1)(c) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), mag deur die provinsiale departementshoof terug gestuur word met aanbevelings wat in die omstandighede nodig mag wees. Dus kan die skoolhoof tot 'n mate outonomie uitvoer in die verbetering van akademiese prestasie van die skool, maar hierdie outonomie word beperk deur die goedkeuring van die provinsiale departementshoof.

Die DBO verduidelik in die Standaard vir Skoolhoofskap, dat die skoolhoof verantwoordelik is vir die leiding, bestuur en evaluering van die kurrikulum, en deur die bogenoemde te doen, sal kwaliteit onderrig en leer hopelik verseker word. Die DBO (2016a:7) verduidelik die skoolhoof moet planne in plek stel om die verbetering van akademiese prestasie te ondersteun, asook deurlopend die bogenoemde planne uitvoer in die implementering van die kurrikulum. Verder is dit die skoolhoof se verantwoordelikheid om 'n raamwerk vir onderrig en leer te ontwikkel en te implementeer wat op data en navorsing gebaseer is, en in lyn is met die nasionale kurrikulum (DBO, 2016a:8). Uit die bogenoemde kan ons sien dat die skoolhoof op 'n daaglikse basis met die nasionale kurrikulum (KABV) werk en dus, volgens die DBO (2016a:8), moet die skoolhoof kennis hê van die inhoud van die voorgeskrewe nasionale kurrikulum, asook die waardes en doelstellings wat hierdie nasionale kurrikulum onderskryf. Die skoolhoof moet ook verseker dat die onderwysers oor die nodige kennis van die KABV beskik, insluitend die vaardighede wat verband hou met die onderrig en evaluering, verduidelik die DBO (2016a:9). Die DBO (2016a:8) voeg by dat die skoolhoof ook kennis moet hê van praktyke van effektiewe onderrig en leer wat die aanbieding van die nasionale kurrikulum ondersteun.

Uit die bogenoemde omskrywings van die verskeie wetgewings en beleide, word daar bepaal dat die skoolhoof oor 'n sekere vlak van outonomie oor die kurrikulum beskik. Die KABV is 'n wettige dokument en die skool is onderhewig aan hierdie dokument, dus is daar nie outonomie ter sprake by die ontwikkeling van die inhoud van die kurrikulum nie, maar outonomie kom na vore by die implementering van die kurrikulum binne die skoolomgewing.

2.5.2 Die bestuur van die opvoeders en ondersteuningspersoneel

Volgens die DBO (2016b:8) is een van die algemene pligte van die skoolhoof om verantwoordelikheid te neem vir die professionele bestuur van die skool. Shava *et al.* (2021:119) sluit aan by die DBO (2016b) en verduidelik dat skoolhoofde professionele ontwikkeling op skoolgebied bevorder om die vaardighede van onderwysers uit te brei. Shava *et al.* (2021:123) omskryf verder instruksionele leierskap as 'n versameling gedrag en praktyke wat deur skoolhoofde geïmplementeer word om die onderrigpraktyke van onderwysers te ontwikkel en te bevorder.

Dit is ook belangrik dat die skoolhoof alle departementele omsendbriewe aan die personeel versprei op 'n toeganklike wyse (DBO, 2016b:8). Verder moet die skoolhoof ook professionele leierskap bied binne die skool, asook leiding en professionele advies gee oor die werk en prestasie van alle personeel in die skool en, waar nodig, besprekings voer of verslae skryf oor personeel in ondersteunende rolle, bv. administratiewe- en terreinpersoneel (DBO, 2016b:8). Die DBO (2016b:8) verduidelik verder dat die skoolhoof moet verseker dat werksladings billik onder die personeel versprei word, en verantwoordelikheid neem vir die ontwikkeling van opleidingsprogramme vir die personeel. Die skool moet onderwysers, veral nuwe en onervare onderwysers, help om doelstellings vir hulle onderwyspraktyk te ontwikkel en te bereik in ooreenstemming met die behoeftes van die skool. Verder moet die skoolhoof deelneem aan die ooreengekome proses van skool/onderwyser prestasiebeoordeling om hul professionele praktyk gereeld te hersien met die doel om onderrig, leer en bestuur te verbeter (DBO, 2016b:8). Dit is ook belangrik dat die skoolhoof saam met lede van die skoolpersoneel en die skoolbeheerliggaam werk om 'n doeltreffende en effektiewe skool te handhaaf (DBO, 2016b:9).

Die DBO (2016a:14) ondersteun die bogenoemde stelling in die Standaarde vir Skoolhoofskap, en verduidelik verder dat die skoolhoof verantwoordbaar is aan die provinsiale departementshoof, asook die skoolbeheerliggaam. Die skoolhoof, as professionele bestuurder van die skool, moet verantwoordelikheid neem en aanspreeklik wees vir alle sake rakende die skool (DBO, 2016a:16). Die skoolhoof werk met alle belanghebbendes, moet inkoop in die filosofie en praktyk van Ubuntu en dit toepas, en is verantwoordelik vir die opbou van 'n professionele leeromgewing in die skool (DBO, 2016a:24). Die DBO (2016a:15) verduidelik dat die skoolhoof verantwoordelik is vir die skepping van 'n werksomgewing wat spanwerk ondersteun asook samehorigheid en samewerking bevorder. Die DBO (2016a:15) sluit af deur te verduidelik dat die skoolhoof onderwysers moet bemagtig om onderrigleiers te word wat die verantwoordelikheid vir die bereiking van die missie, visie en doelwitte wat hulle gestel het, deel.

Uit die bogenoemde kan ons sien dat die skoolhoof speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling en vooruitgang van die onderwysers, deur verantwoordelikheid te neem vir verskeie verslae, opleiding en die bereiking van doelwitte. Die bogenoemde word omskryf in die wetgewing, asook in die riglyne vir skoolhoofde. Die skoolhoof is dus verantwoordelik vir die professionele bestuur van die skool en die ontwikkeling van die onderwysers tot voordeel van die skool se doelstellings en uitkomst. Die manier waarop die skoolhoof die ontwikkeling van die onderwyser toepas, word nie in die verskeie wetgewings en riglyne omskryf nie, en kan daar dus bepaal word dat outonomie teenwoordig is in die opleiding en ontwikkeling van die onderwysers.

2.5.3 Hulpbronbestuur, bewaring van skoolrekords en gedelegeerde werksaamhede deur die provinsiale departementshoof

Die DBO (2016b:8) beskryf een van die bestuursfunksies van die skoolhoof as die gereelde inspeksie van die skoolgronde en -toerusting, om te verseker dat die hulpbronne effektief en doeltreffend gebruik en aangewend word vir die doel waarvoor dit verkry is. Die skoolhoof moet dus oor die nodige kennis van prosedures beskik vir die effektiewe en billike toewysing en ontplooiing van hulpbronne en in die strewende na die skool se opvoedkundige prioriteite. Die DBO (2016b:8) verduidelik dat die skoolhoof fondse optimaal moet gebruik tot voordeel van die leerders in oorleg met die toepaslike strukture. Verder voer die DBO (2016b:8) aan dat die skoolhoof verantwoordelik is vir koshuise verbonde aan die skool en alle verwante aktiwiteite, wat leerders en die personeel insluit. Die DBO (2016b:8) verduidelik dat die skoolhoof moet verseker dat die verskeie rekeninge en rekords van die skool veilig bewaar word, en dat die skool 'n skooljoernaal het wat alle rekords van gebeure verbonde aan die skool insluit. Verder moet die skoolhoof verseker dat rekords van leerderprestasie veilig bewaar word (DBO, 2016b:8).

Volgens Artikel 16(A)(1)(b)(ii) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) moet die skoolhoof jaarliks 'n jaarverslag opstel wat die doeltreffende gebruik van beskikbare hulpbronne insluit. Artikel 16(A)(1)(a) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) verduidelik dat die skoolhoof van 'n publieke skool die provinsiale departementshoof op die beheerliggaam verteenwoordig wanneer die skoolhoof in 'n amptelike hoedanigheid optree. Verder omskryf Artikel 16(A)(2)(b) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) dat die skoolhoof alle vergaderings van die beheerliggaam moet bywoon en daaraan deelneem. Verder voer Artikel 16(A)(3) aan dat die skoolhoof die beheerliggaam moet ondersteun in die uitvoering van hulle pligte en verantwoordelikhede, maar dit mag nie teenstrydig wees met die opdragte van die provinsiale departementshoof nie. Artikel 16(A)(2)(a)(v) omskryf die skoolhoof as diegene verantwoordelik vir die veilige bewaring van alle skoolrekords en om akkurate data aan die provinsiale departementshoof te verskaf wanneer dit versoek word.

Die DBO (2016a:14) het noukeuring in die Standaarde vir Skoolhoofskap aangegee dat die skoolhoof 'n raamwerk vir die deurlopende verbetering van alle skoolsisteme moet ontwikkel en implementeer. Dit is die verantwoordelikheid van die skoolhoof om die gebruik van alle hulpbronne te analiseer om sodoende die implementering van hulpbronne in die klaskamer te verbeter, wat die onderrig en leer ondersteun (DBO, 2016a:16). Die DBO (2016a:20) noem verder dat die skoolhoof verantwoordelik is om te verseker dat die skool en sy mense, bates en alle ander hulpbronne georganiseer is en bestuur word om 'n effektiewe, doeltreffende, veilige en koesterende omgewing te skep. Die DBO (2016a:21) noem verder die bogenoemde bestuursfunksie moet ooreenkomstig wees met die departement en die beheerliggaam se beleide en doelstellings. Hierdie bestuursfunksie vereis van die skoolhoof om die kapasiteit van diegene wat in die skool werk, op te bou en te versterk en te verseker dat alle beskikbare bates en hulpbronne billik aangewend word om effektiewe onderrig en leer te ondersteun (DBO, 2016a:20). Volgens die DBO (2016a:18) moet die skoolhoof verseker dat data op klas- en skoolvlak versamel en gebruik word om die deurlopende monitering en evaluering van onderrig en leer aan te teken, tesame met die vordering en prestasies van die leerders.

Van der Merwe (2013:244), wat dien as Navorsing en Beleid Beampte by die Federation of Governing Bodies of South African Schools (FEDSAS), verduidelik volgens Artikel 20(1)(g) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) dat die beheerliggaam van 'n skool verantwoordelik is vir die bestuur en administrasie van die skoleiendom, insluitend koshuise, en volgens afdeling 4 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), dat die beheerliggaam verantwoordelik is vir die bestuur en administrasie van skoolfondse, en die rekordhouding van fondse verkry en bestee. Van der Merwe (2013:244) identifiseer leemtes in die verskeie wetgewende dokumente en verduidelik dat die DBO (2016b) in die Persoonlike Administratiewe Maatreëls (PAM) bepaal dat van die kernpligte en verantwoordelikhede van die skoolhoof is om verskeie skoolrekeninge en rekords te bewaar, om fondse tot voordeel van die leerders te bestee in ooreenstemming met die belanghebbendes ter sprake, en om verantwoordelik te wees vir koshuise, mits die koshuise verbonde is aan die skool. Van der Merwe (2013:244) beklemtoon die verwarring wat die bogenoemde wetgewings na vore bring, aangesien die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) sekere pligte en verantwoordelikhede toeken aan die beheerliggaam, terwyl die PAM dieselfde pligte toeken aan die skoolhoof.

Dus, verduidelik Van der Merwe (2013:44) kan die provinsiale departementshoof die skoolhoof beveel om volgens die PAM op te tree, want volgens Artikel 16(A) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) mag die skoolhoof nie teenstrydig met die instruksies van die provinsiale departementshoof optree nie. Met die pligte van bestuur en administrasie van koshuise in gedagte, sou die skoolbeheerliggaam die skoolhoof beveel om nie betrokke te raak by die

administrasie en bestuur van koshuise nie, moet die skoolhoof voldoen aan die bevel, omrede die bestuur en administrasie van koshuise, volgens Artikel 20(1)(g) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), die verantwoordelikheid van die skoolbeheerliggaam is. Indien die provinsiale departementshoof die skoolhoof beveel om wel betrokke te wees by die bestuur en administrasie van koshuise, moet die skoolhoof hierdie bevel uitvoer, omrede die skoolhoof nie teenstrydig met die instruksies van die provinsiale departementshoof kan optree nie.

Die skoolhoof se pligte en verantwoordelikhede is onduidelik rakende die bestuur van hulpbronne en die bewaring van skoolrekords. Dit plaas die skoolhoof in 'n onmoontlike posisie, want indien die provinsiale departementshoof aan die skoolhoof delegeer om sekere pligte uit te voer, moet die skoolhoof die betrokke pligte uitvoer, al is hierdie pligte omskryf vir beide die skoolhoof en die beheerliggaam. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) en die PAM is teenstrydig met mekaar, en veroorsaak verwarring met die bogenoemde pligte en verantwoordelikhede.

2.5.4 Die implementering van beleide en wetgewings

Die DBO (2016b:8) noem die doel van die skoolhoof is om te verseker dat die skool bevredigend bestuur word in ooreenstemming met toepaslike wetgewing, regulasies en personeeladministrasiemaatreëls, asook om te verseker dat die opvoeding van die leerders op 'n behoorlike wyse en in ooreenstemming met goedgekeurde beleide bevorder word. Artikel 15 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) omskryf die skool as 'n regspersoon met die wetlike bevoegdheid om sy werksaamhede ingevolge die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) te verrig. Mestry (2013:164) verduidelik dat die Handves van Menseregte, soos vervat in die Grondwet beskerm die skoolhoof en ander belanghebbendes as persone met menseregte, soos hul reg op vryheid van spraak, hul reg op privaatheid en menswaardigheid en hul reg op regverdige vervolging. Mestry (2013:164) verduidelik verder die Suid-Afrikaanse Skolewet en die Wet op Gelyke Indiensneming omskryf die regte en verantwoordelikhede van skoolhoofde in hul amptelike hoedanigheid as werknemers van die provinsiale onderwysdepartemente. Dus word die regspersoonlikheid van die skool toegeken aan die skool as 'n organisasie, wat handel dryf deur die beheerliggaam. Artikel 16(A)(2)(vi) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) verduidelik die skoolhoof is verantwoordelik vir implementering van beleide en wetgewing binne die skoolomgewing, en moet ook die beheerliggaam inlig oor die betrokke beleide en wetgewings wat van toepassing is. Mestry (2013:163) versterk die stelling van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) en verduidelik om konflik tussen verskillende belanghebbendes van skole te verminder, of uit te skakel, stuur provinsiale onderwysdepartemente gereeld omsendbriewe, of memorandum, wat die interpretasie en implementering van wetgewing verduidelik. Dus word die

skoolhoof gelei deur die provinsiale onderwysdepartement oor hoe die verskeie wetgewings geïnterpreteer en geïmplementeer moet word.

Die DBO (2016a:16), in die Standaard vir Skoolhoofskap, ondersteun die bogenoemde stelling en sluit aan deur te noem dat die skoolhoof moet seker maak dat beleide rakende geloof en taal binne die skoolomgewing toegepas word. Die skoolhoof moet oor die nodige kennis van die Suid-Afrikaanse onderwyswette en -beleide beskik, asook waarborg dat die skool aan nasionale beleide, asook provinsiale voorskrifte en mandate voldoen (DBO, 2016a:19). Die DBO (2016a:18) neem standpunt in, en verduidelik die skoolhoof moet ooreenkomstig met die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika optree, alle relevante wette en regulasies, asook die etiese kode van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO). Die skoolhoof moet verseker dat alle skoolbeleide (insluitend beleide deur die beheerliggaam) ontwikkel word, geïmplementeer word en voldoen aan die huidige onderwyswetgewing en -beleide (DBO, 2016a:19). Die skoolhoof moet verder waarborg dat die ontwikkeling van die bogenoemde beleide sensitief is vir die gemeenskap se omstandighede en in lyn is met nasionale- en provinsiale wetgewing wat die doel en behoeftes van die skool weerspieël.

Uit die bogenoemde stellings kan ons sien die skoolhoof is verantwoordelik vir die implementering van alle wetgewing en beleide binne die skoolomgewing, om sodoende te verseker dat die skool op 'n wetlike wyse handel. Die skoolhoof moet sekere maak dat die skool aan alle wetgewing en beleide voldoen, dus kan die skoolhoof nie as outonoom optree met die implementering van die wetgewing en beleide nie, aangesien wetgewing as die hoogste gesag beskou word. Die skoolhoof kan met die ontwikkeling van skoolbeleide verskeie reëls en regulasies byvoeg wat ten voordeel van die skool is, wat reëls insluit ten opsigte van gewone-klere-dae, reëls ten opsigte van roosterindeling, ens. Die skoolhoof ervaar outonomie tydens die toepassing van hierdie reëls, mits die implementering van die reëls in ooreenstemming is met die wetgewing en beleide waaraan skole verantwoordbaar is.

2.6 Verhouding tussen die skoolhoof en die skoolbeheerliggaam

Volgens Artikel 16 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) berus die bestuur van elke openbare skool by sy beheerliggaam, en om daardie rede staan 'n beheerliggaam in 'n vertrouensposisie teenoor die skool. Clase *et al.* (2007:248) omskryf dat die Suid-Afrikaanse Skolewet onderskei duidelik tussen twee groepe funksies. Hierdie twee groepe, volgens Heystek (2004:308) is die funksies ten opsigte van die skoolbeleid en -begroting. Volgens Clase *et al.* (2007:248) sluit Artikel 20 van die Suid-Afrikaanse Skole in sy oorspronklike vorm alle funksies met 'n finansiële implikasie uit, dus fokus Artikel 20 op die verantwoordelikhede van die beheerliggaam ten opsigte van die beste belang van die skool. Hierdie funksies sluit die breë

ontwikkeling van skoordokumentasie, ondersteuning van personeel en die hantering van administratiewe aangeleenthede van die skool in (Clase *et al.*, 2007:248). Artikel 21 van die Suid-Afrikaanse Skolewet, volgens Clase *et al.* (2007:248), sluit funksies in met 'n direkte finansiële implikasie, en hierdie funksies word slegs aan 'n openbare skool verleen nadat so 'n skool aansoek gedoen het by die departementshoof, of as die betrokke Lid van die Parlement een of meer funksies aan die skool toestaan deur middel van 'n kennisgewing in die provinsiale staatskoerant. Dus sal daar verder gekyk word na Artikel 20 van die Suid-Afrikaanse Skolewet om sodoende die funksies van die beheerliggaam binne die skool te omskryf.

Artikel 20(1)(a) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) noem dat die beheerliggaam altyd die beste belang van die skool moet bevorder, en daarna moet streef om die vooruitgang van die skool te verseker deur kwaliteit leer vir alle leerders by die skool te bied. Die beheerliggaam, volgens Artikel 20 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), is verantwoordelik vir die opvat van die Grondwet, die formulering van die gedragskode vir die leerders, asook die ontwikkeling van die skool se missie. Artikel 20 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) voer verder aan dat die beheerliggaam moet die skoolhoof, opvoeders en ander personele van die skool ondersteun in die uitvoering van hul professionele funksies. Verder stipuleer Artikel 20 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) dat die beheerliggaam die tye van die skooldag in ooreenstemming met die toepaslike diensvoorwaardes van personeel by die skool moet bepaal, die skool se eiendom, geboue en terreine administreer en beheer, en die aanstelling van opvoeders en nie-opvoedkundige personeel by die skool aan die departementshoof aanbeveel, asook ouers, leerders, opvoeders en ander personeel by die skool aanmoedig om vrywillige dienste aan die skool te lewer. Artikel 20 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) noem ook die beheerliggaam moet alle ander funksies uitoefen wat aan die beheerliggaam opgelê is deur, of kragtens die Suid-Afrikaanse Skolewet.

Volgens Heystek (2004:308) is die professionele bestuur, wat die daaglikse onderrig- en leeraktiwiteite en die ondersteuningsaktiwiteite insluit wat by die skool benodig word, een van die verantwoordelikhede van die skoolhoof en die professionele personeel, terwyl die skoolbeheerliggaam verantwoordelik is vir die bestuur van die skool, wat hoofsaaklik fokus op beleids- en begrotingsfunksies, soos bepaal deur die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996. Clase *et al.* (2007:248) sluit aan by Heystek (2004:308) en verduidelik die bevoegdhede van die beheerliggaam weerspieël dat beheerliggame wettiglik die mag het om 'n skool se karakter en etos vas te stel. Heystek (2004:308) voer verder aan die beheerliggame nie veronderstel is om betrokke te wees by professionele bestuursaktiwiteite van die skool nie, wat insluit besluite oor leer materiaal, onderrigmetodes en/of klasassessering. Heystek (2004:308) gee 'n voorbeeld van die skeiding van magte tussen die skoolhoof en die beheerliggaam, wat beteken 'n personeellid

wat deur die beheerliggaam aangestel en vergoed word, val uitsluitlik onder die jurisdiksie van die skoolhoof wat die professionele aktiwiteite in die skool betref. Skoolbestuur sal nie uitsluitlik op die bestuursvaardighede van die skoolhoof staatmaak nie, maar dit moet ontwikkel word, met sowel die idees van ander belangstellendes in die skool, as met betrekking tot die provinsiale onderwysowerhede in ag genome (Clase *et al.*, 2007:248).

Uit die bogenoemde word daar duidelik bepaal dat die skoolhoof en die beheerliggaam 'n goeie verhouding moet handhaaf om die skool te laat funksioneer. Die beheerliggaam het verskeie funksies wat uitgevoer moet word, en dit word duidelik in die Suid-Afrikaanse Skolewet uiteengesit. Die skoolhoof bly verantwoordelik vir die professionele bestuur van die skool, ongeag die skoolhoof se rol as verteenwoordiger op die beheerliggaam. Tydens data-insameling sal daar gekyk word na die verhouding tussen die skoolhoof en die beheerliggaam. 'n Goeie verhouding tussen die twee partye kan lei tot 'n toename in outonomie, aangesien daar vertroue tussen die twee partye is.

2.7 Self-determinasieteorie

Volgens Ryan (2009:848) word die self-determinasieteorie (SDT) omskryf as 'n makro-teorie van menslike motivering, persoonlikheidsontwikkeling en welstand. Die teorie fokus veral op wil of selfbepaalde gedrag en die sosiale en kulturele omstandighede wat dit bevorder (Ryan, 2009:848). Ryan (2009:848) voeg by die SDT postuleer ook 'n stel basiese en universele sielkundige behoeftes, naamlik behoeftes vir bevoegdheid, konneksie en outonomie, waarvan die vervulling daarvan as noodsaaklik beskou word vir lewensbelangrike, gesonde menslike funksionering, ongeag kultuur of ontwikkelingsfase. Cherry (2021) sluit aan by Ryan (2009) en omskryf die SDT as die motivering om te groei en te verander deur drie aangebore en universele sielkundige behoeftes. Die SDT dui daarop dat mense in staat is om selfregulerend te word wanneer hul behoeftes aan bevoegdheid, konneksie en outonomie vervul word, (Cherry, 2021).

Die **behoefte aan outonomie** behels die mens moet in beheer voel van hul eie gedrag en doelwitte, wat sal bydrae tot 'n gevoel van selfregulering, verduidelik Cherry (2021). Cherry (2021) noem die **behoefte aan bevoegdheid** behels die bemeestering van take en die aanleer van verskillende vaardighede. Wanneer mense voel dat hulle die vaardighede het wat nodig is vir sukses, is hulle meer geneig om aksies te neem wat hulle sal help om hul doelwitte te bereik, (Cherry, 2021). Laastens omskryf Cherry (2021) die **behoefte aan konneksie** as die gevoel van behoort en gehegtheid wat deur mense ervaar word.

As 'n individu (wat die skoolhoof in die studie is) aan die bogenoemde drie sielkundige behoeftes voldoen, word die selfregulering en self-motivering van die individu bevorder. Ryan (2009:848)

verduidelik verder as hierdie drie behoeftes in 'n sosiale konteks ondersteun en bevredig word, ervaar mense meer lewenskragtigheid, selfmotivering en welstand. Uit die bogenoemde, word daar duidelik bepaal dat die bevrediging van die drie universele sielkundige behoeftes kan bydrae tot die bevordering van die SDT. Gagné en Deci (2005:333) omskryf sentraal tot die SDT is die onderskeid tussen outonome motivering en beheerde motivering. Outonomie behels om met 'n gevoel van wilsrag op te tree en die ervaring van keuse te hê, (Gagné & Deci, 2005:333). Gagné en Deci (2005:334) noem dat outonomie beteken om 'n mens se optrede op die hoogste vlak van refleksie te onderskryf.

Verder is daar twee tipes motivering wat bydrae tot die SDT, naamlik intrinsieke motivering en ekstrasieke motivering. Volgens Reiss (2012:152) word intrinsieke motivering mees algemeen gedefinieer as "om iets vir jou eie onthalwe te doen", byvoorbeeld wanneer 'n kind rugby speel vir geen ander rede as omdat dit is wat hy wil doen nie. Reiss (2012:152) verduidelik verder ekstrasieke motivering, daarenteen, verwys na die strewe na 'n instrumentele doelwit, soos wanneer 'n kind rugby speel om 'n ouer tevrede te stel of 'n kampioenskap te wen.

Intrinsieke motivering is 'n voorbeeld van outonome motivering, en wanneer mense aan 'n aktiwiteit deelneem omdat hulle dit interessant vind, doen hulle die aktiwiteit heeltemal vrywillig, (Gagné & Deci, 2005:334). Gagné en Deci (2005:334) noem motivering behels om beheer te word om met 'n gevoel van druk op te tree, 'n gevoel dat jy by die aksies moet betrokke raak. SDT postuleer dat outonome en beheerde motiverings verskil in terme van beide hul onderliggende regulatoriese prosesse en hul gepaardgaande ervarings, en dit dui verder daarop dat gedrag gekarakteriseer kan word in terme van die mate waarin dit outonoom versus beheer is, (Gagné & Deci, 2005:334).

Cherry (2021) sluit aan by Gagné en Deci (2005) en verduidelik dat daar verskeie faktore is wat die groei van die bogenoemde behoeftes kan beïnvloed. Cherry (2021) verduidelik dat ekstrasieke motiveerders soms selfbeskikking verlaag. Volgens Cherry (2021) kan die gee van ekstrasieke belonings vir reeds intrinsiek gemotiveerde gedrag outonomie ondermyn. Soos die gedrag toenemend deur eksterne belonings beheer word, begin mense minder in beheer van hul eie gedrag voel en intrinsieke motivering word verminder, (Cherry, 2021). Die bevordering van ekstrasieke belonings ondermyn die behoefte aan outonomie.

Cherry (2021) omskryf die verskaffing van onverwagte positiewe aanmoediging en terugvoer oor 'n persoon se prestasie op 'n taak intrinsieke motivering kan verhoog, wat moontlik 'n positiewe invloed op outonomie tot gevolg sal hê. Hierdie tipe terugvoer help mense om meer bekwaam te voel, wat een van die sleutelbehoefte vir persoonlike groei is. Cherry (2021) verduidelik verder

mense wat voel dat hulle 'n positiewe effek by die werk kan hê, is geneig om meer betrokke en gemotiveerd te voel.

Die bogenoemde omskrywing verduidelik die verskil tussen ekstrinsieke- en intrinsieke motivering. Ekstrinsieke motivering kan demotiverend wees vir die skoolhoof, aangesien die skoolhoof nie outonomie kan beoefen nie, dus word outonomie onderdruk met ekstrinsieke motivering. Tydens intrinsieke motivering word outonomie bevorder, aangesien die skoolhoof outonomie kan beoefen, en outonomie aangemoedig word. Tydens hierdie studie, sal daar gekyk word na die situasies wat by skole voorkom, en die betrokke situasies sal ontleed word om sodoende te bepaal of daar intrinsieke- of ekstrinsieke motivering ter sprake was, wat die motivering van die SDT sal regverdig.

Cherry (2021) noem mense wat hoog in selfbeskikking is, is geneig om:

- Te glo dat hulle beheer het oor hul eie lewens. Hulle het 'n interne lokus van beheer en voel dat hul gedrag 'n invloed op uitkomst sal hê. Wanneer hulle met uitdagings gekonfronteer word, voel hulle dat hulle dit kan oorkom deur ywer, goeie keuses en harde werk;
- het hoë selfmotivering. Hulle maak nie staat op eksterne belonings of strawwe om hulle te motiveer om op te tree nie. Hulle is betrokke by gedrag omdat hulle goed is om doelwitte te stel en na daardie doelwitte te werk;
- baseer hul optrede op hul eie doelwitte en gedrag. Met ander woorde, hulle neem doelbewus deel aan aksies wat hulle weet hulle nader aan hul doelwitte sal bring; en
- neem verantwoordelikheid vir hul gedrag. Hoogs selfbeskikkingsmense neem krediet vir hul sukses, maar hulle aanvaar ook die skuld vir hul mislukkinge.

Die bogenoemde kenmerke van selfbeskikkende individue sal voortaan gebruik word om te bepaal of selfbeskikking teenwoordig is by die deelnemers van die studie.

Die verbetering van selfbewustheid, besluitnemingsvaardighede, selfregulering en doelwitstellingsvermoëns kan die groei van sterker selfbeskikking aanmoedig.

