

# Die oorkoming van kontekstuele beperkinge deur leierskap aan toppresterende skole

Charl Wolhuter, Leentjie van Jaarsveld en Branwen Challens

---

Charl Wolhuter, Departement Vergelykende Opvoedkunde  
Leentjie van Jaarsveld en Branwen Challens, Departement Onderwysbestuur en -leierskap  
Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

---

## *Opsomming*

In hierdie artikel word verduidelik dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en samelewing skole helaas in 'n baie moeilike konteks plaas, wat hul strewe na uitmuntende onderwys strem. Hierdie konteks word in breë trekke geskilder. Die doel van hierdie artikel is om verslag te doen oor hoe toppresterende skole wel daarin geslaag het om kontekstuele hindernisse te oorkom. Die navorsingsmetode (steekproef, met onderhoude met hoofde en onderwysers) word verduidelik en gemotiveer. Daarna word die resultate aangebied en bespreek. Wat heel eerste duidelik uit hierdie navorsing word, is dat ook skole wat dikwels as “bevoorregte skole” beskryf word, gekonfronteer word met die (dikwels aftakelende) kontekstuele werklikhede van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en samelewing, waaronder 'n baie ongunstige politieke en veral onderwyspolitieke omgewing en swak ekonomiese toestande, terwyl hulle ook hul kwota weeruiterstes ervaar. In die hantering en oorkoming van hierdie faktore put die toppresterende skole wat in hierdie studie ingesluit is, veral uit ouerbetrokkenheid en die mobilisering van eie bronne wat beskikbaar is. Verder word diversiteit baie positief benut en word godsdiens aangewend om sosiale kapitaal (wat so afwesig is in die Suid-Afrikaanse samelewing) te skep en morele standvastigheid te kweek. Hieruit is lesse vir ander skole te leer. Voordat swakker-presterende skole egter met sekerheid volle voordeel uit hierdie navorsing kan trek, is dit wenslik dat hierdie navorsing eers opgevolg word met ander soortgelyke navorsing wat ouer- en leerderperspektiewe op die bemiddeling van konteks deur toppresterende skole bied. Die behoort verder aangevul te word met navorsing oor skole in laer sosio-ekonomiese woonbuurte wat wel daarin kon slaag om hul prestasievlakke te laat styg, asook met navorsing oor die impak van konteks op swakpresterende skole. Wanneer al die skooltipes dan ten slotte vergelyk word, sal konkrete riglyne saamgestel kan word vir skole oor hoe om kontekstuele hindernisse in Suid-Afrika te oorkom.

**Trefwoorde:** ouerskap; skoolbeheerrade; skooloutonomie; Suid-Afrikaanse onderwys; Suid-Afrikaanse skole; Wysigingswetsontwerp op Basiese Onderwys

## Abstract

### Top-performing schools overcoming contextual constraints by means of leadership

In a previous article published in this journal, in which an attempt was made to enumerate and encapsulate in one equation all factors determining quality of education taking place within a particular education system or school, leadership was identified as one significant factor. Moreover, this factor has the power to mediate, even obviate, many of the other factors (including the debilitating factors of the education system and the societal context). The aim of this article is to report on how, by means of innovative leadership, top-performing schools have succeeded in overcoming contextual obstacles to supply quality education.

Quality in education is a term defying a simple, one-line definition. It is more meaningful to enumerate the components of quality education. These components are input quality, process quality, output quality and product quality. Process quality, in turn, consists of a number of subcomponents, namely the administrative substructure, parental and home background factors, the curriculum, the teacher factor, the learner factor, organisational climate and leadership.

In this article, the following definition of educational leadership, developed by Griffiths University (Australia) educational leadership scholar Neil Dempster (2009:22), is used as a working definition: “School leaders, understanding and accommodating the contexts in which they operate, mobilise and work with others to articulate and achieve shared intentions to enhance learning and the lives of learners.”

This definition differs from many other definitions and conceptualisations of (school) leadership, in that it includes “context”. In this article the term *context* is analysed and found to include both a societal context and an education system context. The context in which South African schools find themselves is analysed as well and found to be very challenging, even debilitating in many respects. These include weather extremes — admittedly short in duration (a few weeks per year), the tendency of middle-class South Africans to live in single-unit dwellings (meaning many learners live further than walking distance from schools), widespread unemployment and poverty, cultural (including linguistic) diversity, an extant lack of social capital, and poor and wanting political leadership, creating a moral vacuum in the country.

One indicator of the overall quality of education is learner performance. A qualitative research design was employed. A sample of four top-performing schools, two in each of the provinces of the Western Cape and Gauteng, was selected for this study. A top-performing school was defined as a school with a 100% matric pass rate for at least the five years preceding the study. Unfortunately, this requirement meant that only ex-model C schools (i.e. historically white schools) were included in this study. Interviews were conducted with the principal and (individual interviews with each of) three teachers in each school, in which the interviewees were probed as to how they handled the following contextual factors that have an impact on their schools:

- Physical climate (temperature, humidity, atmospheric circulation, cold winters, and summers with a high temperature-humidity index)
- Population density; the distance the learners have to travel to school each day

- Cultural diversity
- Financial position of parents
- Efficacy of local political authority
- Religious beliefs of families (parents and learners)
- National education policy and administration
- Provincial education policy and administration.

It was found that these schools also had to contend with weather extremes (extreme mid-winter cold spells, and extreme hot and humid mid-summer spells), although each of these is of short duration. Interviewees told the researchers that proper and regular maintenance of school and classroom buildings minimises the effect of extreme weather conditions. The schools had a minority (though a significant number) of learners living further than walking distance from the school. This difficulty was handled by parents' organising lift clubs, the school's organising a school bus and the supply of school hostels.

The schools had to contend with the reality of cultural diversity in their learner composition. All of the interviewees reported that the intercultural group relations in their schools were good. As far as the handling of diversity was concerned, policy principles that were invariably mentioned in the interviews were an emphasis on respect, tolerance, listening to all, equal opportunities for all, and accommodation. One school used the Harvard Thinking in Teaching Programme (also called Project Zero). One of the schools used the school concert, drawing on the cultural music heritage of all cultures present in the learner corps, to foster an appreciation of other cultures among the learners.

Two of the schools had small but significant numbers of parents in financial need. To meet the needs of these parents, the schools (principal, teachers and parents) mobilised their own resources as well as those of the community to provide sponsorships to learners from such families and to offer support for families in need.

All four schools, being ex-model C schools (with the historical background of these schools), conduct their education mission openly from a Christian ground motive. The interviewees stated that the Christian ground motive puts in place a particular ethical framework and establishes a particular hierarchy of values. However, none of the schools forces learners in any way to accept the Christian religion.

The two Western Cape schools reported that their local political authorities were sensitive to the needs of the school and played a supportive role with respect to their schools. The two Gauteng schools reported that their local political authorities played no role (neither positive nor negative) with respect to their schools. Regarding their relations with national education policy and administration, the comments were singularly negative. Adverse comments revolved around insensitivity to teachers and schools, too much bureaucracy and too much change, and a lack of respect for and professional treatment of teachers.

What became clear from this research, first of all, is that what are often described as "privileged schools" are also confronted by the (often debilitating) contextual realities of South African education and society, but that the leadership (i.e. principals, parents, teachers and learners) stand up against these, putting particular strategies and policies in place. In handling and overcoming these contextual restraints, it is especially parental involvement and the mobilising of own resources that stand out. Furthermore, these schools capitalise on

diversity and utilise religion in order to create social capital (of which there is such a dire shortage in South African society) and thus ensure moral stability.

Secondly, the importance of the role of the parents and the need to place the role of the parents supporting schools in their education effort on the research agenda of education scholarship in South Africa became clear from this research. The research findings are also a serious indictment of current attempts and proposals to curtail school autonomy in South Africa.

Valuable supplements to this research would be similar research on the interrelationship of contextual factors and school functioning from the following perspectives:

- A learner perspective in top-performing schools
- A parental perspective in top-performing schools
- Research on how schools in lower socio-economic residential areas (roughly those schools in former homelands and historically black urban residential areas) that have succeeded in improving learner performance have managed to overcome debilitating contextual forces
- Research on the exact impact of context in poorly performing schools.

If such research could be conducted, all the school categories could be compared in order to lay down concrete guidelines as to how contextual obstacles in the way of supplying quality education in South Africa could be overcome.

**Keywords:** Basic Education Amendment Act (South Africa); parenthood; school autonomy; school governing bodies; South Africa; South African education; South African schools

## **1. Inleiding**

In 'n vorige artikel, waar 'n poging aangewend is om al die faktore wat onderwysgehalte van 'n onderwysstelsel of skool bepaal, te noem en in een vergelyking vas te vat, is leierskap as een tersaaklike faktor geïdentifiseer (Wolhuter en Van der Walt 2018). Meer nog, dié faktor kan ander faktore, insluitende die (onderwysstelsel- en samelewings-) konteks waarbinne die skool funksioneer, medieer, selfs uitskakel, deur vindingryke leierskap. Die doel van hierdie artikel is om verslag te doen oor hoe toppresterende skole wel daarin geslaag het om kontekstuele hindernisse te oorkom. Konteks stel bepaald (soos in die vorige artikel aangestip) gewigtige uitdagings aan onderwysvoorsiening in Suid-Afrika en word dikwels in die openbare diskoers (Wilkinson 2017) en selfs in die wetenskaplike literatuur (Spaull 2013) oor onderwys in Suid-Afrika fatalisties-deterministies voorgehou as 'n verklaring vir swakgehalte-onderwys. Daarom blyk dit 'n sinvolle oefening te wees om te ondersoek hoe leierskap in goedpresterende skole omgaan met die onderwysstelsel- en samelewingskonteks, wat in Suid-Afrika beide baie problematies is en besondere uitdagings stel, soos ook in hierdie artikel verduidelik word.

