

Die ontwikkeling van nuut-aangestelde skoolhoofde en skoolverbetering in Gauteng

RJ (Nico) Botha

RJ (Nico) Botha, Department van Onderwysleierskap en Bestuur,
Kollege van Opvoedkunde, Universiteit van Suid-Afrika

Opsomming

'n Algemene neiging in die hedendaagse onderwysbestuur- en onderwysleierskapliteratuur oor skoolverbetering is om onder meer te verwys na die noodsaaklikheid van volhoubare en toepaslike ontwikkelings- en ondersteuningstrategieë om beter skoolhoofskap te bevorder en sodoende skole te verbeter. Die belangrike rol wat die skoolhoof speel om doeltreffende bestuur en strategiese leierskap in skole te verseker, is al vir baie jare die onderwerp van hewige debatte. Wat deurslaggewend vir hierdie debat is, is die konteksvormende ontwikkelings- en ondersteuningsgeleenthede wat beskikbaar is vir veral nuut-aangestelde skoolhoofde in plaaslike skole. Alhoewel verskeie sodanige geleenthede, soos kortkursusse deur onderwysdepartemente en nagraadse kwalifikasies deur universiteite, tans wel bestaan, is dit eenvoudig nie voldoende om te verseker dat skoolverbetering optimaal en volhoubaar is nie.

Hierdie artikel, wat op 'n kwantitatiewe empiriese studie in Gauteng in Suid-Afrika gegrond is, het ten doel om by te dra tot die gesprek oor skoolhoofskap en die verandering van en verbetering by skole. Aanbevelings vir beleid en praktyk wat uit die studie gemaak kan word, laat die klem val op die belangrikheid van toepaslike en volhoubare ontwikkelings- en ondersteuningsinisiatiewe vir nuut-aangestelde skoolhoofde. Sodanige inisiatiewe sluit skoolspesifieke “tuisgekweekte” (of plaaslik-ontwerpte) opleidingsprogramme en informele skool-interne opleiding in. Die artikel sluit af met empiriese bevindings oor die waargenome ontwikkelingsbehoefte van nuut-aangestelde skoolhoofde in Gauteng en doen aan die hand dat hierdie unieke spesialisberoepe toepaslike en spesifieke voorbereiding vereis om skoolhoofde in staat te stel om hulle skole effektief en doeltreffend ter wille van skoolverbetering te bestuur.

Trefwoorde: Gauteng; nuut-aangestelde skoolhoofde; ondersteuning; skole; skoolhoofskap; skoolverbetering; Suid-Afrika

Abstract**The development of newly appointed principals and school improvement in the Gauteng province of South Africa**

The crucial role that a school principal plays to ensure effective strategic leadership in schools has been the subject of intense debate in the educational community and education leadership literature for many years. The role and task of the school leader or principal, commonly referred to in the literature as “the principalship” or mere “principalship”, is critical in the effective functioning of any school and crucial for school improvement. Principalship can be described as the symbiotic interaction between the strategic leadership functions and the organisational functions in a school. Strategic leadership involves functions such as planning, budgeting, organising and dealing with staffing issues, while at the same time dealing with the day-to-day running of the school. School leaders are required to manage the balance between the strategic and the organisational functions of their roles. These roles cannot be separated, because the functions often run concurrently. For example, decisions relating to the vision and mission of the school, which affect long-term activity, are a part of strategic leadership, while the daily operational decisions that affect the “here” and the “now”, constitute the organisational function of school principals. Newly appointed principals tend to respond to the more urgent “day-to-day” matters when leading a school, and this may result in their neglecting the strategic-leadership function of their new roles.

Due to this important and crucial role of the principal and its effect on school effectiveness, consideration must be given to the knowledge and skills that principals possess that can lead to an increase in school improvement and, ultimately, to improved learner outcomes. Crucial to this debate is context-shaped developing opportunities for principals. In the South African context, newly appointed principals are not regarded by teachers as appropriately skilled and trained for school management and leadership. They often experience what could be described as a culture shock as they cross the threshold from teaching into principalship. Effective preparation is one way of reducing this culture shock and helping new leaders to cope.

As a critical aspect of educational reform, school improvement can be understood as being concerned with the school’s internal structures, strategies, capacities and processes that are linked in a coherent manner to advance a specific goal. School improvement is pursued, among other things, by seeking ways that will strengthen the management and leadership capacities of those working in schools to ensure that learners are provided with quality learning opportunities. As an important component of management, school principalship is pivotal in determining continual school improvement. Moreover, it may be argued that the extent of this success depends on the nature of leadership and management practices pursued in a school. The school principal plays a vital role in this process. Change in the nature of school principalship entered the global stage of an intense discourse on educational reform towards the end of the last century. Now, as we near the end of the second decade of the 21st century, the debate continues unabated, if not vigorously. Preoccupation with change that underscores educational reform has been motivated by the growing demand for school improvement. Preoccupation with change that underscores educational reform has been motivated by the growing demand for school improvement.

A common thread in contemporary research on school effectiveness, school change and school improvement refers, *inter alia*, to continually introducing new and relevant support strategies to promote school principalship and, as a result, also improve teaching and learning in schools. In this process, the development of newly appointed principals becomes vital. Induction of the newly appointed principal is most often cited in the literature as the most important need for new principals. These practices and on-going professional development opportunities can range from carefully planned and formal training and induction programmes to less formally planned “on-the-job” - and “home-grown” experiences. These may include workshops, formal courses and regular principal meetings with other principals.

The main research question for this study is: How can newly appointed principals be developed to improve school effectiveness and learner achievement? The objective of the paper was to gather data regarding professional development needs from newly appointed principals in Gauteng.

This paper, based on a quantitative empirical case study among 50 ($n=50$) newly appointed principals in Gauteng schools, contributes to the discourse on school principalship, change and school improvement. The research instrument to obtain data for this paper was constructed through a themed and structured questionnaire survey. The participants were purposefully select from among newly appointed principals of both primary and secondary schools in diverse socio-economic communities in Gauteng. They were requested, after informed consent had been given, to complete a comprehensive questionnaire to ascertain their views on their development and training needs. The structured questionnaire survey used was adapted from a combination of a leadership development framework by Piggot-Irvine, Howse and Richard (2013) and the framework for the Norms and Standards for Educators from the Gauteng Department of Education (2013). The questionnaire used a five-point Likert scale to gather quantitative data regarding which leadership needs were perceived by the newly appointed leaders as requiring the most on-going support and development. Drawing on the research data obtained from the respondents, this paper reports on the perceived developmental and training needs of these participants.

Drawing from a combination of these leadership development frameworks, five main leadership functions were identified as the areas in which newly appointed school principals felt they most needed developmental support. The data obtained from the participants were discussed according to these five identified themes. An analysis of the data obtained from this study suggests that newly appointed school principals have unique development needs that, if acknowledged and supported by the Gauteng Department of Education, would enable these newly appointed principals to be better positioned to lead and develop their respective schools. In this respect, this paper suggests that newly appointed principals in Gauteng, as in the rest of the world, have unique development needs that are different from the needs of well-established principals. As a result, they require specific, contextualised approaches in their professional development. In summary, the five elements investigated – namely leading strategically, leading teaching and learning, leading the organisation, leading people, and leading the community – each revealed various sub-sections where the newly appointed principals who formed part of this study felt they needed support and development.

Recommendations for policy and practice highlight the importance of appropriate, multifaceted, developmental “home-grown” support initiatives for newly appointed principals. The paper concludes with empirical findings of the perceived development needs

of newly appointed school principals in Gauteng schools and suggests that this unique specialist occupation requires relevant and specific preparation.