Uit die bogenoemde omskrywings van die SDT, word daar duidelik bepaal dat die SDT bevorder word indien daar aan die drie universele sielkundige behoeftes voldoen word, en indien 'n individu deur intrinsieke motivering aangemoedig word. Voortaan sal die SDT vir hierdie studie as volg gebruik word:

Die SDT sal gemotiveer word deur na die deelnemers van die studie se optrede tydens sekere situasies en besluitnemings in die skool te kyk, en uit daardie optredes bepaal of die drie

sielkundige behoeftes en intrinsieke motivering bevorder was. Indien dit bevorder was, kan daar aanvaar word dat outonomie bevorder was in die situasie of besluitneming, maar indien dit nie bevorder was nie, kan die SDT gemotiveer en aanbeveel word wat sal bydrae tot die bevordering van outonomie in die skool.

2.8 Outonomie in die onderwys

2.8.1 Geskiedenis van outonomie in onderwys

Arcia *et al.* (2010:2) omskryf die ontstaan van outonomie in die 19de eeu in Europa as 'n manier om akademiese vryheid te verseker, wat geregverdig word deur godsdienstige en filosofiese oorwegings wat die eerste helfte van die 20ste eeu voorgegaan het. Cheng *et al.* (2016:177) omskryf in die afgelope twee dekades het daar talle onderwyservormings wêreldwyd plaasgevind. Arcia *et al.* (2010:2) koppel hierdie hervormings van skole se outonomie in Europa aan demokratiese deelname, wat klem gelê het op die behoefte dat skole hul band met hul onderskeie gemeenskappe moet versterk. Cheng *et al.* (2016:177) verduidelik verhoogde skooloutonomie is een van die belangrikste hervormings, wat skoolgebaseerde bestuur, besluitneming, begrotings, skole se selfbestuur en plaaslike skoolbestuur beïnvloed.

Cheng *et al.* (2016:179) noem daar is sedert die laat tagtigerjare wêreldwyd verskeie pogings aangewend om die outonomie van skole te verhoog. Cheng *et al.* (2016:179) voer verder aan die algemene doel van die bogenoemde pogings is egter om gesag te desentraliseer deur magstrukture van sentrale of streekskantore na skoolterreine te verskuif om die skool se belanghebbendes in staat te stel om hul eie besluite oor die gebruik van hulpbronne en skoolbedrywigheide in 'n vinnig-veranderende akademiese omgewing te neem. Laastens beskryf Cheng *et al.* (2016:179) dat die krag van 'n skool se outonomie dikwels weerspieël word deur die mate waarin skoolbestuur die gesag het om besluite te neem oor die toekenning van hulpbronne en skoolbedrywigheide. Hierdie pogings het nie in Suid-Afrika plaasgevind nie, dus volg Suid-Afrika steeds die stelsel waar die skoolhoof verantwoording doen aan die skoolbeheerliggaam en die provinsiale departement, soos omskryf in die pligte en verantwoordelikhede van die skoolhoof. Mag in Suid-Afrikaanse skole word steeds gesentraliseer deur die hiërargiese struktuur, soos omskryf in hierdie hoofstuk. Jansen (2004:52) versterk hierdie stelling deur te noem dat die regulering van die onderwysberoep in Suid-Afrika is histories ongelyk en onbeheerbaar.

Arcia *et al.* (2010:2) neem standpunt in en verduidelik in sommige ontwikkelende lande – veral in Latyns-Amerika in die negentigerjare – het die outonomie van skole verband gehou met die herstel van die sosiale ongelykheid tussen skole en ouers in 'n poging om die rol van ideologie in die inhoud van openbare onderwys en die verskaffing van basiese onderwys te verminder, in

gebiede waar daar weens politieke konflik geen toegang tot formele onderwysinstellings was nie. In Suid-Afrika het die DBO pogings aangewend om sosiale ongelykheid te herstel deur die implementering van die Apartheidsbeleid in 1948. Jansen (2004:52) beskryf die afsonderlike rasse- en etniese stelsels van opvoedkundige administrasie kan in die breë beskryf word as 'n gekoördineerde beheer en regulering vir blanke onderwysers en een van verwaarlosing en paternalisme vir swart onderwysers. Sedert die formele aanneming van die Apartheidsbeleid in 1948, was die aanstelling, dissipline en ontslag van onderwysers wettiglik in die hande van skoolrade (Jansen, 2004:52). Jansen (2004:52) verduidelik hierdie skoolrade was in alle opsigte ondoeltreffend en ook nie verteenwoordigend van die onderwysers en gemeenskappe rondom die skool nie. Die skoolraad van elke skool het bestaan uit lede wat deur die regering gekies en goedgekeur is (Jansen, 2004:52). Dus het Suid-Afrika pogings aangewend om die sosiale ongelykheid te herstel, en outonomie in die skool te bevorder deur die aanstelling, dissipline en ontslag van onderwysers wettiglik in die hande van die skoolrade te plaas, maar die skoolrade was saamgestel deur die regering, wat beteken die outonomie in die skool was dus nie bevorder nie.

Die outonomie van skole gedurende die negentigerjare in Europa het van koers verander omdat meer lande dit begin regverdig het as 'n middel vir 'n doeltreffender bestuur van openbare fondse (Arcia *et al.*, 2010:3). Arcia *et al.* (2010:3) verduidelik dat so 'n bestuursbenadering tot skooloutonomie die gevolg was van nasionale strategieë waarin 'n gesofistikeerde model van besluitneming skole operasionele outonomie gegee het sonder enige identifiseerbare dryfkrag van ouers of die skool self. Arcia *et al.* (2010:3) voer aan dat die vordering in die outonomie van skole gedurende die afgelope twee dekades het tot die konseptualisering van skoolgebaseerdebestuur (SGB) as 'n vorm van desentralisasie waarin die skool in beheer is van die meeste bestuursbesluite, maar met die deelname van ouers en die gemeenskap deur middel van skoolrade.

Cheng *et al.* (2016:177) verduidelik dat skooloutonomie word algemeen beskou as 'n belangrike voorwaarde vir die verbetering van skoolpraktyke om aan die veranderende verwagtinge van belanghebbendes sowel as die toenemende vraag na onderwys van hoë gehalte in die moderne era te voldoen. Daar word geglo dat skole met groter outonomie vinniger aanpas by veranderende onderwysomstandighede, en dat hulle voldoende kapasiteit het en verantwoordelikheid neem om kurrikulêre en pedagogiese veranderinge aan te bring wat die leer van studente verbeter.

In die afgelope twee dekades is maatreëls om skole se outonomie te verhoog in verskillende lande en streke, soos Australië, Kanada, Finland, Hongkong, Israel, Singapoer en die Verenigde Koninkryk, in verskillende mates toegepas. Vervolgens sal die konsep outonomie in 'n breër

konteks omskryf word, waarna ons na die implementering van outonomie in die bogenoemde lande sal kyk, om sodoende 'n geheelbeeld van die implementering van outonomie te kry.

2.8.2 Outonomie in die onderwyskonteks

Volgens Verhoest *et al.* (2004:104) kan die definisie van die proses om outonomie aan openbare skole te gee, in drie groepe geklassifiseer word. Verhoest *et al.* (2004:104) omskryf die eerste groep as definisies wat die regsaspek van meer outonomie beklemtoon, met verwysing na die skepping van 'n afsonderlike regspersoonlikheid of die beperking van ministeriële verantwoordelikheid. In Suid-Afrika is skole onderhewig aan die wetgewing, en enige afwyking van hierdie wetgewing sal regspraak tot gevolg hê. Die skoolhoof, en die skool as 'n organisasie, moet dus ten alle tye binne die raamwerk van die wetgewing optree. Soos voorheen genoem, omskryf Artikel 15 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) dat die skool as 'n regspersoon met wetlike bevoegdheid kan optree om sy werksaamhede ingevolge die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) te verrig, dus kan die skoolhoof sy werksaamhede uitvoer binne die raamwerk van die wetgewing, maar enige afwyking van die wetgewing kan regspraak tot gevolg hê.

Die tweede groep definisies dui op die organisatoriese dimensie van outonomisering, volgens Verhoest *et al.* (2004:104). Verhoest *et al.* (2004:104) voeg by dat sommige geleerdes beskou outonomisering as die onttrekking van aktiwiteite van 'n regeringsorganisasie of die verskuiwing van aktiwiteite binne daardie organisasie, en onderskei tussen interne en eksterne outonomisering. Wanneer outonomie in die skoolkonteks geïmplementeer word, beteken dit nie dat die DBO ten volle onttrek van die skoolstelsel nie. Dit beteken dat sekere pligte en verantwoordelikhede vanaf die DBO gedelegeer word na die skool. In Suid-Afrika is die DBO steeds in beheer van die nasionale skoolkalender, maar tydens COVID-19 kan skole 'n rooster opstel op 'n roterende basis om sodoende effektiewe onderrig te verseker. Dus bly die DBO steeds in beheer van die nasionale skoolkalender, maar deleger die effektiewe bestuur van die kalender aan die skole as 'n organisasie.

Verhoest *et al.* (2004:104) noem dat die derde groep definisies beklemtoon die bestuurs- en ekonomiese aspekte van outonomie vir openbare organisasies, wat aan die een kant verwys na die afname in besluitnemingsbevoegdhede rakende die bestuur van insette en prosesse, en aan die ander kant verwys na die oordrag van risiko's aan die skool vir ekonomiese kontinuïteit aan die skool. Die formele verandering van die departementele hiërargie kan plaasvind deur strukturele outonomie te verleen, d.w.s. die byvoeging van 'n alternatiewe of 'n mededingende vlak van toesig soos 'n beheerraad, deur 'n sekere mate van finansiële outonomie te gee, of deur

wettige outonomie te gee, asook die wetlike magtiging van die skool om besluite in sy eie hoedanigheid te neem, omskryf Verhoest *et al.* (2004:104).

Dou *et al.* (2017:960) sluit aan by Verhoest *et al.* (2004) en noem navorsing het aangevoer dat skooloutonomie lei tot meer effektiewe hulpbrontoewysing, 'n sterk professionele kultuur en verhoogde personeeltoewyding en werkstevredenheid. Dou *et al.* (2017:960) voer verder aan navorsing beskryf outonomie as 'n formeel-wetlike status deur te onderskei hoeveel besluitnemingsmag, gesag, verantwoordelikheid en take van die boonste vlak na die plaaslike terrein oorgedra is. Dou *et al.* (2017:960) onderskei tussen drie tipes opvoedkundige desentralisasie, naamlik: desentralisasie, delegering en devolusie. Desentralisasie behels tipies net die oordrag van taak en werk, (Dou *et al.*, 2017:960). Delegasie verwys na oordragte van besluitnemingsgesag, wat terugtrekbaar is, (Dou *et al.*, 2017:960). Devolusie verwys na die oordrag van gesag na 'n outonome eenheid wat onafhanklik kan optree sonder toestemming van die sentrum, (Dou *et al.*, 2017:960).

Boyask (2018:110) sluit aan by Dou *et al.* (2017), en noem dat outonomie as 'n politieke filosofie problematies is, omdat dit die belangrike sosiale verhoudings, interaksies en interafhanklikhede wat in alle menslike pogings voorkom, verbloem deur onafhanklikheid en persoonlike vryheid te ontnem. Akademieskole is deel van komplekse netwerke van invloed, en bestuur in die akademiesprogram vloei deur ingewikkelde onderlinge verhoudings tussen diverse individue en organisasies, wat min ruimte vir skooloutonomie laat, (Boyask, 2018:110).

Die drie bogenoemde groeperings van outonomisering, soos omskryf deur Verhoest *et al.* (2004) word op hierdie studie toegepas, omrede daar bepaal wil word oor watter outonomie die skoolhoof beskik indien besluitneming binne die raamwerk van die wet plaasvind, tot watter mate eksterne magte kan inmeng in die besluitnemings proses van die skool, en watter risiko's oorgedra kan word indien 'n outonome besluit deur die skoolhoof geneem word. Verder word daar gekyk na devolusie as opvoedkundige desentralisasie, soos omskryf deur Dou *et al.* (2017) wat sy bydrae tot die ondersoeking van outonomie in die rol van die skoolhoof.

2.8.3 Implementering van outonomie in verskeie lande en skole

Die outonomie van skoolhoofde word in verskeie lande geïmplementeer. Vervolgens sal daar gekyk word na die implementering van outonomie in skole in Nederland, Australië en die Verenigde State.

2.8.3.1 Outonomie van skoolhoofde in Nederland

Volgens Neeleman (2018:35) werk skole in Nederland in 'n hoogs outonome beleidsverband. Binne 'n raamwerk van leerdoelwitte en gestandaardiseerde eksamens wat deur die nasionale regering voorgeskryf word, is die administrasie van Nederlandse skole hoogs gedentraliseer (Neeleman, 2018:35). Neeleman (2018:35) omskryf verder in laerskole word 86% van die belangrikste besluite oor aangeleenthede rakende die organisering van onderrig, personeelbestuur en hulpbronbestuur op skoolvlak geneem. Neeleman (2018:35) neem standpunt in dat aangesien daar geen nasionale kurrikulum in Nederland bestaan nie, is skole grotendeels vry om te besluit wat hulle moet onderrig en hoe om dit te onderrig, solank die skole aan gevestigde kwaliteitstandaarde en leerdoelwitte voldoen. Skooloutonomie word gebalanseer deur 'n stel standaarde, doelwitte wat bereik moet word en 'n nasionale eksamenstelsel wat deur die regering ontwikkel is (Neeleman, 2018:35). Neeleman (2018:35) beklemtoon dat die Nederlandse Grondwet waarborg skooloutonomie in ooreenstemming met die beginsel van vryheid van onderwys, en sedert 1917 kon skole hul eie pedagogiese visies kies en volg.

In Nederland word skoolhoofde aangestel deur skoolrade, en is dus verantwoordbaar aan hierdie skoolrade (Neeleman, 2018:36). Volgens Neeleman (2018:36) hou skoolrade toesig oor die implementering van wetgewing en regulasies in die skool. Die skoolraad en die skool is dus deel van dieselfde regspersoon, en 'n enkele persoon vervul die funksies van voorsitter van die uitvoerende raad en skoolhoof (Neeleman, 2018:36). Neeleman (2018:36) beskryf alhoewel skoolrade formeel verantwoordelik is vir die korporatiewe en opvoedkundige kwaliteit van die skool, word daar in die praktyk 'n groot deel van die besluitnemingsbevoegdheid aan die skoolbestuur gedelegeer. Die rol en verantwoordelikhede van die Nederlandse skoolleiers is nie geformaliseer nie, en daarom sien almal die skoolleier as die besluitnemingsgesag van die skool (Neeleman, 2018:36). Neeleman (2018:35) sluit af deur te noem vanweë die hoë vlak van outonomie in die skool oor 'n wye verskeidenheid besluitnemingsgebiede, word die Nederlandse onderwysstelsel as 'n goeie voorbeeld beskou om die moontlike spektrum van skoolintervensies te bestudeer.

In Nederland bestaan daar dus outonomie in die rol van die skoolhoof. Die skoolhoof beskik oor die mag om besluite te neem rakende die skool en die kurrikulum. 'n Ooreenkoms tussen Suid-Afrika en Nederland is die skoolraad, wat in Suid-Afrika na verwys word as die skoolbeheerliggaam.

2.8.3.2 Outonomie van skoolhoofde in Australië

In Augustus 2009 het die Liberale Nasionale koalisieregering in Wes-Australië sy verkiesingsbeleid van stapel gestuur om skoolhoofde groter outonomie van die onderwys burokrasie te bied. Gobby (2013:281) omskryf dat terwyl die onafhanklike openbare skole die skoolhoofde groter ruimte bied om besluite te neem, maak dit ook die skoolhoofde verantwoordelik vir skoolbestuur en uitkomst. Desentralisasie verplig skoolhoofde om innoverend te dink en op te tree oor die plaaslike probleme en beperkings waarmee hul skole te in aanraking kom (Gobby, 2013:281). Gobby (2013:281) noem verder dit is 'n gevolg van die wegbeweeg van die administratiewe en proses-gedrewe skoolhoof wat verband hou met die regeringsbeheer-patrone van sekerheid en beheer van 'n gesentraliseerde onderwysstelsel. Gobby (2013:281) beskryf verder dat in ooreenstemming met neo-liberale regerings konseptualiseer 'n skoolhoof homself as 'n uitvoerende hoof en sy skool as 'n klein privaat onderneming. Gobby (2013:274) omskryf dat tot 2009 was die bestuur van die onderwysstelsel van Wes-Australië hoogs gesentraliseer, met die onderwysdepartement wat verantwoordelik was vir beleide, werwing, skoolfinansies, asook baie aspekte van bestuur. Alhoewel daar 'n paar pogings tot desentralisering was, het die afname van die sentrale burokrasie stelselmatig plaasgevind (Gobby, 2013:274). Gobby (2013:274) redeneer verder dat die premier en minister van basiese onderwys het outonomie in openbare skole aangemoedig as 'n stap om skoolhoofde te bevry van die "versmorende rompslomp" van die burokrasie wat innoverende leierskap verhoed.

Dus, in Australië beskou die skoolhoof homself as 'n uitvoerende hoof en sy skool as 'n klein privaat onderneming. Die skoolhoof beskik oor die outonomie om besluite te neem, en die besluitnemingsgesag is gedentraliseer.

2.8.3.3 Outonomie van skoolhoofde in die Verenigde State

Steinberg en Cox (2017:133) noem dat oor die afgelope paar dekades het skooldistrikte in die Verenigde State begin om groter outonomie en besluitnemingsbevoegdheid aan plaaslike openbare skole te verleen. Tydens die desentralisasie is die fokus van besluitnemingsgesag by die skoolhoofde eerder as by die plaaslike skoolrade (Steinberg & Cox, 2017:133). Steinberg en Cox (2017:133) beskryf dat ingevolge hierdie nuwe poging tot desentralisasie, het die skoolhoofde groter outonomie gekry ten opsigte van die professionele ontwikkeling van onderwysers, skoolklimaat en veiligheidstrategieë, die skool se kalender en skedule, tesame met kurrikulum- en begrotingsbestuur. Steinberg en Cox (2017:137) omskryf dat aangesien skoolhoofde vandag minder beskou word as opvoeders en meer as bestuurders wat verantwoordelik is vir verbetering van die skool se prestasie, en omdat hulle die

besluitnemingsbevoegdheid kry om 'n meer entrepreneuriese rol te vervul in skooldistrikte soos Boston, New York, Chicago, en Philadelphia, is dit van kritieke belang om die maniere waarop skoolhoofde hul nuwe outonomie gebruik, te oorweeg.

In die studie van Steinberg en Cox (2017) word daar gekyk na die implementering van outonomie in publieke skole in Philadelphia. Gedurende die skooljaar 2012-2013, het die Departement van Onderwys skole geïdentifiseer en bestempel as skole met volle outonomie, skole met ondersteunde outonomie of skole wat outonomie het in terme van intervensies (Steinberg & Cox, 2017:138). Die Departement van Onderwys se doelwit om besluitnemingsgesag na die skoolhoof te desentraliseer, was om die kwaliteit van die opvoedkundige programme en geleenthede wat aan studente gebied word, te verbeter deur dit aan te pas by leerbehoefte van studente, terwyl daar ook 'n kultuur van veiligheid in die distrikte se skole gevestig word (Steinberg & Cox, 2017:138).

Steinberg en Cox (2017:138) verduidelik dat skoolprestasie 'n skool se vlak van outonomie bepaal het. Volle outonomie is verleen aan skole wat twee opeenvolgende jare konsekwente leierskap gehad het en aan die jaarlikse standaarde voldoen, óf 'n algehele telling van die skoolprestasie telling van 1-7 gehad het (Steinberg & Cox, 2017:138). Steinberg en Cox (2017:139) omskryf skoolhoofde wat volle outonomie het as persone wat volle beheer oor die volgende gebiede verkry het: kurrikulummateriaal, onderrigprogramme en formatiewe assesserings; skoolklimaat en veiligheidstrategieë; keuse van onderwysers se professionele ontwikkeling; die skoolbegroting en die skool se kalender en skedule.

Skole met ondersteunende outonomie het 'n skoolhoof gehad wat binne die afgelope twee jaar aan die skool toegewys was en in 'n skoolverbeterings- of regstellende aksie status was, en 'n algehele telling van die skoolprestasie telling van 6-7 gehad het (Steinberg & Cox, 2017:139). Steinberg en Cox (2017:139) omskryf skoolhoofde met ondersteunende outonomie het as persone wat beheer oor dieselfde vyf gebiede van outonomie as skole met volle outonomie het, maar die skoolhoofde van hierdie skole ontvang egter doelgerigte ondersteuning en individuele leiding oor hoe om hierdie outonomie in hul skole in te span.

Intervensie -outonomie skole het 'n skoolprestasie telling van 8-10 en het nie enige verbetering in prestasie gedurende die vorige twee skooljare gelewer nie (Steinberg & Cox, 2017:139). Steinberg en Cox (2017:139) omskryf skoolhoofde met intervensie outonomie as persone wat geen bykomende outonomie gekry het nie en die Departement van Onderwys moes intensiewe, doelgerigte ondersteuning verleen wat geïndividualiseer is volgens die behoeftes van die skool en sy leiers. Die ondersteuning wat aan intervensie skole gebied word, sou baie ooreenstem met dié wat aan skole met ondersteunende outonomie verleen is (Steinberg & Cox, 2017:139).

Uit die bogenoemde omskrywings van die outonomie van skoolhoofde in Nederland, Australië en die Verenigde State, is dit duidelik dat die skoolhoof oor meer outonomie beskik rakende besluitneming, as die skoolhoofde van Suid-Afrika. Die skoolhoof verkry die mandaat om besluite te neem tot voordeel van die skool. Die skool word gesien as 'n organisasie, met die skoolhoof wat dien as die uitvoerende hoof van die organisasie. In hierdie organisasie neem die skoolhoof die besluite wat in die beste belang van die skool is.

2.8.4 Voor- en nadele van outonomie

Volgens Limon en Aydin (2020:460) word die konsep van outonomie uitruilbaar gebruik met gesag, krag, mag, verantwoordelikheid, beheer, vryheid, delegering, besluitneming, selfbeskikking, vryheid en doeltreffendheid. Om verder uit te brei oor die bogenoemde kenmerke, sal daar voortaan gekyk word na die voor- en nadele van outonomie.

2.8.4.1 Voordele van outonomie

Limon en Aydin (2020) het 'n studie gedoen oor die outonomie van skoolhoofde, en uit hierdie studie is die volgende voordele geïdentifiseer:

1. Verbetering van die gehalte van onderwys;
2. Verbetering in die prestasies van werknemers;
3. Verhoogde doeltreffendheid van skooladministrasie;
4. Verbetering in studente se sukses;
5. Afname in afwesigheid;
6. Afname in burokrasie;
7. Toename in skole se mededingingsvermoë; en
8. Morele en sosiale waardes word makliker aan studente oorgedra.

Volgens Limon en Aydin (2020:475) sal daar minder burokrasie en meer doeltreffende skoolbestuur wees indien die skoolhoof as outonoom optree. Limon en Aydin (2020:475) voeg by dat suksesgedrewe besluitneming en die skoolhoofde se outonomie werknemers se prestasie sal verbeter, wat die kwaliteit van die onderwys in die algemeen sal verbeter.

2.8.4.2 Nadele van outonomie

Volgens die studie van Limon en Aydin (2020), het die volgende nadele van die outonomie van skoolhoofde na vore gekom:

1. Subjektiewe praktyke in skooladministrasie;
2. Druk op skoolhoofde;

3. Foutiewe besluite;
4. Afwyking van staatsbeleid; en
5. Toename in skoolhoofde se werkslas.

Volgens Limon en Aydin (2020:476) is een van die grootste nadele van outonomie die las van besluitneming wat die skoolhoof moet dra.

Uit die bogenoemde voor- en nadele van die outonomie van skoolhoofde, word daar bepaal dat die voordele na 'n verbetering in die funksionering van die skool lei. Daar word beter gehalte onderrig verskaf, omrede die skool in beheer is van die onderrigplan, daar is 'n verbetering in die administrasie van die skool, en die burokratiese invloede word beperk. Die prestasie en sukses van die leerders sal toeneem, omrede die skool 'n intervensieplan, wat uniek aan die skool is, kan implementeer om leerders te dryf na hoër akademiese prestasies. Leerders en personeel sal minder afwesig wees omrede die skoolhoof die mandaat het om beleide en reëls in plek te stel, wat gevolge vir afwesigheid sal hê.

Die skoolhoof moet egter alle besluitnemingsmagte self dra, wat druk op die skoolhoof, asook die skoolbestuurders kan plaas. Die werkslading van die skoolhoof sal toeneem, omrede sekere magte vanaf die DBO na die skoolhoof gedelegeer word. Die skoolhoof kan ook verkeerde besluite neem, wat impliseer die skoolhoof kan besluite neem tot sy/haar persoonlike voorkeur, in plaasvind van die voorkeur van die skool. Die skoolhoof kan ook subjektief optree in verskeie aspekte van besluitneming, omrede die skoolhoof oor die outonomie beskik in die besluitnemingsproses. Die voordele van die outonomie van skoolhoofde weeg dus meer as die nadele, en voortaan sal die voor- en nadele gebruik word vir die data-insameling en data-ontleding.

2.9 Samevatting

Die skool dien as 'n organisasie, met verskeie sub-afdelings, waar die skoolhoof verskeie funksies in die skool vervul, soos omskryf in die literatuur. Die outonomie van skoolhoofde word in verskeie lande, onder andere Nederland, Australië en die Verenigde Nasies bevorder. Outonomie in verskeie lande word geassosieer met die desentralisasie van besluitnemingsmag, waar die besluitnemingsmag na die skoolhoof (of die skoolraad) verskuif word, wat die outonomie van die skoolhoof bevorder. Uit die literatuur is daar bepaal dat die desentralisasie van die besluitnemingsmag tot voordeel van die skool is, omrede dit die skoolhoof in staat stel om besluite te neem wat tot voordeel van die skool is. Die skoolhoof ervaar 'n mate van vryheid tydens die besluitnemingsmag wat beoefen word, sonder die invloede van eksterne partye soos die DBO, politieke partye, ens.

In Suid-Afrika is die outonomie van die skoolhoof dus onbekend. Die skoolhoof se pligte en verantwoordelikhede word omskryf in die wetgewing en beleide, maar die outonomie wat beoefen mag word tydens hierdie pligte en verantwoordelikhede is onbekend. Die wetgewing en beleide weerspreek sommige van die pligte en verantwoordelikhede van die skoolhoof, en dus ontstaan 'n grys area.

Voortaan, sal die outonomie van skoolhoofde in publieke skole in Gauteng ondersoek word, om sodoende te bepaal watter mate van outonomie die skoolhoof in Suid-Afrika kan beoefen.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 Inleiding

Volgens Kothari (2004:8) is navorsingsmetodologie 'n manier vir die oplossing van die navorsingsprobleem, en kan as 'n wetenskap verstaan word om te bestudeer hoe wetenskaplike navorsing gedoen word. Singh (2006:79) versterk die stelling van Kothari (2004) en noem dat navorsingsmetodologie behels die sistematiese prosedures waarvolgens die navorser begin vanaf die aanvanklike identifisering van die probleem tot die finale gevolgtrekking. Singh (2006:79) redeneer verder dat die rol van die metodologie is om die navorsingswerk op 'n wetenskaplike en geldige manier voort te sit. Kothari (2004:8) omskryf in navorsingsmetodologie bestudeer ons die verskillende stappe wat gewoonlik deur 'n navorser geneem word om sy navorsingsprobleem te bestudeer, asook die logika daaragter. Die navorsingsmetode bied die instrumente en tegnieke waarmee die navorsingsprobleem benader word, en die metodologie bestaan uit prosedures en tegnieke vir die uitvoer van 'n studie (Singh, 2006:79). Singh (2006:79) verduidelik dat navorsingsmetodologie behels algemene aktiwiteite soos die identifisering van probleme, hersiening van die literatuur, die formulering van hipoteses, prosedures vir die toets van hipoteses, meting, data-insameling en data-ontleding, interpretasie van resultate en om gevolgtrekkings te maak. Kothari (2004:8) beskryf dat navorsingsmetodologie het baie dimensies en navorsingsmetodes maak deel uit van die navorsingsmetodologie. Dus bestaan navorsingsmetodologie uit die algemene en spesifieke aktiwiteite van die navorsing.

Jansen (2016:3) stel dat 'n navorsingsvraag is 'n vraag wat spesifiseer wat jou intriges en fokus is op wat jy wil navors. Dus is die primêre navorsingsvraag vir die studie:

- Oor watter outonomie beskik die skoolhoofde van publieke skole in Gauteng?

Die sekondêre navorsingsvrae vir die studie is:

- Wat bepaal die outonomie wat deur skoolhoofde in publieke skole beoefen word?
- Waarom is daar moontlike probleme met skoolhoofde se belewenis van outonomie?
- Hoe oefen hoofde 'n mate van outonomie binne die bestaande beleidsraamwerke uit?
- Tot watter mate kan die self-determinasieteorie die outonomie van skoolhoofde bevorder?

Voortaan is die navorsingsontwerp en metodologie in hierdie hoofstuk bespreek.