## 2. Doel

Die doel van hierdie navorsing was om te ondersoek hoe 'n aantal toppresterende skole die onderwysstelsel- en samelewingskonteks waarbinne hul skole funksioneer, beleef en hanteer. Omdat alle Suid-Afrikaanse skole met hierdie konteks te kampe het, is die doel van hierdie artikel eerstens om te dien as aanskouingsles vir ander skole hoe om aftakelende kontekstuele kragte te bowe te kom en daarbo uit te styg. Tweedens word hierdie artikel aangebied as antwoord en korrekatief op die voortdurende stroom fatalistiese diagnoses wat gemaak word in sowel die openbare diskoers as die wetenskaplike literatuur oor kontekstuele faktore wat gehalteonderwys in Suid-Afrika teenwerk. Aangesien die artikel kwalitatiewe navorsing rapporteer, is die bedoeling nie om resultate te veralgemeen of te ekstrapoleer nie; selfs nie eers na die klein universum van ander voormalige C-modelskole nie. Die doel word in die artikel beskryf as om 'n korrekatief aan te bied op die voortdurende stroom literatuur wat 'n *défaitisties-fatalistiese* beeld skep van skole wat resloos uitgelewer is aan kontekstuele beperkinge. Derdens is die doel van die artikel om 'n bydrae te lewer tot die bespreking rondom die beoogde veranderinge aan skooloutonomie (by name skoolbeheerliggame) in Suid-Afrika (RSA 2017). Dit is so dat hierdie veranderinge die beweegruimte van skoolleierskap (hoofde en beheerliggame) drakonomies gaan inkort as die veranderinge volledig deurgevoer word, en daarmee saam 'n einde gaan maak aan die rol wat leierskap speel of kan speel in die versekering van gehalteonderwys by skole. Daarom word hierdie artikel dan aangebied as 'n besondere invalshoek in die openbare bespreking oor hierdie beoogde veranderinge.

Die artikel begin met 'n uiteensetting van die teoretiese raamwerk, gevolg deur 'n oorsig van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel- en samelewingskonteks waarbinne skole en skoolhoofde funksioneer, met besondere klem op faktore in die konteks wat die funksionering van skole raak. Daarna word die navorsingsmetode bespreek en die navorsingsresultate aangebied en bespreek in die lig van die gestelde doelstellings van die artikel.

## 3. Teoretiese raamwerk

Die begrip *onderwysgehalte*, die komponente daarvan en die meting daarvan word in die artikel van Wolhuter en Van der Walt (2018) uitvoerig bespreek en sal daarom nie hier herhaal word nie; alleen 'n bondige uitsetting sal gegee word.

*Onderwysgehalte* is 'n woord wat nie in 'n eenlynige definisie vasgevat kan word nie. Dit meer sinvol om die komponente daarvan te lys. Die vier basiese komponente van gehalte van 'n onderwysstelsel of 'n skool is insetgehalte, prosesgehalte, uitsetgehalte, en produkgehalte (Wolhuter en Van der Walt 2018; Bergmann 1996).

*Insetgehalte* verwys na die gehalte van finansiële en fisiese infrastruktuur van 'n skool- of onderwysstelsel. Insetgehalte word gemeet met maatstawwe soos besteding per leerling, of getal leerders per onderwyser.

*Prosesgehalte* is die gehalte van onderrig en leer wat plaasvind in die onderwysprojek (dit is, die skool- of onderwysstelsel). Prosesgehalte, die gehalte van onderrig en leer wat in skole of

onderwysstelsels voltrek word, is meer kompleks as insetgehalte. Die volgende subkomponente kan hierby onderskei word: die administratiewe substruktuur, die kurrikulum, die skoolomgewing, die onderwyserfaktor, die ouer- en ouerhuisfaktor, leerderinset, organisasieklimaat- en kultuur, en leierskap (Wolhuter 2014). Elke een van hierdie subkomponente is op sigself weer kompleks. Die ouer- en ouerhuisfaktor moet egter hier in meer besonderhede gespesifiseer word, aangesien dit minder ooglopend as die ander subkomponente is. Die ouer- en ouerhuislike omstandighede as faktor het te doen met hoe gunstig die ouerhuis is vir die bied van ondersteuning vir die visie van die skool, en tweedens na ouers se betrokkenheid by skoolsake (Wolhuter en Van der Walt 2018).

*Uitsetgehalte* is die uitkoms van die leerproses of -handeling, dit wil sê die prestasievlakke van leerders aan die einde van die skool- of onderwysprogram. Uitsetgehalte kan betreklik maklik gemeet word, byvoorbeeld uitslae van matriekeksamens.

*Produkgehalte* verwys na die effek, uitset of impak van die onderwys wat gegee en ontvang is. Dit sluit die trefkrag van die onderwys op die lewe van die individuele leerder sowel as op die samelewing in. Produkgehalte sou teoreties gemeet kon word aan die hand van die doelstellings wat vir die skool of die onderwysstelsel geformuleer is. Amptelike beleid in Suid-Afrika stel byvoorbeeld 'n hele reeks doelstellings vir die onderwys. Naas doelstellings rakende die bied van geleentheid vir die ontsluiting van elke leerder se potensiaal ter voorbereiding vir 'n inkomstegenererende beroep word, volgens die amptelike beleidsdokumente, 'n reeks sosiale, kulturele, ekonomiese en politieke doelstellings vir onderwys gestel (Wolhuter 2015).

Soos verduidelik, is een faktor wat die gehalte van onderwys in 'n skool bepaal, leierskap. *Leierskap* is eweneens 'n begrip waarvoor daar nie 'n eenvoudige, universeel aanvaarbare definisie bestaan nie. 'n Uiteenlopende verskeidenheid definisies oor leierskap bestaan. Helmrich (2015) verskaf 'n lys van 30 verskillende definisies van leierskap. 'n Verkenning en kritiese ontleding van hierdie versameling definisies val buite die bestek van hierdie navorsing, maar vir die doeleindes van hierdie artikel sal die volgende omskrywing van die onderwysleierkenner van die Griffiths Universiteit (Australië) Neil Dempster (2009:22) as werksdefinisie gebruik word (ons vertaling):

Deur die kontekste waarbinne hulle funksioneer te begryp en te akkommodeer, mobiliseer en werk skoolleiers met ander saam om gedeelde doelstellings te artikuleer en na te streef ten einde die peil van leer en die lewens van hulle leerders te verhoog.

In hierdie definisie is twee komponente vervat wat dien verder onder die loep geneem te word, eerstens aangesien dit hierdie definisie verskillend maak met betrekking tot vele ander definisies (en selfs van die algemene opvatting oor leierskap), en tweedens omdat dit rigtinggewend is vir die teoretiese raamwerk waarbinne die navorsing waarvoor daar in hierdie artikel verslag gedoen word, plaasgevind het. Hierdie sleutelkomponente is *kontekste* en *werk met ander saam*.

Daar was lank 'n neiging om leierskap te koppel aan slegs een individu wat eimagtig en in isolasie optree. Hierdie beskouing vloei voort uit die “grootpersoon”-teorie van geskiedenis (dat die verloop van die geskiedenis bepaal word deur die doen en late van enkele oorheersende, sterk persoonlikhede), 'n teorie wat vir die eerste keer uitvoerig verwoord is deur Thomas Carlyle (1849) in sy boek *On heroes, hero worship and the heroic in history*.

Hierdie teorie het ook sy neerslag gevind in die eerste teoretiserings oor leierskap wat gedurende die 19de eeu verskyn het, waarvan die mees opvallende voorbeeld sekerlik Francis Galton se boek *Hereditary Genius* (1884) is. Alhoewel daar later meer genuanseerde teorieë oor leierskap die lig gesien het, het die beskouing van die rol van een persoon wat eiemagtig en in isolasie optree, ook in die skoolleierskapdiskoers en -konseptualisering neerslag gevind. 'n Sprekende illustrasie hiervan is vervat in die titel van die bekende boek van Harry Wolcott: *The man in the principal's office* (1969). Hierdie beskouing moet op twee punte gekwalifiseer word, en dit is waar die twee sleutelkomponente van die definisie van Dempster waardevol is.

Eerstens funksioneer skoolhoofde as leiers van hulle skole binne die konteks van 'n (nasionale en provinsiale) onderwysstelsel en binne 'n bepaalde samelewingskonteks wat besondere eise aan hul leierskapsrolle stel (Wolhuter, Van der Walt en Steyn 2016). Baie navorsers het al bevind dat daar 'n verband bestaan tussen die leeruitkomste van leerders en leierskap aan skole (Hallinger en Heck 2011). Die verband tussen leierskap en leeruitkomstes aan skole is egter kompleks (vgl. Breukmann en Pashiardis 2011). Hallinger en Heck (1996; 1998) kom na 'n bestudering van 40 empiriese studies oor dié onderwerp tot die gevolgtrekking dat die verband tussen leierskap en leerderprestasie wel bestaan, maar dat dit indirek is. 'n Eenduidige afparing van een daad of eienskap van 'n hoof en leerderprestasie is onmoontlik. Die hoof oefen sy/haar leierskap uit saam met 'n bestuurspan ten opsigte van 'n skool met baie rolspelers (onderwysers, leerders, ouers, gemeenskap) en as deel van of binne die konteks van sowel 'n onderwysstelsel as 'n samelewing.