Keywords: Gauteng; newly appointed principals; principalship; school improvement; schools; South Africa; support

1. Inleiding en agtergrond

Die rol van die skoolhoof is kritiek vir die doeltreffende en effektiewe funksionering van enige skool (Marishane en Botha 2011; Mestry, Moonsammy en Schmidt 2013; Botha 2016; 2018). As gevolg van hierdie belangrike en deurslaggewende rol en posisie van die rol van die skoolhoof (sogenaamde “*skoolhoofskap*”, om Blumberg en Greenfield 1980:16 se vertaalde term te gebruik) en die gevolge daarvan op skooldoeltreffendheid en skoolverbetering, moet oorweging gegee word aan die kennis en vaardighede waarvoor skoolhoofde behoort te beskik wat uiteindelik tot beter skole en gepaardgaande beter leerderuitkomst kan lei. Skoolhoofskap word deur Fullan (2014:24) omskryf as die simbiotiese wisselwerking tussen die strategiese leierskap- en organisatoriese funksies in skoolverband wat daagliks deur die skoolhoof uitgevoer moet word.

Aan die einde van die vorige eeu het verandering met betrekking tot die eise wat aan skoolhoofskap gestel word, die globale debat hieroor verhoog, met vurige besprekings oor onderwys hervorming, skooldoeltreffendheid en skoolverbetering. In die 21ste eeu gaan die debat onverpoosd – en steeds vurig – voort (Leithwood en Jantzi 2005; Alvoid en Black 2014; Botha 2016; Mestry en Singh 2017). Die toenemende vraag na onderwys hervorming, skooldoeltreffendheid en skoolverbetering het ’n nuwe siening rakende skoolhoofskap genoodsaak (Alvoid en Black 2014; Botha en Triegaardt 2015; Botha 2016; 2018)

Skoolverbetering is ’n kritieke aspek tydens onderwys hervorming en gaan onder meer oor die skool se interne strukture, strategieë, vermoëns en prosesse wat op ’n samehangende manier aan ’n bepaalde doel gekoppel word. Skoolverbetering word onder andere nagestreef deur maniere te soek wat die bestuurs- en leierskapbevoegdhede van diegene wat in skole werk te versterk ten einde te verseker dat onderwysers en leerders van onderrig- en leergeleenthede van gehalte voorsien word. Doeltreffende en effektiewe skoolhoofskap is deurslaggewend om die sukses van skoolverbetering te waarborg en te verseker (Leithwood 2012; Botha en Triegaardt 2015). Daar kan verder aangevoer word dat die omvang van hierdie sukses afhang van die aard van die leierskap- en bestuurspraktyke wat in ’n skool toegepas word. Die skoolhoof as een van die belangrikste rolspelers in dié verband speel onteenseglik ’n kritieke en noodsaaklike rol in skooldoeltreffendheid en skoolverbetering (Bush en Moloï 2007; Marishane en Botha 2011; Mestry, Moonsammy en Schmidt 2013; Alvoid en Black 2014; Botha 2015; 2016; 2018).

Volgens die literatuur is die leierskaprol van die skoolhoof onteenseglik veeleisend, wisselend van aard, ingewikkeld en voortdurend aan die verander en behels dit hoë vlakke van verantwoordelikheid (Guskey 2003; Leithwood en Riehl 2008; Clifford 2010; Marishane en Botha 2011; Botha 2015; 2016; 2018). Doeltreffende leierskap van die skoolhoof is noodsaaklik vir skooldoeltreffendheid en skoolverbetering, en in die besonder vir die sukses van die leerders (Renihan 2012; Botha 2016).

Met bogenoemde in gedagte kan die belangrike rol van die skoolhoof as volg opgesom word:

Die skoolhoof is in baie opsigte die belangrikste en invloedrykste individu in enige skool. Hy/sy is vir al die aktiwiteite wat in en om die skoolgebou plaasvind, verantwoordelik. Dit is sy/haar leierskap wat die gees van die skool, die klimaat vir leer, die vlak van professionalisme en die moraal van die onderwysers en die graad van kommer oor wat die leerders gaan of nie gaan word nie, bepaal. (Marishane en Botha 2011:26)¹

Alhoewel daar al hoe meer getuienis is wat daarop dui dat doeltreffende leierskap 'n beduidende verskil in skoolverbetering maak, is daar minder eenstemmigheid oor die voorbereiding wat vereis word om toepaslike leierskapedrag te ontwikkel. In die literatuur word verskeie studies aangehaal wat die belangrikheid van leierskap in skoolverband beklemtoon (Marishane en Botha 2011; Botha en Triegaardt 2015; Mestry en Singh 2017; Botha 2018), terwyl studies oor die leierskapvoorbereiding en -ontwikkeling van die skoolhoof betreklik min aandag geniet. Die eeue oue wanopvatting dat werklike en goeie leiers gebore word en nie opgelei of ontwikkel kan word nie, bestaan ongelukkig vandag nog.

In verskeie moderne en ontwikkelde lande, soos die VSA en Kanada, word skoolhoofde aangestel weens hulle bestuursbevoegdhede en leierskapspotensiaal. In sommige state van die VSA word selfs 'n sogenaamde skoolhooflisensie vereis wat aandui dat die betrokke persoon wel oor die nodige kwalifikasie (gewoonlik 'n magistergraad), kundighede en aanvaarbare vlak van bestuurs- en leierskapervaring beskik.

In skerp teenstelling hiermee word skoolhoofde plaaslik nie wetlik of andersins verplig om hulle bestuurskwalifikasies formeel of informeel te verbeter nie. Sommige onderwysdepartemente bied wel kort, week lange oriënteringskursusse vir beginnerhoofde aan. Verdere opleiding in bestuur en leierskap berus verderaan op 'n vrywillige basis. Die verdere indiensopleiding en professionele ontwikkeling van skoolhoofde is dus beperk tot eie inisiatiewe. Daar bestaan dus plaaslik nie 'n formele meganisme wat vir die skoolhoof beskikbaar is om hom of haar met verdere ontwikkeling by te staan nie. Alhoewel dit deel is van skoolhoofskap om verantwoordelikheid te aanvaar vir die personeel se professionele ontwikkeling, is sodanige geleenthede vir skoolhoofde self baie beperk.

In die meeste ontwikkelende lande, wat Suid-Afrika insluit, begin skoolhoofde hul professionele loopbane as onderwysers en vorder hulle tot skoolhoofskap nadat hulle deur die posstrukture of range (klasonderwyser, departementshoof, adjunkhoof en uiteindelik skoolhoof) gevorder het. Dit gee aanleiding tot die algemene siening dat 'n vakgerigte onderwyskwalifikasie en gepaardgaande onderrigervaring die enigste vereistes vir skoolhoofskap is. Bush en Onduru (2016:362) som die situasie in Afrika-lande as volg op:

Regdeur Afrika is daar geen formele vereiste vir hoofde om as skoolbestuurders opgelei te word nie. Hulle word dikwels aangestel op grond van 'n suksesvolle rekord as onderwysers, met die implisiete veronderstelling dat dit 'n voldoende vertrekpunt vir hoofskap is.

Ter ondersteuning hiervan merk Kitavi en Van der Westhuizen (2007) met betrekking tot die situasie in Kenia op dat goeie onderrigvermoëns nie noodwendig 'n aanduiding is dat die

persoon wat aangestel word as skoolhoof ’n bekwame onderwysbestuurder of -leier sal wees nie.

Tucker (2013:7) het tot ’n soortgelyke gevolgtrekking gekom nadat hy navorsing in die Mpumalanga-provinsie van Suid-Afrika gedoen het, soos hierdie opmerking van hom toon:

Omvattende veranderinge in die onderwysstelsel, soos desentralisasie en gepaardgaande skool-gebaseerde onderrig en –bestuur, het baie dienende skoolhoofde oneffektief gemaak wat die bestuur van hulle skole betref. Baie van hierdie dienende skoolhoofde het ’n gebrek aan basiese bestuursopleiding voor en nadat hulle skoolhoofskap betree.