3.2 Navorsingsontwerp en metodologie

3.2.1 Navorsingsparadigma

Thanh en Thanh (2015:24) verduidelik dat 'n navorsingsparadigma drie elemente bevat: 'n oortuiging oor die aard van kennis, 'n metodologie en geldigheidskriteria. 'n Navorsingsparadigma, volgens Nieuwenhuis (2016a:52), word omskryf as 'n stel aannames of oortuigings oor fundamentele aspekte van die werklikheid, wat aanleiding gee tot 'n bepaalde wêreldbeskouing; dit spreek fundamentele aannames aan wat gebaseer is op geloof, soos oortuigings oor die aard van die werklikheid, die verhouding tussen die bekende en onbekende en aannames oor metodologie. Nieuwenhuis (2016a:52) voer verder aan paradigmas verteenwoordig wat ons oor die wêreld dink. Ons optrede in die wêreld, insluitend die aksies wat ons as navorsers neem, kan nie plaasvind sonder verwysing na daardie paradigmas nie, (Nieuwenhuis, 2016a:52). Nieuwenhuis (2016a:52) neem standpunt in en verduidelik paradigmas word beskryf as die vermoë om 'n samehangende verhaal te vertel deur 'n wêreld uit te beeld wat betekenisvol en funksioneel, maar kultureel subjektief is.

Kumatongo en Muzata (2021:17) sluit aan by Nieuwenhuis (2016a) en noem navorsingsparadigmas is 'n stel algemene oortuigings en ooreenkomste wat deur wetenskaplikes gedeel word oor hoe probleme verstaan en aangespreek kan word. Kumatongo en Muzata (2021:17) noem verder daar kan ook na navorsingsparadigmas verwys word as maniere waarop wetenskaplikes reageer op drie basiese vrae van ontologie, epistemologie en metodologie. Die verskillende kategorieë van navorsingsparadigmas is positivisme, post-positivisme, konstruktivisme, pragmatisme en interpretivisme.

Kumatongo en Muzata (2021:17) verduidelik positivisme neem aan dat die werklikheid objektief gegee is en meetbaar is met behulp van eienskappe wat onafhanklik is van die navorser en sy of haar instrumente, en daar word geglo dat kennis objektief en kwantifiseerbaar is. Volgens Kumatongo en Muzata (2021:18), verteenwoordig post-positivisme die denke na positivisme, wat die tradisionele idee van die absolute waarheid van kennis uitdaag, die begrip dat absolute positiewe kennis dalk nie van toepassing is wanneer menslike gedrag en optrede bestudeer word nie.

Konstruktivisme of sosiale konstruktivisme is gebaseer op die uitgangspunt dat mense poog om die wêreld waarin hulle leef te verstaan deur die ontwikkeling van subjektiewe betekenis van hul ervarings, (Kumatongo & Muzata, 2021:19). Kumatongo en Muzata (2021:19) verduidelik verder 'n konstruktivis se doelwit is om soveel as moontlik op die deelnemers se siening van die situasie wat bestudeer word staat te maak en die betekenis wat die deelnemers aan die wêreld om

hulle heg, te interpreteer. Pragmatisme, volgens Kumatongo en Muzata (2021:20) omhels beide kwantitatiewe en kwalitatiewe ontwerpe, dus onderlê dit die gemengde metode filosofiese paradigma. Pragmatisme is pluraliste deurdat hulle nie geneig is tot een stelsel van filosofie soos positivistiese en interpretivistiese nie, (Kumatongo & Muzata, 2021:20). Kumatongo en Muzata (2021:20) noem die gebruik van gemengde ontwerpe deur pragmatisme stel navorsers in staat om 'n deeglike begrip te hê van die verskynsels wat bestudeer word.

Kumatongo en Muzata (2021:18) omskryf interpretivistiese navorsers glo in die werklikheid gebaseer op mense se subjektiewe ervarings van die eksterne wêreld. Interpretivistiese glo dat daar geen enkele korrekte roete of spesifieke metode na kennis is nie en dat geen objektiewe kennis onafhanklik is van denke of menslike redenasie nie, daarom poog hulle om hul konstruksie uit die veld af te lei deur 'n in-diepte ondersoek van die verskynsel van belang, (Kumatongo & Muzata, 2021:18). Interpretivistiese, volgens Kumatongo en Muzata (2021:19), neem aan dat kennis en betekenis handelinge van interpretasie is; dus weerlê hulle 'n objektiewe siening van kennis.

Goldkuhl (2012:137) omskryf dat die doel van interpretivisme is om die subjektiewe betekenis van persone in bestudeerde domeine te verstaan. Die kernidee van interpretivisme is om te werk met hierdie subjektiewe betekenis wat daar reeds in die sosiale wêreld bestaan; dit is om hul bestaan te erken, te rekonstrueer, te verstaan, te voorkom dat dit verdraai word, en om dit as boustene in teoretisering te gebruik (Goldkuhl, 2012:138). Thanh en Thanh (2015:24) sluit aan by Goldkuhl (2012) en voeg by dat interpretivistiese paradigmas stel navorsers in staat om die wêreld te sien deur die persepsies en ervarings van die deelnemers. Thanh en Thanh (2015:24) stel verder as die navorser die antwoorde vir navorsing soek, gebruik die navorser wat die interpretatiewe paradigma volg, die ervarings om sy begrip te konstrueer en te interpreteer uit versamelde data. Interpretatiewe navorsing is meer subjektief as objektief, (Thanh & Thanh, 2015:25). Thanh en Thanh (2015:25) noem dat die doel van interpretivisme is om subjektiwiteit te waardeer en verwerp die idee dat objektiewe navorsing oor menslike gedrag moontlik is.

Vir die doel van hierdie studie was die interpretivistiese navorsingsparadigma die geskikste paradigma omrede die ervarings- en situasies van die skoolhoof nagevors was soos dit natuurlik voorkom. Die studie was gebaseer op veldnavorsing, waar elke skoolhoof subjektiewe ervarings en oortuigings aan die navorser beskryf het, wat bygedra het tot die interpretasie van die data. Die navorser het begrip getoon vir die situasies en ervarings soos omskryf deur die deelnemer, en sodoende die inligting van die aanlyn-onderhoude geïnterpreteer om ten einde die navorsingsvraag te beantwoord.

3.2.2 Navorsingsbenadering (kwalitatief)

'n Navorsingsontwerp word verdeel in drie tipes ontwerpe wat gebruik kan word vir die studie, naamlik kwalitatiewe navorsingsontwerp, kwantitatiewe navorsingsontwerp en gemengde navorsingsontwerp. Vir die doel van hierdie studie was daar gekyk na kwalitatiewe-, kwantitatiewe- en gemengde navorsingsontwerp om sodoende te bepaal watter navorsingsontwerp gepas was vir die studie.

McMillan en Schumacher (2010:321) skryf dat 'n kenmerk van kwalitatiewe navorsing is die bestudering van gedrag soos dit natuurlik voorkom, sonder manipulasie van gedrag of beperkings wat ekstern opgelê word. Gay *et al.* (2011:7) versterk die siening van McMillan en Schumacher (2010) en voeg by dat kwalitatiewe navorsingsmetodes op verskillende oortuigings gebaseer is, met ander doelstellings as kwantitatiewe navorsingsmetodes. Gay *et al.* (2011:7) omskryf kwalitatiewe navorsing as die versameling, analise en interpretasie van omvattende narratiewe- en visuele (d.w.s. nie-numeriese) data om sodoende insig te verkry oor 'n bepaalde verskynsel (verwys na 3.2.3). Leedy en Omrod (2013:139) sluit aan by Gay *et al.* (2011) en rapporteer dat kwalitatiewe navorsing verskillende benaderings tot navorsing het, wat in sommige opsigte heeltemal van mekaar verskil.

McMillan en Schumacher (2010:321) skryf dat die omgewing van 'n studie is 'n werklike klaskamer, skool, kliniek of woonbuurt, en daarom word daar na kwalitatiewe ondersoeke verwys as veldnavorsing, omrede die navorsing in 'n spesifieke veld of omgewing plaasvind. Gedrag vind plaas sonder eksterne beheer en beperkings, en daarom glo kwalitatiewe navorsers dat gedrag die beste verstaan kan word in kwalitatiewe navorsing (McMillan & Schumacher, 2010:321). Gay *et al.* (2011:7) omskryf verder aan die begin van 'n studie stel kwalitatiewe navorsers die hipoteses wat ondersoek moet word voor, en spesifiseer die navorsingsmetodes wat gebruik gaan word om die studie uit te voer. Gay *et al.* (2011:7) neem standpunt in en verduidelik kwalitatiewe navorsers betree egter nie 'n navorsingsomgewing sonder dat hulle 'n idee het van wat hulle van plan is om te bestudeer nie, maar gaan eerder met hul voorafbepaalde vrae en onderwerpe.

Leedy en Omrod (2013:139) versterk die siening van Gay *et al.* (2011) en McMillan en Schumacher (2010) en argumenteer dat alle kwalitatiewe benaderings twee dinge ingemeen het, eerstens fokus kwalitatiewe navorsing op verskynsels soos dit in hulle natuurlike omgewing en in die regte wêreld voorkom, en tweedens behels kwalitatiewe navorsing die bestudering en vaslegging van die verskynsel se kompleksiteit. Qutoshi (2018:219) omskryf hierdie verskynsel as die fenomenologiese benaderings, wat meer effektief is om subjektiewe realiteite, die insigte, oortuigings, motivering, optrede en volkswysheid van die deelnemers te beskryf eerder as om dit te verduidelik. Qutoshi (2018:2220) brei verder uit deur te noem dat die doel om 'n

fenomenologiese studie te doen is basies om baie noukeurig te kyk na die verskynsels wat bestudeer word, om die komplekse wêreld van geleefde ervarings te verken vanuit die deelnemers se oogpunt. Qutoshi (2018:220) omskryf verder die bogenoemde help ons nie net om 'n verskynsel of 'n gebeurtenis op 'n dieper vlak van bewuste te verstaan nie, maar dit help ons terselfdertyd om ons eie natuur te verken, wat 'n transformasie op persoonlike vlak bring. Op hierdie manier kan 'n navorser krities reflekteer en meer bedagsaam en oplettend raak om ook sosiale praktyke te verstaan, (Qutoshi, 2018:220). Kwalitatiewe navorsers besef dat die kwessies wat ondersoek word baie lae en dimensies het, en probeer dus hierdie kwessies multidimensioneel uitbeeld (Leedy & Omrod, 2013:139).

Creswell (2012:16) verduidelik kwantitatiewe navorsing beskryf 'n navorsingsprobleem deur 'n beskrywing van tendense. Verder omskryf Creswell (2012:16) dat kwantitatiewe navorsing 'n belangrike rol in die literatuur speel, deur die navorsingsvrae voor te stel en die navorsingsprobleem te regverdig en 'n behoefte te skep aan die rigting van die studie. Kwantitatiewe navorsing vereis ook die versameling van numeriese data van groot getalle mense wat instrumente gebruik met voorafbepaalde vrae en antwoorde (Creswell, 2014:16). Volgens Creswell (2014:16) word tendense ontleed, groepe vergelyk en veranderlikes gebruik met behulp van statistiese analise om resultate te interpreteer deur dit te vergelyk met vorige voorspellings en vorige navorsing.

Uit die bogenoemde omskrywings van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing, was hierdie studie gebaseer word op kwalitatiewe navorsing. Kwalitatiewe navorsing is gebruik in die studie, omrede die studie wou bepaal watter outonomie skoolhoofde in publieke skole in Gauteng ervaar. Om sodoende die mate van outonomie wat deur die skoolhoof beoefen kan word, te bepaal, was kwalitatiewe navorsing gebruik, omrede kwalitatiewe navorsing op die ervarings en belewenisse van die deelnemers fokus. Die outonomie van die skoolhoof dien as die fenomeen van die studie. Kwalitatiewe navorsing was die gepaste navorsingsontwerp vir hierdie studie, omdat daar na die ervarings en belewenisse van die skoolhoof se outonomie in die skool gekyk wou word, om sodoende te bepaal of outonomie in die skoolhoof se rol as uitvoerende hoof van die skool, teenwoordig was. Hierdie studie was nie gebaseer op numeries- en statistiese data nie, maar wel op ervarings- en situasies van die skoolhoofde soos dit natuurlik voorkom.

3.2.3 Navorsingsstrategie (Fenomenologiese strategie)

Noon (2018:75) omskryf fenomenologie as die studie van menslike ervaring en die manier waarop dinge waargeneem word soos dit aan die bewussyn verskyn. Fenomenoloë poog om betekenis te ontbloot, en deur te fokus op deelnemers se bewussynstrome, hul gedagtes, gevoelens en herinneringe, probeer hulle toegang tot hul innerlike leefwêreld kry, (Noon, 2018:75).

Webb en Welsh (2019:170) sluit aan by Noon (2018) en verduidelik dat kwalitatiewe navorsing plaas die navorser as 'n waarnemer en interpreteerder van dinge in hul natuurlike omgewing, terwyl dit poog om sin te maak van 'n verskynsels binne veelvuldige, plaaslik gekonstrueerde realiteite. In fenomenologie val die klem op die wêreld soos dit deur 'n persoon geleef word, nie die wêreld of werklikheid as iets apart van die persoon nie, (Webb & Welsh, 2019:170). Webb en Welsh (2019:170) verduidelik fenomenologie is 'n praktyk eerder as 'n sisteem want dit poog om by die waarheid van sake uit te kom, om verskynsels in die wydste sin te beskryf soos wat dit voorkom en in die manier waarop dit voorkom, en soos dit manifesteer aan bewussyn van die ervaarder.

As 'n strategie tot navorsing word fenomenologie, soos omskryf deur Webb en Welsh (2019:170) gekenmerk deur klem op die verskynsel as 'n enkele idee of konsep te lê; klem op breë filosofiese aannames te lê; data-insameling wat tipies deur onderhoude gedoen word; data-analise wat van nou eenhede na breë temas beweeg; en kulmineer 'n beskrywing van die essensie van die verskynsel. Webb en Welsh (2019:170) noem deur begrippe te ondersoek, soek fenomenologie die soortgelyke situasies deur die ervaring van deelnemers. Hierdie ervarings word meestal ingesamel deur middel van in-diepte onderhoude, met die interpretasie wat fokus op stellings, betekenis en beskrywings wat verband hou met die verskynsels van belang, (Webb & Welsh, 2019:170).

Stolz (2020:1079) sluit aan by Webb en Welsh (2019) en verduidelik fenomenologie beklemtoon dit wat in intuitiewe ervarings in ooreenstemming met die bewussynshandeling gegee of sigbaar is. In 'n sekere sin word ons kennis van ervarings verkry deur abstraksie van die verskynsels, en om hierdie rede behels dit 'n verhouding tussen die waarnemer en die ding wat waargeneem word.

In hierdie studies was die doel van fenomenologie nie om probleme op te los nie, maar om 'n ryk beskrywing van 'n bepaalde verskynsel te gee en om tot 'n beter begrip te kom van wat die ervaring van outonomie deur die skoolhoof is. Vir die doel van hierdie studie, was fenomenologie as navorsingsstrategie gekies, omrede daar na die ervarings en belewenisse van die skoolhoof se outonomie gekyk wou word, wat as fenomeen beskryf is. Die outonomie van die skoolhoof tydens sekere situasies in die skoolomgewing is as fenomeen van hierdie studie beskou, en daarom was dit as fenomeen tydens data-insameling en data-ontleding hanteer.

3.2.4 Populasie en steekproef

McMillian en Schumacher (2010:129) omskryf 'n populasie as 'n groep elemente of gevalle wat aan spesifieke kriteria voldoen en waarna ons die resultate van die navorsing wil veralgemeen.

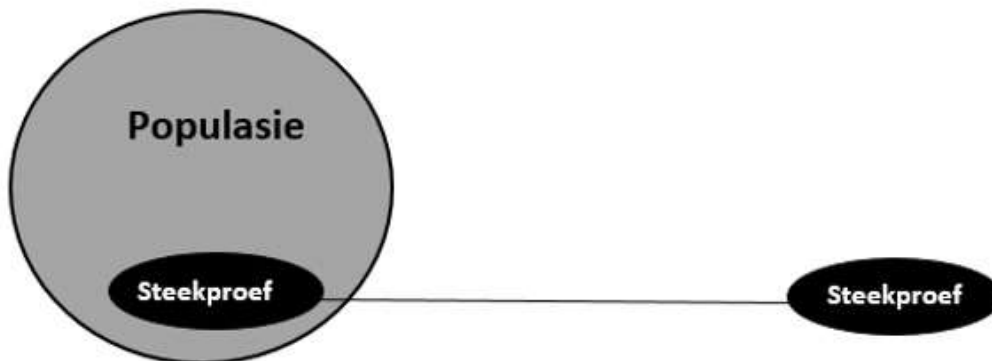
Hierdie groep word ook die teikenpopulasie genoem (McMillian & Schumacher, 2010:321). McMillian en Schumacher (2010:321) noem dat die teikenpopulasie verskil dikwels van die lys van elemente waaruit die steekproef eintlik gekies word, wat die populasie- of steekproefraamwerk genoem word. Creswell (2012:140) sluit aan by McMillian en Schumacher (2010) en omskryf 'n populasie as 'n groep individue wat dieselfde eienskappe het, byvoorbeeld alle onderwysers verteenwoordig die populasie van onderwysers, dus bestaan die populasie uit alle individue wat oor die eienskappe beskik van die voortgesette populasie.

Gay *et al.* (2011:142) merk op dat kwalitatiewe steekproefneming die proses is om 'n klein aantal individue vir 'n studie op so 'n manier te kies dat die gekose individue goeie sleutelinformante sal wees wat sal bydrae tot die begrip van die navorser van die gegewe verskynsel. Gay *et al.* (2011:142) omskryf verder dat die kenmerke van 'n goeie sleutelinformant sluit die vermoë om reflektief en bedagsaam te wees, effektief met die navorser te kommunikeer en gemaklik te wees met die teenwoordigheid van die navorser in die navorsing omgewing, in. Leedy en Omrod (2013:152) sluit aan by Gay *et al.* (2011) en verduidelik dat kwalitatiewe navorsers haal gewoonlik hul data uit baie bronne, nie net uit 'n verskeidenheid mense nie, maar miskien ook uit voorwerpe, teksmateriaal en oudiovisuele en elektroniese rekords. Die spesifieke entiteite wat hulle kies vir ontleding bestaan uit hul steekproef, en die proses om dit te selekteer word steekproefneming genoem (Leedy & Omrod, 2013:152). Leedy en Omrod (2013:152) omskryf verder dat die wyse hoe die steekproef gekies en geformuleer word, hang af van die navorsingsvrae wat beantwoord moet word.

Om verder uit te brei oor die steekproef, word daar onderskei tussen twee verskillende tipes steekproewe, naamlik doelgerigte- en gerieflikheidssteekproefneming. McMillian en Schumacher (2010:138) spreek aan dat tydens doelgerigte steekproefneming word spesifieke elemente uit die populasie gekies, wat verteenwoordigend of insiggewend sal wees rakende die onderwerp van belang. Gay *et al.* (2011:141) sluit aan by McMillian en Schumacher (2010) en omskryf dat die navorser die steekproef kies aan die hand van sy ervaring en kennis van die groep wat gekies moet word. Creswell (2012:206) kombineer die sienings van McMillian en Schumacher (2010) en Gay *et al.* (2011) en stel dat in doelgerigte steekproefneming die navorser doelbewus individue en terreine kies om die sentrale verskynsel te leer of te verstaan. McMillian en Schumacher (2010:137) vestig dat met gerieflikheidssteekproefneming word 'n steekproef gekies op grond van toeganklikheid en beskikbaarheid. Gay *et al.* (2011:140) brei verder uit en omskryf gerieflikheidssteekproefneming as die proses om diegene wat destyds beskikbaar was, in te sluit. Creswell (2012:145) sluit aan by McMillian en Schumacher (2010) en Gay *et al.* (2011) en merk op dat in gerieflikheidssteekproefneming selekteer die navorser deelnemers omdat hulle gewillig en beskikbaar is om bestudeer te word. Creswell (2012:145) omskryf verder dat in die geval van

gerieflikheidsteekproefneming, kan die navorser nie met vertroue sê dat die individue verteenwoordigend van die populasie is nie. Leedy en Omrod (2013:214) neem standpunt in en verduidelik dat gerieflikheidsteekproefneming enige verteenwoordigende groep van 'n populasie identifiseer; dit neem mense wat maklik beskikbaar is in gedagte, byvoorbeeld diegene wat bloot op die toneel aankom.

Creswell (2012:142) omskryf grafies die verband tussen die populasie en steekproef as volg:



Figuur 3-1: Populasie en steekproef (Creswell, 2012:142)

Uit die bogenoemde is daar duidelik bepaal dat die populasie uit alle individue bestaan wat voldoen aan die eienskappe van die studie, en die steekproef uit sekere individue bestaan wat gekies is vir die doel van die studie.

Vir die doel van hierdie studie, bestaan die populasie uit alle publieke skole in Gauteng. Gauteng beskik oor 'n groot hoeveelheid publieke skole, wat die steekproefneming uit die populasie sal vergemaklik. Doelgerigte steekproefneming was gebruik om skoolhoofde te identifiseer wat aan 'n lys van kriteria voldoen, omrede die kriteria skoolhoofde vereis wat aan 'n sekere hoeveelheid jare se ervaring voldoen, en skoolhoofde van verskillende kwintiele binne die Suid-Afrikaanse skoolsisteem. Die doelgerigte steekproefneming was gebruik om 'n lys van 15 skole te identifiseer, waar 8 skole gekontak was in die begin. Indien een van die skoolhoofde nie beskikbaar was nie, was die volgende skool op die lys gekontak. Die kriteria wat gebruik was om die steekproef te selekteer is:

- Skole wat goed presteer binne hulle konteks, byvoorbeeld akademiese presterende skole en ooglopende goeie funksionerende skole, skole wat buitengewone funksies of aktiwiteite aanbied en skole wat meer doen as wat die DBO vereis;
- Skole wat ooglopend swak presteer weens swak en minimum fasiliteite en terreine;
- Skole waar die skoolhoof minstens 5 jaar ervaring as skoolhoof het; en

- Skole waar skoolgeld verpligtend en nie verpligtend is nie.

Die bogenoemde kriteria was gebruik om skole te identifiseer wat deel vorm van die steekproef van die studie. By elke skool was net die hoof as deelnemer gekies.

3.3 Data-insameling

Nieuwenhuis (2016b:77) stel dat 'n aantal verskillende metodes van data-insameling moontlik is namate die navorser en deelnemers in 'n samewerkingsverhouding staan. Creswell (2012:212) omskryf die verskillende data-insamelingsmetodes as waarnemings, onderhoude, dokumente en oudiovisuele materiaal. Vir die doel van die studie, was daar onderskeid getref tussen observasies en onderhoude, om sodoende die beste data-insamelingsmetode te identifiseer vir die studie.

Gay *et al.* (2011:381) omskryf wanneer kwalitatiewe navorsers data bekom deur die deelnemers dop te hou, word daar verwys na observasie. Observasie is die begrip van die natuurlike omgewing soos geleef deur die deelnemers, sonder om dit te verander of te manipuleer (Gay *et al.*, 2011:386). Creswell (2012:213) sluit aan by Gay *et al.* (2011) en stel dat waarnemings is die proses om eerstehandse inligting te versamel deur mense en plekke in 'n navorsingsomgewing waar te neem. Observasies word verdeel in twee tipes observasies, naamlik deelnemende observasie, en nie-deelnemende observasie. Gay *et al.* (2011:382) lewer kommentaar dat met deelnemende observasie word die waarnemer en die deelnemer deel van die situasie wat waargeneem word, en met nie-deelnemende observasie is die waarnemer nie direk betrokke by die situasie wat waargeneem word nie.

Gay *et al.* (2011:386) verduidelik 'n onderhoud as 'n doelgerigte interaksie waarin een persoon inligting van 'n ander verkry. Onderhoude stel navorsers in staat om belangrike gegewens te verkry wat hulle nie uit observasies alleen kan verkry nie (Gay *et al.*, 2011:386). Gay *et al.* (2011:386) onderskei onderhoude deur hul mate van formaliteit en struktuur, dus kan onderhoude formeel en beplan, of informeel en onbeplan wees. Creswell (2012:217) sluit aan by Gay *et al.* (2011) en neem standpunt in dat 'n kwalitatiewe onderhoud plaasvind wanneer navorsers algemene of oop vrae aan een of meer deelnemers vra en hul antwoorde opneem. Creswell (2012:218) se siening is dat kwalitatiewe navorsing die navorser in staat stel om oop vrae te vra sodat deelnemers hul ervaring die beste kan weergee sodat die deelnemer nie beperk word in die beskrywing van die ervaring en belewenis nie, (Creswell, 2012:2018). Leedy en Omrod (2013:153) ondersteun die sienings van Gay *et al.* (2011) en Creswell (2012) en stel verder dat onderhoude baie nuttige inligting kan bevat, wat insluit feite, mense se oortuigings en perspektiewe oor die feite, gevoelens, motiewe, huidige en vorige gedrag, standarde vir gedrag en bewuste redes vir optrede of gevoelens.

Creswell (2012:218) omskryf die verskillende tipes onderhoude wat gevoer kan word soos uiteengesit in Tabel 3-1.

Tipe onderhoud	Omskrywing van die onderhoud
Persoonlike onderhoude – telefonies	Een-tot-een-onderhoude is 'n data-insamelingsmetode waarin die navorser vrae vra en antwoorde opneem van slegs een deelnemer aan die studie op 'n slag.
Fokusgroep onderhoude	'n Fokusgroep onderhoud is die proses om data te versamel deur middel van onderhoude met 'n groep mense te voer, gewoonlik vier tot ses.
Telefoniese onderhoude	'n Telefoniese onderhoud is die proses om data met behulp van die telefoon te versamel en 'n klein aantal algemene vrae te stel.
E-pos onderhoude	E-pos onderhoude bestaan uit die versameling van data deur onderhoude met individue te voer deur middel van rekenaars en die internet.
Oop- en Geslote-einde vrae op vraelyste	Op vraelyste kan jy verskeie vrae vra, wat die deelnemer moet antwoord en terug besorg aan die navorser.

Tabel 3-1: Tipes onderhoude in kwalitatiewe navorsing (Creswell, 2012:218)

Sommige onderhoude is gestruktureerd, met 'n spesifieke stel vrae wat gevra moet word, terwyl ander ongestruktureerd is, met vrae wat deur die vloei van die onderhoud gevra word (Gay *et al.*, 2011:386). Gay *et al.* (2011:386) verduidelik semi-gestruktureerde onderhoude kombineer beide gestruktureerde- en ongestruktureerde onderhoudbenaderings. Die navorser moet fundamenteel beskrywend wees, terwyl hy/sy die prosedures van intensionele analise en eidetiese analise aan die een kant gebruik, en die epogé van die natuurwetenskappe en die epogé van die natuurlike houding andersyds gebruik om 'n wyer betekenis te kry van die verskynsels wat bestudeer word, (Qutoshi, 2018:218).

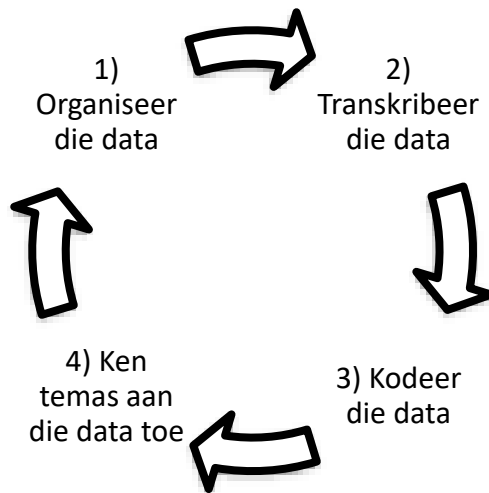
Uit die bogenoemde omskrywings van observasies en onderhoude, was dit duidelik dat onderhoude die gepaste data-insamelingsmetode vir die studie was. Tydens die data-insamelingsproses was semi-gestruktureerde onderhoude met die skoolhoofde gevoer. Die semi-gestruktureerde onderhoude het aanlyn plaasvind, omrede die DBO vir die Gauteng Provinsie maatreëls in plek gestel het vir COVID-19, wat verhoed dat navorsers in persoon navorsing by

skole kan doen. Semi-gestruktureerde onderhoude was met die steekproef gevoer om sodoende die ervarings van die skoolhoofde te omskryf. Oop-einde vrae was gebruik, sodat die skoolhoofde kon uitbrei oor ervarings en situasies wat in die skool ervaar word. Een-tot-een-onderhoude was aanlyn gevoer, om waardevolle inligting vanaf die skoolhoofde te verkry. Tydens die semi-gestruktureerde een-tot-een-aanlynonderhoude was daar voorafbepaalde vrae aan die skoolhoofde gestel. Alle onderhoude was aanlyn (deur middel van ZOOM of Google Meet) gehou, afhangende van die voorkeure van die skoolhoofde. Die tydsduur per onderhoud was 'n uur gewees, om sodoende genoeg data te verkry om die navorsingsvrae te beantwoord. Tydens die onderhoude, het die navorser ten alle tye sy siening rakende die outonomie van die skoolhoof eenkant gesit, en na die ervarings en belewenisse van die deelnemer geluister, en dit sodoende so interpreteer, om die geldigheid van 'n fenomenologiese studie te verseker. Aanlynonderhoude was opgeneem, en notas was tydens die onderhoude geneem vir die doel van data-ontleding, wat vervolgens bespreek sal word.