In 'n deelwetenskap van die opvoedkunde, naamlik vergelykende en internasionale opvoedkunde, is dit gemeenplaas om hierdie samelewingskonteks (wat 'n vormgewende invloed op enige nasionale onderwysstelsel en elke skool het) in die volgende te verdeel: geografie, demografie, sosiale stelsel, ekonomie, politiek en godsdienstige en lewens- en wêreldbeskoulike stelsel (Bray en Thomas 1995; Steyn en Wolhuter 2008; Manzon 2014; Sobe en Kowalcyk 2014). Terwyl die verdeling van die konteks in so 'n verskeidenheid kategorieë sy beperking het, soos Sobe en Kowalcyk (2014) tereg opmerk, veral dat die geheel verlore kan gaan in die opbreek daarvan in samestellende besonderhede (by wyse van spreke: die bome word getel en beskryf en die woud word misgekyk), is dit vir die doeleindes van hierdie studie gerade geag om die konteks so te verdeel omdat 'n globaal-onverdeelde hantering van konteks die sistematiese bekyking van die werking en uitwerking van leierskap en die beskrywing daarvan nog meer so 'n vergelyking daarvan tussen vier skole baie onsistematies en vir die leser moeiliker begrypbaar sou wees.

Om saam te vat en enkele belangrike fasette van die teoretiese raamwerk uit te lig: Leerderprestasie is een aspek in die gehalte van skole. Terselfdertyd kan leerderprestasie as aanwyser van die onderwysgehalte (in sy geheel) van 'n skool gebruik word. Een ander faktor in die gehalte van skole is leierskap. Leierskap het 'n effek op leerderprestasie, maar hierdie effek is kompleks en indirek. Leierskap moet in dié verband beskou word as die rol wat die skoolhoof saam met sy/haar bestuurspan, en verder ook indirek die hele skoolgemeenskap (onderwysers, leerders, ouers), uitoefen ten opsigte van 'n skool, binne 'n bepaalde onderwysstelsel- en samelewingskonteks. Leierskap word dan sigbaar in die resultaat van wat in die skool gebeur – daardie dinge wat nie resepmatig deur beleidsvoorskrifte bepaal word nie. Om hierdie kompleksiteit te onderstreep kan die gevolgtrekking aangehaal word wat Cheng e.a. (2016) maak aan die einde van hulle uitvoerige kartering van die stand van navorsing oor skooloutonomie (een van die temas wat

in hierdie artikel aangesny word), naamlik dat navorsers skooloutonomie konseptualiseer as die vryheid wat hoofde geniet sonder dat ook ander sleutelvennote (“key stakeholders”) betrek word.

#### **4. Die konteks van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel**

Die huidige onderwysstelsel het in die jare na 1994 sy beslag gekry en is besiel deur ’n inspirerende visie. Die grondbeginsels van die nuwe onderwysstelsel sou naamlik die volgende vyf beginsels wees: desegregasie, desentralisasie, demokratisering, gelyke geleentheid en multikulturalisme (RSA 1995; 1996; Wolhuter 1999). Aan die ander kant bemoeilik vyf onderling verbandhoudende eienskappe van die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel die funksionering van skole en werk dit verswarend op die leierskaprolle van skoolhoofde. Ten eerste is die onderwysstelsel sedert 1994 die toneel van ’n voortdurende stroom veranderinge wat skynbaar nimmereindigend is en nie tot stabiliteit kan kom nie. Onderwyswette en -beleid is sedert 1994 opnuut geskryf en word sedertdien onophoudelik hersien, heroorweeg en herskryf (Nkambule en Amsterdam 2018). Nuwe provinsiale onderwysdepartemente is geskep en nuwe bestuurs- en administratiewe style is ingevoer (Mathebule 2013). Nie net is skole en onderwysdepartemente dikwels haaks nie, maar onderwyswette en skole se vertolking daarvan is aanhoudend die onderwerp van litigasie en hofuitsprake en appèlsake, wat bestendigheid in die wiele ry (Beckmann en Prinsloo 2015). Tweedens word skole, hoofde en onderwysers, heeltemal in teenspraak met die beginsel van desentralisering wat net na 1994 voorgehou is as een van die hoekstene van die nuwe onderwysbedeling, onderwerp aan ’n toenemende stel beperkende, baie eng voorskrifte wat dikwels ’n streep trek deur enige teken van respek vir professionele outonomie (De Clercq 2013). Derdens verval politieke leiers aan wie onderwys toevertrou is, soos politieke leiers in die brede in die land, soms in populisme ter wille van eie oorlewing (Du Preez 2018). Vierdens skep die voortdurende veranderinge en onbesonne, onverantwoordelike uitbarstings van populistiese beleidsonsekerheid (Odendaal 2017). Vyfdens is skole ook die lydende party van omslagtige, ontmoedigende en verlamme burokrasie, administratiewe onbevoegdheid en disfunksionaliteit wat, soos in die genoemde vorige artikel verduidelik is, groot dele van die landsadministrasie en staatsdiens kenmerk (Wolhuter en Van der Walt 2018).

#### **5. Die Suid-Afrikaanse samelewingskonteks**

##### ***5.1 Geografie***

Suid-Afrika is in die middelbreedtegrade geleë. Dit beteken die land het matige temperature (RSA 2018b). Temperatuurruiterstes is nie groot genoeg, en winters nie lank genoeg, om sentrale verhitting in geboue gedurende wintermaande prakties sinvol te maak nie, terwyl lugverkoelingsstelsels vir somers duur is en, gegewe die betreklik matige temperature, nie bekostigbaar en sinvol vir skole is nie. Tog kan middelsomertemperature, veral wanneer dit gepaard gaan met ’n hoë humiditeit, ’n hoë ongemaksgraad meebring en kan wintertemperature vir kort tye, wanneer temperature op hul laagste daal, baie koud wees (onder vriespunt). Hierdie (toegegee, betreklik kort) tye van te lae of te hoë temperature is nie



bevorderlik vir optimum konsentrasie van leerders in klasse nie, en is baie veeleisend vir leerders wat skool toe stap.

## 5.2 Demografie

Die gemiddelde bevolkingsdigtheid van Suid-Afrika is betreklik hoog: 46,3 mense per vierkante kilometer (Statistics South Africa 2017a). Die bevolkingsdigtheid wissel baie, van 785,2 persone per vierkante kilometer in Gauteng (die provinsie met die hoogste bevolkingsdigtheid) tot 50,3 persone per vierkante kilometer in die Wes-Kaap tot 3,3 persone per vierkante kilometer in die Noord-Kaap (die provinsie met die laagste bevolkingsdigtheid) (Statistics South Africa 2017a). Terwyl 'n groot persentasie van die land se bevolking verstedelik is (65,8% in 2017, CIA 2017) en die bevolkingsdigtheid in baie landelike gebiede hoog is (veral in die voormalige tuislande), is die gebruik onder middelklas-Suid-Afrikaners om in afsonderlike wooneenhede (huise) met groot erwe (in vergelyking met die internasionale norm) te bly. Dit, tesame met die gebrek aan 'n effektiewe en veilige openbarevervoerstelsel in die land, het tot gevolg dat baie van die leerders in baie skole wat nie naby (binne gerieflike reisafstand van) hul skole woon nie. Logistiek (om leerders in die oggend by die skool te kry en ná skool in die middag na hulle huise) is dus veeleisend.

## 5.3 Ekonomie

Terwyl Suid-Afrika op grond van per kapita bruto nasionale inkomste deur die Wêreldbank as 'n hoëmiddelinkomsteland geklassifiseer word, is die ongelykheid (soos gemeet aan die Gini-indeks) die tweede hoogste in die wêreld – vir Suid-Afrika is die indeks 62,5 (CIA 2018); die werkloosheidsyfer van 27,7% of 6,21 miljoen werkloos (Trading Economics 2018) is hoog en daarom kom armoede wydverspreid voor. Soveel as 16,6% van die bevolking leef op minder as die ekwivalent van VSA\$1,90 per dag, en 34,7% op minder as VSA\$3,10 per dag (die twee internasionale armoedelyne) (Wêreldbank 2017). In die huidige ongunstige politieke omgewing het ekonomiese groei verstadig en in per kapita reële terme reeds in die negatiewe terrein inbeweeg (Statistics South Africa 2017b). Die swak ekonomiese toestand maak ouerbetrokkenheid (veral, maar nie beperk nie tot, finansiële bydraes tot skole) moeilik, en die skraal werkvooruitsigte van afgestudeerde leerders werk demotiverend op leerders in.

## 5.4 Sosiale stelsel

Twee markante kenmerke van die Suid-Afrikaanse sosiale omgewing, wat elkeen op sy eie manier besondere uitdagings aan die onderwys en aan elke onderwysleier stel, is die besondere diversiteit en die gebrek aan sosiale kapitaal. Tekenend van die kulturele diversiteit is die voorkoms van 11 amptelike tale volgens die land se Grondwet. Boonop bestaan daar veel meer huistaal in die land as dié 11, waarvan baie deur beduidende getalle sprekers gepraat word. Daar is geen duidelike dominante huistaal nie; Zulu, die grootste taal, is die huistaal van maar 22,7% van die land se bevolking (RSA 2018). Die ooreenstemmende persentasies van die ander tale is soos volg: Xhosa: 16,0%; Afrikaans: 13,5%; Engels: 9,6%; Sepedi: 9,1%; Setswana: 8,0%; Sotho: 7,6%; Tsonga: 4,5%; Siswati: 2,6%; Venda: 2,4; en Ndebele: 2,1% (RSA 2018). Dan het, volgens amptelike sensusstatistiek, nog bykans 'n miljoen Suid-Afrikaners (om presies te wees, 828 258 of 1,6% van die sensusgetelde bevolking) 'n huistaal anders as een van die 11 amptelike tale (RSA 2018a). Naas taalverskeidenheid is daar diversiteit ten opsigte van elke ander kultuuraspek (die

godsdienstige as een hiervan word hier onder weer bespreek), asook ander dimensies van diversiteit, soos die ekonomiese ongelykheid hier bo vermeld. Dié diversiteit maak dit moeilik om reg te laat geskied aan elke taal, godsdiens en (elke ander aspek van) kultuurgroep, te meer so in 'n sosiopolitieke bedeling waar hoog opgegee word oor gelyke geleentheid (insluitende gelyke onderwysgeleentheid).