Daar bestaan dus wêreldwyd ’n toenemende neiging en besef dat skoolhoofskap ’n spesialisberoep is wat bepaalde voorbereiding verg (Bush en Kiggundu 2011). Bush en Heystek (2016:75) gee onder meer die volgende redes hiervoor:

- die uitbreiding van die rol van die skoolhoof (in gedesentraliseerde stelsels het die omvang van leierskap toegeneem)
- die toenemende kompleksiteit van skoolkontekste (skoolhoofde moet by hulle gemeenskappe betrokke raak om effektief te kan lei en bestuur)
- erkenning dat voorbereiding ’n morele verpligting is (dit is onregverdig om nuwe skoolhoofde aan te stel sonder doeltreffende inlywing)
- erkenning dat effektiewe voorbereiding en ontwikkeling ’n verskil maak (skoolhoofde is beter leiers nadat hulle bepaalde opleiding ondergaan het).

In die plaaslike konteks stel Mathibe (2007) dit duidelik dat nuut-aangestelde skoolhoofde nie toepaslik geskool en opgelei is vir skoolbestuur en -leierskap nie en noem ook dat plaaslike skoolhoofde, soos hulle ampsgenote in ander lande, ’n “kultuurskok” ervaar wanneer hulle die drumpel van onderrig na skoolhoofskap oorstek. Effektiewe voorbereiding om die verskuiwing in fokus van vakonderwyser na bestuurder en leier te vergemaklik is een manier om die verandering of kultuurskok te vergemaklik en skoolleiers te help om hul nuwe posisies effektief en doeltreffend vol te staan.

2. Literatuuroorsig

Daar bestaan wêreldwyd (Cranston, Ehrich en Kimber 2013; Mestry, Moonsammy en Schmidt 2013; Piggot-Irvine, Howse en Richard 2013; Hess en Kelly 2017) asook plaaslik (Mathibe 2007; Moorosi 2010; Chikoko, Naicker en Mthiyane 2011; Botha en Triegaardt 2015; Botha 2016; Mestry en Singh 2017) ’n magdom navorsingsliteratuur oor die professionele-ontwikkelingsbehoefte van nuut-aangestelde skoolhoofde. In die literatuur word die inlywing en ontwikkeling van nuut-aangestelde skoolhoofde en die gevolglike effek daarvan op skoolverbetering telkens beklemtoon.

Die effek of invloed van inisiatiewe wat op die ontwikkeling van nuwe skoolhoofde se doeltreffendheid as skoolleiers en op skoolverbetering gemik is, is deeglik nagevors (Davis en Darling-Hammond 2012; Mendels en Mitgang 2013; Miller 2013; Verrett 2014; Versland 2015; Botha 2016). Navorsing het ook getoon dat bestaande universiteitsgebaseerde

voorbereidings- of ontwikkelingsprogramme, soos die BEd-graad en die Gevorderde Diploma of Sertifikaat in Onderwys, te teoreties van aard is en skoolhoofde dus nie altyd op 'n effektiewe wyse vir hulle rolle voorberei nie (Marishane en Botha 2011; Botha 2018).

Normore (2014:107) beskryf organisatoriese inlywing as 'n "veelsydige ervaringskonsep wat formele opleiding vervang". Volgens Daresh en Male (2007) kan sodanige inlywingspraktyke en volgehoue professionele-ontwikkelingsgeleenthede wissel van versigtig-beplande formele opleiding en inlywingsprogramme tot minder-gestruktureerde maar steeds beplande indiens- of "tuisgekweekte" plaaslik-ontwerpte ervarings. Dit kan onder meer werkwinkels, formele kursusse, werkskaduwing, hoofdevergaderings, portuurafrigting en leidinggewing insluit. Gedurende al hierdie inlywings- en ontwikkelingsinisiatiewe staan strategiese leierskap as sentrale komponent van al die inisiatiewe uit.

Terwyl die skoolhoof die daaglikse operasionele administrasie van die skool moet hanteer, wat onder meer roetinefunksies soos beplanning, die skoolbegroting, organisering en personeelaangeleenthede behels, is die skoolhoof ook by uitstek verantwoordelik vir strategiese leierskap in skoolverband. Strategiese leierskap behels daardie nieroutine-bestuursfunksies wat 'n groter vlak van bevoegdheid en kundigheid vereis as gewone administrasiefunksies. So byvoorbeeld is besluite wat met die visie en missie van die skool verband hou en wat langtermynaktiwiteite beïnvloed, deel van strategiese leierskap, terwyl die daaglikse operasionele besluite wat die hier en nou raak, as die organisatoriese funksie van skoolhoofskap beskou word.

In hierdie verband stel verskeie skrywers, soos Leithwood en Riehl (2008) en Roza (2013), voor dat van 'n skoolhoof verwag moet word om die balans tussen die strategiese en die organisatoriese funksies van hulle rolle te onderskei. Die skrywers beklemtoon ook dat hierdie rolle nie geskei kan word nie omdat hulle dikwels gelyktydig uitgevoer word. Beide rolle moet gelyktydig gebeur om te verseker dat doeltreffende skoolverbetering plaasvind. Covey (2008) noem dat nuwe skoolhoofde geneig is om hoofsaaklik op die dringender en daaglikse administratiewe aangeleenthede te fokus, wat daartoe kan lei dat hulle die taak van strategiese leierskap as deel van hulle nuwe rolle afskeep.

In die Suid-Afrikaanse konteks word die vermoë van nuwe skoolhoofde om hulle skole strategies te lei ook konsekwent in die literatuur genoem as een van die belangrikste kenmerke van effektiewe skoolhoofde (RSA 2015). Ondanks die differensiasie in die literatuur tussen leiers (wat strategies lei) en bestuurders (wat die organisasie lei), noem die hersiene literatuur oor skoolhoofskap dat hierdie twee funksies nie volkome geskei kan word nie, omdat hulle so verweef is (Marishane en Botha 2011; Botha 2016; 2018). Daar word gewoonlik van die skoolhoof verwag om 'n leier en 'n bestuurder te wees, en van suksesvolle en effektiewe skoolhoofde word verwag om hulle bestuurs- sowel as leierskapverantwoordelikhede in die skool en die gemeenskap te balanseer (Botha 2016; Bush en Heystek 2016). Hierdie siening sluit aan by wat skrywers soos Leithwood en Riehl (2008) en Roza (2013) hier bo in dié verband noem.

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996 (RSA 1996) interpreteer die rol van die skoolhoof as dat hy of sy die persoon is wat die algehele verantwoordelikheid dra om die skool te lei en te bestuur en wat aanspreeklik is teenoor die werkgewer (provinsiale departementshoof), die skool se beheerliggaam (SBL) en die skoolgemeenskap. In ooreenstemming met die Norme en Standaarde vir Opvoeders (RSA 2013:27–8), wat deur die

Gautengse Departement van Onderwys (GDvO) gevolg word, sluit die rolle van skoolhoofde die volgende vyf sleutelareas in:

- om strategies te lei (vorm die rigting en ontwikkeling van die skool)
- om onderrigleierskap te bied (bestuur die gehalte van die onderrig en leer)
- om die organisasie-ontwikkelingsbehoefte te lei (ontwikkel en bemagtig jouself en ander)
- om personeelontwikkelingsbehoefte te lei (bestuur menslike hulpbronne)
- om gemeenskapsontwikkelingsbehoefte te lei (werk met en vir die gemeenskap).