3.4 Data-ontleding

Volgens McMillian en Schumacher (2010:367) is kwalitatiewe data-ontleding hoofsaaklik 'n induktiewe proses om data in kategorieë te organiseer en patrone en verwantskappe tussen die kategorieë te identifiseer. Gay *et al.* (2011:465) sluit aan by McMillian en Schumacher (2010) en verduidelik data-ontleding in kwalitatiewe navorsing behels die opsomming van data op 'n betroubare en akkurate manier en lei tot die aanbieding van die bevindinge van die studie op 'n manier wat onteenseglik is. Creswell (2012:238) omskryf verder aanvanklike voorbereiding van die data vir ontleding vereis dat die navorser 'n groot hoeveelheid inligting moet organiseer, dit van gesproke of geskrewe woorde na 'n getikte lêer moet oordra en besluite moet neem om die data met die hand of per rekenaar te ontleed. Nieuwenhuis (2016c:110) sluit aan by Creswell (2012) en verduidelik die doel van kwalitatiewe data-ontleding is die opsomming van wat gesien en gehoor is, deur middel van algemene woorde, frases, temas of patrone wat bydrae tot die interpretasie van die data. Tydens die data-ontledingsproses, moet die primêre- en sekondêre navorsingsvrae, asook die navorsingsdoel- en -doelstellings in gedagte gehou word (Nieuwenhuis, 2016c:110).

Creswell (2012:238) verduidelik die stappe wat gevolg moet word tydens data-ontleding soos uiteengesit in Figuur 3-2.



Figuur 3-2: Stappe in data-ontleding (Creswell, 2012:238)

Volgens Creswell (2012:238) is die organisering van data van kritieke belang in kwalitatiewe navorsing vanweë die groot hoeveelheid inligting wat tydens 'n studie versamel is. Creswell (2012:238) verduidelik transkripsie is die proses om klankopnames of veldnotas in teksdata te omskep, terwyl die doel van die koderingsproses is om sin te maak uit teksdata, dit in teks- of beeldsegmente te verdeel, die segmente met kodes te benoem, kodes vir oorvleueling en oortolligheid te ondersoek en hierdie kodes in breë temas te verdeel. Laastens verduidelik Creswell (2012:238) dat temas soortgelyke kodes is wat saamgevoeg word om 'n belangrike idee in die databasis te vorm.

Die volgende stappe was gevolg om die data op 'n georganiseerde manier te verduidelik. Eerstens was die data georganiseer deur die notas en klankopnames van die onderhoude saam te voeg. Tweedens was die opnames van die onderhoude getranskribeer, en met die notas wat geneem is, vergelyk. Derdens, was die data gekodeer om sodoende temas aan die data toe te ken, wat die data verduidelikingsproses vergemaklik.

In hierdie studie was die klankopnames van die semi-gestruktureerde aanlynonderhoude onafhanklike getranskribeer. Die data was in verskillende temas verdeel om sodoende die navorsingsvrae te beantwoord en die navorsingsdoel en -doelstellings te bereik. Die data-ontleding was ook gebruik om die geldigheid van die studie te bewys en om standpunt in te neem oor die toepaslikheid van die studie.

Aan die hand van Creswell (2012:238), was die volgende stappe gevolg word om die korrektheid van data-onleding te verseker:

Eerstens was die opnames van die onderhoude op twee verskillende toestelle gedoen, om sodoende 'n rugsteun van die onderhoud te hê;

Tweedens het die navorser die opnames van die onderhoude vergelyk met die notas, en enige weglatings was versoen om sodoende die korrekte inligting te verseker;

Laastens het die navorser die betroubaarheid van die kodering ondersoek, en verseker dat daar 'n ooreenstemming tussen die aantekeninge en die kodering van die data was.

Die data wat tydens die onderhoude ingesamel was, is gebruik om temas te identifiseer wat bygedra het tot die beantwoording van die primêre en sekondêre navorsingvrae. Die identifisering van die temas was gedoen deur die getranskribeerde data met die literatuur, die teoretiese raamwerk en die navorsingvrae te vergelyk, om sodoende die belangrikste temas in die studie te identifiseer.

3.5 Vertrouenswaardigheid

Nieuwenhuis (2016c:123) noem dat die assessering van vertrouenswaardigheid die toetsing van die data-analise, bevindings en gevolgtrekkings is. Verder verduidelik Nieuwenhuis (2016c:123) dat daar is vier kriteria wat volgens kwalitatiewe navorsers oorweeg moet word in die strewe na 'n vertrouenswaardige studie, naamlik vertrouenswaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid. Vertrouenswaardigheid behels die kredietwaardigheid om 'n werklike weerspieëling van die resultate te gee, oordraagbaarheid van situasie en eie belewenisse wat verband hou met die elemente van die studie, bevestiging wat neutraliteit beklemtoon en afhanklikheid wat verband hou met die navorsingsontwerp en implementering daarvan (Nieuwenhuis, 2016c:123). In hierdie studie was daar verseker dat die data wat ingesamel was geloofwaardig is, dat dit oorgedra kan word in die studie, dat die data betroubaar is om sodoende bevindinge te kry om die standpunt van die studie te staaf. In die meeste kwalitatiewe navorsingstudies is die doel om navorsing te doen wat na 'n dieper begrip van 'n verskynsel lei en nie na toevallige verhoudings soek nie (Nieuwenhuis, 2016c:121).

Om die vertrouenswaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid van die studie te verseker, was die getranskribeerde data na 'n onafhanklike persoon gestuur om die vertrouenswaardigheid van die transkripsieproses te bevestig. Hierdie vertrouenswaardigheid was verseker deur die volgende maatreëls:

- Klankopnames van die aanlynonderhoude was geneem, vir ingeval iets op die aantekeninge weggelaat is. Die opnames sal slegs vir die studie gebruik word;

- Aantekeninge was tydens die aanlynonderhoude gemaak om sodoende te vergelyk met die opnames om te verseker dat die data akkuraat deurgee is;
- Deelnemers was met behulp van die distriksamptenare geïdentifiseer, om die geldigheid van deelnemers te verseker;
- 'n Lys met moontlik vrae was aan die deelnemers gestuur voor die onderhoud om te verseker dat die deelnemers weet waarom die onderhoud handel en wat die moontlik vrae sal wees;
- Deelnemers was op hul gemak gestel tydens die aanlynonderhoude, om sodoende 'n vertrouenswaardige atmosfeer te skep.

3.6 Etiese oorwegings

Volgens Maree (2016:44) is 'n wesenlike etiese aspek die beskerming van die deelnemers se identiteit. Dit sluit in die verkryging van toestemmingsbriewe, die verkryging van toestemming om die onderhoude te voer, die vernietiging van oudio-opnames en so meer (Maree, 2016:44). Dit is belangrik vir die navorser om hom- of haarself vertrouwd te maak met die etiese beleid van die betrokke instansie onder die beskerming waarvan die studie onderneem word (Maree, 2016:44).

Creswell (2014:93) beskryf die volgende as etiese aspekte wat belangrik is om met die deelnemers van die studie te bespreek en duidelik te maak tydens die data-insameling proses:

- Die etiese klaringsnommer van die projek;
- Die doel en doelstellings van die studie;
- Die verwagtinge van die deelnemers, asook die data-insamelingsproses wat gevolg gaan word;
- Risiko's en skade wat die studie tot gevolg kan hê;
- Die regte van die deelnemers wat gehandhaaf sal word deur hul privaatheid, vertroulikheid en waardigheid te respekteer en te verseker tydens die data-insamelingsproses;
- Die deelnemers se reg om te enige tyd aan die navorsing te onttrek, ongeag die toestemming wat hulle verleen het om aan die navorsing deel te neem; en
- Kontakbesonderhede, in die geval van 'n noodgeval of klagtes.

Tydens hierdie studie, was die volgende as die etiese oorwegings en vereistes gebruik:

- Etiese klaring vir die navorsing was vanaf die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus verkry.
- Die navorser het toestemming van die DBO in die Gautengprovinsie verkry om die navorsing te doen.
- Toestemming was vanaf die skoolhoofde verkry om die navorsing by die betrokke skool te doen.

- Die doel en doelstellings van die studie was aan die deelnemers verduidelik.
- Die deelnemers van die studie was ingelig oor die manier waarop die data ingesamel is, en waarvoor die data gebruik word en watter bydrae dit tot die studie maak.
- Die deelnemers het 'n toestemmingsvorm onderteken om toestemming aan die navorser te verleen om die data te gebruik. Die data was op 'n anonieme wyse gebruik; dit wil sê, die identiteit van die deelnemers en die skole was nie in die studie bekendgemaak nie.

3.7 Samevatting

Tydens die studie was kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik, omrede daar gekyk was na die ervarings en belewenisse van die skoolhoofde se outonomie tydens die besluitneming. Kwalitatiewe navorsing was gebruik om die outonomie van die skoolhoof te ondersoek, uit die skoolhoof se eie ervarings en belewenisse, soos dit daagliks in die skoolomgewing voorkom. Die interpretivistiese navorsingsparadigma was identifiseer as die geskikte navorsingsparadigma omrede daar gekyk was na die ervarings en situasies wat die skoolhoof ervaar het in die skool omgewing. Fenomenologiese navorsingsbenadering was gevolg, omrede die navorser die ervarings en belewenisse van die skoolhoof se outonomie, soos dit natuurlik voorkom, ondersoek het. Verder, was Gauteng identifiseer as die populasie van die studie, en agt skoolhoofde was deur middel van doelgerigte steekproefneming identifiseer as die steekproef van die studie. Die bogenoemde agt skoolhoofde moes voldoen aan 'n sekere vereiste, wat reeds in die hoofstuk omskryf is. Een-tot-een semi-gestruktureerde aanlyn-onderhoude was tydens die studie gebruik om die ervarings en belewenisse van die skoolhoofde te verkry. Die een-tot-een semi-gestruktureerde aanlyn-onderhoude was opgeneem om die transkribering van die data te vergemaklik en die geldigheid van die getranskribeerde data te verseker. Die data wat ingesamel was, is getranskribeer en is vervolgens in hoofstuk 4 gebruik.

HOOFSTUK 4: VOORSTELLING, ONTLEDING EN BESPREKING VAN DIE LITERATUUR EN EMPIRIESE RESULTATE

4.1 Inleiding

Seers (2012:2) stel dat goeie kwalitatiewe navorsing 'n sistematiese en streng benadering gebruik, wat daarop gemik is om vrae te beantwoord oor hoe iets is, wat mense dink, of hoe mense voel oor iets wat gebeur het. Ngulube (2015:134) sluit aan by Seers (2012) en omskryf dat kwalitatiewe data versamel en saamgestel word uit relatief min bronne, maar die hoeveelheid data wat gegenereer word, is geneig om omvangryk te wees. 'n Gestruktureerde meganisme vir die bestuur van navorsingsdata dra by tot die vertrouenswaardigheid van die uitkoms van die navorsing (Ngulube, 2015:134). Verder stel Ngulube (2015:134) dat die wyse waarop kwalitatiewe data en hulpbronne bestuur word, dra by tot prosedurele akkuraatheid en die behoud van die kwaliteit van die navorsing. Ngulube (2015:136) omskryf kodering as 'n proses wat die navorser help om data na 'n hoër vlak van kennis te skuif.

In hierdie hoofstuk was die kwalitatiewe data wat vanaf die deelnemers tydens die semi-gestruktureerde onderhoude gekollekteer is, aangebied om sodoende die sienings en perspektiewe van die deelnemers te kry rakende die outonomie van skoolhoofde in publieke skole in Gauteng. 'n Meer gedetailleerde bespreking van die data is in Hoofstuk 5 voorsien, wat bydrae tot die gevolgtrekking van die studie. Temas was aan die ingesamelde data toegeken wat die dataontleding en -interpretasie vergemaklik het. Die identifisering en toekenning van temas was gedoen deur die data wat ingesamel was in verskillende groepe te groepeer, waar elke groep bydrae tot die beantwoording van die navorsingsvrae. Hierdie temas is vervolgens in die hoofstuk bespreek.

4.2 Deelnemers aan die studie

Tydens hierdie studie was doelgerigte steekproefneming gebruik om skoolhoofde van publieke skole in Gauteng te identifiseer. Die steekproef van hierdie studie, soos aangedui in Hoofstuk 3, was soos volg:

- Skole wat goed presteer binne hulle konteks, byvoorbeeld akademiese presterende skole en ooglopende goeie funksionerende skole, skole wat buitengewone funksies of aktiwiteite aanbied en skole wat meer doen as wat die raamwerk vereis;
- Skole wat ooglopend swak presteer, byvoorbeeld swak fasiliteite en terrein, slegs die minimum aktiwiteite;
- Skole waar die skoolhoof minstens vyf jaar ervaring as skoolhoof het; en

- Skole waar skoolgeld verpligtend en nie verpligtend is nie.

Vervolgens word 'n gedetailleerde lys met inligting van die deelnemers en die skole gegee, om meer konteks tydens die data ontleding te verskaf.

Deelnemer	Prestasie van skool in terme van akademie en fasiliteite	Kwintiel	Jare ervaring as skoolhoof	Primêre of sekondêre skool	Skoolgeld-betalende skool	Kwalifikasie/s
A	Swak	1	10	Primêre	Nee	Diploma in Onderwys; Gevorderde sertifikaat in onderrig
B	Swak	1	10	Sekondêre	Nee	BCom Rekeningkunde; B.Ed honneurs in Onderwys bestuur; Sekondêre Onderwys diploma
C	Swak	2	5	Sekondêre	Nee	Diploma in Onderwys; Hoër Sertifikaat in Onderwys
D	Swak	2	5	Primêre	Nee	Hoër Onderwys Diploma
E	Middel	4	8	Primêre	Ja	Diploma in Onderwys
F	Middel	4	13	Sekondêre	Ja	BA; NGOS
G	Goed	5	7	Sekondêre	Ja	B.Ed
H	Goed	5	21	Sekondêre	Ja	Diploma in Onderwys; BCom, B.Ed, M.Ed.

Tabel 4-1: Lys van deelnemers aan die studie

Tydens die data-insameling was aanlyn-onderhoude met 10 deelnemers gevoer. Hierdie aanlyn onderhoude was op Microsoft Teams en Zoom gedoen. Die deelnemer en die navorser kon mekaar ten alle tye sien tydens die onderhoud, wat die onderhoud steeds 'n gevoel van persoonlike interaksie gegee het. Data was ingesamel deur voorafopgestelde vrae aan die

deelnemers te vra. Die voorafopgestelde vrae was opgestel deur die primêre- en sekondêre navorsingsvrae te gebruik om die vrae in die onderhoudskedule (verwys na bylaag 7) te formuleer, wat bydrae tot die vasstelling van die mate van outonomie wat die skoolhoof in die skoolomgewing kan beoefen. 'n Praktiese voorbeeld volg van hoe die sekondêre vrae gebruik was om die vrae in die onderhoudskedule te formuleer:

Hoe oefen hoofde 'n mate van outonomie binne die bestaande beleidsraamwerke uit?

Die bogenoemde sekondêre vraag wou bepaal hoe skoolhoofde outonomie in die bestaande beleidsraamwerke kan uitoefen. Die onderhoudskedule vraag was geformuleer deur te kyk na die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof (verwys van 2.5) en ten einde bepaal of die skoolhoof uit sy/haar eie ervaring outonomie in hierdie rolle en verantwoordelikhede kan beoefen. Die onderhoudsvraag was as volg:

Die volgende vrae sal gebaseer wees op die pligte en verantwoordelikhede van 'n skoolhoof volgens die Suid -Afrikaanse Skolewet, die Persoonlike Administrasie Maatreëls en die standaard vir skoolhoofskap:

- Bestaan daar outonomie in die implementering van opvoedkundige programme en kurrikulum aktiwiteite?
- Bestaan daar outonomie in die bestuur van opvoeders en ondersteuningspersoneel?
- Bestaan outonomie in die hulpbronbestuur en die veilige bewaring van rekords in 'n skool?
- Bestaan daar outonomie in die gedelegeerde aktiwiteite van die provinsiale departementshoof?

Na afloop van die onderhoude, was die getranskribeerde data vergelyk met die notas, om die geldigheid van die data te verseker. Die getranskribeerde data was gebruik om kodes aan die data te gee, wat bygedra het tot die identifisering van temas. Kodes wat aan die data toegeken was, is as volg:

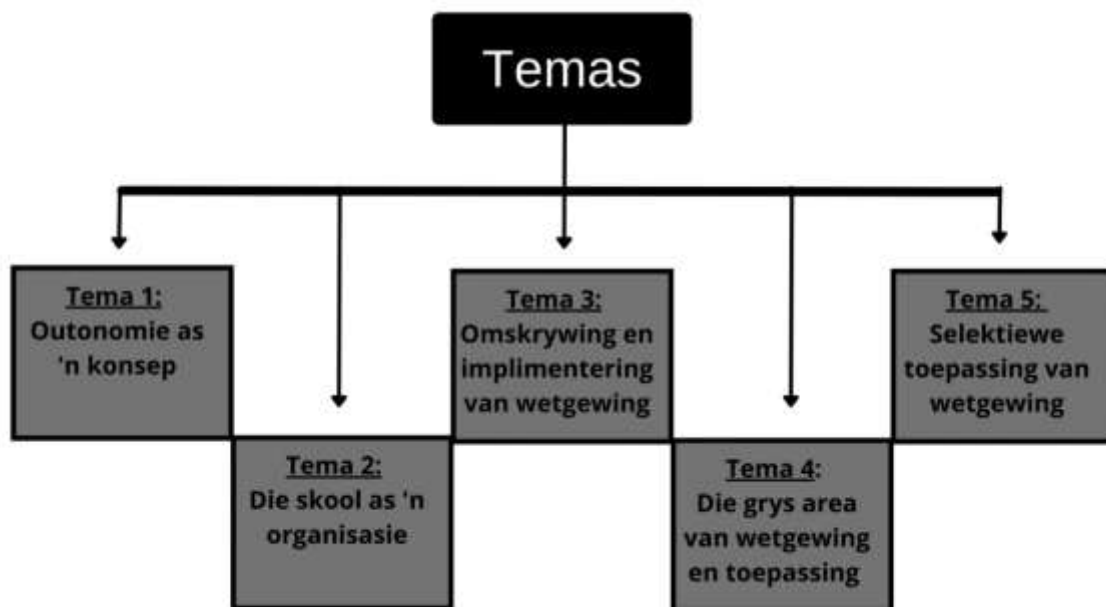
Kode	Sleutelwoord	Tema
1	Outonomie, selfbestuur, selfbeheer, aanspreeklikheid, verantwoordelikheid, besluitneming.	Outonomie as 'n konsep
2	Organisasie, besigheid, departement, onderneming.	Die skool as 'n organisasie

3	Wetgewing, beleide, grondwet, skolewet, PAM, Standaarde vir skoolhoofskap.	Omskrywing en implementering van wetgewing
4	Onsekerheid, onvoldoende inligting, onvoldoende riglyne, onvoldoende wetgewing.	Die grys area van wetgewings en implementering
5	Wetgewing, beleide, selektief, toepassing.	Selektiewe toepassing van wetgewing

Tabel 4-2: Kodering van data

Die bogenoemde kodes was aan data toegeken waar van die sleutelwoorde in die deelnemer se antwoord voorgekom het. Deur hierdie sleutelwoorde aan die data te koppel, kom die data op 'n georganiseerde manier aan temas toegeken word. Vervolgens is die temas tot die studie bespreek.

4.3 Tema bespreking



Figuur 4-1: Temas geïdentifiseer tydens dataontleding

Die SDT was gebruik om die temas te identifiseer, deur te kyk na die besluitneming van die skoolhoof met die implementering van wetgewing in die skool. Die SDT was gebruik om te bepaal of die skoolhoof 'n mate van besluitneming, en selfbestuur het met die wetgewing wat in die skool geïmplementeer is. Verder was die SDT gebruik deur te kyk na watter motivering ter sprake is, d.w.s. was intrinsieke of ekstrasieke motivering ter sprake, wat as positief of negatief op outonomie sal reflekteer. Die skool as 'n organisasie is verbind met die literatuur, om sodoende te bepaal of die skoolhoof se idee van die skool as 'n organisasie, ooreenstem met die literatuur van die skool as 'n organisasie. Die omskrywing van outonomie as 'n konsep, gebaseer op die

skoolhoof se siening, was met die literatuur vergelyk, om te bepaal of die skoolhoof se idee van outonomie ooreenstem met die literatuur. Verder was die grys area van die wetgewing as 'n tema geïdentifiseer, om sodoende die skoolhoof se siening van die grys area te bepaal, wat bydrae tot die beantwoording van die navorsingsvrae, en die doel van die studie. Die grys area dra by die tot die doel van die studie, omrede die skoolhoof besluite neem wanneer daar nie riglyne of wetgewing voorsien word nie (wat die grys area is), en dit dra by die tot outonomie van die skoolhoof, en die besluitneming van die skoolhoof.

4.3.1 Outonomie as 'n konsep

Tydens die dataontleding, het die deelnemers 'n goeie begrip getoon van die konsep outonomie. Die deelnemers beskou die term outonomie as die vermoë om self op te tree en besluite te neem sonder om deur iemand anders beheer te word. Die deelnemers se omskrywing van outonomie sluit aan by die omskrywing van Arcia *et al.* (2010:2) wat skooloutonomie as 'n vorm van skoolbestuur omskryf, waarin skole besluitnemingsgesag verkry oor die skool se werksaamhede en die evaluering van die onderwysers en pedagogiese praktyke. Chirkov (2009:254) sluit aan by Arcia *et al.* (2010) en omskryf binne die selfdeterminasieteorie (sien Afdeling 2.7) word outonomie verstaan as die oorgeërfde fundamentele geneigdheid van enige lewende organisme om selfgeorganiseer en selfregerend te wees.

Deelnemer F begin deur die konsep outonomie te omskryf as die besluite wat die skoolhoof kan neem en die uitvoering van hierdie besluite mits dit regverdig en objektief is. Deelnemer A het dit as volg gestel dat:

The concept of autonomy is governance where an organization or any state is free from the main ruling state. You are not dependent to any sort of governance or any other institution. When you take decisions, you take decisions on your own and you take all the legal sides of that organization.

Dit impliseer dat outonomie handel oor bestuur en die vryheid wat daarmee saamgaan. In ooreenstemming met die mening van deelnemer A het deelnemer G die volgende gestel:

Outonomie handel oor watter regte ek het, of op watter mate het ek regte om self besluite te neem.

Outonomie handel dus oor selfbestuur, wat omskryf kan word as die onafhanklike bestuur van 'n skool of organisasie. Selfbestuur word dus as een van die kernelemente van outonomie gesien. Beide deelnemers B en H het na outonomie verwys as onafhanklikheid. Dus, staan die persoon in die outonome posisie onafhanklik in die departementele (binne die hiërargie) besluitnemingsproses. Deelnemer B het verder gestel dat outonomie handel oor die vermoë om

op jou eie te werk. Deelnemer C het in ooreenstemming met die mening van deelnemer B, die volgende verduidelik:

The concept of autonomy is when you stand alone, when you work alone, when you don't cooperate with other people, when you are self-centred and when you have everything that you need as a school or as a person.

Verder omskryf deelnemer B dat:

Everything we do, is prescribed by the Department of Basic Education, and as a principal, you are referred to as the accounting officer of the school, you are responsible for what happens in the school.

Deelnemer D het saam met deelnemer B gestem en genoem dat aanspreeklikheid en verantwoordelikheid saam met outonomie gaan, want as jy 'n besluit neem, is jy absoluut aanspreeklik vir wat jy gedoen het en verantwoordelik vir die besluit wat jy geneem het. Aanspreeklikheid en verantwoordelikheid loop dus hand-aan-hand met die konsep van outonomie, omrede die skoolhoof die verantwoordbare persoon in die skool is, en aanspreeklik is vir die aksies van die skool. Deelnemer E sluit aan by deelnemers D en B en neem standpunt in dat die skoolhoof aanspreeklik is vir alles wat by die skool gebeur en die verantwoordelikheid daarvoor dra. Die bogenoemde ondersteun die sleutel terme van die studie, wat aanspreeklikheid en verantwoordelikheid as kernkonsepte van outonomie beskou.

Deelnemer H sluit af en stel dat die skoolhoof se outonomieit berus op drie bene, naamlik die skoolhoof en die personeel, die beheerliggaam en die DBO. Dus, word die skoolhoof se outonomie deur een van die bogenoemde rolspelers bepaal. Die eksterne bepaling van outonomie kan toegeskryf word aan ekstrinsieke motivering as deel van die SDT, omrede die skoolhoof se besluite deur 'n eksterne individu of groep bepaal word, wat die motivering na intrinsieke besluitneming laat daal. Deelnemer B verduidelik dat die skoolhoof sy eie outonomie moet bepaal, maar onder die streng voorskrifte van die DBO. Deelnemer D sluit aan by deelnemer B en omskryf dat die DBO kan 'n rol speel in die outonomie van die skoolhoof. Deelnemer B het verder verduidelik dat elke skool uniek is op sy eie manier; elke skool het sy eie unieke probleme. Deelnemer B het dit as volg gestel dat:

Die DBO probeer reëls op die skool afdwing terwyl elke skool uniek is, hulle moet meer ondersteuning bied om te besef wat die skool se unieke omstandighede is, en 'n besluit wat die skoolhoof of die beheerliggaam dan geneem het, dit te ondersteun, want dikwels probeer die DBO jou kritiseer en uitwys wat verkeerd is, eerder as om daardie ondersteuning te bied.

Deelnemers B en D voel dus dat die outonomie van die skoolhoof self bepaal kan word, met 'n ondersteunende rol van die DBO. Die sienings van deelnemers B en D motiveer intrinsieke

motivering as deel van die SDT, omrede die skoolhoof self die outonomie wil bepaal, met ondersteuning vanaf die DBO, aangesien elke skool uniek op sy eie manier is.

In teenstelling hiermee, was deelnemer F se mening dat:

Die DBO bepaal die outonomie van die skoolhoof, want jy bly maar 'n departementele amptenaar en die departement skryf voor wat moet gebeur.

Deelnemer B voer aan dat die DBO die grootste invloed op die outonomie van die skoolhoof het, terwyl deelnemer C verder uitbrei en noem dat wetgewing 'n belangrike rol in die skoolhoof se outonomie speel, aangesien daar verskeie beleide en wetgewings is wat die skoolhoof moet gebruik om die skool te bestuur, en sodoende, besluite te neem.

Dit lyk asof die hoofde die konsep van outonomie verstaan maar nie seker is wie of wat die outonomie van die skoolhoof bepaal nie, en om verder hieroor uit te brei, word die skool as 'n organisasie ontleed om sodoende te bepaal waar in die hiërargie van die Suid-Afrikaanse publieke-skoolsisteem (verwys na Figuur 2-2) die skoolhoof staan.

4.3.2 Die skool as 'n organisasie

Soos omskryf in Hoofstuk 2 (verwys na 2.2.2), word die skool as 'n organisasie beskou. Die skool, in die hiërgargiese struktuur van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem, word bedryf soos 'n organisasie met verkillende departemente binne die organisasie, waar elke departement verantwoording aan 'n hoofuitvoerende beampte moet doen, wat in die geval van die studie, die skoolhoof is. Deelnemer G verduidelik dat daar altesaam 100 mense in die betrokke skool is wat bestuur moet word. Deelnemer G het verder gestel dat:

Iemand het eenkeer vir my gevra is dit nie scary nie? Raak jy nie bang as jy dit doen nie? Nou ek sien dit nie so nie, ek sien dit as 100 mense wat my kan help.

Die skool funksioneer dus as 'n organisasie met 'n groep mense wat bestuur moet word en met die hulp van die betrokke mense, verseker dat die voorgeskrewe uitkomst bereik word. Deelnemer E stel dat elke departement in die skool sy eie afdeling het. Die skoolhoof bestuur dus die skool soos 'n besigheid met verskeie afdelings. Deelnemer F sluit aan by deelnemer E en verduidelik dat elke departementshoof het sy/haar eie departement wat bestuur moet word. Deelnemer F het beweer dat:

Die departementshoof moet sy departement bestuur soos sy eie skool in die sin van, ek hou hulle verantwoordelik vir die resultate en die departementshoof moet seker maak hulle bereik die uitkomstes.

Deelnemer G sluit aan by deelnemer F en noem dat die departementshoofde bestuur 'n klein skool; so die Engelse departementshoof het sy/haar eie Engelse skool wat hy/sy moet bestuur. Deelnemer G neem standpunt in met die volgende sienswyse:

Dit gaan daaroor dat ek eintlik die CEO is, en die departement gee vir my sekere verantwoordelikhede wat ek moet nakom.

Die bogenoemde word ondersteun deur die stelling van Theron (2016:82), waar 'n organisasie as 'n formele struktuur omskryf word waarin mense in 'n sekere verhouding tot mekaar staan. In die stelling, soos omskryf deur deelnemer G, staan die skoolhoof as gesagsfiguur in die skool, met die personeel wat onder die skoolhoof werk.