*Sosiale kapitaal* kan gedefinieer word as die stel gesamentlike waardes en verstandhoudings en persoonlike verhoudinge wat individue in 'n samelewing in staat stel om mekaar te vertrou en met mekaar saam te leef en saam te werk (Fukuyama 1999; Organisasie van Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling 2018). Dat die aanwesigheid van sosiale kapitaal in 'n samelewing bevorderlik is vir die funksionering van skole is al in baie empiriese navorsing aangetoon (Allan en Catts 2014). Die gebrek aan sosiale kapitaal in die Suid-Afrikaanse samelewing kan waarskynlik na 'n veelheid van faktore herlei word. Hierdie faktore sluit in die grootskaalse werkloosheid (hier bo reeds genoem); swak, onvoorbeeldige politieke leierskap (wat hier onder verder bespreek word); die nasleep van 'n lae-intensiteit-burgeroorlog van voor 1994, waar 'n ongeskrewe reël van enige middel wat geregverdig is om die doel te bereik, gegeld het; 'n kultuur van aanspraak of toe-eiening ("entitlement"), en 'n Grondwet wat menseregte ingevoer het sonder dat die bevolking oor 'n lang tyd voorberei was op 'n bedeling van menseregte en die verantwoordelikheid wat so 'n kultuur vereis (McCowan 2013). Aanduidend van die gebrek aan sosiale kapitaal is die kommerwekkende hoë misdaadsyfer. Daar word byvoorbeeld 52,1 mense per dag in Suid-Afrika vermoor – die land het 'n moordvoorkoms van 34,1 per 100 000 mense (Africa Check 2018). So 'n gebrek aan sosiale kapitaal in die samelewing in die geheel maak die handhawing van leerderdisipline in skole moeilik. Dit is nie moeilik om 'n verband tussen die probleem van leerderdisipline aan Suid-Afrikaanse skole (Segalo en Rambuda 2018) en die gebrek aan sosiale kapitaal in die Suid-Afrikaanse samelewing te trek nie.

### **5.5 Politiek**

Hier bo, onder die bespreking van die onderwysstelsel, is melding gemaak van die politieke konteks van beleidsonsekerheid en dreigende, destabiliserende populisme en probleme met administratiewe bevoegdheid. Hierby moet nog seker gevoeg word die probleem van gebrek aan verantwoordelike en verantwoordbare regering (waar niemand vir mislukkings of vergrype of wandade aanspreeklikheid aanvaar of aanspreeklik gehou word nie), wat herlei kan word na onder andere 'n kiesstelsel wat verteenwoordigers aan partystrukture eerder as aan kiesers verantwoordelik hou, en 'n regerende party wat nog steeds wil lewe op die opbrengs van 'n bevrydingsnarratief. Laastens moet die wydverspreide korrupsie, nepotisme en patronaatskap wat die regering van die dag kenmerk, genoem word (Olivier 2017; Pauw 2017). Weer eens moet dit gestel word dat so 'n gebrek aan 'n goeie voorbeeld onder topleiers in die land die handhawing van dissipline onder leerders, asook werkstoewyding en professionele gedrag onder onderwysers, bemoeilik

### **5.6 Godsdiens en lewens- en wêreldbeskouing**

Terwyl 81,2% van Suid-Afrikaners hulself as Christene beskou (Pew Research Center 2016), moet hierdie stelling gekwalifiseer word. Eerstens is die Christene onder baie denominasies verdeel. Hierdie verdeling loop in 'n sterk mate saam met die rassegrense (Wolhuter 2016:108–9). Die meeste Afrikaanssprekende blankes behoort aan een van die Calvinisties-Protestantse kerkdenominasies, waarvan die wortels na die Calvinistiese kerk in Nederland

teruggespoor kan word. Engelssprekende blankes is weer gekonsentreer in kerke soos die Anglikaanse en Metodistekerke, wat historiese wortels in Brittanje het. Terwyl al hierdie kerke ook swart Suid-Afrikaners as lede het, is swart Suid-Afrikaners gekonsentreer in Afrikanistiese kerkdenominasies, soos die Sionistiese en Ethiopiese kerke. Baie swart Suid-Afrikaners (van alle kerkdenominasies) beoefen 'n soort sinkretiese godsdienst, wat elemente van die Christelike geloof en tradisionele Afrikagodsdienst (soos voorvaderaanbidding) kombineer (Van der Walt, Potgieter en Wolhuter 2010:32). Ongeveer 80% van Suid-Afrikaners van die Indiërbevolkingsgroep is Hindoes en 12% Moslems (Steyn 2008:35).

Onder godsdienst en lewens- en wêreldbeskouing moet nog enkele opmerkings gemaak word. Eerstens moet die godsdienstdiversiteit as deel van die algemene kultuurdiversiteit (hier bo onder "Sosiale stelsel" bespreek) vermeld word. Tweedens lê die Handves van Menseregte, wat deel is van die land se Grondwet, en die onderwysowerhede se vertolking daarvan, beperkinge op die beoefening van godsdienst in skole en die insluiting van godsdienst (dan een besondere godsdienst, om presies te wees) as deel van die skool se missie of organisasiekultuur (Louw 2014). Derdens skep die bedenklige politieke leierskap in die land en die gebrek aan sosiale kapitaal (albei hier bo bespreek) 'n morele vakuum in die land.

Die geheelindruk van die bogenoemde onderwysstelsel- en samelewingskonteks is een wat besonder problematies is en baie hoë eise aan skole en aan skoolleiers in die besonder stel.

## 6. Navorsingsmetode

Ten einde te ondersoek hoe skoolhoofde van toppresterende skole, as leiers, kontekstuele faktore hanteer, is twee provinsies gekies (Gauteng en die Wes-Kaap). Binne die universum van toppresterende skole is 'n ewekansige steekproef van twee toppresterende skole in elk van die twee provinsies getrek. Toppresterende skole word gedefinieer as skole waar die matriekslaagsyfer die afgelope vyf jaar 100% was. Al vier skole wat in die navorsing ingesluit is, is historiese blanke of voormalige model C-skole, geleë in hoërmiddelinkomstewoonbuurte. Die feit dat dit haas onmoontlik is om skole uit 'n ander kategorie te vind wat vyf jaar agtereenvolgens 'n 100%-matriekslaagsyfer behaal het, beperk die veralgemeenbaarheid van die resultate van hierdie studie. Na hierdie beperking sal aan die einde van die artikel teruggekeer word. Tweedens vertoon die vier skole wel kontekstuele verskille (veral ten opsigte van leerderprofiel of leerderdiversiteit), wat in die bespreking hier onder (en ook grafies in tabelvorm) uitgewys sal word.

Toestemming vir die navorsing is verkry van die twee provinsiale onderwysdepartemente se hoofde en etiese klaring is verkry van die etiekkomitee van die universiteit waaraan die skrywers verbonde is. Aan deelnemers is verduidelik wat die doel van die navorsing is, dat deelname absoluut vrywillig is en dat hulle identiteit of die identiteit van hulle skool nie openbaar gemaak sal word nie. Onderhoude is daarna afsonderlik met die hoofde en drie onderwysers in elk van die vier geselekteerde skole gevoer, waartydens hulle gevra is hoe elkeen van die volgende kontekstuele faktore hul skole beïnvloed en hoe hulle dié faktore hanteer:

- Fisiese klimaat (temperatuur, humiditeit, atmosferiese sirkulasie, gure winters, somers met hoë ongemaksindeks)

- Bevolkingsdigtheid; die afstand wat leerders elke dag na die skool moet reis
- Kulturele diversiteit
- Ouers se finansiële posisie
- Effektiwiteit van die plaaslike owerheid
- Godsdienstige oortuigings van gesinne (ouers en leerders)
- Nasionale onderwysbeleid en -administrasie
- Provinsiale onderwysbeleid en –administrasie.

Daar is besluit op onderhoude in plaas van vraelyste, aangesien onderhoude dieper delf en die peil van persoonlike belewenisse moontlik maak. Die rol van skoolbeheerrade vorm die fokus van 'n ander subprojek (met 'n ander navorsingsleier) in die navorsingsprojek waarvan hierdie een 'n deel was, en daarom is daar nie in hierdie navorsing in besonderhede op skoolbeheerrade ingegaan nie. Skoolleiers se vryheid en moontlikhede van inisiatief ten opsigte van konteks word wel in hierdie artikel aan die lig gebring, en in soverre die huidige sprake van beleidsverandering ten opsigte van skooloutonomie wel omgaan met konteks inperk, is dit gepas geag om in hierdie artikel daaroor te rapporteer.

Hierdie studie is 'n kwalitatiewe studie. Kwalitatiewe navorsing is naturalisties – dit vind in die werklike wêreld plaas, dit wil sê dit is niemanipulerend en niebeherend voorafbepaalde beperkinge is afwesig (Bogdan en Biglan] 2007; Hardiyanti 2017). Omdat die navorsing poog om skoolhoofde se hantering van kontekstuele kragte in hul volle omvang en kompleksiteit te ondersoek, is op 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp besluit. Kwalitatiewe navorsing selekteer inligtingryke navorsingssubjekte (Nye e.a. 2016). In hierdie navorsing is skoolhoofde en onderwysers van toppresterende skole geag potensieel inligtingryk te wees met betrekking tot die hantering van kontekstuele eise wat aan skole gestel word in hul strewe na gehalteonderwys. Kwalitatiewe navorsing is nie gemik op veralgemenings (universele uitsprake) nie, en omdat die fokus in hierdie navorsingsprojek op die besondere skoolhoof en skool se besondere, selfs unieke hantering van kontekstuele eise is, is op kwalitatiewe navorsing besluit. Daar is op die onderhoudsmetode van data-insameling besluit omdat dié metode by uitstek buigbaarheid of aanpasbaarheid aan sowel die onderhoudvoerder as die navorsingssubjek met wie die onderhoud gevoer word, verleen – dit gee die onderhoudvoerder ruimte om onduidelikhede in response met opvolgvrae uit te klaar en om meer inligting te vra wanneer antwoorde te kort is (Dakwa 2015:301). Die onderhoudsmetode gee aan die persoon met wie die onderhoud gevoer word, beweegruimte om antwoorde na goedgevoel te konstrueer (Dakwa 2015:301). Omdat die onderhoudsmetode die navorser verder in staat stel om op grond van die antwoorde van die subjek verder op bepaalde aspekte van die antwoord in te gaan, is dié metode geag die beste geskik te wees om so volledig moontlik inligting oor skoolhoofde se hantering van kontekstuele imperatiewe te ontgin. Die outentieke stemme van die deelnemers lei daartoe dat die navorser ryk en interessante data het om te ontleed (Morgan e.a. 2016).