Bush en Heystek (2016) merk op dat die roldefinisie en verwagtinge van skoolhoofde van skool tot skool kan verskil en dat hierdie verskillende rolle daarom die mate bepaal waartoe skoolhoofde gedurende 'n normale skooldag tussen strategiese (leierskap-) aktiwiteite en organisatoriese (bestuurs-) aktiwiteite beweeg. Hierdie oorgang of beweging tussen die twee verskillende rolle verg van skoolhoofde om op die vasstelling van die strategiese rigting van die skool te fokus, terwyl hulle terselfdertyd die menslike hulpbronne (personeel) en die organisasie moet ontwikkel. Dit verg weer dat skoolhoofde maniere moet vind om 'n brug te bou tussen die strategiese funksie om te lei en hul operasionele daaglikse funksie, wat meer op die onderrig-en-leer-aspek van die skool fokus. Dit is derhalwe baie belangrik vir die ontwikkeling van enige nuwe skoolhoof om goed opgelei en voorbereid te wees vir sy/haar operasionele sowel as strategiese leierskapfunksies. Skoolhoofskap vereis verder ook dat die hoof by die breër skoolgemeenskap betrokke moet wees en ook leiding aan die ouers bied. Die funksie om die gemeenskap te lei (hoewel nie noodwendig 'n kernleierskapfunksie in die skool nie), is 'n belangrike rol wat skoolhoofde moet speel, omdat die vermoë om die ondersteuning en betrokkenheid van die gemeenskap in te span, noodsaaklik is vir beide die strategiese en organisatoriese bestuur van enige skool (Boal en Hooijberg 2010; Marishane en Botha 2011; Botha 2016; Bush en Heystek 2016)

3. Navorsingsvraag, sekondêre vrae en doelwit met die studie

Die bespreking in die afdeling hier bo lei tot die navorsingsvraag van hierdie studie, naamlik: Hoe kan nuut-aangestelde skoolhoofde ondersteun en ontwikkel word om hul bestuurs- en leierskapvaardighede sodanig te verbeter om skoolverbetering te bewerkstellig? Die hoofnavorsingsvraag is in 'n aantal subvrae verdeel wat gegrond is op die vyf sleutelareas wat voorgestel word vir Gautengse skoolhoofde en soos uiteengesit in die Norme en Standaard vir Opvoeders (RSA 2013), naamlik:

- Hoe kan nuut-aangestelde skoolhoofde ontwikkel word om strategies te lei?
- Hoe kan hulle ontwikkel word om die gehalte van die onderrig en leer te verbeter?
- Hoe kan hulle ontwikkel word om hulself en ander rolspelers te bemagtig?
- Hoe kan hulle ontwikkel word om menslike hulpbronne en behoeftes te bestuur?
- Hoe kan hulle ontwikkel word om die gemeenskap waarin hulle moet funksioneer te lei?

Die doelwit van hierdie artikel was om data oor die professionele-ontwikkelingsbehoefte van nuwe skoolhoofde in Gauteng in te samel met die oog op skoolverbetering.

4. Navorsingsmetodologie

Hierdie artikel is op 'n empiriese studie van 50 ($n = 50$) nuut-aangestelde skoolhoofde in Gauteng gebaseer. Die navorsingsontwerp of -strategie wat gevolg is vir die studie, het begin met die beplanning vir die insameling en organisering van data. Aan die hand hiervan is die navorsingsbevindinge bekom om die gestelde doelwit te bereik. Die navorsingsontwerp omskryf dus die prosedures of strategie van data-insameling wat gevolg is, met ander woorde waar, wanneer en met wie die navorsing uitgevoer was ten einde die nodige data in te win. Hierdie betrokke studie is binne die raamwerk van 'n kwantitatiewe navorsingsparadigma uitgevoer. Die rede en doel van hierdie ontwerp was hoofsaaklik om veranderlikes te beskryf en om verhoudings tussen die veranderlikes wat in 'n betrokke situasie bestaan, te ondersoek (Burns en Grove 2014).

Kwantitatiewe navorsing kan gesien word as konkrete, wetenskaplike navorsing wat grootliks fokus op die meting van veranderlikes deur middel van statistiese-data-ontleding (Hoadley 2017). Die keuse van 'n kwantitatiewe navorsingsparadigma word dus bepaal deur die grootte van die steekproef, die kwantifisering van respondente se response (bv. tellings wat hulle behaal op vraelyste of skale soos die Likert-skaal) en die statistiese verwerking daarvan.

Getrou aan die aard van die kwantitatiewe benadering het die navorser van 'n gestruktureerde, geslote vraelys gebruik gemaak as navorsingsinstrument nadat toestemming van elke deelnemer verkry is om aan die studie deel te neem. Die vraelys is opgestel deur 'n samestelling te maak van items op 'n vraelys deur Piggot-Irvine, Howse en Richard (2013), wat op leierskapontwikkeling van skoolhoofde in the VSA gerig was, en die bogenoemde riglyne soos vervat in die raamwerk vir die Norme en Standaarde vir Opvoeders soos gevolg deur die GDvO (RSA 2013). Die betrokke raamwerk bestaan uit vyf spesifieke sleutelareas waarin nuut-aangestelde skoolhoofde ontwikkel moet word om sodoende skoolverbetering en leerderprestasie te verhoog. Hierdie vyf sleutelareas is: strategiese leidinggewing, onderrigleierskap, die bemagtiging van ander rolspelers, die ontwikkeling van hulpbronne en die verhouding met die gemeenskap. Die vraelys bestaan uit 'n vyfpunt-Likert-skaal om kwantitatiewe data in te samel oor die leierskapbehoefte van nuwe skoolhoofde wat deurlopende ondersteuning en ontwikkeling benodig.

Die 50 deelnemers aan die studie is doelbewus uit 'n poel van nuut-aangestelde skoolhoofde van primêre sowel as sekondêre skole in uiteenlopende sosio-ekonomiese gemeenskappe in Gauteng gekies, en hulle is gevra om die vraelys te voltooi rakende hulle siening en ervaringe oor hulle eie ontwikkelings- en opleidingsbehoefte. Toestemming is ontvang van die GDvO en van die Universiteit van Suid-Afrika se etiese komitee om die ondersoek te doen. Die vraelyste is by die onderskeie skole afgelewer en daar is in 'n aangehegte dekbrief aan elke deelnemer verduidelik waarom die navorsing gedoen word en wat hulle regte in dié verband is. Die voltooide vraelyste is na 'n week by die onderskeie skole afgehaal. Deur staat te maak op navorsingsdata wat by die deelnemers bekom is, doen hierdie artikel vervolgens verslag oor die ontwikkelings- en opleidingsbehoefte van hierdie deelnemers met die oog op skoolverbetering.

5. Demografiese data van die deelnemers

Tabel 1 hier onder toon die deelnemers se demografiese samestelling betreffende geslag, ouderdomsklassifikasie, ras/etnisiteit en jare ervaring as skoolhoof aan. Die demografiese data as sulks het ten doel gehad om die demografie van die deelnemers aan te dui slegs ter wille van volledigheid en het geen effek gehad op die ingesamelde data of doel met die studie nie. Die meerderheid van die deelnemers was primêreskoolhoofde (70%, $n = 35$), terwyl die res van die deelnemers van sekondêre skole afkomstig was (30%, $n = 15$). Altesaam 60% ($n = 30$) van die skoolhoofde is manlik, terwyl die oorblywende 40% ($n = 20$) vroulik is.

Cronbach se alfa is bereken (0,068) om die interne konsekwentheid/betroubaarheid te meet, en nadat die doel van die studie in ag geneem is, is daar bevind dat dit op 'n aanvaarbare vlak is.

Tabel 1. Demografiese data van die deelnemers

	Frekwensie (n)	Persentasie (%)
Totale aantal deelnemers	50	100
Primêreskoolhoofde	35	70
Sekondêreskoolhoofde	15	30
Geslag: manlik	30	60
Geslag: vroulik	20	40
Ouderdomsgroep: 20–29 jaar	3	6
Ouderdomsgroep: 30–39 jaar	41	82
Ouderdomsgroep: 40–49 jaar	6	12
Ras: swart	32	64
Ras: wit	18	36
Ervaring as skoolhoof: 0–5 jaar	50	100

In die volgende afdeling word verslag gedoen oor die bevindings van die studie en die waargenome ontwikkelings- en opleidingsbehoefte van die nuut-aangestelde skoolhoofde aan die hand van die vyf bovermelde temas.

6. Ontleding en bespreking van die navorsingsbevindings

6.1 Navorsingbevinding 1: Om strategies te lei

Boal en Hooijberg (2010) voer aan dat die kern van strategiese leierskap die vermoë is om te leer, die vermoë om te verander en die bestuurswysheid om die organisasie te lei. Daar word van nuut-aangestelde skoolhoofde in Gauteng verwag om oor die vermoë te beskik om strategiese leierskapsbesluite in hulle skole te neem met die oog op voortdurende skoolverbetering. Die deelnemers aan die studie het met betrekking tot bevinding 1, "om strategies te lei", drie subareas geïdentifiseer waarin hulle voel dat hul deurlopende

ontwikkeling en ondersteuning nodig het. Hierdie drie areas, wat in tabel 2 hier onder uiteengesit word, is strategiese doelwitstelling, om strategiese doelwitte in aksies of handelinge oor te skakel en veranderingsbestuur.