Om verder uit te brei oor die skool as 'n organisasie, kyk ons na die verskil tussen publieke- en onafhanklike skole. Deelnemer A bevestig dat:

A private school is a private institution which will have a status of autonomy. There will be a director, or a board of directors and the board of directors will be the ones determining the autonomy of the school. But if one person is acting as the director, that person will put all laws in place, assisted by the people employed by the school.

Deelnemer B sluit aan by deelnemer A en brei uit dat in 'n privaat- of onafhanklike skool het die skoolhoof volle outonomie, maar vir die skoolhoofde in publieke skole is daar nie volle outonomie nie. Die beperking op outonomie dra by tot die motivering van die SDT, aangesien die bevordering van outonomie ten voordeel van die skool sal wees. Die skoolhoof moet in staat wees om self besluite te neem, en selfbestuur in die skool toepas, om sodoende die effektiewe funksionering van die skool te verseker. Bevordering van outonomie, behoort die intrinsieke motivering bevorder, wat tot kwaliteite werk, en die bereiking van doelstelling sal lei.

Uit die bogenoemde ontleding is dit duidelik dat onafhanklike skole soos 'n organisasie bestuur word, met 'n raad wat besluite neem tot voordeel van die skool. Onafhanklike skole het ook verskeie wetgewings en regulasies waaraan voldoen moet word, maar die outonomie berus nie by die DBO nie, maar by die bestuur van die skool, of die organisasie waaraan die skool behoort. Dus kan daar bepaal word dat onafhanklike skole deur intrinsieke motivering bestuur word. Onafhanklike skole moet ook binne die raamwerk van wetgewing optree, dus is daar nie volle outonomie ter sprake by onafhanklike skole nie. Publieke skole is deel van 'n groot stelsel, wat die bevordering van outonomie meer kompleks maak as dié van 'n onafhanklike skool. Die skoolhoof van 'n publieke skool mag dalk 'n klein hoeveelheid onafhanklikheid hê, maar dit moet nie in teenstelling met die beleide van die DBO wees nie. Die skoolhoof staan dus in 'n bestuursposisie in die skool, wat moet verseker dat onderrig en leer plaasvind, en dat die voorgeskrewe uitkomst bereik word, mits dit binne die raamwerk van die wetgewing is.

Uit die bogenoemde omskrywing van die skool as 'n organisasie, kan ons duidelik sien dat die publieke- en onafhanklike skool as organisasies bestuur word. Die verskil is dat binne die publieke skool as 'n organisasie, die outonomie van die skoolhoof beperk is. In 'n onafhanklike skool het die skoolhoofde meer outonomie, omrede daar nie druk van eksterne partye (wat die DBO insluit) is nie. Skole funksioneer as 'n organisasie met verskeie departemente in hierdie organisasie, met die skoolhoof was dien as die hoofuitvoerende beampte van die skool. Die skoolhoof moet dus kan besluit wat in die beste belang van die skool is, en nie onderdruk word deur eksterne partye tydens die besluitnemingsproses nie.

4.3.3 Omskrywing en implementering van wetgewing

Die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof word omskryf in die Suid-Afrikaanse Skolewet, die Personeel Administrasie Maatreëls (PAM) en die Standaarde vir Skoolhoofskap. Artikel 16 (3) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) verduidelik dat die skoolhoof verantwoordelik is vir die professionele bestuur van 'n publieke skool, onder die gesag van die provinsiale departementshoof. Artikel 16(3) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) maak dus voorsiening vir die bestuursfunksie van die skoolhoof. Die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof, soos omskryf in die bogenoemde wetgewings, word volgens deelnemer A duidelik omskryf, veral deur die DBO. Deelnemer A voer verder aan dat sommige goed hoef nie op papier te staan nie; dit is die verantwoordelikheid van die skoolhoof om te weet presies wat gedoen moet word. Deelnemer B sluit aan by deelnemer A en stel die volgende:

Some of the rules, you have to define them yourself as you go along working.

Deelnemers A en B stem saam dat die rolle en verantwoordelikhede nie altyd wit op swart is nie, en die skoolhoof dit moet omskryf soos situasies opduik. Dus, moet die skoolhoof outonome besluite neem om die situasies wat opduik, te hanteer. Hierdie outonome besluite word toegeskryf aan die SDT, aangesien die skoolhoof selfbestuur in die skool kan toepas. Deelnemer B het verder gestel dat daar nie genoegsame opleiding vir skoolhoofde gebied word nie. Skoolhoofde betree die posisie sonder die nodige opleiding, wat die verkeerde interpretasie van wetgewing tot gevolg kan hê. Die gaping in die opleiding word gesien as 'n grys area, wat vervolgens in 4.3.4 ontleed sal word. Deelnemer C het gestel dat:

The roles and responsibilities are clearly defined, but it's something that you that you cannot know immediately, you have to learn it as time goes on until you can master them.

Deelnemer D sluit aan by die bogenoemde deelnemers en verduidelik die implementering van dit wat in die PAM-dokument staan 'n groot taak is om te verrig. Deelnemer E voel die rolle en verantwoordelike is relatief duidelik omskryf, en verduidelik verder dat wetgewing nie noodwendig voorsiening maak vir al die eksterne faktore wat tans op die skole van toepassing is nie.

Deelnemer F voel ook die rolle en verantwoordelikhede is duidelik omskryf, maar voer verder aan die skoolhoof moet sy/haar eie oordeel gebruik in situasies wat nie in die wetgewing omskryf is nie, wat dan bydrae tot die grys area, soos vervolgens ontleed sal word. Deelnemer H het dit as volg:

Die rolle en verantwoordelikhede is duidelik omskryf, maar dit is rigied. Jy moet die rolle wat hulle vir jou gee vat en jou eie maak, want daar is baie goed wat 'n skoolhoof moet doen, wat onder andere nie in die wetgewing staan nie.

In teenstelling hiermee het deelnemer B gestel dat:

Roles and responsibilities are static, they are in the form of a circular which might be very old, and it's not taking into consideration the new dynamics.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die skoolhoofde voel dat die rolle en verantwoordelikhede duidelik omskryf is, maar die implementering van hierdie rolle en verantwoordelikhede is 'n grys area. Sommige rolle en verantwoordelikhede word nie omskryf in die wetgewing nie, en gevolglik lei dit na die grys area van besluitneming, waar die skoolhoof besluite moet neem sonder die leiding van wetgewing of opleiding. Hierdie besluitneming kan toegeskryf word aan intrinsieke motivering, waar die skoolhoof besluite kan neem wat tot voordeel van die skool is. Maar, die skoolhoof moet verantwoordbaar wees vir besluite wat geneem word, aangesien sekere besluite nie in die wetgewing omskryf word nie, wat lei tot 'n grys area in die wetgewing. Hierdie verantwoordbaarheid is in teenstelling met die intrinsieke motivering, aangesien die skoolhoof nogsteeds verantwoordbaar aan die DBO is, wat ekstrasieke motivering bevorder. Indien die skoolhoof besluite neem, kan die DBO die skoolhoof verantwoordbaar hou vir die besluite, al was die besluite binne die raamwerk van die wetgewing. Dus, al was outonomie bevorder tydens die besluitneming van die skoolhoof, word die outonomie weggeneem wanneer die DBO die skoolhoof verantwoordbaar hou vir die besluite wat geneem is.

Verder gaan ons kyk na die verhouding tussen die skoolhoofde en die departement tydens die implementering van die verskeie wetgewings in die skool. Deelnemer A het verder gestel dat die DBO bied ondersteuning aan die skoolhoof en as die DBO vertrou in jou as skoolhoof het, laat hulle jou toe om die skool te bestuur; wat op 'n groter mate van outonomie kan dui as die besluite nie so fyn nagegaan word nie. In teenstelling hiermee, het deelnemer C aangevoer dat:

The Department of Basic Education sometimes come to you school, and if you have systems in place that they don't understand, they will force down a different system and say you should do it like this.

Die bogenoemde stelling van deelnemer C dra by tot die omskrywing van die SDT. Die skoolhoof implementeer sisteme in die skool, wat die effektiwiteit van die skool bevorder. Hierdie implementering van sisteme dra by tot intrinsieke motivering. Indien die DBO nie die sisteme

verstaan nie, forseer hulle die skool om die sisteme te verander. Dus, verander die intrinsieke motivering na ekstrinsieke motivering, waar die skoolhoof se besluitneming weggevat word, en onderdruk word.

Deelnemer D het gestel dat die DBO meer moet verstaan wat by 'n skool aangaan, in plaas daarvan om sekere riglyne af te dwing. Deelnemer D brei verder uit en verduidelik dat die DBO moet begrip hê van wat die beheerliggaam, die skoolbestuurspan en die skoolhoof van die skool wil hê, in plaas daarvan om te sê hoe goed gedoen moet word. Deelnemer E sluit aan by deelnemer D, en neem standpunt in dat:

Wanneer daar 'n krisis by die skool is, is die DBO afwesig. Die skoolhoof kry dan nie ondersteuning van die DBO af nie en sodra jy 'n besluit neem om die krisis op te los, sal die DBO op jou rug spring en vra hoekom het jy nie dit gedoen nie, of volgens wet hoekom het jy nie dit gedoen nie.

Deelnemer G voer verder aan en verduidelik organisasies soos die Nasionale verteenwoordigende organisasie vir beheerliggame van Suid-Afrikaanse Skole (FEDSAS) en die Suid-Afrikaanse Onderwys Unie (SAOU) tree in wanneer die DBO sekere magte oorskry en inmeng met die rolle en verantwoordelikhede van die skool wat die moontlike outonomie van hoofde mag beperk. Hierdie organisasies bied die ondersteuning aan die skoolhoofde, wat eintlik deur die DBO gebied moes word.

Die bogenoemde ontleding bring die probleem van ondersteuning en inmenging vanaf die DBO na vore. Die wetgewing, volgens die deelnemers, is duidelik omskryf, maar om die wetgewing te implementeer, is 'n uitdaging. Wat werklik in die skool gebeur, en dit wat in die wetgewing staan is twee verskillende situasies. Verder voel die deelnemers dat die DBO soms inmeng in die skool se algemene bestuur en verantwoordelikhede wat toegeken is aan die skoolhoof, en ook in die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof. Hierdie inmenging lei na die DBO wat riglyne op skole afdwing, of nadat besluite geneem is, bevraagteken hoekom die betrokke besluite geneem is. Skoolhoofde moet besluite neem sonder ondersteuning van die DBO, en sonder genoegsame opleiding op intreevlak van die pos. Hierdie besluite wat die skoolhoof moet neem, sonder genoegsame opleiding en ondersteuning, sluit aan by die SDT, waar die skoolhoof selfinisiëring en selfbestuur gebruik om besluite te neem, wat volgens die skoolhoof, die regte besluite vir die skool is. Hierdie kan verder bydra tot die motivering van hoofde om meer outonoom te wil optree. Vervolgens sal die grys area ontleed word, waar die bogenoemde probleme verder ontleed sal word.

4.3.4 Die grys area van wetgewing en toepassing

Soos omskryf in Hoofstuk 1 (verwys na Figuur 1-1), is daar 'n grys area in die wetgewing wat van toepassing is op publieke skole in Suid-Afrika. Die skoolhoof se besluitneming staan in die middel van die DBO en die SBL, met wetgewing wat bydrae tot hierdie grys area. Die skoolhoof is onseker oor watter besluite hy/sy kan neem, en tot watter mate besluite geneem kan word sonder om buite die rolle en verantwoordelikhede op te tree, soos omskryf in die wetgewing. Die bogenoemde onsekerheid word toegeskryf aan die situasie wat in skole ontstaan, wat nie in die wetgewing omskryf is nie (verwys na 4.3.3). Die skoolhoofde het verduidelik dat situasies in die skole ontstaan wat nie in die wetgewing (of in die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof) omskryf is nie, wat dit 'n grys area maak. Hoe die betrokke situasies hanteer moet word, is onduidelik. Dus moet die skoolhoof, sonder leiding en ondersteuning van wetgewing, besluite maak om situasies te hanteer. Die besluite wat deur die skoolhoof geneem word, kan deur intrinsieke motivering toegeskryf word, aangesien die skoolhoof selfbestuur kan toepas tydens die besluitnemings proses. Dus is die SDT sigbaar in die grys area, aangesien die skoolhoof selfbestuur en selfinisiëring toepas. Die skoolhoof voel onseker oor die besluite aangesien die DBO, soos aangedui deur die deelnemers, soms die besluite van die skoolhoof bevraagteken, en vra hoekom sekere besluite geneem is. Deelnemer F het so daarna verwys:

Ons sukkel die laaste tyd met iets wat hulle noem die Ancestors calling. Die kinders kry nou 'n aanval in die klas, dis onhanteerbaar, en die ander kinders is hysteries, ens. So nêrens in die beleidsdokumente word daar omskryf hoe om dit te hanteer nie, en wat jou plig as skoolhoof is nie.

Die bogenoemde kulturele praktyke en tradisies verduideliking van deelnemer F dra by tot die grys area. Hierdie is nuwe gevalle wat nie in wetgewing of beleide omskryf word nie. Die PAM-dokument omskryf die skoolhoof mag sekere besluite neem, maar die skoolhoof kry baie met nuwe situasie te doen. As die skoolhoof buite die raamwerk van die wetgewing optree, is die skoolhoof aanspreeklik vir die besluite wat geneem is. Die bogenoemde situasie wat deur deelnemer F omskryf is, val buite die raamwerk van die wetgewing aangesien die wetgewing nie voorsiening maak vir die hantering van so 'n situasie nie. Die skoolhoof kan die betrokke situasie hanteer deur verskeie wetgewing met mekaar te vergelyk en binne daardie wetgewings op te tree en besluite neem om die situasie te hanteer. Dus moet skoolhoofde die betrokke wetgewing verstaan sodat die grys area opgelos kan word. Die skoolhoof moet verskeie wetgewings in gedagte hou wanneer besluite geneem word, sodat situasies wat nie in die wetgewing omskryf is nie, steeds hanteer kan word binne die raamwerk van die verskeie wetgewings wat op die skool van toepassing is.

Deelnemer F voel daar is baie sulke grys areas waar die skoolhoof nie weet wat van hom/haar verwag word nie. Deelnemer F noem verder die skoolhoof moet altyd in die beste belang van die leerders optree, so wanneer die skoolhoof in die grys area beland, moet die skoolhoof hom/haarself kan verantwoord of dit in die beste belang van die leerders was. Deelnemer G ondersteun die stelling van deelnemer F, en deelnemer A voeg by dat nie alle rolle en verantwoordelikhede altyd op papier is nie. Deelnemer B het as volg geredeneer:

Some of the rules, you have to define them yourself as you go along.

Die interpretasie van die betrokke deelnemers se sienings is dat skoolhoofde soms besluite moet neem wat nie in die wetgewing omskryf is nie, en word gevolglik as die grys area gesien. Hierdie besluite wat geneem word, moet in ooreenstemming met die wetgewings wees wat op skole van toepassing is.

Verder het die skoolhoofde genoem dat daar sekere situasies is wat hulle nie weet hoe om te hanteer nie, want elke situasie word nie in die wetgewing aangedui nie. Daar word ook nie opleiding gebied aan die skoolhoofde oor hoe om sekere situasies te hanteer nie, en deelnemer B staaf hierdie stelling met die volgende:

The department never had a program where newly appointed principals would be taken on an induction, there is no special program for training for principals.

Die bogenoemde stelling van deelnemer B kan as 'n grys area gesien word, aangesien die skoolhoof sonder voldoende opleiding en induksie die skool moet bestuur, en besluite moet neem as gesagsfiguur van die skool. Die skoolhoof moet ook, volgens die deelnemers, situasies hanteer wat nie in die wetgewing omskryf is nie. Hierdie situasies vereis dat die skoolhoof besluite moet neem, sonder leiding of ondersteuning van relevante wetgewings. Dit word ook as 'n grys area beskou, en dit maak 'n deur oop vir outonomie, aangesien die skoolhoof dan besluite kan neem wanneer 'n situasie opduik wat nie in die wetgewing omskryf is nie. Hierdie besluitneming wat tydens die grys area geneem word, dra by tot intrinsieke motivering, aangesien die skoolhoof besluite neem op 'n selfstandige manier, sonder enige invloed van die DBO. Dus, word die skoolhoof se behoefte aan outonomie bevorder, wat selfregulering tot gevolg het, soos omskryf in die SDT.

Maar, soos reeds vermeld, is die skoolhoof die verantwoordelike en aanspreeklike persoon van die skool. Indien die skoolhoof wel besluite neem wat nie in die wetgewing omskryf is nie, sal daar gevolge vir die besluite wees. Soos genoem in afdeling 4.3.3, bied die DBO nie ondersteuning aan skoolhoofde tydens besluitneming nie, maar sodra besluite geneem is, word daar van die skoolhoof verwag om te verduidelik hoekom die betrokke besluite geneem is, dus verander die intrinsieke motivering na ekstrinsieke motivering, wat 'n daling in die behoefte na outonomie tot

gevolg sal hê. Dit dra by tot die grys area, aangesien die skoolhoof onseker is watter besluite geneem moet word, want indien 'n besluit geneem word wat nie in die wetgewing omskryf is nie, moet die skoolhoof verantwoordelikheid en aanspreeklikheid vir die besluite aanvaar. Indien die skoolhoof genoegsame ondersteuning vanaf die DBO ontvang het, sou hierdie grys area moontlik nie bestaan het nie. Outonomie ontstaan in die grys area, want die skoolhoof kan besluite neem wat volgens die skoolhoof tot voordeel van die skool en die leerders is, maar sonder die ondersteuning van die DBO, en sonder riglyne om besluite te neem, sien die skoolhoof hierdie as 'n grys area.

Uit die bogenoemde word daar duidelik bepaal dat die skoolhoofde voel die rolle en verantwoordelike word duidelik omskryf in die betrokke wetgewing. Daar is wel grys areas, waar sekere situasies nie in die wetgewing omskryf is nie. Deelnemer C het genoem dat die skoolhoof die rolle en verantwoordelike moet aanleer soos die tyd aangaan. Hierdie is moontlik 'n bewys dat die skoolhoofde nie die nodige opleiding ontvang voor hy/sy die pos betree nie. Skoolhoofde moet die nodige opleiding kry oor wat in die wetgewing staan, en hoe om die wetgewing te implementeer en interpreteer. Die outonomie van die skoolhoof word uitgevoer deur die rolle en verantwoordelike wat nie in die wetgewing omskryf is nie, maar die skoolhoof moet verantwoording doen rakende die besluite wat hy/sy geneem het. Deelnemer B het afgesluit met die volgende:

The devil is in the interpretation, so make sure you don't infringe on people's rights in your own interpretation of the legislation.

Voortaan sal ons kyk na hoe wetgewing selektief geïmplementeer word in skole, deur verskeie rolspelers.

4.3.5 Selektiewe toepassing van wetgewing

Wetgewing word soms selektief toegepas deur verskeie rolspelers, wat die skoolhoof en die DBO insluit. Die selektiewe toepassing kan soms tot voordeel, of tot nadeel van die skool wees. Deelnemer C het as volg daarna verwys:

We are a township school. I can take a certain number of learners in my school. Let's say the capacity is 500 learners, when we reach this capacity, the Department of Education close our applications. Now I have a parent who has a child who is staying at home who has not received a space. What do we do? What do you do in the case when the parent comes to the school? Honestly speaking, the school is full. You've got to have a certain number of learners in a class, but you can't let the parent go back. What you do, is you accept the learner. Should you not accept the learner, the community can be against you and say this is our school and we own this school. We forced the department to build the school.

Deelnemer C voel dat wetgewing soms selektief toegepas kan word, mits dit tot voordeel van die skool is. Soms moet wetgewing aangepas word om 'n gelyke kans tot onderrig vir almal te bied. Outonomie ontstaan dus volgens deelnemer C in die selektiewe toepassing van die wetgewing, aangesien die skoolhoof self besluite neem wat tot voordeel van die skool, en die leerders is, dus kom intrinsieke motivering na vore, en die skoolhoof se behoefte na outonomie word bevorder. Die selektiewe toepassing van die wetgewing mag verkeerd wees, indien die skoolhoof buite die raamwerk van die wetgewing optree, soos die situasie wat omskryf is deur deelnemer C. Deelnemer D het in teenstelling genoem dat wetgewing soms selektief toegepas word deur verskeie rolspelers, en soms voel rolspelers dat wetgewing nie op toepassing van hulle is nie. 'n Voorbeeld van die bogenoemde stelling, word omskryf deur deelnemer H as die selektiewe toepassing van die toelatingsbeleid. Deelnemer H het verwys na die feit dat daar te veel leerders, en te min skole in Gauteng is. Deelnemer H se skool beskik oor die kapasiteit van 200 Graad 8 leerders, soos bepaal deur die vereistes in die wetgewing. Nou ontstaan die situasie van te min skole, wat beteken deelnemer H se skool moet meer leerders aanvaar as wat die voorgeskrewe getal leerders is. Die bogenoemde oorskryding van getalle word deur die DBO afgedwing op die skool, en die skoolhoof het nie 'n sê in die saak nie, dus word die skoolhoof se outonomie beperk om te besluit hoeveel leerders die skool sal aanvaar, en die DBO implementeer wetgewing op 'n selektiewe manier.

Uit die bogenoemde ervarings van die deelnemers, is dit duidelik dat beide die skoolhoof en die DBO wetgewing selektief implementeer. Die skoolhoof implementeer wetgewing selektief om die skool, asook die leerders te bevorder. Die DBO implementeer ook wetgewing selektief tot voordeel van leerders. Volgens die hoof is die moontlike selektiewe implementering deur die DBO tot nadeel van die leerders in die skool. Die rede vir dit is aangesien klaskamers oorvol sal wees, en leerders nie genoegsame ondersteuning van onderwysers sal kry nie. Die DBO omskryf die selektiewe toepassing deur die hoof en SBL tot nadeel van baie leerders, aangesien die leerders nie toegang tot skole sal verkry nie.

Deelnemer F het beweer dat wetgewing selektief toegepas word as gevolg van politieke inmenging. Deelnemer G het die selektiewe implementering van die wetgewing deur die DBO, asook die skoolhoof as volg gestel:

In die ou dae as jy onderwys studeer het, het jy of senior primêr of junior primêr studeer. Met junior primêr het daai mense in die laerskool beland, senior primêr kon jy tot by Graad 9 in 'n hoërskool skool gee. En soos wat ouens gevorder het en meer ervaring opgedoen het, het hulle naderhand vir Graad 12 skool gegee. Nou as die Departement sien 'n persoon het 'n senior primêre kwalifikasie, dan kyk hulle net vas in die primêr. Nou probeer ek hulle verduidelik, julle wil nie hierdie persoon aanstel nie, maar julle het vier departementshoofde wat tans by my skoolhou, wat julle aangestel het met dieselfde kwalifikasie. So, baie maal kry

ek die gevoel hulle laat dit maar sloer, want in daai proses dan wen hulle ook geld. As 'n persoon aangesel moet word en jy laat die ding sloer en hy/sy word eers twee maande later aangestel, beteken dit vir twee maande het hulle daai salaris gespaar.

Die bogenoemde is 'n voorbeeld van die selektiewe toepassing van wetgewing deur die DBO, asook deur die skoolhoof. Die skoolhoof het onderwysers bevorder om Graad 12 klasse aan te bied, maar die onderwyser beskik oor 'n kwalifikasie wat die onderwyser net in staat stel om tot by Graad 9 klas te gee. Dus het die skoolhoof 'n outonome besluit geneem om die onderwyser te bevorder, maar hierdie besluit was buite die wetgewing geneem. Die DBO sukkel om te onderskei tussen die verskillende vlakke van onderwysopleiding, aangesien daar vier departementshoofde by die betrokke skool is wat oor 'n senior primêre-kwalifikasie beskik, wat die departementshoofde dus in staat stel om net tot by Graad 9 skool te gee. Weens die DBO se oningeligte kennis oor die aanstellingsvereistes, word onderwysposte vir lank vakant gehou, met die idee van die deelnemer dat geld gespaar word.

Deelnemer G het nog 'n voorbeeld van selektiewe toepassing van wetgewing gemaak:

Ons het sekere slaagvereistes waarvolgens jy besluit of 'n kind die graad herhaal en of die kind voorgaan na die volgende graad toe. Nou een van hulle is, sê nou maar, leerders moet 40% hê vir wiskunde, nou kry 'n kind 10% vir wiskunde, nou sê die departement einde van die jaar laat ons dit buite rekening. Dit staan wel in 'n beleid, maar nou moet jy dit buite rekening laat, en nou op sy rapport gaan hy 40% kry al het hy eintlik net 10% gekry. En ja, dan wil daai kind nou aangaan en sê nou maar wiskunde, gewone wiskunde of hoërgraad wiskunde vat wat vir jou regtig 'n groot probleem veroorsaak.

Uit die bogenoemde voorbeeld van deelnemer G, skyn dit asof die DBO wetgewing op 'n selektiewe wyse geïmplementeer het. Al het die DBO hierdie selektiewe implementering tot voordeel van die leerder gedoen, is daar langtermyn gevolge tot die besluit wat gemaak is. Indien die leerder, wat nou 40% vir wiskunde het, in die volgende graad, of volgende fase, 'n hoër vlak van wiskunde wil neem, gaan die leerder sukkel aangesien die leerder nie die basiese aspekte van die vorige graad se wiskunde kurrikulum kon bemeester nie.

Deur die bogenoemde omskrywings en verduidelikings, word daar duidelik bepaal dat wetgewing selektief toegepas word deur verskillende rolspelers, wat verskeie voor- en nadele tot gevolg sal hê. Die skoolhoofde pas soms wetgewing selektief toe tot voordeel van die leerder, wat vir die skoolhoof 'n mate van outonomie bied, omrede die skoolhoof besluite neem wat in die beste belang van die skool is, maar teenstrydig is met die wetgewing. Die selektiewe implementering van die wetgewing deur die skoolhoof kan gevolge hê, waarvoor die skoolhoof aanspreeklik en verantwoordelik moet wees.

4.4 Gevolgtrekking

Uit die bogenoemde bespreking van die data, is dit duidelik dat die skoolhoof se mate van outonomie onduidelik is. Die skoolhoofde in hierdie studie verstaan die konsep van outonomie, en stem ooreen dat outonomie handel oor die besluitnemingsmag wat beoefen kan word. Die skoolhoofde het die grys area geïdentifiseer, wat die leemtes in die wetgewing is. Soms sal situasies in 'n skool ontstaan wat nie in die wetgewing omskryf is nie. Die skoolhoofde moet hierdie situasies hanteer sonder enige leiding of ondersteuning, en die skoolhoof moet dan verantwoording doen oor die besluite wat geneem is tydens hierdie situasies. Verder is daar genoem dat skoolhoofde nie op intreevlak opleiding ontvang nie, wat 'n groot leemte in die onderwyssektor veroorsaak. Die skoolhoof dien as hoofuitvoerende beampte van die skool, en sonder die nodige opleiding ontstaan daar onsekerheid oor die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof.

Die skoolhoofde stem saam dat die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof duidelik omskryf is, maar die implementering van die rolle en verantwoordelikhede is onduidelik. Die skoolhoofde voel dat daar nie genoegsame ondersteuning aan hulle gebied word nie, wat veroorsaak dat besluite geneem moet word, en rolle uitgevoer moet word, met die onsekerheid of dit reg gedoen word. Wetgewing word ook selektief toegepas in die skoolsisteem, deur beide die skoolhoof en die DBO, wat tot voordeel van die leerders is maar die langtermyn gevolge van die selektiewe toepassing van die wetgewing is soms meer nadelig as die voordele wat dit mag inhou. Dus kan ons bepaal dat daar onsekerheid is rakende die outonomie wat die skoolhoof kan beoefen as hoofuitvoerende beampte van die skool. Hierdie outonomie word beoefen, maar tot watter mate die outonomie werklik beoefen kan word sonder dat daar ernstige gevolge is, is onduidelik.

Voortaan sal daar gekyk word na die bevindinge en gevolgtrekkings van die studie, asook die aanbevelings wat gemaak sal word om die mate van outonomie wat skoolhoofde kan beoefen, duideliker te maak.

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

In hierdie studie is daar gekyk na die outonomie van die skoolhoofde in publieke skole in Gauteng. Die doel van hierdie hoofstuk is om die resultate van die studie saam te vat, riglyne vir verdere navorsing te verskaf, die navorsingsvrae te beantwoord en om aanbevelings te maak om die outonomie van die skoolhoofde in publieke skole in Gauteng te bevorder. Voortaan sal die doel van die studie bespreek word om 'n beter begrip van die studie te verskaf.

5.2 Doel van die studie

Die doel van hierdie studie was om te bepaal watter outonomie die skoolhoofde van publieke skole in Gauteng kan beoefen. Die doelstellings van die studie was as volg:

- Om die outonomie wat deur skoolhoofde in publieke skole beoefen word, na te vors;
- Om te bepaal waarom daar moontlike probleme met skoolhoofde se belewenis van outonomie is;
- Om te ondersoek hoe hoofde 'n mate van outonomie binne die bestaande beleidsraamwerk uitoefen; en
- Om te bepaal tot watter mate die self-determinasieteorie ons help om die outonomie van skoolhoofde beter te verstaan.