## 7. Resultate

Die profiel van elkeen van die vier skole wat in die navorsing ingesluit is, word in tabel 1 uiteengesit.

Tabel 1. Profiel van elkeen van die vier skole wat in die navorsing ingesluit is

Aspek	Skool 1	Skool 2	Skool 3	Skool 4
<b>Geografiese ligging: Provinsie</b>	Wes-Kaap	Wes-Kaap	Gauteng	Gauteng
<b>Leerder-getalle</b>	600	550	600	2 300
<b>Demografie: Verspreiding van leerders</b>	60% van leerders binne stapafstand van skool. Vir ander busdiens en koshuis.	Wye opvanggebied. Leerders kom van omringende dorpe. Ouers, saamryklubs tussen ouers, privaat busdiens en koshuisvoorsiening help alles in dié verband.	Die meeste leerders stap, of hulle ouers vervoer hulle. Enkele reis per taxi vanaf die histories bruin woonbuurt na die skool.	Die meeste leerders bly binne stapafstand van die skool. Ander reis per bus (die skool het self busdienste georganiseer) of gaan tuis in die skoolkoshuis.
<b>Koshuisvoorsiening</b>	150 leerders	Ongeveer 200 leerders	Nee	Ongeveer 200 leerders
<b>Leerdersamestelling in terme van diversiteit</b>	30% van leerders is van bevolkingsgroepe anders as die blanke bevolkingsgroep.	Ongeveer een derde van leerders is van bevolkingsgroepe anders as blanke bevolkingsgroep.	Meerderheid blanke Afrikaans. Minderheid uit bruin gemeenskap.	Kultureel homogeen: blank, Afrikaans
<b>Huistaal van leerders</b>	35% Afrikaans 30% Engels	Ongeveer een derde Engels, klein getalle Xhosa, meerderheid Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans
<b>Voertaal</b>	Dubbelmedium (Afrikaans en Engels)	Dubbelmedium (Afrikaans en Engels)	Enkelmedium (Afrikaans)	Enkelmedium (Afrikaans)
<b>Finansiële status van ouers</b>	Die meeste hoër middelklas	Die meeste hoër middelklas. 96% betaal skoolgeld.	Die meeste laer middelklas; egter ook werkersklas-gesinne en gesinne waar ouers werkloos is.	Die meeste hoër middelklas. Enkeles hulpbehoewend.
<b>Skoolgeld</b>	330 leerders word geborg.	Skool betaal self vir enkele gevalle waar ouers nie skoolgeld kan betaal nie, gesteun deur bydraes van vermoënde ouers.	Daar is baie ouers wat sukkel of nie in staat is om skoolgeld te betaal nie. Ter vergoeding werk die ander ouers	Skool ondersteun 25 gesinne (kos, kospakkies, ens., kruideniersware, klere, boeke); onderwysers en vermoënde ouers

			hard en betaal meer om die skool se boeke te laat klop.	help.
<b>Godsdiens-samestelling</b>	Meerderheid leerders belydende Christene; 30 Moslemleerders	Meerderheid leerders belydende Christene; ook leerders van Moslem- en Joodse gelowe	Al die leerders Christene. Daar is egter lede van 'n groot aantal en verskeidenheid kerkdenominasies onder die leerders.	Meerderheid leerders belydende Christene. Daar is 'n klein getal leerders wat openlik verklaar dat hulle ateïsties is.
<b>Hantering van godsdiens in skool</b>	Moslems het hul eie godsdiensvereniging.	Christelike Studente Vereniging. Ander geloofsgroepe ook geleentheid om soortgelyke godsdiensverenigings te stig.	Beoefening van Christelike geloof op vrywillige basis.	Beoefening van Christelike geloof op vrywillige basis.
<b>Plaaslike owerheid</b>	Funksioneel en ondersteunend.	Goeie verhouding. Plaaslike owerheid hou omgewing rondom skool skoon.	Goeie verhouding. Is beskikbaar wanneer skool hulle nodig het.	Skool oefen deur middel van 'n burgerlike organisasie druk uit dat byvoorbeeld. sinkgate in paaie naby skool herstel word.
<b>Provinsiale onderwysdepartement</b>	Positiewe beleving	Bekwaam, goeie verhouding met skool, ondersteunend deur onder andere vakadviseurs wat skool gereeld besoek en onderwysers van raad bedien	Negatiewe beleving. Kommunikasiegaping tussen departement en skool.	Negatiewe beleving
<b>Nasionale onderwysdepartement</b>	Negatiewe beleving	Negatiewe beleving. Beleidsvoorskrifte 'n geweldige impak op onderwysers se werklading.	Neutraal: departement meng nie in in skoolsake nie.	Negatiewe beleving. Hou by voorskrifte maar vind dit te rigied en te tydrowend.

## 7.1 Geografie

Volgens die deelnemers in die Wes-Kaap sowel as Gauteng stel die hoë middelsomersongemaksindeks en gure winters wel besondere eise. In die Wes-Kaap reën dit dikwels gedurende die gure winters en gaan die reën gepaard met sterk winde, terwyl die Gauteng-omgewing gedurende somermaande met donderstorms en hael te kampe het. Klimaatsuiterstes het nie ernstige gevolge nie, ofskoon dit tog sy effek laat voel. Twee deelnemers het vertel (direkte woorde):

Wintermaande is koud, wind, moeilik om skooldag aan die gang te kry; somers is weer aan die einde van die dag moeilik; alhoewel ons nie veel blootgestel is aan die elemente nie.

Somers baie warm, Maart 43–44 grade, moeilik om klas te gee, leerders konsentreer moeilik; winters nie te koud nie, maar reën maak moeilik; sport ook moeilik in erge hitte.

Dit is veral in oorvol klasse, tydelike klaskamers en oop gange dat die klimaat problematies raak, ofskoon dit nie so ernstig is dat dit inbreuk maak op leerders se prestasie nie.

Die feit dat min leerders te voet of per fiets na die skool reis, en die bestaan van 'n koshuis by skole, beperk weer die effek van klimaat. Een deelnemer het ook gemeld dat gereelde en deeglike instandhouding van geboue die effek van die klimaat beperk.

## 7.2 Demografie

Die oorgrote meerderheid leerders van die skole bly in 'n radius van vyf kilometer van die skool, die meeste binne stapafstand van die skole. Die effek van die afstand wat leerders van die skole bly, is dus (in elk geval in die geval van die meeste leerders) nie groot nie. Die deelnemers het ook gemeld dat die feit dat die woonbuurte betreklik veilig en misdaadvry is, tot gevolg het dat leerders skool toe kan stap sonder dat dit 'n bron van kommer is. Een van die skole het gemeld dat hulle 'n klein aantal leerders van 'n histories bruin woonbuurt het, en dat wanneer daar verkeersknoppe is of wanneer taxibestuurders staak, daar wel probleme voorkom om leerders betyds na en van die skool te vervoer. In die geval van die minderheid van leerders wat ver van skole bly, is dit veral ouerbetrokkenheid, na-uurse sportaktiwiteite en aandfunksies wat 'n uitdaging word. Terwyl die deelnemers dit eens is dat daaglikse reis oor lang afstande vermoeiend is, het hulle dit beslis gestel dat daar geen negatiewe korrelasie is tussen die afstand wat leerders van die skool woon en akademiese prestasie nie.

Wat die hantering van uitdagings met betrekking tot demografie betref: twee van die skole het koshuise vir leerders wat ver bly. Die koshuise dateer uit die tyd toe die provinsiale onderwysdepartemente koshuise gebou het, maar onder die huidige bedeling is skole self vir die instandhouding en bestuur daarvan verantwoordelik. Een van die skole trek leerders van sover as Namibië. Twee van die skole het busse vir leerders wat ver bly. Een skool se deelnemers het gemeld dat hulle twee busse het – een vertrek sodra die skool in die middag verdaag en een laat die middag na afloop van sportaktiwiteite. Naas skoolbusse (wat die skool reël), het een skool se deelnemers ook gemeld dat hul leerders goed bedien word deur die openbare metrobusdiens. Een skool se deelnemers het ook gemeld dat die ouers van

leerders wat ver van die skool woon, saamspan, inisiatief neem en reëlings tref om hul kinders betyds na en van die skool te vervoer.

### 7.3 Sosiale stelsel

Twee van die vier skole het 'n heterogene leerlingsamestelling. Die eerste van hierdie skole het 355 wat nie uit die wit bevolkingsgroep afkomstig is nie, uit 'n totale leerdertal van sowat 600; 30% se huistaal is Afrikaans en 35% se huistaal is Engels. Die tweede skool het 'n gelyke verdeling van 50% Afrikaansmedium- en 50% Engelsmedium-leerdersamestelling gehad. Die ander twee skole (albei Afrikaans-enkelmediumskole) is kultureel betreklik homogeen – die twee skole se deelnemers het gemeld dat hulle min leerders van bevolkingsgroepe anders as blankes in die skool het.