Tabel 2. “Om strategies te lei” as ontwikkelingsbehoefte

Likert-skaal	Laag				Hoog
	1	2	3	4	5
Subarea (n = 50)					
Strategiese doelwitstelling	0	3	19	14	14
Om strategiese doelwitte in aksie om te skakel	0	5	15	18	12
Veranderingsbestuur	0	0	21	15	14

Volgens die ondersoekdata word strategiese doelwitstelling en die bestuur van die veranderingsproses in skole beskou as die twee gebiede waarop nuwe skoolhoofde voel dat hul die meeste professionele ontwikkeling benodig. Die bevinding vind aansluiting by die navorsing van Piggot-Irvine, Howse en Richard (2013) asook Cranston, Ehrich en Kimber (2013), wat daarop dui dat skoolhoofde ’n baie groot behoefte aan ontwikkeling in strategiese doelwitstelling het. In ’n soortgelyke studie wat in die Stille Oseaan-eilande gedoen is, het Robinson, Lloyd en Rowe (2008) weer bevind dat skoolhoofde strategiese visiestelling, wat as sinoniem met strategiese doelwitstelling gesien kan word, as ’n sleutelgebied vir die professionele ontwikkeling van nuut-aangestelde skoolhoofde sien.

Die data in tabel 2 toon ook dat die nuwe skoolhoofde veranderingsbestuur as ’n belangrike en noodsaaklike area van skoolhoofontwikkeling sien. Veranderingsbestuur kan omskryf word as “die proses, werktuie en tegnieke om die verandering van mense te bestuur om die verlangde sake-uitkoms in ’n organisasie te bereik” (Kotter 2010:10). Alhoewel die data toon dat deelnemers aangedui het hul kort meer kennis en ontwikkeling in al die aspekte van strategiese leierskap, het hulle veranderingsbestuur uitgesonder as dié spesifieke gebied waarop hulle die behoefte aan spesifieke en gekontekstualiseerde professionele ontwikkeling benodig. Hierdie bevinding stem ooreen met die literatuur waar verandering en die bestuur van verandering oorwegend as een van die belangrikste leierskapsgebiede in die skoolomgewing gesien word. (Renihan 2012; Tucker 2013; Bush en Heystek 2016)

6.2 Navorsingbevinding 2: Onderrigleierskap

’n Belangrike en noodsaaklike taak van nuwe skoolhoofde is hulle onderrigleierskapstaak wat die verbetering van onderwysers se onderrigtaak en leerders se leerprestasie behels deur op die verbetering van onderrig en leer in skole te fokus (Fullan 2014; Mestry en Singh 2017). In die Suid-Afrikaanse konteks omskryf die Departement van Onderwys (DvO) die skoolhoof as die persoon wat verantwoordelik is om leiding te gee ten opsigte van die kurrikulum, asook om die kurrikulum te bestuur en te evalueer (RSA 2015). In tabel 3 hier onder blyk dit dat die deelnemers aangedui het dat hulle ontwikkelingsondersteuning benodig in vyf subareas wat betref onderrigleierskap, naamlik: groter begrip van die huidige benaderings tot onderrig en leer; die gebruik van geldige en betroubare assesseringspraktyke; die skep van ’n leerkultuur van positiewe personeelbywoning; die skep, ontleding en interpretasie van skooldata; en die bestuur van klaskameronderrig.

Tabel 3. “Om onderrig en leer te lei” as ontwikkelingsbehoefte

Likert-skaal	Laag					Hoog				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Subarea (n = 50)										
Het groter begrip van huidige benaderings tot effektiewe onderrig en leer	2	10	18	10	10					
Gebruik geldige en betroubare assesseringspraktyke	0	8	18	16	8					
Skep 'n leerkultuur van positiewe personeelbywoning	0	10	16	12	12					
Skep, ontleed en interpreteer leerder- en skooldata	0	9	18	18	5					
Bestuur klaskameronderrig	2	5	16	16	11					

Die deelnemers stel voor dat 'n geïntegreerde benadering wat verskeie inisiatiewe insluit, nodig is ten einde 'n verbetering op al vyf gebiede van onderrigleierskap teweeg te bring. 'n Geïntegreerde benadering sal daadwerklike optrede van elke rolspeler vereis om verbetering op al vyf gebiede van onderrigleierskap te bewerkstellig. 'n Strategiese plan word voorgestel vir nuwe skoolhoofde wat hulle sal help om onderwysers met onderrig en leerders met leer te ondersteun. Piggot-Irvine, Howse en Richard (2013) beklemtoon dat skoolhoofde wat op hierdie gebied ondersteuning geniet, baie groter sukses met hulle onderrigleierskaptaak behaal as diegene wat nie ondersteun word nie. Dit stem ooreen met die argumente van Bush en Oduro (2016) en Hoadley (2017) wat die belangrikheid van onderrigleierskap in Suid-Afrikaanse skole beklemtoon ten einde skoolverbetering te laat geskied en leerderprestasie te verbeter.

Fullan (2014) sê dat suksesvolle onderrig en leer in skole tradisioneel geassosieer word met hoofskap waar 'n direkte, praktiese benadering tot onderrig en leer aan die orde van die dag is en waar klaskameronderrig strategies bestuur word. Die groep deelnemers het die betrokke subarea egter as 'n minder belangrike behoefte beskou. Hierdie bevinding is nietemin nie 'n verrassing nie. Die ingesamelde data dui daarop dat die verpligte en gereguleerde benadering deur die GDvO ten opsigte van onderrigleierskap tot gevolg het dat heelwat meer aandag en tyd aan hierdie area geskenk word. Dit het waarskynlik daartoe gelei dat die deelnemers van mening is dat hulle goed en voldoende op hierdie gebied ondersteun word.

'n Ander Suid-Afrikaanse studie, deur Hoadley, Christie en Ward (2009) kom tot dieselfde slotsom: hulle ondersoek het gewys dat die onderrig-en-leer-funksies van die skoolhoof se rol as minder belangrik as ander rolle beskou word. In teenstelling hiermee het twee internasionale studies, deur Robinson, Lloyd en Rowe (2008) en Cardno en Howse (2015), tot 'n verskillende slotsom gekom nadat deelnemers aan die betrokke twee studies 'n dringende behoefte aan ontwikkeling op die gebied van onderrigleierskap aangedui het. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die deelnemers in laasgenoemde studies nie aktief by daaglikse klaskameronderrig betrokke was nie – wat wel die geval met deelnemers in die Suid-Afrikaanse studie was. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat 'n meer aktiewe onderrigglading tot 'n laer waargenome ontwikkelingsbehoefte in die onderrig-en-leer-funksie van die onderrigleierskapsgebied lei.

In aansluiting hierby toon die data in die studie dat daar die persepsie onder deelnemers bestaan dat daar van skoolhoofde verwag word om nie net die leiding van die skool te hanteer nie, maar ook onderrigleidingsrolle moet vervul. Dié stand van sake plaas onnodige druk op nuwe skoolhoofde, wat reeds baie veeleisende organisatoriese en strategiese rolle het om te vervul. Hierdie studie het bevind dat die deelnemers dikwels die onderrig-en-leer-funksie van hulle rolle afskeep as gevolg van die druk om ook operasionele kennis in hulle nuwe leierskapposisies te bekom. Hierdie bevinding word ondersteun deur die werk van Chikoko, Naicker en Mthiyane (2011) waarin hulle sê dat klaskameronderrig bykomende druk op die skoolhoofde plaas, waarmee die deelnemers in hierdie studie volkome saamgestem het.