Die inligting, wat met behulp van semi-gestruktureerde onderhoude ingesamel was, asook inligting vanaf die literatuur en die teoretiese raamwerk, is aangewend om tot die bevindinge van die studie te kom, en sodoende aanbevelings te maak vir verdere navorsing, asook aanbevelings vir praktyk en beleid in die onderwerp.

5.3 Gevolgtrekking met betrekking tot die primêre navorsingsvraag

Die hoofdoel van die studie was om te bepaal oor watter mate van outonomie die skoolhoofde van publieke skole in Gauteng beskik. Die sekondêre navorsingsvrae beantwoord aspekte van die primêre navorsingsvraag, maar vervolgens word daar meer uitgebrei oor die primêre navorsingsvraag en die beantwoording daarvan.

Om die primêre navorsingsvraag te beantwoord, was daar eers gekyk word na die skool as 'n organisasie, om sodoende te bepaal watter gesag die skoolhoof binne die bestaande hiërargie van die Suid-Afrikaanse skoolstelsel kan beoefen. Uit die literatuur en die teoretiese raamwerk, was daar duidelik bepaal dat die skool as 'n organisasie kan funksioneer. Volgens Theron

(2016:81) (sien afdeling 2.2.1) word die skool gesien as 'n formele gesagstruktuur wat ontstaan deur aktiwiteite in departemente en onderafdelings te verdeel. Die skool funksioneer onder die gesag van die nasionale- en provinsiale departement van onderwys, wat dus beteken dat die skoolhoof verantwoordings doen aan die provinsiale departement van onderwys (wat Gauteng is, in die geval van die studie). Die skoolhoof se behoefte aan outonomie, wat as kern element van die SDT en selfregulering omskryf word, word beperk, aangesien die skoolhoof nie selfbestuur en selfregulering kan toepas tydens die besluitnemingsproses nie wat teenstrydig is met die wetgewing nie. Die beperkende wetgewing mag dalk die motivering van hoofde ontmoedig. Aan die hand van die bespreking van Theron (2016:89), word die skool as 'n organisasie gesien omrede daar duidelike omskrewe wetgewings is, daar is 'n hiërargiese struktuur van gesag is, take toevertrou word aan mense wie se poste duidelik beskryf word, daar reëls en regulasies vir die uitvoering van aktiwiteite is, en lidmaatskap amptelik is en die organisasie ontbind nie as sommige lede vertrek nie.

Uit die bogenoemde omskrywing en eienskappe (sien afdelings 2.2.1-2.2.2) word daar duidelik bepaal dat die skool as 'n organisasie dien. Die skoolhoof staan as die hoofuitvoerende beampte in die gesagstruktuur van die skool, wat verskeie departemente en afdelings het wat bestuur moet word. Ten spyte van die wetlike beperkings kan skoolhoofde steeds 'n behoefte hê om meer outonoom op te tree. Die intrinsieke motivering na meer outonomie word dus bevorder, wat beteken die SDT is van toepassing op die skoolhoof se rol as hoofuitvoerende beampte van die skool. Dus, kan die skoolhoof selfregulering en selfbestuur toepas, om sodoende te verseker dat die departemente en afdelings verkeie doelwitte en doelstellings bereik. Tydens die data-ontleding het verskeie deelnemers dit duidelik gemaak dat die skool as 'n organisasie funksioneer. Deelnemer F het die volgende gestel:

Die departementshoof moet sy departement bestuur soos sy eie skool in die sin van, ek hou hulle verantwoordelik vir die resultate en die departementshoof moet seker maak hulle bereik die uitkomstes.

Al word die skool as 'n organisasie gesien, moet die skoolhoof in gedagte hou dat die onderwysstelsel ook as 'n organisasie gesien word. Die nasionale departement van onderwys funksioneer onder die gesag van die Minister van Basiese Onderwys, met verskeie departemente en afdelings wat bestuur moet word. Hierdie departemente en afdelings word verwys na die provinsiale departemente, asook die distrikskantore. Dus, al word die skool as 'n organisasie beskou, met die skoolhoof as die hoofuitvoerende beampte, kan die skool nie as 'n organisasie funksioneer met volle outonomie nie. Die skoolhoof bly aanspreeklik en verantwoordelik aan die DBO, aangesien die skool as 'n klein departement gesien word in die organisatoriese struktuur

daarvan. Die skoolhoof moet dus voldoen aan die reëls en regulasies van die DBO wat as die hoofuitvoerende beampte van die onderwysstelsel gesien word.

Verder, in Hoofstuk 2, was die teoretiese raamwerk van Deci en Ryan (2008) bespreek. Die wyse waarop die teorie gebruik was, was om te verstaan hoe die teorie ons in staat stel om die motivering na meer outonomie verbeter kan word. Die SDT fokus op selfbestuur en selfregulering, wat verband hou met die strewe na meer outonomie in die bestuur van skole. Deci en Ryan (2008:182) verduidelik dat outonome regulering nie dreinerend is nie, maar inteeendeel opbouend kan wees, en die SDT stel dit inderdaad dat terwyl gekontroleerde motiewe energie dreineer, aksies wat tot behoeftebevrediging lei eintlik die beskikbare energie kan versterk wat tot selfregulering lei. Ryan (2009:848) omskryf die selfdeterminasieteorie as 'n makro-teorie van menslike motivering, persoonlikheidsontwikkeling en welstand. Cherry (2021) het die bogenoemde stelling aan twee verskillende motiverings toegeskryf, naamlik intrinsieke- en ekstrasieke motivering. Intrinsieke motivering, volgens Cherry (2021) word omskryf as die opbouende positiewe aanmoediging op 'n persoon se prestasie, wat die behoefte aan outonomie bevorder en verhoog. Dus kan intrinsieke motivering as positief omskryf word, wat selfregulering en selfbestuur bevorder. Ekstrasieke motivering, volgens Cherry (2021) kan die selfregulering verlaag, waar eksterne faktore of individue die outonomie ondermyn. Tydens die beantwoording van die primêre navorsingsvraag, was beide intrinsieke- en ekstrasieke motivering teenwoordig. Ekstrasieke motivering was teenwoordig tydens die verantwoordingsproses, waar die skoolhoof verantwoording aan die provinsiale departement van onderwys moet doen. Die bogenoemde verantwoording word as ekstrasieke motivering omskryf, omrede die skoolhoof se outonomie beperk was deur die DBO, waar die skoolhoof nie self besluite in sekere situasie kon neem nie, maar voorgeskryf was watter besluite geneem moes word, en dus verantwoording aan die DBO moes doen. Die skoolhoof kon dus nie self besluite neem, sonder die goedkeuring en ondersteuning van die provinsiale departement van onderwys nie, en wat dus moontlik die motivering na outonomie verminder of onderdruk, maar dit mag ook tot sterker motivering lei om wel meer outonoom op te tree. Deelnemer A het die volgende gestel:

The Departement has a greater influence on our autonomy. There are certain things that we would like to do, but we have to do them via the departement.

Deelnemer G stem saam met deelnemer A en omskryf die departement het die grootste invloed op die outonomie van die skoolhoof, omrede die departement beleide en voorskrifte vir die skoolhoof gee waarvolgens die skoolhoof moet optree. Die skoolhoof moet dus verantwoording aan die departement doen rakende die besluite wat geneem is. Beide deelnemer A en deelnemer G voel dat die besluite wat voorgeskryf word deur die Departement die outonomie van die

skoolhoof onderdruk. Die skoolhoof kan nie besluite neem wat tot voordeel van hulle eie skool is nie, maar eerder besluite wat generies vir alle skole geld. Dus, word die motivering van die skoolhoof onderdruk.

Intrinsieke motivering het na vore gekom tydens die bestuur van opvoeders, waar die skoolhoof as hoofuitvoerende beampte optree. Die skoolhoof moet verskillende departemente en afdelings lei, en daardeur kan die behoefte aan outonomie verhoog, om sodoende selfbestuur en selfregulering te bevorder. Deelnemer C het gestel dat:

We can make decisions regarding the management of educators and support staff, but that should not be an autocratic decision, because the decisions should be to benefit the school, not an individual.

Ter ondersteuning van deelnemer C se stelling, het deelnemer D gestel dat die skoolhoof gebruik moet maak van die bestuurspan, aangesien die bestuurspan op grondvlak met die onderwysers is, en dus meer insette van die onderwysers kan kry rakende besluite wat geneem moet word. Die skoolhoof, volgende deelnemer B beskik oor die outonomie om sy personeel te bestuur, mits dit in lyn met die wet op indiensneming van opvoeders is.

Die skoolhoof kan dus self besluit hoe die personeel in die skool bestuur gaan word, en watter rol die personeel in die besluitnemings proses sal speel. Hierdie selfbesluitneming, lei na 'n toename in motivering, wat die toename na outonomie van die skoolhoof verhoog.

Tydens die data-ontleding het die skoolhoofde 'n goeie begrip vir die konsep van outonomie getoon (verwys na 4.3.1). Die SDT kom na vore in die omskrywing van outonomie, aangesien die skoolhoof outonomie omskryf as die vermoë om self besluite te neem, en selfregulerend te wees. Die skoolhoof se behoefte aan outonomie, behoefte aan bevoegdheid en behoefte aan konneksie verhoog, wat as doelwitte van die SDT omskryf kan word. Die skoolhoof kan dus selfinisiëring toepas om besluite te neem. Deelnemer B het die volgende gestel:

Autonomy to me would mean independence, the ability to work on your own.

Die deelnemers het verder uitgebrei en verduidelik aanspreeklikheid en verantwoordelikheid dra by tot die outonomie van die skoolhoof. Die skoolhoof is verantwoordelik en aanspreeklik vir die besluite wat in die skool geneem word, en moet dus verantwoording doen aan die DBO wat as die hoofuitvoerende beampte van die onderwyssektor gesien word. Die skoolhoof is verantwoordelik om wetgewing en beleide in die skool te implementeer (sien afdeling 5.4.3) wat deur die DBO voorgeskryf is. Die skoolhoof is aanspreeklik vir enige optrede of besluitneming buite hierdie beleide en wetgewings. Ingesluit in hierdie beleide en wetgewings is die rolle en

verantwoordelikhede van die skoolhoof, wat volgens die deelnemers duidelik omskryf is, maar nie altyd alles prakties implementeerbaar nie. Die deelnemers het verduidelik dat elke skool uniek is en op sy eie manier funksioneer, en om generiese reëls en regulasies van toepassing te maak, is onmoontlik. Die situasies wat in 'n kwintiel 1 skool voorkom, en die situasies wat in 'n kwintiel 5 skool voorkom, verskil van mekaar. Kwintiel 1 skole ervaar onder andere meer armoede as dié van kwintiel 5 skole, omrede kwintiel 1 skole as nie-skoolgeldbetalende skole erken word, en kwintiel 5 skole as skoolgeldbetalende skole erken word. Die armoede kan bydrae tot verkeie sosio-ekonomiese probleme, wat 'n duidelike onderskeid tussen die kwintiel 1 en kwintiel 5 skole kan maak. Dus, volgens die deelnemers, moet reëls en regulasies nie generies toegepas word nie, maar wel op verskillende kwintiele, om die situasies en omstandighede wat gepaard gaan met die kwintiele, in ag te neem, veral ten opsigte van hantering van fondse. Die SDT kan toegepas word op die verskillende kwintiele in die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel, omrede elke skool uniek op sy eie manier is, en dus nie volgens generiese reëls en regulasies bestuur kan word nie. Ter ondersteuning van die bogenoemde, het deelnemer D genoem dat:

Ek dink die Departement van Basiese Onderwys kan 'n rol speel in die outonomie van die skoolhoof. Daar is 'n uitdrukking wat sê "one shoe fits all", en dit is ongelukkig nie so nie, elke skool is uniek, elke skool het sy unieke probleme en selfs met 'n kwintiel 2 skool, nie almal van ons is dieselfde nie. Hulle probeer hulle reëls op die skool afdwing terwyl elke skool uniek is, en hulle moet meer ondersteuning bied om te besef dit is die skool se unieke omstandighede en 'n besluit wat die skoolhoof of die beheerliggaam dan geneem het, te ondersteun, want dikwels probeer hulle jou kritiseer en wys wat is verkeerd as om daai ondersteuning te bied.

Die bogenoemde stelling van deelnemer D bewys dat die besluite wat deur die DBO geneem word, nie op alle kwintiele van toepassing kan wees nie. Die situasies in elke kwintiel verskil van mekaar, en wanneer die skoolhoof besluite neem wat die unieke situasies in die betrokke kwintiel hanteer, word die skoolhoof gekritiseer, in plaas daarvan om ondersteuning vanaf die DBO te ontvang.

Deur intrinsieke motivering kan die situasies, soos dit in die verskillende kwintiele voorkom, hanteer word sonder die invloed van eksterne partye, en sonder die invloed van generiese reëls en regulasies. Daar is 'n groot verskil tussen kwintiel 1 en kwintiel 5 skole, en deur intrinsieke motivering te bevorder, kan die verskillende kwintiele op 'n meer effektiewe wyse hanteer word.

Daarom het die skoolhoofde in sekere plekke 'n mate van outonomie terwyl dit in ander plekke beperk word deur beleid en wetgewing.

Rakende die veilige bewaring van skoolrekords, moet die skoolhoof voldoen aan die vereistes van die DBO. Die DBO (2016b:8) verduidelik dat die skoolhoof moet verseker dat alle rekords van die skool veilig bewaar word. Die manier hoe die rekords bewaar word, ontbreek dus in die wetgewing. Deelnemer F het die volgende mening gelig:

As 'n skool doen maar ons eie ding, ons het ons eie stoorkamer wat redelik veilig is van brandgevaar en waterskade.

Die deelnemers het verder ook voorbeelde genoem van situasies wat by skole ontstaan wat nie in die wetgewing omskryf is nie, wat bydrae tot die omskrywing en motivering van die grys area. Hierdie situasies vereis van die skoolhoof om self te besluit hoe om hierdie situasies te hanteer, wat beteken die skoolhoof beskik oor outonomie in die hantering van hierdie situasies. Die skoolhoof bly steeds verantwoordelik en aanspreeklik vir hierdie besluite wat geneem is. Een van die voorbeelde, soos genoem deur deelnemer F is:

Ons sukkel die laaste tyd met iets wat hulle noem die Ancestors calling. Die kinders kry nou 'n aanval in die klas, dis onhanteerbaar, en die ander kinders is hysteries, ens. So nêrens in die beleidsdokumente word daar omskryf hoe om dit te hanteer nie, en wat jou plig as skoolhoof is nie.

Die bogenoemde voorbeeld van deelnemer F word gesien as 'n grys area in die wetgewing, omrede daar nie duidelike riglyne verskaf word hoe om dit situasie te hanteer nie. Hierdie grys area dra by die tot onsekerheid van die skoolhoof se besluitnemingsproses, omdat die skoolhoof nie sal weet of die besluite wat geneem is, reg is nie, totdat daar gevolge vir die besluite is nie. Die wetgewing omskryf die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof wat, volgens die deelnemers, duidelik omskryf is maar hierdie wetgewing maak nie voorsiening vir elke moontlike situasie wat by 'n skool mag ontstaan nie. Dit is waar die skoolhoof outonomie kan beoefen om te besluit hoe hierdie situasie hanteer sal word. Die manier hoe die situasie hanteer word, moet vanselfsprekend binne die raamwerk van die wetgewing plaasvind. Dit beteken dat die skoolhoof alle wetgewing wat op die skool van toepassing is, moet ken. Die skoolhoof beoefen dus 'n mate van outonomie in die hantering van situasies in die skool. Die deelnemers het genoem dat daar nie genoegsame opleiding gebied word wanneer 'n skoolhoof die pos betree nie. Deelnemer B het gestel dat:

The department never had a program where newly appointed principals would be taken on an induction, there is no special program for training for principals.

Daar word van skoolhoofde verwag om die situasies in die skool te hanteer, en om alle wetgewings wat van toepassing op skole is te ken, maar sonder die nodige opleiding en induksieprogramme sal die skoolhoof nie die nodige kennis hê om hierdie situasies te hanteer

nie. Opleiding is noodsaaklik, want as die skoolhoof besluite neem wat nie in lyn is met departementele wetgewing nie, dra die skoolhoof die verantwoordelikheid vir daardie besluit.

Uit die bogenoemde bespreking, het dit duidelik na vore gekom dat die skoolhoof oor outonomie beskik, maar in 'n beperkte mate. Die skoolhoof het outonomie oor hoe die kurrikulum geïmplementeer word, hoe rekords van die skool bewaar word, ens. Maar, die skoolhoof bly verantwoordelik en aanspreeklik vir die besluite wat hy/sy neem, dus kan die bogenoemde bydrae tot die motivering na meer outonomie. Verder was daar bepaal dat die skoolhoof onderhewig is aan verskeie wetgewings, wat die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof omskryf. Hierdie rolle en verantwoordelikhede is nie alles prakties implementeerbaar nie, aangesien skole verskil van mekaar. Skole is uniek, en skole verskil in terme van kwintiele en hulpbronne. So om sekere reëls en regulasies op alle skole van toepassing te maak, is onmoontlik.

Skoolhoofde neem soms outonome besluite oor situasies wat voorkom in die skool. Die probleem wat egter ontstaan, is die skoolhoof moet aanspreeklik en verantwoordelik wees vir hierdie besluite. Al is die besluite geneem in die beste belang van die leerders en die skool, as die DBO nie dit so insien nie, moet die skoolhoof aanspreeklikheid aanvaar vir die besluite wat hy/sy geneem het.

Dus, die skoolhoof kan outonomie beoefen binne die skool en binne die bestaande beleidsraamwerk, mits dit in die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof voorgeskryf is. Indien die skoolhoof outonome besluite neem wat nie voorgeskryf is in die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof nie, moet die skoolhoof aanspreeklikheid neem vir hierdie outonome besluite.

Die skoolhoof beskik dus oor beperkte outonomie in die skool, wat onduidelik is weens die feit dat nie alle situasies omskryf word in die wetgewing nie, en weens die feit dat skoolhoofde op intreevlak nie die nodige opleiding en ondersteuning ontvang van die Gautengse Departement van Basiese Onderwys nie.

5.4 Gevolgtrekking met betrekking tot die sekondêre navorsingsvrae

Die sekondêre navorsingsvrae word vervolgens bespreek en beantwoord uit die data wat ingesamel is tydens die studie.

5.4.1 Wat bepaal die outonomie wat deur skoolhoofde in publieke skole beoefen word?

Om te bepaal wat die outonomie van die skoolhoof bepaal, is daar gekyk na die volgende wetgewing en riglyne wat van toepassing is op die onderwyssektor:

- Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996;
- die Personeel Administrasie Maatreëls (PAM); en
- die Standaard vir Skoolhoofskap.

Uit die bogenoemde wetgewing en riglyne, is die baie rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof geïdentifiseer (sien afdeling 2.5). Die skoolhoof se rolle en verantwoordelikhede is in Hoofstuk 2 in verskeie groepe gegroepeer, wat die bespreking van die data vergemaklik.

Eerstens is die skoolhoof, volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), verantwoordelik vir die implementering van opvoedkundige programme en kurrikulumaktiwiteite. Die skoolhoof moet dus seker maak dat die kurrikulum geïmplementeer word in die skool, en dat onderrig plaasvind. Tydens die data-ontleding, het die skoolhoofde genoem dat die implementering van die kurrikulum en die voorsiening van onderrig een van die skoolhoof se grootste rolle en verantwoordelikhede is. Die deelnemers het genoem dat daar 'n mate van outonomie bestaan in die implementering van die kurrikulum. Die kurrikulum word aan die skole verskaf met die nodige uitkomstes wat bereik moet word, die jaarlikse assesseringsplan en die ondersteunende hulpbronne. Die skoolhoof moet verseker dat die uitkomstes bereik word, en dat die skool die jaarlikse assesseringsplan volg, sodat elke skool op dieselfde tydstip, dieselfde werk behandel. Tapala *et al.* (2020:1) het verduidelik dat die departementshoofde 'n kardinale rol in die implementering van die kurrikulum speel. Dus delegeer die skoolhoof die verantwoordelikheid van die implementering van die kurrikulum aan die betrokke departementshoofde van die vakgebied.

Tydens die data-ontleding het die skoolhoofde die omskrywing vanuit die literatuur ondersteun. Die skoolhoofde het genoem dat die kurrikulum, soos omskryf in die KABV-dokument, onveranderlik en vas is, maar dat die manier hoe die betrokke kurrikulum geïmplementeer word, aan die skoolhoof 'n mate van outonomie verleen. Van die skoolhoofde het genoem dat die onderskeie skole verskillende programme implementeer om die vaardighede van die leerders te verbeter. Deelnemer F het verwys as volg daarna:

Ons het ons eie akademiese programme wat ons hardloop, ons het bv. 'n lees program waar die graad 8's, as hulle in die skool kom 'n basislyn assessering doen, en die kinders wat ons dan identifiseer moet dan op 'n lees program gaan. Dit is buite enige riglyne van die departement.

Die bogenoemde stelling wys dat die skoolhoof oor die outonomie beskik om die kurrikulum aktiwiteite te implementeer, wat sodoende die onderrig en leer van die skool sal verbeter. Die manier hoe die kurrikulum geïmplementeer word, verskaf wel outonomie aan die skoolhoof, wat

ook die insluiting van die SDT erken, aangesien die skoolhoof selfbestuur en selfregulering kan toepas oor die manier wat die kurrikulum geïmplementeer word. Die skoolhoof kan besluit hoe die uitkomstebereik behoort te word, en hoe kurrikulumaktiwiteite bestuur behoort te word. Die skoolhoof, met die ondersteuning van die departementshoofde bestuur dus die kurrikulum binne die skool. Dus bepaal die relevante wetgewing en riglyne die outonomie wat die skoolhoof kan beoefen tydens die implementering van opvoedkundige programme en kurrikulumaktiwiteite.

Tweedens is die skoolhoof verantwoordelik vir die bestuur van opvoeders en ondersteuningspersoneel. Die DBO (2016b) verduidelik dat die skoolhoof verantwoordelik is vir die bevordering van professionele ontwikkeling en vaardighede van onderwysers. Shava *et al.* (2021:123) omskryf dat die skoolhoof instruksionele leierskap moet implementeer om die onderwysers se onderrigvaardighede te verbeter. Die skoolhoof moet die onderwysers bestuur om te verseker dat onderrig plaasvind, en dat die nodige uitkomstebereik, soos omskryf in afdeling 5.4.1, bereik word.

Tydens die data-ontleding het die skoolhoofde genoem dat opvoeders bestuur kan word in terme van onderrig en leer, maar wanneer dit kom by die aanstelling of bevordering van opvoeders, bestaan daar nie outonomie nie. Die aanstelling en bevordering van opvoeders berus by die DBO en die beheerliggaam. Die skoolhoof kan aanbevelings maak, en deel wees van die paneel tydens die onderhoudproses, maar wie aangestel word berus nie ten volle by die skoolhoof nie.

Die professionele bestuur van opvoeders is belangrik, want opvoeders moet ten alle tye in die regte rigting bestuur word. Deelnemer C het dit as volg:

We can make decisions regarding the management of educators and support staff, but that should not be an autocratic decision, you need to have the stakeholders buy into it, so that you can get a final working situation because the situation should be to benefit the school, not an individual.

Die bogenoemde stelling verduidelik dat outonomie ontstaan in die bestuur van opvoeders, maar hierdie bestuurstyl moet nie outokraties wees nie. Deelnemer C verduidelik verder die opvoeders moet inkoop in die visie en missie van die skool, en die bestuur van die opvoerder moet ten alle tye tot voordeel van die skool en die leerlinge wees.

Dus bestaan daar outonomie in die bestuur van opvoeders. Die skoolhoof kan self besluit watter leierskapstyl in die skool toegepas gaan word, mits dit in lyn is met die relevante wetgewings. Intrinsieke motivering word bevorder, aangesien selfregulering en outonomie bevorder word tydens die bestuur van opvoeders. Die skoolhoof beskik oor die outonomie om self te besluit hoe onderwysers in die skool bestuur sal word, wat intrinsieke motivering weerspieël. Outonomie ontstaan in die aanstelling- en bevorderingproses van opvoeders, aangesien die skoolhoof deel

vorm van die onderhoudspaneel, maar die outonomie is beperk. Die outonomie in die bestuur van opvoeders en ondersteuningspersoneel word dus bepaal deur die skoolhoof self, met die relevante wetgewing in gedagte.

Derdens is die skoolhoof verantwoordelik vir die hulpbronbestuur en die veilige bewaring van rekords in die skool. Die DBO (2016b:8) noem dat die skoolhoof is verantwoordelik vir gereelde inspeksies van die skoolgronde en toerusting en om die effektiewe en doeltreffende gebruik van hulpbronne te verseker. Die DBO (2016b:8) verduidelik verder dat die skoolhoof die fondse van die skool moet gebruik ten voordeel van die leerders en in oorlegging met die toepaslike strukture. Die skoolhoof moet ook verseker dat alle rekords van die skool veilig bewaar word vir 'n sekere tydperk, soos omskryf deur die Departement van Basiese Onderwys (2016b:8).

Die skoolhoof moet dus seker maak dat alle hulpbronne effektief en doeltreffend aangewend word tot voordeel van die leerders, en tot die bevordering van onderrig en leer van die skool. Outonomie ontbreek wel in die bestuur van hulpbronne. Deelnemer C het aangedui dat:

We are a section 20 school, so you don't have 100% of your budget. 50% of the budget is run by the Department. The 50% comes in 25% parts that you run to pay the maintenance and services. But most of the things, we have been directed what to buy, how to buy and where to buy.

Deelnemer E het, in teenstelling met deelnemer C, beweer dat:

Ons het op hierdie stadium het ons absolute vryheid wat die begroting aanbetref, daar word 'n begroting opgestel by ons skool, en saam met ons beheerliggaam het ons die volmag rakende die begroting.

Uit die bogenoemde is dit duidelik dat die skoolhoof in kwintiel 1 tot 3 skole nie oor die outonomie beskik oor hoe fondse aangewend sal word in terme van hulpbronbestuur nie. Hierdie kwintiel 1 tot 3 skole word gesien as nie-skoolgeldbetalende skole, wat beteken die skool word deur die DBO gesubsidieer. Kwintiel 4 en 5 skole beskik dus oor die outonomie om fondse aan te wend vir hulpbronne, mits dit in lyn is met die wetgewing. Kwintiel 4 en 5 skole het wel hierdie outonomie, omrede hierdie skole skoolgeldbetalende skole is. Die bogenoemde word ondersteun deur die beantwoording van die primêre navorsingvraag, waar die generiese reëls en regulasies wat op skole van toepassing is, bespreek word. Dus, ontstaan intrinsieke motivering by kwintiel 4 & 5 skole, aangesien die skoolhoof self kan besluit hoe hulpbronne in die skool aangewend word, wat die behoefte aan outonomie bevorder. Ekstrinsieke motivering kom na vore by kwintiel 1-3 skole, aangesien hierdie skole deur die DBO gesubsidieer word, dus word die outonomie van hulpbronbestuur deur die DBO bepaal, soos omskryf in relevante wetgewing.

Dit is dus duidelik dat die skoolhoof oor die outonomie beskik oor hoe die rekords bewaar moet word, maar die tydperk en watter soort rekords bewaar moet word, word deur die DBO bepaal. Outonomie bestaan dus nie in die tydperk en tipe rekords wat bewaar moet word nie.

Met die bogenoemde bespreking in gedagte, word daar gesien dat die skoolhoof beperkte outonomie kan beoefen in die skool. Hierdie beperkte outonomie word bepaal deur die rolle en verantwoordelikhede, wat as wetgewing beskou word. Die skoolhoof kan as outonoom optree met sekere fasette van sy rolle en verantwoordelikhede, soos byvoorbeeld die implementering van kurrikulum aktiwiteite, die bestuur van opvoeders en ondersteuningpersoneel en die veilige bewaring van rekords en hulbronbestuur.

Outonomie word wel beperk in die bogenoemde rolle en verantwoordelikhede, aangesien daar verkeie riglyne aan die skoolhoof voorsien word oor hoe hierdie rolle en verantwoordelikhede uitgevoer moet word. Hierdie riglyn word omskryf in die betrokke wetgewing en beleide. Die DBO is die eienaars van die betrokke wetgewing en beleide, dus word die skoolhoof se outonomie hoofsaaklik deur die DBO, d.m.v. wetgewing en beleide bepaal.

Vervolgens, sal die tweede sekondêre navorsingsvraag bespreek en beantwoord word.