Wat die effek van kulturele diversiteit onder leerdersamestelling, of die gebrek daaraan, betref, het deelnemers van al vier skole gemeld dat intergroepverhoudinge onder die leerders goed is. Die akkommodering van taaldiversiteit stel die grootste uitdagings. Geïsoleerde interrasvoorvalle kom wel voor. By een van die vier skole was daar eenkeer 'n bendegeweldvoorval, maar dit was nie rasverwant nie en eerder aanduidend van die gebrek aan sosiale kapitaal in die samelewing. Van die deelnemers aan een van die kultureel homogene skole het wel gemeld dat enkele (blanke) leerders rassisties raak (rassistiese vooroordele en stereotipering vertoon en rassistiese terme gebruik) en ook dat die gebrek aan kulturele diversiteit onder die leerders die ontwikkeling van die leerders strem. Die kommer is uitgespreek dat hierdie leerders nie weet wat op hulle wag in die wêreld buite die skool nie. Die deelnemers het die lae vlakke of afwesigheid van intergroepkonflik toegeskryf aan die beleid en leierskap van die skole, soos in die volgende paragraaf uiteengesit.

Wat die hantering van diversiteit betref, is beleidsbeginsels wat telkens in die onderhoude navore getree het, dié van die beklemtoning van respek, verdraagsaamheid, luister na almal, gelyke kanse aan almal, akkommodering en tegemoetkomendheid. Een skool gebruik ook die program Harvard Thinking in Teaching. Die Harvard Thinking in Teaching-program (ook genoem Project Zero, of Learning to Think, Thinking to Learn) is deur die Nagraadse Skool vir Opvoedkunde aan Harvard Universiteit, onder leiding van Ron Ritchhart, en met die Mandela Magneetskool in Santa Fé in Nieu-Mexico as modelskool (Harvard Graduate School of Education 2018) ontwikkel. In die Verenigde State van Amerika is 'n magneetskool 'n skool wat geskep is as deel van die desegregasiebeleid: dit is 'n skool wat sigself ten opsigte van toelatingsbeleid nie tot die onmiddellike voedingsgebied beperk nie, maar doelbewus leerders uit 'n verskeidenheid woonbuurte en van 'n verskeidenheid sosio-ekonomiese, rasse en etniese agtergronde toelaat. Die program is daarop gemik om 'n skool- en klaskameromgewing te skep waar leerders deur selfstandige denke leer, en uit die uiteenlopende verskeidenheid van agtergronde van leerders put. In sy boek waarin hy die program verduidelik, stel Ricthart (2015) dit dat die program op die volgende agt beginsels geskoei is: verwagtinge, taal, tyd, modellering, geleenthede, roetine, interaksie en omgewing.

'n Ander skool gebruik die orkes en die skoolkonsert om die verrykende effek van kulturele diversiteit te demonstreer en 'n gevoel van samehorigheid te skep. Hierdeur word uit die kultuurerfenis van alle kultuurgroepe geput: die erfenis word aangebied as deel van die bou van 'n goeie naam vir die hele skool. Le Roux (1992) wys daarop dat musiek in 'n multikulturele skool gebruik kan word as demonstrasie van gelyke geleenthede, om by leerders 'n gevoel te skep dat die skool gelyke geleenthede aan almal bied. Burnard e.a.



(2008) se vergelykende studie van multikulturele skole in Swede, Engeland, Spanje en Australië toon eweneens hoe so 'n aanwending van musiek 'n atmosfeer van inklusiwiteit skep.

#### **7.4 Ekonomie**

Deelnemers van twee van die vier skole het gemeld dat hul skole in 'n hoërmiddelinkomstewoonbuurt geleë is en daarom redelik goed beskerm is teen die swak ekonomie en hoë werkloosheid. Deelnemers van die ander twee skole was dit eens dat hulle die impak van die swak ekonomie al meer voel. Selfs by die twee skole wat, volgens die deelnemers, beskerm is teen die impak van die swak ekonomie, is daar egter 'n minderheid van 10–12% van leerders wat, weens hul ouers se swak finansiële posisie, vrygestel is van skoolgeld.

In een van die skole ontvang 30 leerders borgskappe. Die borge sluit welgestelde ouers en sakeondernemings in die gemeenskap in. Die borgskappe word toegeken op grond van finansiële nood. Die skool se beleid is om armoedegeraakte ouers en leerders se name vertroulik te hou. Deur borgskappe en ander vorme van addisionele hulp aan armoedegeraakte leerders word die ideaal van gelyke geleenthede vir almal nagestreef. In hierdie poging word baie peil getrek op die werk van ouers en onderwysers. Twee deelnemers vertel (direkte aanhalings):

Die ekonomie het 'n groot invloed, die meeste ouers kan betaal, vir ander is daar beurse, maak dat ons ekstra onderwysers kan aanstel, groter vakkeuses het, meer geleenthede bied, ons werk hard om borge te kry vir ouers wat nie kan bekostig nie, maar hierdie gebeur nie vanself nie, ons moet hard werk daaraan, dit het groot invloed op skoolklimaat dat almal gelyke kanse het. ? [Groot groep ouers kan skoolfonds betaal; kwytskelding min; wys niemand weg omdat hulle nie kan betaal nie; sal byvoorbeeld nie leerder uit tennisspan hou omdat sy nie kan betaal nie, het fonds in skool [om] behoeftiges te help.

Een skool se deelnemers het gemeld dat die skool behoeftige gesinne ondersteun met kos, kospakkies, kruideniersware, klere en boeke. So word die skoolgemeenskap (ouers, onderwysers en leerders) georganiseer onder leiding van die skoolleierskap om in solidariteit met, en in lojaliteit aan, die skoolgemeenskap in sy geheel, die effek van armoede teen te werk deur leerders uit armoedegeteisterde gesinne te help. Oor die skep van gelyke kanse te midde van sosio-ekonomiese-agtergrondsverskille en kulturele diversiteit het een van die deelnemers ook gemeld dat die skooluniform 'n gelykmakende effek het.

#### **7.5 Godsdiens**

Al vier die skole, synde voormalige model C-skole (met die historiese agtergrond van hierdie skooltipe), bedryf hul opvoedings- en onderwystaak openlik (ook in hul missiestellings) vanuit 'n Christelike grondmotief. In al vier skole is die meerderheid leerders belydende Christene, ofskoon van 'n groot aantal denominasies. Leerders van ander geloofsoortuigings word egter nie weggewys of vervreem nie. Een skool het sowat 30 Moslemleerders, 'n tweede het sowat vier Moslemleerders per graad, terwyl die deelnemers van 'n derde skool gemeld het dat hulle enkele leerders het wat openlik bely dat hulle ateïsties is. Een skool het ook 'n aantal leerders wat die Joodse geloof aanhang.

Die deelnemers het gemeld dat die Christelike grondmotief 'n bepaalde etiese raamwerk skep en 'n sekere hiërargie van waardes vestig. Die religieuse oortuigings van gesinne se invloed op die skoolklimaat is sterk en belangrik. Dit lê 'n morele grondslag vir die skool. Een respondent het gemeld dat elkeen (leerders en onderwysers) na die opening van skool elke dag gaan; dit skep samesyn en kohesie wat ook na die klassituasie deursyfer. Ook in die personeelkamer praat onderwysers openlik oor hulle geloofspad en geestelike groei. Een skool fokus elke week op een waarde, plak dit op in die saal en in klaskamers, en gee dan spesiale aandag daaraan.

Die Christelike Studentevereniging (CSV) op die skoolkampus, die Skriflesing- en gebedsbyeenkomste waarmee die skooldag elke oggend geopen word, asook geleentheids soos die Kerssangdiens en gebed- en lofprysingsbyeenkomste gedurende pouses skep 'n samesyn en gevoel van kohesie. Een skool het gemeld dat die organisasie OGD (Organisasie vir Godsdiensoonderrig en Demokrasie) lastig is by die skool. Dié organisasie se inmenging is om twee redes problematies. Eerstens is die beginselbeswaar dat die organisasie, in teenstelling met die vryheid van geloofsbeoefening wat skole leerders gun, 'n verbod op enige vorm van godsdiensoefening (van watter geloofsgroep ook al) op die skool wil afdwing (Malherbe 2013). Tweedens sal wat OGD voorstaan, die positiewe rol van godsdiensoefening in skole vernietig.

Nie een van die skole oefen enige dwang uit nie; dit wil sê leerders word geensins gedwing om die Christelike geloof aan te neem nie. Christelike kinders en Moslemkinders organiseer self onderskeidelik die Christelike en Moslemstudenteverenigings, maar die skole bied hulle die ruimte om dit te doen. Deelname aan godsdienstige aktiwiteite, soos gebedsbyeenkomste, is vrywillig. 'n Beleid van verdraagsaamheid teenoor ander (nie-Christelike) godsdienste word gevolg. By twee van die skole het die Moslemleerders hul eie godsdiensoewerheid. Een skool se deelnemers het gemeld dat die skool die eksamenrooster aanpas om Eid en Ramadan te akkommodeer.

### ***7.6 Plaaslike politieke owerheid***

Die twee skole in die Wes-Kaap het gunstige verhoudings met die plaaslike owerhede gerapporteer. Tekenend hiervan is die woorde van die een deelnemer: “Die plaaslike owerheid [is] funksioneel, sensitief en toeganklik/oop vir die skool.”

Die deelnemers in die twee Wes-Kaapse skole het die plaaslike owerhede as sensitief en ondersteunend ten opsigte van die skool beskryf. Die gebied rondom die skool is skoon en daarom voel die leerlinge en onderwysers veilig. Ongunstige elemente word verwyder. Paaie, water en ligte word goed voorsien. By albei die Wes-Kaapse skole het die deelnemers egter 'n versugting vir meer grond vir sportgeriewe en parkering uitgespreek.