6.3 Navorsingsbevinding 3: Om die organisasie te lei

Hierdie studie het bevind dat meer as 80% van die deelnemers 'n medium tot hoë behoefte aan leierskapsontwikkeling in die meeste areas van hulle rolle as skoolhoofde het, maar veral, en meer spesifiek, op die gebied van om die organisasie te lei. Hess en Kelly (2017) herhaal en beklemtoon sodoende die belangrikheid van hierdie gebied met hulle bevinding dat die huidige professionele-ontwikkelsopleiding vir skoolhoofde op internasionale vlak nie ooreenstem met die gekontekstualiseerde ontwikkelingsbehoefte van skoolhoofde nie. In die Suid-Afrikaanse konteks het Bush en Heystek (2016) bevind dat die fokus van nuut-aangestelde skoolhoofde neig om op die bestuur van die administratiewe, finansiële en menslike hulpbronne te val, asook op beleidsimplementering, maar beslis nie op leidinggewing nie.

Gebaseer op die ondersoek is die volgende subareas rakende “om die organisasie te lei” geïdentifiseer as die belangrikste ontwikkelingsbehoefte van nuut-aangestelde skoolhoofde: die lei en bestuur van verandering, die lei van organisatoriese selfevalueringsstrategieë, en raadgewing oor onderrigleierskap.

Tabel 4. “Om die organisasie te lei” as ontwikkelingsbehoefte

Likert-skaal	Laag					Hoog				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Subarea (n = 50)										
Om verandering te lei en te bestuur	0	8	20	12	10					
Om organisatoriese selfevalueringsstrategieë te lei	5	12	14	12	7					
Om onderrigleierskap af te rig en leiding daarmee te gee	2	4	19	15	10					

Die resultate in tabel 4 dui daarop dat die nuut-aangestelde skoolhoofde voel dat van hulle verwag word om hul organisatoriese funksies met die strategiese funksies van hulle posisies te integreer. Hulle voel dat hulle ondersteuning nodig het om hul leierskapvaardighede te ontwikkel op al drie die subleierskapsgebiede soos vervat in tabel 4. Hess en Kelly (2017) stem hiermee saam wanneer hulle aan die hand doen dat nuut-aangestelde skoolhoofde seepglad tussen hulle bestuursfunksie (om die organisasie te lei) en hulle leierskapfunksie (om strategies te lei) moet kan beweeg.

Dit strook ook met Bush en Heystek (2016) se bevinding dat skoolhoofde gedurig in hulle dagtaak “rondval” tussen strategiese (leierskap-) aktiwiteite en organisatoriese (bestuurs-)

aktiwiteite. Hulle noem in hierdie verband verder dat hierdie “rondval” of oorgang tussen die twee verskillende rolle van skoolhoofde verg om op die vasstelling van die strategiese rigting van die skool te fokus, terwyl hulle terselfdertyd die menslike hulpbronne (personeel) in die organisasie moet ontwikkel.

Die vereistes wat hierdie organisatoriese en strategiese rolle aan skoolhoofde stel, verskil egter betreffende die skoolkonteks, die behoeftes in die skool as organisasie en die benadering tot onderrig en leer in elke skool (Tucker 2013). Die ontwikkelingsbehoefte van die nuwe skoolhoofde is dus eie aan hulle spesifieke skoolkonteks, en ontwikkelingsprogramme moet daarvolgens beplan en saamgestel word. Volgens Daresh en Male (2007) behoort sodanige ontwikkelingsgeleenthede konteksgebaseerd te wees en moet dit “tuisgekweek” of plaaslik ontwerp wees. Dit kan onder meer werkwinkels, formele kursusse, werkskaduwing, hoofdevergaderings, portuurafrigting en leidinggewing insluit. Normore (2014) en Hoadley (2017) ondersteun hierdie siening wanneer hulle byvoeg dat ‘n meer veralgemeende benadering tot die ontwikkeling van skoolhoofde heel waarskynlik nie sal help en bydra tot pogings om nuwe skoolhoofde se leierskapvaardighede te ontwikkel ter wille van skoolverbetering nie.

6.4 Navorsingsbevinding 4: Om die personeel te lei

Volgens die GDvO word van nuwe skoolhoofde verwag om hulle personeel van professionele leiding en ontwikkeling te voorsien (RSA 2015). Dit beklemtoon die punt wat Lumby, Crow en Pashiardis (2009) stel dat die rol van skoolhoofde behels om sowel wesenlike as professionele vooruitsigte vir hulle personeel te verbeter. Gebaseer op hierdie studie is die volgende subareas van “om die personeel te lei” geïdentifiseer as die belangrikste ontwikkelingsbehoefte van nuwe skoolhoofde:

- om strategiese rigting vir die personeel te ontwikkel
- om bevoegdheid in spanne te bou
- om ’n breë omvang van professionele ontwikkeling te ontwerp en te voorsien
- om verhoudings tussen die self en die personeel op prys te stel en te koester
- om konflikoplossingstrategieë te ontwerp en te implementeer
- om personeel te bestuur en te ontwikkel (ontwikkel bevoegdheid by individue)
- om verhoudings te bou en te bestuur
- om spanwerk aan te moedig.
- om onderrigleierskap af te rig en leiding te gee.

Die resultate in tabel 5 hier onder wys dat om mense te lei die gebied is waarop die deelnemers die meeste probleme ondervind en frustrasie ervaar het na hulle aanstelling as nuwe skoolhoofde. Die deelnemers was dit eens dat hul grootste ontwikkelingsbehoefte by die bestuur van mense lê. Dit word verder bevestig en ondersteun deur data afkomstig van uitdientredingsonderhoude met Gauteng-skoolhoofde (Bush en Heystek 2016), waarin bevind is dat die grootste uitdaging van die meeste deelnemers die gebied was om hulle personeel te bestuur.

Tabel 5. “Om die personeel te lei” as ontwikkelingsbehoefte

Likert-skaal	Laag				Hoog
	1	2	3	4	5
Subarea (n = 50)					
Om 'n strategiese rigting vir die personeel te ontwikkel	0	12	21	12	5
Om bevoegdheid in die spanne te ontwikkel	1	11	23	8	7
Om 'n breë omvang van professionele ontwikkeling te ontwerp en te voorsien	0	0	20	18	12
Om verhoudings tussen die self en die personeel op prys te stel en te koester	0	16	17	9	8
Om konflikoplossingstrategieë te ontwerp en te implementeer	0	13	18	15	4
Om personeel te bestuur en te ontwikkel (bou bevoegdheid onder/by individue)	0	1	10	17	22
Om verhoudings te bou en te bestuur	0	6	19	14	10
Om spanwerk aan te moedig.	0	10	17	10	13
Die rol van leidinggewing ter voorbereiding van die hoofskap	0	0	15	25	10
Die belangrikheid om verhoudings met die portuurgroep op te bou	0	0	22	23	5

Die deelnemers aan hierdie studie wat bestuursondervinding gehad het voordat hulle in 'n senior leierskaprol aangestel is, het genoem dat hulle beter in staat was om die rolfunksie “om mense te lei” te hanteer. Dit vind aansluiting by die bevindings van die studies deur Robinson, Lloyd en Rowe (2008) asook Bush en Heystek (2016) waarin hulle noem dat dit belangrik is dat aspirerende leiers soos skoolhoofde die geleentheid gebied word om meer betrokke te wees en te ontwikkel voordat hulle later hul posisies as skoolhoofde self inneem. Hierdie ontwikkeling moet veral op die gebied van leierskap en menseverhoudinge geskied. Daar is ook bevind dat 'n groot meerderheid van die deelnemers konsekwent die belangrikheid om verhoudings met hulle portuurgroep tydens hulle ontwikkeling as leiers voorhou as 'n noodsaaklike opleidingsbehoefte. Hierdie bevinding stem met die navorsing van vakkundiges soos Davis en Darling-Hammond (2012), asook Versland (2015) en Bush en Onduro (2016) ooreen wat die kweek van gesonde verhoudinge met ander rolspelers as een van die belangrikste subareas beskou waarin nuut-aangestelde skoolhoofde ontwikkel moet word.