5.4.2 Waarom is daar moontlike probleme met skoolhoofde se belewenis van outonomie?

Lande soos Nederland, Australië en die Verenigde State volg 'n metode van outonomie wat aan die skoolhoof toegeken word (verwys na afdeling 2.8.3). Neeleman (2018:35) verduidelik in Nederland is die administrasie van skole gedesentraliseerd, wat beteken dat die skoolhoof beskik oor die outonomie om die skool in 'n administratiewe opsig te bestuur. Die kurrikulum- en leerdoelwitte word in beleide uiteengesit, dus is daar nie outonomie op hierdie gebiede ter sprake nie. Gobby (2013:74) het genoem dat in Australië die skoolhoof hom/haarself beskou as die uitvoerende hoof van die skool as 'n klein onderneming. Die skool dien as 'n organisasie in Australië waar die skoolhoof oor die outonomie beskik om besluite te neem rakende die bestuur en administrasie van die skool. Laastens verduidelik Steinberg en Cox (2017:139) dat in die Verenigde State word outonomie op verskillende vlakke toegepas. Hoe groter die skool se prestasieplan is, hoe groter is die outonomie wat aan die skoolhoof toegeken word. Dus bepaal die skoolhoof, deur middel van prestasie sy/haar eie outonomie.

In Hoofstuk 1 (verwys na Figuur 1-1) is daar verwys na die grys area van die besluitnemingsproses. Die grys area dien as 'n verduideliking vir die onsekerheid van die skoolhoof tydens die besluitnemingsproses. Hierdie grys area dui aan dat die skoolhoof in die

middel staan van die wetgewing, die DBO en die SBL. Daarom moes daar eers bepaal word wie die outonomie van die skoolhoof bepaal, voor die grys area opgelos kon word.

Soos genoem in 5.4.1, bepaal die DBO deur middel van wetgewing die outonomie van die skoolhoof. Maar, die onsekerheid is steeds daar. Sommige deelnemers het aangedui dat die wetgewing wat die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof omskryf nie prakties implementeerbaar is nie. Hierdie rolle en verantwoordelikhede is wel duidelik omskryf, maar sommige rolle en verantwoordelikhede ontbreek. Van die deelnemers het aangedui dat elke skool hulle eie manier van doen het, dus kan daar nie universele besluite of reëls toegepas word nie. Kwintiel 1 skole verskil van kwintiel 5 skole, veral in terme van hulpbronne. So die bestuur van hulpbronne, wat as 'n rol aan die skoolhoof toegeken is, gaan anders uitgevoer word in 'n kwintiel 1 skool in vergelyking met 'n kwintiel 5 skool.

Van die deelnemers het aangedui dat sekere situasies in die skool ontstaan wat nie in die wetgewing omskryf is nie. Die skoolhoof moet proaktief optree om die situasie op te los; so die skoolhoof tree in die beste belang van die skool en die leerders op. Die probleem is egter dat wanneer die skoolhoof optree en besluite neem, moet die skoolhoof verantwoording doen aan die DBO en verduidelik hoekom sekere besluite tydens die situasie geneem is. Soms verstaan die DBO hoekom die besluite geneem is, en soms verstaan hulle nie. Dus is die deelnemers onsekere oor die outonomie wat hulle kan beoefen in die skoolsisteem. Een van die deelnemers het genoem dat dit belangrik is vir die Minister van Basiese Onderwys asook die LUR, om 'n agtergrond in die onderwys te hê. Dit sal die besluitnemingsproses vergemaklik, en die departementele amptenare sal begrip hê vir besluite wat geneem is in die skoolsisteem. In hierdie verband het Deelnemer G soos volg kommentaar gelewer:

Alles staan op wit en swart maar daar is ook 'n grys area wat jy moet bestuur, en dan is die groot ding dan moet jy verantwoordelikheid daarvoor neem.

Die grys area verwys dus na die leemtes in die wetgewing en beleide waar daar nie riglyne gegee word oor hoe om situasies wat in skole opduik, te hanteer nie. Soos genoem in 5.3, moet skoolhoofde opleiding en ondersteuning ontvang, veral op intreevlak. Hierdie opleiding en ondersteuning vind nie plaas nie, wat dus bydrae tot die grys area ter sprake in die studie. Skoolhoofde is onseker hoe om situasies te hanteer, en indien die skoolhoof die situasie verkeerd hanteer, word die skoolhoof verantwoordelik en aanspreeklik gehou. Die grys area dra by tot die probleme in die skoolhoof se belewenis van outonomie en beeld die onsekerheid van die skoolhoof uit. Skoolhoofde moet verseker dat die skool optimaal funksioneer, en moet proaktief optree wanneer situasies ontstaan, maar terselfdertyd moet die skoolhoof verantwoordelik en aanspreeklik wees vir die besluite wat geneem is tydens die verskeie situasies.

Uit die bogenoemde bespreking, is dit duidelik dat die skoolhoofde 'n probleem met die belewenis van outonomie het. Hierdie probleem word toegeskryf aan verskeie elemente, naamlik die wetgewing wat nie duidelik omskryf is nie en die grys area in die wetgewing. Die skoolhoof het 'n probleem met die belewenis van outonomie, omrede die skoolhoof outonomie wil beoefen deur besluite te neem wat nie in die wetgewing of beleide voorkom nie. Indien die skoolhoof besluite neem, word die besluite bevraagteken deur die DBO, en die skoolhoof moet verantwoording vir hierdie besluite neem. Dus, soos reeds bepaal het die skoolhoof beperkte outonomie, en die belewenis van hierdie beperkte outonomie word as negatief gesien, aangesien die outonome besluite bevraagteken word deur die DBO.

Vervolgens, sal die derde sekondêre navorsingsvraag bespreek en beantwoord word.

5.4.3 Hoe oefen hoofde 'n mate van outonomie binne die bestaande beleidsraamwerke uit?

Volgens die DBO (2016b:8) (sien afdeling 2.5.4) is die doel van die skoolhoof om te verseker dat die skool bevredigend bestuur word in ooreenstemming met toepaslike wetgewing, regulasies en personeeladministrasiemaatreëls. Die skoolhoof moet verder verseker dat onderrig en leer op 'n behoorlike wyse plaasvind, in ooreenstemming met die goedgekeurde beleide, soos omskryf deur die DBO (2016b:8). Volgens Artikel 15 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), word die skool gesien as 'n regspersoon met die wetlike bevoegdheid om sy werksaamhede te verrig ingevolge die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996). Mestry (2013:164) verduidelik dat die Handves van Menseregte, soos vervat in die Grondwet beskerm die skoolhoof as persoon met menseregte, en die Suid-Afrikaanse Skolewet omskryf die regte en verantwoordelikhede van die skoolhoof in sy/haar amptelike hoedanigheid as werknemer van die provinsiale departement van onderwys. Dus word die regspersoonlikheid aan die skool as 'n organisasie toegeken, en nie aan die skoolhoof as persoon nie. Die skoolhoof is steeds verantwoordelik en aanspreeklik vir die besluite en aksies van die skool, maar die skool as 'n organisasie staan as die regspersoonlikheid. Soos reeds bepaal, word die outonomie van die skoolhoof bepaal deur die DBO en relevante wetgewings. Die skoolhoof kan dus nie afwyk van die wetgewing nie, maar die grys area ontstaan wanneer besluite geneem word wat nie in die wetgewing omskryf is nie.

Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude, het die deelnemers aangedui dat wetgewing soms selektief toegepas word deur verskeie rolspelers. Die skoolhoof implementeer wetgewing selektief tot voordeel van die leerders en die skool. Hierdie selektiewe toepassing word bv. gedoen deur leerders in 'n skool toe te laat, al is die skool op maksimum kapasiteit soos voorgeskryf deur die DBO en wetgewing. Die deelnemers het aangedui dat die leerders deel is van die gemeenskap, en dis beter om die leerder te aanvaar, as wat die leerder by die huis moet

sit. Hierdie besluite is tot voordeel van die leerder geneem. Dus, neem die skoolhoof besluite wat buite die bestaande beleidsraamwerke val, maar dit kan ondersteun word deur die siening dat die skoolhoof in die beste belang van die leerders opgetree het. Dus word outonomie bevorder deur intrinsieke motivering, aangesien die skoolhoof selfbestuur en selfregulering toepas tydens die besluitnemingsproses tot voordeel van die plaaslike skoolgemeenskap. Hierdie besluite is tot voordeel van die leerders, al stem die besluite nie ooreen met die wetgewing en beleide nie. Hoofde is dus bereid om moontlik verantwoording te moet doen omdat hulle nie bereid was om tot die letter van die wet die wetgewing te volg nie.

Die DBO, implementeer ook wetgewing selektief. Deelnemer G het uitgelig dat die DBO vereis het dat alles leerders in wiskunde deurgesit moet word. Deelnemer G het verduidelik dit is onaanvaarbaar, want wetgewing dui sekere slaagvereistes aan vir leerders, en nou word leerders deurgesit. As die leerder hoër graad wiskunde neem, gaan daardie leerder nie die werk verstaan nie, wat beteken die leerder gaan nie slaag nie. In hierdie geval het die DBO wetgewing selektief toegepas tot voordeel van die leerder, maar die voordeel sal slegs vir 'n kort tyd duur en die langtermyn implikasies van so 'n besluit is erger. Indien die leerder eendag hoër graad wiskunde neem, gaan die leerder nie die werk kan doen of verstaan nie, want die leerder het nie die nodige voorkennis om die vak se uitkomstes te bemeester nie.

Verder, het die deelnemers aangedui dat daar verskeie dele in die wetgewing is waar outonomie toegepas kan word. 'n Praktiese voorbeeld is die rol van kurrikulumbestuur en implementering wat aan die skoolhoof toegeken is. Die DBO het die KABV riglyne wat gevolg moet word, dus moet die onderwysers en die skool voldoen aan die uitkomstes van die KABV en die jaarlikse onderrigplan. Hoe hierdie uitkomstes bereik word, is die skool en die onderwysers se verantwoordelikheid, solank die uitkomste bereik word en die betrokke onderwerpe in die voorgeskrewe tydraamwerk afgehandel word, het die skoolhoof die outonomie om die kurrikulum te implementeer tot voordeel van die skool.

Wetgewing dui ook aan die skoolhoof is verantwoordelik vir die veilige bewaring van skoolrekords, en vereis dat alle skoolrekords vir 'n sekere tydperk gehou moet word. Hoe hierdie rekords bewaar word, is die keuse van die skoolhoof, dus bestaan daar outonomie in die betrokke rol van die skoolhoof.

Skoolhoofde het dus 'n mate van outonomie wat uitgeoefen kan word in die bestaande beleidsraamwerk. Maar, soos genoem, moet die skoolhoof verantwoordelik en aanspreeklik wees vir hierdie besluite, en met die grys area in gedagte, is dit onmoontlik om werklik te weet watter outonomie die skoolhoof in die bestaande beleidsraamwerk kan beoefen.

5.4.4 Tot watter mate kan die self-determinasieteorie ons help om die outonomie van skoolhoofde beter te verstaan?

Tydens die bespreking in afdeling 2.7, is daar bepaal dat die SDT op drie bene berus, naamlik die behoefte aan outonomie, die behoefte aan bevoegdheid en die behoefte aan verwantskap. Die behoefte aan outonomie behels om 'n gevoel van gewilligheid in jou optrede te ervaar, die behoefte aan bevoegdheid behels om 'n gevoel van effektiwiteit in jou interaksies met die wêreld te ervaar, en die behoefte aan verwantskap na 'n gevoel van aanvaarding verwys.

Intrinsieke motivering is een van die faktore wat hoofde kan motiveer na beter selfbeskikking en outonomie. Dit beteken, die skoolhoof kan selfregulerende besluite neem, wat 'n positiewe effek op die skool en die skoolhoof het. Indien die skoolhoof meer selfregulerende besluite kan neem, sal die skoolhoof se behoefte na outonomie styg omrede die skoolhoof gewilligheid in sy/haar optrede sal ervaar. Die skoolhoof se behoefte aan bevoegdheid sal ook styg omrede die skoolhoof effektiwiteit in sy/haar interaksie met die wêreld sal ervaar, en die behoefte aan verwantskap sal ook styg omrede die skoolhoof 'n gevoel van aanvaarding sal ervaar. Dus, sal die skoolhoof op 'n positiewe wyse besluite kan neem wat tot voordeel van die skool is, en wat die skool ten einde sal bevorder.

Skoolhoofde het tydens die studie bevestig dat hulle besluite neem wat tot voordeel van die skool is, al is van die besluite in teenstelling met die wetgewing en beleide. Hierdie besluite wat die deelnemers neem bevorder die skool, en gee vir die skoolhoof 'n gevoel van selfbestuur en selfregulering, wat as kern elemente tot die SDT staan. Die gevoel van selfregulering en selfbestuur, word toegeskryf aan die drie bene van die SDT, omrede die behoefte na outonomie, die behoefte na bevoegdheid en die behoefte na verwantskap bevorder word.

Met afdeling 5.4.1 in gedagte, is daar wel bepaal dat die skoolhoof beperkte outonomie in die skool kan beoefen. Dus kan die skoolhoof besluite neem, wat outonomie bevorder, maar hierdie besluite word onderdruk deur die DBO wat die besluitneming bevraagteken. Intrinsieke motivering kom na vorder tydens die beperkte outonomie, aangesien die skoolhoof selfregulerend kon optree, maar wanneer die DBO hierdie besluitneming bevraagteken, daal die motivering na outonomie.

Sommige besluite wat deur die skoolhoof geneem word, word nie in die wetgewing omskryf nie (verwys na 5.4.2 & 5.4.3). Wanneer die skoolhoof hierdie besluite neem, word outonomie bevorder, aangesien die skoolhoof outonome besluite neem wat tot voordeel van die skool is. Maar, die bogenoemde besluite word nie in die betrokke wetgewing en beleide omskryf nie, wat beteken die skoolhoof moet besluite neem sonder enige riglyne of ondersteuning. Al bevorder die

bogenoemde outonomie, stel dit steeds 'n geleentheid vir die DBO om die outonome besluitneming te bevraagteken.

Wanneer die skoolhoof se outonomie onderdruk of bevraagteken word, kom ekstrinsieke motivering na vore. Die skoolhoof veg teen beleide aangesien die skoolhoof altyd die beste belang van sy/haar eie skool in gedagte het. In afdeling 5.3 is daar duidelik bepaal dat die reëls en regulasies nie generies op skole toegepas kan word nie, aangesien elke skool uniek op sy eie manier is. Hierdie generiese reëls en regulasies wat op skole toegepas word, bevorder ekstrinsieke motivering, aangesien die skoolhoof óf besluite neem wat teenstrydig met die wetgewing is, óf die skoolhoof se outonomie word beïnvloed deur die DBO wat vereistes stel wat nie in ooreenstemming met die kwintiel van die skool is nie.

Hierdie motivering het 'n negatiewe uitwerking op die skoolhoof en die skool, aangesien eksterne partye (in die geval die DBO) besluite neem namens die skoolhoof en die skool. Al stem die skoolhoofde nie saam met die besluite nie, moet hierdie besluite uitgevoer word, omrede die DBO hoër as die skoolhoof in die hiërargie van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem staan (verwys na 2.3). Dus, word outonomie onderdruk en motivering daal, wat 'n daling in die selfregulering en selfbestuur tot gevolg het.

Uit die bogenoemde, is daar duidelik bepaal dat die SDT ons kan help om die outonomie van die skoolhoof beter te verstaan deur na die drie bene van die SDT te kyk, en ook te kyk na watter motivering teenwoordig is by die besluitnemingsproses. Indien intrinsieke motivering teenwoordig is, beteken dit die outonomie van die skoolhoof word bevorder, aangesien die skoolhoof as selfregulerend kan optree, wat tot voordeel van die skool sal wees. Indien ekstrinsieke motivering teenwoordig is, beteken dit die outonomie van die skoolhoof word beperk of onderdruk, wat die effektiwiteit van die skoolhoof se werk sal laat daal.

5.5 Beperkings tot die studie

Tydens die studie, was daar verskeie beperkings wat na vore gekom het. Suid-Afrika het in Maart 2020 'n ramptoestand aangekondig, as gevolg van COVID-19, 'n wêreldwye pandemie. Hierdie ramptoestand het beperkings tot die studie na vore gebring. Weens verskeie afsonderingsmaatreëls en -protokolle wat gevolg moes word, is in-persoon navorsing by skole in Gauteng verbied. Alle navorsing by skole in Gauteng moes dus aanlyn plaasvind. Dit was 'n beperking tot die studie gewees omrede sommige skoolhoofde nie die nodige tegnologiese vaardighede het nie. Verder was dit 'n beperking omrede kwintiel 1 tot kwintiel 3 skole gesukkel het met toegang tot die internet, wat aanlynonderhoude onmoontlik gemaak het.

Met die afsonderingmaatreëls, en verskeie vlakke van die ramptoestand, het skole vroeër gesluit as wat verwag is, wat die tydraamwerk van die onderhoude geaffekteer het. Dus kon die onderhoude eers later plaasvind as wat verwag is. Aanvanklik sou die studie tien deelnemers behels het, maar weens die skoolhoofde se besige skedules en die hantering van COVID-19 in die skole het al die skoolhoofde nie tyd gehad vir onderhoude nie en dus was daar net agt deelnemers in die studie.

Verdere beperkings tot die studie was die onpersoonlike gevoel van die onderhoude. Om internetdata te bespaar, het die deelnemers hulle kameras afgesit tydens die onderhoude, wat die onderhoude onpersoonlik gemaak het. Ek, as navorser, kon nie die deelnemers se emosies deur gesigsuitdrukkings sien nie, wat die ontleding van die reaksies op die vrae meer ingewikkeld gemaak het.

5.6 Aanbevelings vir praktyk en beleid

Uit die studie was daar duidelik deur die deelnemers gestel dat die wetgewing nie prakties implementeerbaar is nie, en dat skoolhoofde soms nie weet hoe om situasies te hanteer nie, aangesien nie alle situasies in die wetgewings omskryf is nie. Verder was daar genoem dat skoolhoofde nie genoegsame ondersteuning ontvang vanaf die DBO nie, veral nie op intreevlak nie. Uit die bogenoemde omskrywings en ontleding van die data, word die volgende aanbevelings ten opsigte van praktiese, sowel as potensiële beleid kwessies gemaak:

5.6.1. Opleiding:

Tydens die dataontleding en bespreking, het opleiding na vore gekom as a saak wat aandag moet geniet. Skoolhoofde het gevoel dat daar nie genoegsame opleiding gebied word op intree vlak nie. Dus, word daar aanbeveel dat skoolhoofde volgehoue opleiding en ondersteuning moet ontvang. Hierdie opleiding en ondersteuning moet geskied wanneer die skoolhoofde die pos beklee. Jaarlikse opleiding word ook aanbeveel om skoolhoofde te help met die unieke situasies wat jaarliks in skole voorkom.

5.6.2. Skoolsituasie nie vervat in wetgewing:

Skoolhoofde het tydens die dataontleding en bespreking genoem dat situasie in die skool ontstaan wat nie in die wetgewing omskryf is nie. Dus, word daar aanbeveel dat die verskeie wetgewings en beleide wat op die skole van toepassing is, op 'n vyf jaar basis hersien moet word, om voorsiening te maak vir situasies wat ontstaan soos die generasies in die skole verander. Hierdie sal bydrae tot die oplossing van die grys area en die sekereheid van besluitneming by die skoolhoofde bevorder.

5.6.3. Praktiese implementering van wetgewing:

Skoolhoofde het tydens die dataontleding en bespreking genoem dat wetgewing goed omskryf is, maar nie prakties implementeerbaar is nie. Daar word dus aanbeveel dat skole 'n regsadviseur aanstel wat die besluite wat deur die skoolhoof geneem word, evalueer en verseker dat die besluite binne die raamwerk van wetgewing val. Hierdie aanbeveling sal tot voordeel van die skool wees, aangesien skoolhoofde nie oor die voldoende kennis beskik oor die verskeie wetgewings nie. Die probleem kom in by die interpretasie van die wetgewing, en met 'n regsadviseur teenwoordig by die skool, sal verwarring tydens die interpretasie van die wetgewing voorkom word.

5.6.4. Riglyne vir outonomie:

Die DBO moet riglyne in plek stel om die outonomie van die skoolhoof te bevorder. Dit kan gedoen word deur die skoolhoof meer outonomie te gee tydens besluitnemings, en die skool te bestuur op sy/haar manier wat in ooreenstemming is met wetgewing. Die riglyne wat in lande soos Australië geïmplementeer is, kan gevolg word om die skoolhoof meer outonomie tydens besluitneming te gee. Hierdie riglyne sal bydrae tot die unieke hantering van situasies in skole wat van mekaar verskil, asook van kwintiele verskil.

Die bogenoemde aanbevelings vir praktyk en beleide moet deur die DBO, asook die skoolhoof oorweeg word, om sodoende meer outonomie aan die skoolhoof te gee tydens die besluitnemingsproses, en om die wetgewing wat die outonomie van die skoolhoof bepaal, duideliker te maak tydens die implementering en ontleding van die wetgewing.

5.7 Aanbevelings vir verdere navorsing

Die outonomie van skoolhoofde in publieke skole in Gauteng is 'n onderwerp wat nog nie van tevore nagevors is nie. Hierdie studie het die siening van die skoolhoofde van publieke skole in Gauteng verkry oor watter outonomie die betrokke skoolhoof kan beoefen in die skoolsisteem.

Uit die bogenoemde omskrywings en besprekings van die data wat ingesamel is tydens die semi-gestruktureerde onderhoude, word die volgende aanbevelings gemaak in terme van verder navorsing:

5.7.1. Vergelykende studie

Verdere navorsing kan gedoen word om die outonomie van die skoolhoof in onafhanklike skole te ondersoek. Ten einde van die navorsing kan 'n vergelykende studie gedoen word oor die outonomie van die skoolhoofde in publieke- en onafhanklike skole.

5.7.2. Vergelykende studie – ander lande

Verdere navorsing kan gedoen word om die outonomie van die skoolhoof in publieke skole te vergelyk met die outonomie van skoolhoofde in ander lande. In Hoofstuk 2 (*sien 2.8.3*) is die outonomie van die skoolhoof in verskeie lande genoem. Die outonomie van die skoolhoof in publieke skole in Suid-Afrika kan dus vergelyk word met die outonomie van skoolhoofde in ander lande om sodoende 'n raamwerk vir die bevordering van outonomie in Suid-Afrikaanse skole te ontwikkel.

5.7.3. Outonomie van DBO

Verdere navorsing kan gedoen word om die balans tussen die DBO en skoolhoofde se besluitnemingsmag in die burokratiese sisteem te bepaal. Hierdie navorsing sal bydrae tot die studie van die outonomie van die skoolhoofde in publieke skole om sodoende te bepaal watter mate van besluitneming hoofde beskik in hulle rol as departemente amptenare in 'n teoreties gedesentraliseerde bestuur en beheer sisteem vir skole.

5.7.4. Outonomie van SBL

Verdere navorsing kan gedoen word om die outonomie van die SBL te ondersoek, om sodoende te bepaal watter outonomie die beheerliggaam van die skool het, en tot watter besluitneming die beheerliggaam in staat is sonder om die rolle en verantwoordelikhede wat aan die SBL toegeken is, te oorskry.

Die bogenoemde aanbevelings vir verdere studie kan dus oorweeg word, aangesien die outonomie van die skoolhoof in Suid-Afrika 'n konsep is wat nie van tevore nagevors is nie. Hierdie aanbevelings vir verdere studies sal bydrae tot die motivering van die aanbevelings vir praktyk en beleid.

5.8 Gevolgtrekking

Die outonomie van die skoolhoofde is belangrik vir die optimale funksionering van die skool. Skoolhoofde staan in 'n gesagsposisie, met baie uitdagings en baie besluite wat geneem moet word. Die besluitneming van die skoolhoof word onderdruk deur verskeie faktore wat wetgewing en die DBO insluit. Wetgewing moet ten alle tye nagekom word, aangesien dit as die hoogste gesag gesien word, maar die mate wat die skoolhoof outonome besluite kan neem met wetgewing in gedagte, is beperk. Skoolhoofde is onseker oor die besluite wat geneem kan word, weens die wetgewing wat nie voorsiening maak vir alle situasies wat in die skool kan ontstaan nie.

Skoolhoofde betree die hoofposisie sonder die nodig opleiding en ondersteuning van die DBO, dus ontstaan daar 'n grys area.

Die bogenoemde grys area kan toegeken word aan die leemtes in die wetgewing, en die besluite wat die skoolhoof moet neem sonder die leiding en ondersteuning deur die DBO. Die DBO hou die skoolhoof verantwoordelik en aanspreeklik vir besluite wat geneem word, maar sonder genoegsame leiding en ondersteuning sal die skoolhoof nie weet of die besluite wat geneem is, die regte besluite is of nie.

Verder het die skoolhoof outonomie in sekere rolle en verantwoordelikhede wat aan hom/haar toegeken word, maar hierdie outonomie is beperk. Elke skool is uniek, en om generiese reëls en regulasie te hê wat op alle skool toegepas moet word, veroorsaak probleme. Die situasies wat in 'n kwintiel 1 skool voorkom, verskil van die van 'n kwintiel 5 skool.

Soos bespreek in Hoofstuk 2, volg die Verenigde State 'n skoolprestasië sisteem om outonomie aan skoolhoofde toe te ken. Indien 'n skool in die Verenigde State aan sekere prestasievereistes voldoen, word meer outonomie toegeken aan die skoolhoof. Hierdie benadering word ook toegepas in lande soos Australië en Nederland.

Ten slotte, die skoolhoofde in publieke skole in Gauteng se outonomie word onderdruk, met verantwoordelikheid en aanspreeklikheid wat bydrae tot die onsekerheid wat skoolhoofde tans het oor die mate van outonomie. Skoolhoofde behoort in staat te wees om besluite te neem wat binne die relevante wetgewing val, en tot voordeel van die skool is, sonder om bekommerd te wees oor die DBO se inmenging in die Suid-Afrikaanse skole.

BRONNELYS

Arcia, G., Patrinos, H., Porta, E. & Macdonald, K. 2010. School autonomy and accountability in context: Application of benchmarking indicators in selected European countries. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21548> Datum van gebruik: 06 Aug. 2021.

Asmendri, A. 2014. The roles of a school principal in the implementation of character education at boarding schools. *Al-Ta lim Journal*. 21(2):104-111.

Badenhorst, D.C. 1987. Management tasks. In: Badenhorst, D.C., ed. *School management: the task and role of the teacher*. 1st ed. Pretoria: HAUM Educational Publishers. pp. 9-38.

Beckmann, J. & Bipath, K. 2016. South Africa: Research on South African public school principals, an uncompromising desire to improve the quality of education. In: Ärlestig, H., Day, C. & Johansson, O. *A decade of research on school principals*. 21ste uitg. New York: Springer International Publishing. pp. 521-543.

Boyask R. 2018. Primary school autonomy in the context of the expanding academies programme. *Educational Management Administration & Leadership*. 46(1):p. 107-23.

Bush, T. & Heystek, J. 2006. School leadership and management in South Africa. *International Studies in Educational Administration*, 34(3):63-76.

Caldwell, B.J. 2002. Autonomy and self-management: Concepts and evidence. In: Bush, T. & Bell, L., ed. *The principles and practice of educational management*. 1st ed. London, NY: Sage.

Chan, Z.C., Fung, Y.L. & Chien, W.T. 2013. Bracketing in phenomenology: Only undertaken in the data collection and analysis process. *The qualitative report*, 18(30):1-9

Cheng, Y.C., Ko, J. & Lee, T.T.H. 2016. School autonomy, leadership and learning: a reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2):177-196

Cherry, K. 2021, 14 Maart. *Self-Determination Theory and Motivation [Blog post]*. <https://www.verywellmind.com/what-is-self-determination-theory-2795387> Datum van Gebruik: 23 Mei. 2022.

Cheung, W.M. & Cheng, Y.C. 1996. A multi-level framework for self-management in school. *International journal for self-management in school*. 10(1):17-29.

- Chirkov, V.I. 2009. A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2): 253-262.
- Christie, P. 1998. Schools as (dis) organisations: The 'breakdown of the culture of learning and teaching in South African schools. *Cambridge Journal of Education*, 28(3): 283-300.
- 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.
- Connolly, M., James, C. & Fertig, M. 2019. The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration en Leadership*, 47(4): 504-519.
- Creswell, J.W. 2012. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J.W. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. 4th ed. London, NY: Sage.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2008. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3):182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deming, D.J. & Figlio, D. 2016. Accountability in US Education: Applying lessons from KK-12 experience to higher education. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3):33-56.
- Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2013. National Education Policy Act (Act no. 27 of 1996): Policy on the organisation, roles, and responsibilities of education districts. (Kennisgewing 300). *Staatskoerant*, 36324:3, 3 April.
- Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2016. Personal Administration Measures, 2016 (Act no 170 van 2016): Personal Administration Measures (PAM) (Notice 170). *Government Gazette*, 39684:1, 12 Februarie.
- Department of Basic Education (DBE). 2016a. National Education Policy Act, 1996 (Act no. 27 of 1996): Policy on the South African standards for principals (Notice 323). *Government Gazette*, 39827:1, 18 March.

Department of Basic Education (DBE). 2016b. Personal Administration Measures, 2016 (Act no 170 van 2016): Personal Administration Measures (PAM) (Notice 170). *Government Gazette*, 39684:1, 12 Februarie.

Department of Education (DBE). 2001. National Education Policy Act, 1996 (Act no. 27 of 1996): Policy on whole school evaluation (Notice 433). *Government Gazette*, 22512:1, 23 April.

Dou, D., Devos, G. & Valcke, M. 2017. The relationship between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management administration en leadership*, 45(6):959-977.