Deelnemers van die twee Gauteng-skole het gerapporteer dat die plaaslike owerheid geen rol (positief of negatief) ten opsigte van die hulle skole speel nie. Met die uitsondering van sinkgate in die paaie rondom een skool (waarvoor die skool die hulp van AfriForum ingeroep het om te sorg dat dit reggemaak word) word dienste goed verskaf.

### **7.7 Nasionale onderwysbeleid en -administrasie**

Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) was die laaste grootskeepse verandering wat die skole en onderwysers ten opsigte van die nasionale onderwysbeleid moes hanteer. Terwyl deelnemers die mening toegedaan was dat KABV 'n goeie verandering was (van die vorige stelsel van uitkomsgebaseerde onderwys) en beleidsdokumente volledig is, is onderwysers en hoofde beswaard oor die oordrewe voorskriftelikheid van die nuwe bedeling. Veral die natuurwetenskappe se kurrikula is te vol, terwyl die tale se assessering weer te tydrowend is. Deelnemers het dit gestel dat onderwysers meer assesseer as wat hulle onderrig gee. Oor die oordrewe voorskriftelikheid en beheer aan die kant van die nasionale onderwysdepartement voel deelnemers dat hulle 'n papieroorlog teen die nasionale onderwysdepartement veg. Daar bestaan geen erkenning vir onderwysers se professionele outonomie nie – daar is geen tyd en ruimte om die verkondigde leerdergesentreerde onderwys moontlik te maak nie. Individualisering ten opsigte van onderwys aan leerders is onmoontlik.

Deelnemers het ook gekla dat die voortdurende negatiewe kommentaar op onderwysers van die kant van die nasionale onderwysdepartement afbrekend is. Verder frustreer ondeurdagte, onbesonne besluite van die onderwysdepartement wat geneem word sonder om die werklikhede op voetsoolvlak (waarvan die departement en amptenare blykbaar onbewus is) in ag te neem, die onderwysers. Daar word ook soms deur die departement getalm met besluite wat vinnige besluite verg. Die getalm tesame met die voortdurende veranderinge beteken dat onderwysers nie altyd weet wat van hulle verwag word nie.

Om terug te keer na die oordrewe voorskriftelikheid: deelnemers het gekla dat onderwysers ontmagtig word deur die besluite wat op hulle afgedwing word. Dit geld nie net vir suiwer onderrig- en leeraktiwiteite nie, maar ook ten opsigte van die sosiale verantwoordelikheid wat op onderwysers afgeskuif word, maar wat aan die ander kant geen mag aan onderwysers verleen om dit te volvoer nie.

In hierdie opsig is skole blykbaar magteloos uitgelewer aan swak bestuur van die kant van die nasionale onderwysdepartement, aangesien geen deelnemer hier vindingryke maniere om dié probleem te omseil, gemeld het nie. Die negatiewe beleving van deelnemers is in hierdie studie relevant ten opsigte van die dreigende verdere afskaling en ontmagtiging van skoolgemeenskappe ('n aspek waarna daar aan die einde van die artikel teruggekeer sal word).

### **7.8 Provinsiale onderwysdepartement en -administrasie**

Wat deelnemers se mening oor die rol van die provinsiale onderwysdepartement en -administrasie betref, was daar 'n duidelike kloof tussen die deelnemers van die twee Wes-Kaapse skole en die deelnemers van die twee Gauteng-skole.

Die deelnemers van die Wes-Kaapse skole het die provinsiale administrasies waaronder hul skole ressorteer, as goed bestempel. Een deelnemer vertel:

Kry handboeke op tyd; goed georganiseer en effektief, antwoord altyd telefone, en altyd iemand om jou te help; vakadviseurs goed en altyd beskikbaar, en doen baie vir ontwikkeling van personeel, opleiding van hoofde en adjunkhoofde.

Die deelnemers het gemeld dat die provinsiale onderwysdepartement uitstekende ondersteuning verskaf, na onderwysers luister en werksinkels vir onderwysers aanbied. Die kurrikulumadviseurs is baie bekwaam, besoek skole dikwels en is meer sigbaar as nasionale kurrikulumadviseurs. Een deelnemer het die verhouding met die provinsiale onderwysadministrasie as 'n "fantastiese werkverhouding" beskryf.

Daarteenoor was die deelnemers van die Gauteng-skole negatief ten opsigte van hul provinsiale onderwysadministrasie. Hul belewenis van die provinsiale onderwysdepartement was 'n herhaling van hul belewenis van die nasionale onderwysdepartement; trouens, een deelnemer het die volgende oor die provinsiale onderwysdepartement gesê: "... soos nasionaal, – hulle kry hulle opdragte van bo." Ander kommentaar was: "... baie kommunikasiegapings met provinsiale departement, hulle is nie in voeling met die situasie op grondvlak nie; kommunikeer goed wat op skoolvlak nie haalbaar is nie."

Deelnemers het gekla dat hulle nie altyd weet wat die amptelike beleid is nie. Een deelnemer het die verhouding met die provinsiale onderwysdepartement soos volg beskryf: "Uitdagend! Stortvloed van memo's, administratiewe rompslomp."

## 8. Gevolgtrekking

Wat heel eerste duidelik uit hierdie navorsing blyk, is dat ook skole wat dikwels as "bevoorregte skole" beskryf word, gekonfronteer word met die (dikwels aftakelende) kontekstuele werklikhede van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en samelewing, waaronder 'n baie ongunstige politieke, en veral onderwyspolitieke, omgewing en swak ekonomiese toestande, terwyl hulle ook hul kwota weeruiterstes ervaar. Hierteenoor moet die leierskap (dit is die skoolhoofde en die skoolbeheerrade, ouers, leerders en onderwysers wat die hoofde met hulle moet saamneem) van hierdie skole strategieë en beleidsrigtings daarstel. In die hantering en oorkoming van hierdie faktore put die toppresterende skole wat in hierdie studie ingesluit is, veral uit ouerbetrokkenheid en die mobilisering van eie bronne wat beskikbaar is. Verder word diversiteit positief ontgin en word godsdiens aangewend om sosiale kapitaal (waaraan daar so 'n tekort in die Suid-Afrikaanse samelewing is) te skep en morele standvastigheid te kweek.

Die rol van ouerskap ter ondersteuning van die formele onderwyspoging van skole is tot dusver misgekyk in die agenda van Suid-Afrikaanse opvoedkundenaspeaking (Deacon, Osman en Buchner 2009). Ten spyte daarvan dat onderwysbeleid en -wetgewing (in elk geval onder die huidige bedeling) ruim voorsiening maak vir ouerbetrokkenheid by skole, is die werklikheid dat ouerbetrokkenheid nie optimaal is nie (Segalo en Rambuda 2018). Die geringskatting van die positiewe aanwending van die ouerfaktor in die navorsingsagenda sowel as die openbare diskoers oor onderwys in Suid-Afrika is in teenstelling met wat in baie dele van die buitewêreld gebeur (Hamlin en Flessa 2018). Hier kan die voorbeeld van Nederland genoem word waar die beskouing en erkenning van ouers as aktiewe en volwaardige vennote in die onderwyspoging van skole neerslag gevind het (Herwejer en Vogels 2004). Hierdie navorsing wat in hierdie artikel gerapporteer het, het ouers as potensiële hulpbron van skole uitgelig, byvoorbeeld by die reël van vervoer en by die hulp aan armoedegeteisterde gesinne. Uit hierdie studie het die besondere rol van ouers weer na vore getree. Die rol van ouers in toppresterende skole is (veral wat betref die emosionele

daar-wees-vir-hul-kindere, en die verband daarvan met optimale prestasie), behoort die onderwerp van navorsing te wees. Skoolleierskap steun swaar op die onbevange emosionele steun van ouers aan hul kindere in toppresterende skole. Die volle omvang van hierdie emosionele steun en die korrelasie daarvan met 'n verantwoordelike aanspreeklikheid van ouers vir hul kindere se welstand op alle vlakke van menswees by toppresterende skole behoort deur navorsing onthul word.

'n Ander aspek wat uit hierdie studie na vore gekom het, is die aanwending van godsdiens as samebindende krag (in soverre openbare skole as terrein vir godsdiensbeoefening gebruik mag word; en sonder om teen enige godsdiens te diskrimineer) en ter vulling van die morele vakuum wat in die samelewing bestaan, asook as krag ter verskaffing van morele leiding. Kulturele diversiteit word ook in die skole wat by hierdie studie betrek is, erken en omskep tot 'n samebindende en besielende krag in skole in die nastreef van hul opvoedings- en onderwysmissie. Hierdie mobilisering van ouers, kulturele diversiteit en onderwys ter bevordering van die onderwys- en opvoedingspoging van skole staan in skerp kontras met 'n aantal fasette van nasionale onderwysbeleid, te wete (i) die uitrangering van die plek van godsdiens in skole (Malherbe 2013), (ii) die neiging om alle skole af te trek tot 'n grys eenvormigheid (ter ontkenning van kulturele diversiteit; die uitfasering van Afrikaans as onderrigmedium is in hierdie verband 'n sprekende voorbeeld), en (iii) huidige voorstelle om die outonomie van skole en skoolbeheerliggame drakonies in te kort (RSA 2017).