Die data in tabel 5 hier bo toon verder duidelik dat die subarea van “personeel te bestuur en te ontwikkel” as die belangrikste subarea vir ontwikkeling onder deelnemers beskou is. Die bevinding rym met dit wat deur Botha en Triegaardt (2014) bevind is wanneer hulle noem dat personeelontwikkeling as die belangrikste maar ook mees uitdagende bestuurfunksie onder nuwe skoolhoofde geag word en dat hierdie subarea voortdurend onder nuut-aangestelde skoolhoofde ontwikkel moet word tot en met hulle gemaklik en ingeburger in die nuwe pos is.

Ander subareas, soos die bou van verhoudings met portuurgroepe en verhoudings tussen personeel, is nie as belangrike opleidingsbehoefte deur die deelnemers geag nie, terwyl die subarea konflikoplossing verrassend deur die deelnemers gekies is as 'n opleidingsbehoefte

waaraan hulle die minste behoefte het. Gegewe die groot potensiaal vir konflik wat vandag in skole bestaan, is dit uiters vreemd en moontlik 'n aanduiding dat skoolhoofde so besig is met hulle ander take en so fokus op ander subareas dat konflikhantering 'n aspek is wat laag op die prioriteitslys is.

6.5 Navorsingsbevinding 5: Om die gemeenskap te lei

Gebaseer op hierdie studie is die volgende area, “om die gemeenskap te lei”, geïdentifiseer as 'n belangrike ontwikkelingsbehoefte van nuwe skoolhoofde. Die area bestaan uit subareas, soos om doeltreffende kommunikasiestrategieë te ontwikkel, om ouerbetrokkenheid aan te moedig en om vennootskappe met plaaslike gemeenskappe aan te moedig en te ontwikkel.

Tabel 6. “Om die gemeenskap te lei” as ontwikkelingsbehoefte

Likert-skaal	Laag				Hoog
	1	2	3	4	5
Subarea (n = 50)					
Om doeltreffende kommunikasiestrategieë tussen die skool en die gemeenskap te vestig	0	9	25	11	5
Om strategieë te ontwikkel om ouerbetrokkenheid aan te moedig	0	3	16	21	10
Om vennootskappe met plaaslike gemeenskappe aan te moedig en te ontwikkel	0	2	19	20	9

Die skool as 'n gemeenskapsentrum speel 'n rol om verskeie gemeenskapsaktiwiteite, veral in benadeelde gemeenskappe in Suid-Afrika, te ondersteun. Baie families wat in verarmde en dikwels onveilige buurte woon, sien die skool as 'n plek wat 'n veilige, pastorale en sorgsame omgewing vir hulle kinders bied (Botha 2016). Omdat baie ouers lang ure werk, soggens die huis verlaat voordat die kinders wakker word en eers saans na donker weer tuis kom, bied die skoolomgewing 'n veilige plek waar die ouers weet dat hulle kinders daagliks versorg word. Normore (2014) sê dat die skool dikwels as die fokus van die gemeenskap gesien word – 'n entiteit wat as 'n standhoudende struktuur dien wat die gemeenskap kan ondersteun en ontwikkel.

Om die behoeftes van die skoolgemeenskap te ondersteun, blyk 'n noemenswaardige uitdaging vir baie nuwe skoolhoofde te wees. 'n Groot persentasie deelnemers het aangedui dat hulle as skoolhoofde nie opgelei is om hulp ten opsigte van die behoeftes van die breër skoolgemeenskap te verleen nie. Addisioneel hiertoe beskik die meeste skole nie oor die fondse of personeelbevoegdheid om die gemeenskap se behoeftes ten volle te ondersteun nie. Die meeste van die nuwe skoolhoofde ervaar hulle rolle as meer gefokus op die behoeftes van die skool, personeel en leerders in die skool, alhoewel die GDvO aanbeveel dat wisselwerking met die gemeenskap en om die gemeenskap te lei, 'n baie belangrike funksie van die skoolhoof is (Lumby, Crow en Pashiardis 2009).

Die belangrikheid daarvan om ouers aan te moedig om rolspelers in die skoolgemeenskap te word, word deurentyd in die literatuur beklemtoon (Piggot-Irvine, Howse en Richard 2013; Fullan 2014; RSA 2015; Botha 2016; 2018). Dit word as 'n ondersteunende funksie gesien omdat die ouers beskou word as in staat om 'n produktiewe rol in die skool te speel ten einde

hulle kinders se skoling te ondersteun. In baie gevalle dra ouers se skoolbetrokkenheid egter by tot die frustrasie van die skoolhoof, omdat skoolhoofde van mening is dat die ouers dikwels nie bevoeg en kundig genoeg is om by skoolaangeleenthede betrek te word nie (Bush en Heystek 2016). Dikwels is ouers ook ongeletterd en beskik hulle nie oor die basiese kennis om by skoolsake betrokke te raak nie. Die bevindinge van hierdie studie dui ook aan dat baie van die deelnemers juis om die genoemde redes nie gretig was om die ouers en gemeenskapslede by skoolaangeleenthede te betrek nie.

Die data in tabel 6 toon ook dat van die nuwe skoolhoofde dit oor die algemeen moeilik vind om deur die gemeenskap aanvaar te word. Wat betref die aspek “om die gemeenskap te lei”, het nuwe skoolhoofde gesê dat kommunikasie met die gemeenskap, strategieë om produktiewe ouerbetrokkenheid aan te moedig en die bou van vennootskappe met die gemeenskappe die gebiede is waarop hulle die meeste ontwikkeling nodig het.

7. Samevatting

Samevattend kan gesê word dat professionele-ontwikkelingspraktyke noodsaaklik is as gevolg van die isolasie waarbinne die skoolhoof sy taak moet uitvoer. Ten einde aan hierdie isolasie te ontkom, kan professionele-ontwikkelingspraktyke daartoe bydra dat kollegas idees en gedagtes met mekaar kan uitruil deur middel van die vorming van ondersteuningsgroepe en professionele netwerke. Die effek of invloed van inisiatiewe wat op die ontwikkeling van nuwe skoolhoofde se doeltreffendheid as skoolleiers en op skoolverbetering gemik is, is deeglik nagevors. Navorsing het onder meer getoon dat bestaande universiteitsgebaseerde voorbereidings- of ontwikkelingsprogramme soos die BEd-graad en die Gevorderde Diploma of Sertifikaat in Onderwys teoreties is en skoolhoofde dus nie altyd op ’n effektiewe wyse vir hulle rolle voorberei nie. In dié verband word pertinent genoem dat skoolgebaseerde en “tuisgekweekte” leierskapontwikkelingsprogramme nodig is om skoolleiers se bevoegdheid vir en kundigheid in skoolverbetering te verhoog. Hierdie studie ondersteun vorige bevindings ten opsigte van die spesifieke komponente wat ’n leierskapontwikkelingsprogram vir nuut-aangestelde skoolhoofde in sy kurrikulum kan inkorporeer ten einde nuwe skoolhoofde se doeltreffendheid as skoolleiers positief te beïnvloed en sodoende skoolverbetering te verseker.

’n Ontleding van die data wat vir hierdie studie bekom is, dui aan dat nuut-aangestelde skoolhoofde unieke ontwikkelingsbehoefte het, en sou dit deur die GDvO erken en ondersteun word, sou dit hierdie skoolhoofde in staat stel om in ’n beter posisie te wees om hulle onderskeie skole te lei en te ontwikkel. In hierdie verband word dit gestel dat nuut-aangestelde skoolhoofde in Gauteng, soos in die res van die wêreld, unieke ontwikkelingsbehoefte het wat verskil van die behoeftes van gevestigde skoolhoofde. Skoolhoofskap vereis dus spesifieke, gekontekstualiseerde benaderings vir die professionele ontwikkeling van veral beginnerhoofde.