Doyle, L., Brady, A.M., & Byrne, G. 2009. An overview of mixed methods research. *Journal of research in nursing*, 14(2): 175-185.

Egeberg, M. & Trondal, J. 2009. Political leadership and bureaucratic autonomy: Effects of agencification. *Governance*, 22(4):673-688.

Floridi, L. 2016. Faultless responsibility: on the nature and allocation of moral responsibility for distributed moral actions. London: The Royal Society.

Flynn, F.J., Gruenfeld, D., Molm, L.D. & Polzer, J.T. 2011. Social psychological perspectives on power in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 56(4):495-500.

Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2013. Introduction to the research process. In: de Vos, A.S., ed. *Research at grass roots*. 4th ed. Pretoria, SA: Van Schaik. Pp. 61-76.

Friedman, M. 2003. *Autonomy. Gender, politics*. New York, NY: Oxford Press.

Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. & Hargreaves, A. 2015. Professional capital as accountability. *Education policy analysis archives*. 23(15):1-22.

Gagné, M. & Deci, E.L. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4): pp.331-362.

Gagné, M. 2003. The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3):199-223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>

Gawlik, M.A. 2008. Breaking loose: Principal autonomy in charter and public schools. *Educational Policy*, 22(6):783-804.

- Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P. 2011. *Educational research: Competencies for analysis and applications*. 3rd ed. Boston, MA: Pearson.
- Gobby, B. 2013. Principal self-government and subjectification: The exercise of principal autonomy in the Western Australian Independent Public Schools programme. *Critical Studies in Education*, 54(3):273-285.
- Goldkuhl, G. 2012. Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research. *European journal of information systems*, 21(2):135-146.
- Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 1996.
- Heystek, J. 2004. School governing bodies - the principal's burden or the light of his/her life?. *South African Journal of Education*, 24(4):308-312.
- Jansen, J.D. 2004. Autonomy and accountability in the regulation of the teaching profession: A South African case study. *Research Papers in Education*, 19(1):51-66.
- Jansen, J.D. 2016. What is a research question and why is it important? In: Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria, SA: Van Schaik. pp. 2-14.
- Kools, M. & Stoll, L. 2016. What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*: 1-89.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouëdard, P. 2020. The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1): 24-42.
- Kothari, C.R. 2004. *Research methodology: Methods and techniques*: New Delhi: New Age International.
- Kumatongo, B. & Muzata, K.K. 2021. Research Paradigms and Designs with their Application in Education. *Journal of Lexicography and Terminology*, 5(1). pp.16-32.
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M. & Elo, S. 2020. The trustworthiness of content analysis. In *The application of content analysis in nursing science research*. Switzerland: Springer. pp. 41-48.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2013. *Practical research: Planning and design*. 10th ed. Boston, MA: Pearson.

- Lestari, S.D. & Juwana, B. 2021. The Effect of Organisation Structure, Competency and Innovation on Firm Performance in The Era of Industry 4.0. *International Journal of Organizational Business Excellence*, 4(1):1-8.
- Limon, I. & Aydin, B. 2020. School Principals' Opinions on Autonomy in School Administration. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3):459-484.
- Manyam, S.B. & Panjwani, S. 2019. Analysing interview transcripts of a phenomenological study on the cultural immersion experiences of graduate counselling students. *SAGE Research methods dataset*. SAGE Publications.
- Maree, K. & Pietersen, J. 2016. Sampling. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. pp. 192-202.
- Maree, K. 2016. Planning a research proposal. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. pp. 26-47.
- McMillan, E. 2002. *Considering organisation structure and design from a complexity paradigm perspective. Tackling industrial complexity: the ideas that make a difference*. Open University. pp.123-136.
- McMillan, H. & Schumacher, S. 2010. *Research education: Evidence-based inquiry*. 7th ed. Boston, MA: Pearson.
- Mestry, R. 2013. A critical analysis of legislation on the financial management of public schools: A South African perspective. *De Jure Law Journal*, 46(1):162-177.
- Mthiyane, N. & Avery, N. 2010. Creating People-centred Schools. *South African Institute for Distance Education*. 1st ed. Braamfontein, SA: Saide
- Neeleman, A. 2018. The scope of school autonomy in practise: An empirically based clarification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1):31-55.
- Neubauer, B.E., Witkop, C.T. & Varpio, L. 2019. How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on medical education*, 8(2): 90-97.
- Ngulube, P. 2015. Qualitative data analysis and interpretation: systematic search for meaning. *Addressing research challenges: making headway for developing researchers*, pp.131-156.

- Niemiec, C.P. & Ryan, R.M. 2009. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2):133-144.
- Nieuwenhuis, J. 2016a. Introducing qualitative research. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. pp. 50-70.
- Nieuwenhuis, J. 2016b. Qualitative research designs and datagathering techniques. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria, SA: Van Schaik. pp. 72-102.
- Nieuwenhuis, J. 2016b. Qualitative research designs and datagathering techniques. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria, SA: Van Schaik. pp. 72-102.
- Nieuwenhuis, J. 2016c. Analysing qualitative data. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. pp. 103-131.
- Noon, E.J. 2018. Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1):75-83
- Nordholm, D., Arnqvist, A. & Nihlfors, E. 2021. Sense-making of autonomy and control: Comparing school leaders in public and independent schools in a Swedish case. *Journal of Educational Change*, pp.1-23.
- Oxford advanced learner's dictionary. 2010. Oxford: Oxford University Press.
- Qutoshi, S.B. 2018. Phenomenology: A philosophy and method of inquiry. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1): p. 215-222.
- Reiss, S. 2012. Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of psychology*, 39(2):152-156.
- Ryan, R. 2009. Self determination theory and well being. *Social Psychology*, 84(822):848-849.
- Seers, K. 2012. Qualitative data analysis. *Evidence-based nursing*, 15(1):2.
- Shava, G.N., Heystek, J. & Chasara, T. 2021. Instructional Leadership: Its Role in Sustaining School Improvement in South African Schools. *International Journal of Social Learning (IJSL)*, 1(2):117-133.
- Singh, Y.K. ed. 2006. *Fundamental of research methodology and statistics*. New Delhi: New Age International.

Skerritt, C. 2020. School autonomy and the surveillance of teachers. *International Journal of Leadership in Education*, pp.1-28.

Smith, E.C. & Beckmann, J. 2014. *The role of the district director in education districts: A South African perspective*. University of Pretoria. (Tesis – PhD).

Steinberg, M.P. & Cox, A.B. 2017. School autonomy and district support: how principals respond to a tiered autonomy initiative in Philadelphia public schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1):130-165.

Steyn, G.M. 2002. The changing principalship in South African schools. *Educare*, 31(2):251-274.

Stolz, S.A. 2020. Phenomenology and phenomenography in educational research: A critique. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10):1077-1096.

Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996.

Tapala, T.T., Van Niekerk, M.P. & Mentz, K. 2020. Curriculum leadership barriers experienced by heads of department: a look at South African secondary schools. *International Journal of Leadership in Education*:1-18.

Thanh, N.C. & Thanh, T.T. 2015. The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Educational Science*, 1(2):24-27.

Theron, A.M.C. 2016. General characteristics of the school as an organisation. In: Van der Westhuizen, P.C., ed. *Schools as organisations*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik. pp. 81-118.

Treadway, D.C., Breland, J.W., Williams, L.M., Cho, J., Yang, J. & Ferris, G.R. 2013. Social influence and interpersonal power in organizations: Roles of performance and political skill in two studies. *Journal of management*, 39(6):1529-1553.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Koestner, R. 2008. Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3): p.257-262.

Van der Merwe, S. 2013. The constitutionality of section 16A of the South African Schools Act 84 of 1996. *De Jure Law Journal*, 46(1): 237-250.

Vasconcellos, D., Parker, P.D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K.B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R.M. & Lonsdale, C. 2020. Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7): 1444-1469.

Verhoest, K., Peters, B.G., Bouckaert, G. & Verschuere, B. 2004. The study of organisational autonomy: a conceptual review. *The International Journal of Management Research and Practice*, 24(2):101-118.

Webb, A.S. & Welsh, A.J. 2019. Phenomenology as a methodology for scholarship of teaching and learning research. *Teaching & Learning Inquiry*, 7(1):168-181.

Westman, K. 2010. *The roles and responsibilities of the principal as perceived by Illinois K-12 principals who belong to generation X*. Loyola University Chicago. (Tesis – PhD).

BYLAAG 1: GOEDKEURING VAN NAVORSINGSVOORSTEL



**Faculty Education:
Research & Innovation - M&D
Administration**

Private Bag X1290, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 285 2101
Email: Ronelle.vanStaden@nwu.ac.za

Web: <http://www.nwu.ac.za>

24 February 2021

To Whom It May Concern

RE: Student name: **Mr M van Wyk**; Student number: **25031023**
(MEd – Education Management and Leadership)

I hereby confirm that the research proposal of the above-mentioned student was approved by the Edu-Lead Scientific Committee meeting on **09 February 2021**.

- Ethical Risk Level: **Low risk (Submit to Edu-REC)**

The Research title is referred to the Research and Innovation committee for approval, and will serve for approval on **04 March 2020** as follows:

Outonomie van skoolhoofde in publieke skole in Gauteng

Should you have further enquiries in this regard, you are welcome to contact Ms Ronéle van Staden at 018 285 2101 or by email at Ronelle.vanStaden@nwu.ac.za, alternatively you may contact Prof J Heystek at 018 299 4762 or by email at Jan.Heystek@nwu.ac.za.

Yours sincerely

Edu-Lead Scientific Committee

Original details: C:\Users\20505957\Documents\Nextcloud\X-skyf\Faculty of Education\Letters\2020\Confirmation of Proposal\Edu-Lead\Confirmation of Proposal Approval.docm
24 February 2021

File reference: 9.4

BYLAAG 2: ETIESE GOEDKEURING



Private Bag X1290, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Fax: 018 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Senate Committee for Research Ethics
Tel: 018 299-4849
Email: nkosinathi.machine@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY

Based on approval by the **Faculty of Education Research Ethics Committee (EduREC)** on 29 July 2021, this committee hereby **approves** your study as indicated below. This implies that the North-West University Senate Committee for Research Ethics (NWU-SCRE) 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: Outonomie van skoolhoofde in publieke skole in Gauteng																													
Study Leader/Supervisor (Principal Investigator)/Researcher: Prof J Heystek																													
Student / Team: M van Wyk (MEd student - 25031023), Dr L van Jaarsveld																													
Ethics number:	<table border="1"><tr><td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>1</td><td>9</td><td>1</td><td>4</td><td>-</td><td>2</td><td>0</td><td>-</td><td>A</td><td>2</td></tr><tr><td colspan="3">Institution</td><td colspan="4">Study Number</td><td colspan="2">Year</td><td colspan="4">Status</td></tr></table>	N	W	U	-	0	1	9	1	4	-	2	0	-	A	2	Institution			Study Number				Year		Status			
N	W	U	-	0	1	9	1	4	-	2	0	-	A	2															
Institution			Study Number				Year		Status																				
Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation																													
Application Type: Single study	Risk: <table border="1"><tr><td>Low</td></tr></table>	Low																											
Low																													
Commencement date: 29 July 2021																													
Expiry date: 29 July 2022																													
Approval of the study is initially provided for a year, after which continuation of the study is dependent on receipt and review of the annual (or as otherwise stipulated) monitoring report and the concomitant issuing of a letter of continuation.																													

Special in process conditions of the research for approval (if applicable):

<p>General conditions:</p> <p><i>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:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• The study leader/supervisor/principal investigator/researcher must report in the prescribed format to the EduREC:<ul style="list-style-type: none">- annually (or as otherwise requested) on the monitoring of the study, whereby a letter of continuation will be provided, and upon completion of the study; and- without any delay in case of any adverse event or incident (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the study.• The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Should any amendments to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader/researcher must apply for approval of these amendments at the EduREC, prior to implementation. Should there be any deviations from the study proposal without the necessary approval of such amendments, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.• Annually a number of studies may be randomly selected for an external audit.• The date of approval indicates the first date that the study may be started.• In the interest of ethical responsibility, the NWU-SCRC and EduREC reserves the right to:<ul style="list-style-type: none">- 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 study are revealed or suspected;*
- *it becomes apparent that any relevant information was withheld from the EduREC or that information has been false or misrepresented;*
- *submission of the annual (or otherwise stipulated) monitoring report, the required amendments, or reporting of adverse events or incidents was not done in a timely manner and accurately; and / or*
- *new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.*

The EduREC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your study. Please do not hesitate to contact the EduREC or the NWU-SCRE for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely



Prof JAK Olivier
Chairperson NWU Faculty of Education Research Ethics Committee

Original details: (22351930) C:\Users\22351930\Desktop\ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY.docm
8 November 2018

Current details: (22351930) M:\DSS1\8533\Monitoring and Reporting Cluster\Ethics\Certificates\Templates\Research Ethics Approval Letters\9.1.5.4.1 ES-REC Ethical Approval Letter.docm
5 December 2018

File reference: 9.1.5.4.2

BYLAAG 3: GOEDKEURING VAN GAUTENG DEPARTEMENT VAN BASIESE ONDERWYS



8/4/1/2

GDE RESEARCH APPROVAL LETTER

Date:	27 July 2021
Validity of Research Approval:	27 July 2021 - 30 September 2021 2021/191
Name of Researcher:	Van Wyk M
Address of Researcher:	Unit 319, Waterberry Heights Waterberry Estate Vyfhoek, Potchefstroom, 2530
Telephone Number:	071 3559 295
Email address:	25031023@nwu.ac.za
Research Topic:	The study will determine if autonomy exists in a school and if it does how it is implemented. Proposal is attached.
Type of qualification	M.Ed Educational Leadership Management
Number and type of schools:	5 Primary Schools & 5 secondary Schools
District/s/HO	EN & ES Districts, GE & GN Districts

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

The following conditions apply to GDE research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:

1. Letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.

1

Making education a societal priority

Office of the Director: Education Research and Knowledge Management

7th Floor, 17 Simonsville Street, Johannesburg, 2001
Tel: (011) 355 0488
Email: Faith.Tshabalala@gauteng.gov.za
Website: www.education.gpg.gov.za

2. The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.
3. **Because of COVID 19 pandemic researchers can ONLY collect data online, telephonically or may make arrangements for Zoom with the school Principal. Requests for such arrangements should be submitted to the GDE Education Research and Knowledge Management directorate. The approval letter will then indicate the type of arrangements that have been made with the school.**
4. **The Researchers are advised to make arrangements with the schools via Fax, email or telephonically with the Principal.**
5. A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
6. A letter / document that outline the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.
7. The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GDE officials, principals, and chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalised in any way.
8. Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Director (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.
9. Research may only commence from the second week of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year. If incomplete, an amended Research Approval letter may be requested to conduct research in the following year.
10. Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GDE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.
11. It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.
12. The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationary, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.
13. The names of the GDE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.
14. On completion of the study the researcher/s must supply the Director: Knowledge Management & Research with one Hard Cover bound and an electronic copy of the research.
15. The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GDE officials and the schools concerned.
16. Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Director concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards



Mr Gumani Muketuni
Acting CES: Education Research and Knowledge Management

DATE: 27/07/2021

2

Making education a societal priority

Office of the Director: Education Research and Knowledge Management

7th Floor, 17 Simmonds Street, Johannesburg, 2001

Tel: (011) 355 0488

Email: Faith.Tshabalala@gauteng.gov.za

Website: www.education.gog.gov.za

BYLAAG 4: SERTIFIKAAT VAN TAALVERSORGING



Louise du Plessis
9 Yellow Wood Road,
Chanteclair, 7201
Tel: 0810135651
louise@umoya-editing.co.za
www.umoya-editing.co.za

SERTIFIKAAT VAN TAALVERSORGING

Hiermee bevestig ek, Louise du Plessis, dat ek na die taalversorging van die volgende teks omgesien het:

Outonomie van skoolhoofde in publieke skole in Gauteng

deur

M van Wyk

Louise du Plessis

7 Desember 2021

Vrywaring

Die teks is hersien en geredigeer met "change tracking". Die dokument wat ek indien kan dus ten volle verander word en die skrywer is geregtig daarop om my veranderinge en voorstelle te aanvaar, te verwerp of aan te pas. Die finale weergawe van die dokument, soos voorgelê deur die skrywer vir beoordeling of publikasie, kan verskil van die weergawe wat ek voorgestel het.

BYLAAG 6: TURN-IT-IN VERSLAG

21072019:Matthew_Final_Studie_Turnitin_01_Desember_JH....

ORIGINALITY REPORT

16%

SIMILARITY INDEX

15%

INTERNET SOURCES

4%

PUBLICATIONS

6%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1

repository.up.ac.za

Internet Source

2%

2

hdl.handle.net

Internet Source

2%

3

scholar.sun.ac.za

Internet Source

2%

4

Submitted to Hellenic Mediterranean University

Student Paper

1%

5

archive.org

Internet Source

1%

6

Submitted to Akademie Reformatoriese Opleiding en Studies (Aros)

Student Paper

1%

7

dspace.nwu.ac.za

Internet Source

1%

8

akademies2.rssing.com

Internet Source

<1%

9	Submitted to University of Stellenbosch, South Africa Student Paper	<1%
10	www.docstoc.com Internet Source	<1%
11	uir.unisa.ac.za Internet Source	<1%
12	www.coursehero.com Internet Source	<1%
13	link.springer.com Internet Source	<1%
14	www.litnet.co.za Internet Source	<1%
15	manualzz.com Internet Source	<1%
16	ujcontent.uj.ac.za Internet Source	<1%
17	www.kzneducation.gov.za Internet Source	<1%
18	Submitted to South African National War College Student Paper	<1%
19	tgwsak.co.za Internet Source	<1%

20	5dok.net Internet Source	<1 %
21	www.lawinsider.com Internet Source	<1 %
22	Submitted to University of Aberdeen Student Paper	<1 %
23	www.to-saou.co.za Internet Source	<1 %
24	Submitted to Hellenic Open University Student Paper	<1 %
25	docplayer.net Internet Source	<1 %
26	www.sunridge.co.za Internet Source	<1 %
27	Submitted to Aspen University Student Paper	<1 %
28	geb.uni-giessen.de Internet Source	<1 %
29	www.vvd.co.za Internet Source	<1 %
30	Scholar.ufs.ac.za Internet Source	<1 %
31	Submitted to University of Wales, Lampeter Student Paper	<1 %

32	www.researchgate.net Internet Source	<1%
33	doczz.net Internet Source	<1%
34	scindeks.ceon.rs Internet Source	<1%
35	Submitted to Northcentral Student Paper	<1%
36	selfdeterminationtheory.org Internet Source	<1%
37	www.tandfonline.com Internet Source	<1%
38	ijsl.pubmedia.id Internet Source	<1%
39	pergamos.lib.uoa.gr Internet Source	<1%
40	sajlis.journals.ac.za Internet Source	<1%
41	www.laerskooltygerpoort.co.za Internet Source	<1%
42	www.sajournalofeducation.co.za Internet Source	<1%
43	Submitted to Grand Canyon University Student Paper	<1%

44	Submitted to Mary Immaculate College Student Paper	<1 %
45	Submitted to University College London Student Paper	<1 %
46	Submitted to University of Leeds Student Paper	<1 %
47	nicspauill.files.wordpress.com Internet Source	<1 %
48	www.dejure.up.ac.za Internet Source	<1 %
49	Submitted to University of Oxford Student Paper	<1 %
50	Submitted to University of Wolverhampton Student Paper	<1 %
51	theses.whiterose.ac.uk Internet Source	<1 %
52	pt.scribd.com Internet Source	<1 %
53	Submitted to Akdeniz University Student Paper	<1 %
54	af.wikipedia.org Internet Source	<1 %
55	Submitted to University of the Free State Student Paper	<1 %

56	thembelihlemunicipality.gov.za Internet Source	<1 %
57	Submitted to International Islamic University Malaysia Student Paper	<1 %
58	Scott Tunison. "Cultivating Knowledge", Springer Science and Business Media LLC, 2016 Publication	<1 %
59	dergipark.org.tr Internet Source	<1 %
60	www.coghsta.limpopo.gov.za Internet Source	<1 %
61	J. Anitha, R. Krishnaveni. "Professional characteristics of an educator: A survey of literature", Journal of Management and Development Studies, 2013 Publication	<1 %
62	dspace.library.uu.nl Internet Source	<1 %
63	ijlter.org Internet Source	<1 %
64	studies.nwu.ac.za Internet Source	<1 %
65	oa.upm.es Internet Source	<1 %

66	wp.hse.ru Internet Source	<1 %
67	www.yumpu.com Internet Source	<1 %
68	Amrazi Zakso, Iskandar Agung, Arie Budi Susanto, M. Calvin Capnary. "The Effect of Strengthening Character Education on Tolerance Increasing and Development of Pancasila Students in Border Area: Case of West Kalimantan Province", Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2021 Publication	<1 %
69	www.fedsas.org.za Internet Source	<1 %
70	hseldo.co.za Internet Source	<1 %
71	journals.sagepub.com Internet Source	<1 %
72	scholarworks.uark.edu Internet Source	<1 %
73	www.outeniquaprimary.co.za Internet Source	<1 %
74	Submitted to North West University Student Paper	<1 %
	www.teta.org.za	

75	Internet Source	<1%
76	123dok.com Internet Source	<1%
77	Submitted to University of Dubai Student Paper	<1%
78	core.ac.uk Internet Source	<1%
79	Cornel du Toit. "Tussen ideologic en utopie", Journal of Literary Studies, 1990 Publication	<1%
80	www.beaumont-prim.co.za Internet Source	<1%
81	www.localgymsandfitness.com Internet Source	<1%
82	www.uovs.ac.za Internet Source	<1%
83	Scholar.sun.ac.za Internet Source	<1%
84	maroelamedia.co.za Internet Source	<1%
85	www.badisa.org.za Internet Source	<1%
86	www.education.gov.za Internet Source	<1%

		<1 %
87	www.witbankhop.co.za Internet Source	<1 %
88	A. Gouws. "Persgeloofwaardigheid in Suid— Afrika: 'n politieke houdingstudie van sa Volksraadslede", Politikon, 2007 Publication	<1 %
89	Baack, Donald . "Management Communication, 2e", 2021 Publication	<1 %
90	www.mogolpos.co.za Internet Source	<1 %
91	www.onnet.up.ac.za Internet Source	<1 %
92	H. I. BEHRMANN. "Institusionele aspekte verbonde aan landbou-ekonomiese navorsing", Agrekon, 2010 Publication	<1 %
93	moam.info Internet Source	<1 %
94	scholar.ufs.ac.za Internet Source	<1 %
95	studylib.net Internet Source	<1 %

96	susansmithdotcom.wordpress.com Internet Source	<1 %
97	v-sgsync-lnx1.nwu.ac.za Internet Source	<1 %
98	van Rensburg F.I.J.. "Pornografie en beïnvloeding", Communicatio, 1986 Publication	<1 %
99	wcedonline.westerncape.gov.za Internet Source	<1 %
100	www.ais.up.ac.za Internet Source	<1 %
101	www.jvrlaerskool.co.za Internet Source	<1 %
102	www.lstellen.wcape.school.za Internet Source	<1 %
103	www.news24.com Internet Source	<1 %
104	www.scielo.org.za Internet Source	<1 %
105	www.westerncape.gov.za Internet Source	<1 %
106	Ghazi Alrasheedi, Farah Almutawa. "The Nature of School-Based Management in Independent Schools in the State of Qatar: An	<1 %

Analytical Study", Journal of School Choice,
2021

Publication

107

Raymond Chegedua Tangonyire. "Performing and challenging gendered walls in leadership spaces in single sex schools: Lessons from a male-led girls' basic school in Ghana", Educational Management Administration & Leadership, 2021

Publication

<1%

108

hrco.co.za

Internet Source

<1%

109

M.M. Jacobs. "'Op soek na die ontwykende waarheid' : enkele aspekte van die funksionering van godsdiens in Patrick White se Riders in the chariot", Religion and Theology, 1995

Publication

<1%

110

S. J. KLEU. "Die Rol van die Markstelsel in die Ontwikkeling van die Pluralistiese Suid-Afrikaanse Ekonomie1", The South African Journal of Economics, 9/1980

Publication

<1%

111

afrikhepri.org

Internet Source

<1%

112

worldscholarshipforum.com

Internet Source

<1%

113

www.readbag.com

Internet Source

<1%

Exclude quotes

OnExclude bibliography On

Exclude matches

Off

BYLAAG 7: ONDERHOUDSKEDULE

Studietitel: Outonomie van skoolhoofde in publieke skole in Gauteng

Doel en instruksie:

Tydens die versoek vir die onderhoud het ek vir u aangedui dat ek besig is met 'n navorsingsprojek en my MEd -proefskrif oor die outonomie van skoolhoofde in publieke skole in Gauteng. U het ingestem tot hierdie onderhoud. Ek herhaal dat die rede vir hierdie onderhoud is om u opinies oor die outonomie van die skoolhoof in publieke skole in Gauteng en in u skool te verkry. Die inligting wat verkry word, sal slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik word, en geen name van deelnemers, skole of identifiserende data rakende die skool sal in die verslag bekend gemaak word nie. Het u enige vrae voordat ons met die onderhoud begin?

In die ingeligte toestemmingsvorm het u aangedui dat u gemaklik is met 'n opname tydens die onderhoud. Dit is net om u in te lig dat die opname nou sal begin en dat geen van u persoonlike besonderhede tydens die opname proses genoem sal word nie.

Onderhoudsvrae:

1. Wat verstaan u van die konsep outonomie?
 - Aanspreeklikheid
 - Verantwoordelikheid
 - Selfbestuur
 - Besluitneming
 - Mag
 - Wat van wetgewing?
 - Persoonlike outonomie?
 - Organisatoriese outonomie?
 - Is daar 'n verskil tussen persoonlike- en organisatoriese outonomie?
2. Wie of wat dink u bepaal die outonomie van 'n skoolhoof?

(Die ondersoek by hierdie vraag sal wees:)

 - Eksterne faktore wat die outonomie kan beïnvloed (byvoorbeeld die Departement van Basiese Onderwys, gemeenskappe, ouers, ens.)
 - interne faktore (byvoorbeeld skool beheerliggaam, onderwysers, leerders)
 - wetgewing wat op die skool van toepassing is en wat die outonomie kan beïnvloed
 - opleiding en ervaring

- skool finansies (kan skool finansies byvoorbeeld die outonomie van 'n skoolhoof beïnvloed?)
3. Watter van die bogenoemde faktore het die grootste invloed op u outonomie? Hoekom?
 4. Hoe sal u die verhouding tussen u as skoolhoof, die beheerliggaam, die skool bestuur span en die provinsiale departement van onderwys beskryf?
 5. Voel u die rolle en verantwoordelikhede van die skoolhoof is duidelik omskryf en prakties implementeerbaar?
 6. Sal u kortliks die pligte en verantwoordelikhede van die volgende rolspelers binne u skool omskryf?
 - 6.1. Die Skoolhoof
 - 6.2. Die Skoolbeheerliggaam
 - 6.3. Die Skool bestuur span
 - 6.4. Die provinsiale departement
 7. Watter wetgewing bepaal die pligte en verantwoordelikhede van die skoolhoof in die funksionering van die skool?
 - Suid Afrikaanse Skolewet (wetgewing)
 - Persoonlike Administrasie Maatreëls (wetgewing)
 - Standaard vir Skoolhoofskap (riglyn)
 8. Voel u dat die Departement van Basiese Onderwys, die skool beheerliggaam en/of die skool bestuur span hul grense oorskry en inmeng in met die pligte en verantwoordelikhede wat toegeskryf is aan die skoolhoof?
 9. Die volgende vrae sal gebaseer wees op die pligte en verantwoordelikhede van 'n skoolhoof volgens die Suid -Afrikaanse Skolewet, die Persoonlike Administrasie Maatreëls en die standaard vir skoolhoofskap:
 - 9.1. Bestaan daar outonomie in die implementering van opvoedkundige programme en kurrikulum aktiwiteite?
 - 9.2. Bestaan daar outonomie in die bestuur van opvoeders en ondersteuningspersoneel?
 - 9.3. Bestaan outonomie in die hulpbronbestuur en die veilige bewaring van rekords in 'n skool?
 - 9.4. Bestaan daar outonomie in die gedelegeerde aktiwiteite van die provinsiale departementshoof?
 10. Vind u dat beleide of wetgewings selektief toegepas of geïmplementeer word deur verskillende rolspelers?
 - Hoe beïnvloed dit die outonomie?
 - Gebeur dit in u skool dat dit selektief geïmplementeer word?

11. Voel u dat u as skoolhoof outonome besluite oor wetgewing in u skool kan neem, of voel u dat u besluitneming rakende wetgewing beperk is? Bv. kan u besluite in 'n outonemiese manier neem rakende hoe wetgewing in u skool geïmplementeer en geïnterpreteer word, of is u beperk wanneer u wetgewing implementeer en interpreteer?
12. Tot watter mate voel u dat u as outonoom kan optree? Word u outonomie moontlik beïnvloed?
13. Om die onderhoud af te sluit, is die outonomie van 'n skoolhoof belangrik in die funksionering van 'n skool? Hoekom?
14. Wil u meer outonomie hê? Indien ja, in watter aspekte wil u meer outonomie hê?