Ter opsomming: by elkeen van die vyf elemente of areas wat ondersoek is – om strategies te lei, om onderrig en leer te lei, om die organisasie te lei, om mense te lei en om die gemeenskap te lei – is telkens verskeie onderafdelings of subareas uitgelig waarin die nuut-aangestelde hoofde wat deel van hierdie studie was, gevoel het hulle benodig ondersteuning en ontwikkeling. Die bevindings van hierdie studie kan betekenisvolle implikasies vir

voorbereidingsprogramme vir skoolhoofde oor die algemeen hê, asook vir die manier waarop die nuwe skoolhoofde tydens die proses ondersteun word.

Ten slotte moet opgemerk word dat die professionele ontwikkeling van skoolhoofde in die toekoms die ernstige en deurlopende aandag sal moet kry wat dit verdien, aangesien skoolhoofde doelmatig voorberei moet word en geleenthede vir professionele ontwikkeling moet geniet. Sulke geleenthede kan baie daartoe bydra dat skoolhoofde beter voorberei sal word vir die eise wat onderwysleierskap en meer spesifiek skoolhoofskap aan hulle gaan stel. Dit is derhalwe noodsaaklik om te let op die belangrikste determinante wat 'n invloed kan uitoefen op professionele-ontwikkelingsprogramme vir nuut-aangestelde skoolhoofde ter wille van skoolverbetering.

Bibliografie

- Alvoid, L. en W.L. Black. 2014. *The changing role of the principal: How high-achieving districts are recalibrating school leadership*. Washington DC: Center for American Progress. <http://www.americanprogress.org> (12 Junie 2017 geraadpleeg).
- Blumberg, A. en W. Greenfield. 1980. *The effective principal: Perspectives on school principalship*. Boston: Allan and Bacon, Inc.
- Boal, K.B. en R. Hooijberg. 2010. Strategic leadership research: Moving on. *The Leadership Quarterly*, 11(4):515–49.
- Botha, R.J. 2015. The principal as distributive leader: Supporting change and improving South African schools. *Journal of Social Sciences*, 43(6):207–15.
- . 2016. Inquiry-based learning: Improving South African schools. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 7(2):76–83.
- . 2018. Making a difference in South African schools: The cases of two female principals. *Gender and Behaviour*, 16(1):10812–23.
- Botha, R.J. en P.K. Triegaardt. 2015. The principal as distributed leader: Supporting change and improving South African schools. *International Journal of Educational Sciences*, 10(3):419-27.
- Burns, N. en K. Grove. 2014. *Understanding nursing research. Building an evidence-based practice*. Missouri: Saunders Elsevier.
- Bush, T. en J. Heystek. 2016. School principalship and management in South Africa: Principals' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 34:63–76.
- Bush, T. en E. Kiggundu. 2011. Preparing new principals in South Africa: The school leadership programme. *South African Journal of Education*, 31:31–43.

- Bush, T. en K.C. Moloi. 2007. Race, racism and discrimination in school principalship: Evidence from England and South Africa. *International Studies in Educational Administration*, 35(1):41–59.
- Bush, T. en G. Oduro. 2016. New principals in Africa: Preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44:359–75.
- Cardno, C. en J. Howse. 2015. The role and management development needs of secondary principals in Tonga and the Fiji Islands. *International Studies in Educational Administration*, 33(3):23–9.
- Chikoko, V., I. Naicker en E. Mthiyane. 2011. Leadership development: School principals' portfolios as an instrument for change. *Education as Change*, 15(2):317–29.
- Clifford, M. 2010. *Hiring quality school principals: Challenges and emerging practices*. Naperville, IL: Learning Point Associates Publication Services.
- Covey, S. 2008. *The seven habits of highly effective people*. New York: Simon and Schuster.
- Cranston, N., L. Ehrich en M. Kimber. 2013. The “right” decision? Towards an understanding of ethical dilemmas for school principals. *Westminster Studies in Education*, 26(2):135–47.
- Daresh, J. en T. Male. 2007. Crossing the boundary into leadership: Experiences of newly appointed principals. *Educational Management and Administration*, 28:89–101.
- Davis, S.H. en L. Darling-Hammond. 2012. Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and Changing*, 43:25–45.
- Fullan, M. 2014. *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Londen: Pearson.
- Guskey, T.R. 2003. What makes professional development effective? *The Phi Delta Kappan*, 90(7):495–500.
- Hess, M.F. en A.P. Kelly. 2017. Learning to lead: What gets taught in principal preparation programs. *The Teachers College Record*, 109(1):244–74.
- Hoadley, U. 2017. Managing curriculum and instruction in South African secondary schools. Teacher Development and Institutional Change in an Evolving Education Context Conference, Kopanong, Gauteng, 28–29 Mei.
- Hoadley, U., P. Christie en C.L. Ward. 2009. Managing to learn: Instructional leadership in South African secondary schools. *Leadership and Management*, 29(4):373–89.
- Kitavi, M. en P.C. van der Westhuizen. 2007. Problems facing beginning principals in developing countries: A study of beginning principals in Kenya. *International Journal of Educational Development*, 17:251–63.
- Kotter, J.P. 2010. *How leadership differs from management*. New York: The Free Press.

Leithwood, K.A. 2012. The principal's role in teacher development. *Teacher development and educational change*, 4:86–103.

Leithwood, K. en D. Jantzi. 2005. A review of transformational school principalship research, 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3):177–99.

Leithwood, K.A. en C. Riehl. 2008. *What we know about successful school principalship*. Philadelphia: Temple University.

Marishane, R.N. en R.J. Botha. 2011. *School leadership in a changing context: A case for school-based management*. Pretoria: Van Schaik.

Mathibe, I. 2007. The professional development of principals. *South African Journal of Education*, 27:523–40.

Mendels, P. en L. Mitgang. 2013. *Creating strong principals*. New York, NY: The Wallace Foundation.

Mestry, R., I. Moonsammy en M. Schmidt. 2013. The instructional leadership role of primary school principals. *Education as Change*, 17:49–64.

Mestry, R. en P. Singh. 2017. Continuous professional development for principals: a South African perspective. *South African Journal of Education*, 27:477–90.

Miller, W. 2013. *Better principal training is key to school reform*. New York, NY: The Wallace Foundation.

Moorosi, P. 2010. South African female principals' career paths: Understanding the gender gap in secondary school management. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(5):547–62.

Normore, A.H. 2014. Socializing school administrators to meet leadership challenges that doom all but the most heroic and talented leaders to failure. *International Leadership Journal in Education, Theory and Practice*, 7(2):107–25.

Otunga, R., D.K. Serem en J.N. Kindiki. 2014. School principalship development in Africa. *International handbook on the preparation and development of school principals*, 367–82.

Piggot-Irvine, E., J. Howse en V. Richard. 2013. South African principal and development needs. *International Studies in Educational Administration*, 41(3):1–18.

Renihan, P.J. 2012. Leadership succession for tomorrow's school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55:138–47.

Robinson, V., C. Lloyd en K. Rowe. 2008. The impact of leadership on learner outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5):564–88.

Roza, M. 2013. *A matter of definition: Is there truly a shortage of school principals?* Seattle, WA: Center on Reinventing Public Education, Washington University.

RSA (Republic of South Africa). 1996. National Education Policy Act 27 of 1996. Pretoria: Staatsdrukkers.

—. 2013. Norms and standards for educators, Government Notice R920 of 2013. Pretoria: Staatsdrukkers.

—. 2015. Guidelines and functions for school principals. Government Notice 776 of 2015. Pretoria: Staatsdrukkers.

Tucker, M. 2013. Out with the old. *Education Next*, 3(4):20–4.

Verrett, S.L. 2014. Gender perceptions of administrative team members regarding secondary principals' leadership actions and behaviors in managing change. PhD-proefskrif, Universiteit van New Orleans.

Versland, T.M. 2015. Principal efficacy: Implications for rural “grow your own” leadership programs. *The Rural Educator*, 35(1):1–10.

Eindnota

¹ Aanhalings uit bronne is vertaal deur die taalsentrum van die universiteit waarby die skrywer geaffilieerd is.