Daar is tans wêreldwyd 'n neiging tot groot voorspraak vir groter skooloutonomie, ofskoon dit ook sy opponente en teenargumente het (Smyth 2011). Hier kan maar net gedink word aan die oktrooiskolebeweging ("charter schools") in die VSA, of die voorbeeld van Nederland genoem word, waar die beweging is om meer skooloutonomie en die groter ruimte ten opsigte van eie keuse en aksent wat daardeur aan skole verleen word. Ooreenkomstig dié tendens van navorsing oor skooloutonomie het skooloutonomie internasionaal ook tot hoog op die opvoedkudentavorsingsagenda gestyg (vgl. bv. die spesiale uitgawe oor skooloutonomie in *International Journal of School Management*, 30(7) van 2016). Argumente ten gunste van skooloutonomie handel gewoonlik – en geregverdig – oor toeganklikheid, gelyke kanse, aanvaarding van eienaarskap, effek op leerderprestasie, verband tussen outonomie en skooleffektiwiteit, effek op onderwysers se werktevredenheid, en doelgerigtheid (missie) van skole (Caldwell 2016; Galatia en Pashiardis 2016; Keddie 2016; Nir e.a. 2016). In Suid-Afrika is skooloutonomie egter 'n onderwerp wat navorsers tot dusver vermy het, ten spyte van die aktualiteit daarvan. 'n Soektog op sowel Google Scholar as ERIC (op 30 Junie 2018) kon nie 'n enkele publikasie onder die soekwoorde "school autonomy South Africa" oplewer nie. Die navorsing wat in hierdie artikel gerapporteer word, onthul 'n verdere faset van skooloutonomie, naamlik die voordeel van hantering van die unieke samestelling van kontekstuele faktore (belemmerings sowel as bates) in die strewe na optimale onderwysvoorsiening. So verskaf hierdie navorsing 'n nuwe invalshoek op die beoogde Wysigingswetsontwerp op Basiese Onderwys, wat reeds wyd gekritiseer is (Kruger 2017). Verder fokus hierdie navorsing ook op 'n aspek van skooloutonomie wat nog nie deur navorsers internasionaal aangeraak is nie, ten minste as Cheng e.a. (2016) se oorsig oor die stand van navorsing oor skooloutonomie aanvaar kan word. Trouens, hierdie navorsing dui daarop dat die een groot struikelblok in die nastreef van uitnemende onderwys aan skole die rol van die nasionale onderwysdepartement is. 'n Verdoemende oordeel oor enige verdere sentralisering van onderwysbeheer, -beleid en -administrasie spreek uit hierdie navorsing. Eerder as om die rol van dié departement te vergroot, behoort meer vryheid en outonomie aan skole verleen te word.

In die afdeling oor navorsingsmetodologie hier bo is gewys op die beperkinge van navorsing soos hierdie, wat beperk is tot toppresterende skole. Verder was hierdie navorsing beperk tot inligting wat van skoolhoofde en onderwysers verkry is. 'n Waardevolle aanvulling tot hierdie navorsing sou wees soortgelyke navorsing oor die wisselwerking tussen kontekstuele faktore en skoolfunksionering vanuit die volgende perspektiewe:

- 'n Leerderperspektief in toppresterende skole.
- 'n Ouerperspektief in toppresterende skole.
- Navorsing oor hoe skole in laer sosio-ekonomiese woonbuurte (rofweg voormalige tuisland- en stedelike swart skole) wat wel daarin geslaag het om hul slaagsyfers te verbeter, daarin geslaag het om aftakelende kontekstuele kragte te bowe te kom.
- Navorsing oor die presiese impak van konteks in swakpresterende skole.
- Indien sodanige navorsing voltooi kon word, kan al die skooltipes ten slotte vergelyk word ten einde konkrete riglyne saam te stel vir skole oor hoe om kontekstuele hindernisse in Suid-Afrika te oorkom.

## Bibliografie

- Africa Check. 2018. Fact sheet: South Africa's crime statistics for 2016/17. <https://africacheck.org/factsheets/south-africas-crime-statistics-201617> (7 Januarie 2018 geraadpleeg).
- Allan, J. en R. Catts. 2014. Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2):239–52. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.863829> (26 Junie 2018 geraadpleeg).
- Beckmann, J. en J. Prinsloo. 2015. Some aspects of education litigation since 1994: Of hope, concern and despair. *South African Journal of Education*, 35(1):1–11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135151.pdf> (22 Junie 2018 geraadpleeg).
- Bergmann, H. 1996. Quality of education and the demand for education – evidence from developing countries. *International Review of Education*, 42(6):581–604.
- Bogdan, R. en S. Biglan. 2007. *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson: Prentice-Hall.
- Bray, M. en R.M. Thomas. 1995. Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3):472–90.
- Bray, M., B. Adamson en M. Mason (reds.). 2014. *Comparative Education research: Approaches and methods*. Hongkong en Dordrecht: Comparative Education Research Center, University of Hong Kong & Springer.
- Breukmann, J. en P. Pashiardis. 2011. A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25:11–32.

- Burnard, P., S. Dillon, G. Rusinek en E. Saether. 2008. Inclusive pedagogies in music education: A comparative study from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2):109–26.
- Caldwell, B.J. 2016. Impact of school autonomy on student achievement: Cases from Australia. *International Journal of Educational Management*, 30(7):1171–87.
- Carlyle, T. 1849. *On heroes, hero worship and the heroic in history*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cheng, Y.L., K. Ko en T.T.H. Lee. 2016. School autonomy, leadership and learning: A reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2):177–96.
- CIA (Central Intelligence Agency). 2017. Word fact book. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2212.html> (1 Januarie 2018 geraadpleeg).
- Dakwa, F. 2015. The interview method. In Okeke en Van Wyk (reds.) 2015.
- Deacon, R., R. Osman en M. Buchner. 2009. Audit and interpretative analysis of education research in South Africa: What have we learnt? Research Report for the National Research Foundation. Johannesburg: Centre for Education Policy Development.
- De Clercq, F. 2013. Professionalism in South African education: The challenge of developing teachers' professional knowledge, practice, identity and voice. *Journal of Education*, 57:31–54.
- Dempster, N. 2009. What do we know about leadership? In MacBeath en Dempster (reds.) 2009.
- Du Preez, M. 2018. Cyril's choice: Populism or the South African Economy. *News24*, 9 Januarie 2018, bl. 1. <https://www.news24.com/Columnists/MaxduPreez/cyrils-choice-populism-or-the-south-african-economy-20180109> (22 Junie 2018 geraadpleeg).
- Fukuyama, F. 1999. *The great disruption – Human nature and the restoration of social order*. Londen: Profile Books.
- Galatia N.S. en P. Pashiardis. 2016. An effective school autonomy model: Examining headteachers' job satisfaction and work-related stress. *International Journal of Educational Management*, 30(5):718–34.
- Galton, F. 1884. *Hereditary genius*. New York: Appleton.
- Hallinger, P. en R.H. Heck. 1996. The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress 1980–1995. In Leithwood en Chapman (reds.) 1996.
- . 1998. Exploring the principal's contribution to school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1):1–20.

—. 2011. Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2):149–73.

Hamlin, D. en J. Flessa. 2018. Parental involvement initiatives: An analysis. *Educational Policy*, 32(5):697–727.

Hardiyanti, R. 2017. Analysis of the differences faced by a bilingual child in reading and writing. *Advances in Language and Literacy Studies*, 18(4):43–9.

Harvard Graduate School of Education. 2018. Harvard thinking in teaching. <http://www.pz.harvard.edu/projects/learning-to-think-thinking-to-learn> (27 Junie 2018 geraadpleeg).

Helmrich, B. 2015. *30 ways to define leadership*. <http://www.businessnewsdaily.com/3647-leadership-definition.html> (5 Junie 2018 geraadpleeg).

Herwejer, L. en R. Vogels. 2004. *Ouders, opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Horsthemke, K., P. Siyakwazi, E. Walton en C. Wolhuter (reds.). 2016. *Education studies*. Kaapstad: Oxford University Press.

Keddie, A. 2016. Maintaining the integrity of public education: A critical analysis of school autonomy in the United States and Australia. *Comparative Education Review*, 60(2):249–70.

Kruger, H. 2017. Kritiek teen Wysigingswet: “Goeie skole sal kaping nie oorleef”. *Beeld*, 24 Oktober, bl. 1.

Leithwood, K. en J. Chapman (reds.). 1996. *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer.

Le Roux, A.M. 1992. Music education in a multicultural society: A psychopedagogical perspective. DEd-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.

Louw, F. 2014. Religion and education: A South African perspective. In Wolhuter en De Wet (reds.) 2014.

MacBeath, J. en N. Dempster (reds.). 2009. *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. Londen: Routledge.

Malherbe, R. 2013. Religion in school. *Stellenbosch Theological Journal*, 54(2013):1–10. <http://ngtt.journals.ac.za/pub/article/view/301/410> (29 Junie 2018 geraadpleeg).

Manzon, M. 2014. Comparing places. In: Bray, Adamson en Mason (reds.) 2014.

Mathebule, T. 2013. People’s education (for people’s power) – a promise unfulfilled. *South African Journal of Education*, 33(1):1–11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173181.pdf> (22 Junie 2018 geraadpleeg).



McCowan, T. 2013. *Education as a human right: Principles for a universal entitlement to learning*. Londen: Bloomsbury.

Morgan, D.L., S. Eliot, R.A. Lowe en P. Gorman. 2016. Dyadic interviews as tool for qualitative research. *American Journal of Evaluation*, 37(1):109–17.

Nir, A., A. Ben-David, R. Bogler, D. Inbar en A. Zohar. 2016. School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels. *International Journal of Educational Management*, 30(7):1231–46. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0149> (30 Junie 2018 geraadpleeg)

Nkambule, G. en C. Amsterdam. 2018. The realities of educator support in a South African school district. *South African Journal of Education*, 38(1):1–11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173181.pdf> (22 Junie 2018 geraadpleeg).

Nye, E., G.J. Mendelez-Torres en C. Borell. 2016. Origins, methods and advances in qualitative meta-synthesis. *Review of Education*, 41:57–79.

Odendaal, N. 2017. South Africa's policy uncertainty pushed further into negative territory. *Creamer Media's Engineering News*, 11 Julie 2017, bl. 1. <http://www.engineeringnews.co.za/article/south-africas-policy-uncertainty-pushed-further-into-negative-territory-2017-07-11> (22 Junie 2018 geraadpleeg).

Okeke, C. en M. van Wyk (reds.). 2015. *Educational research: An African approach*. Kaapstad: Oxford University Press Southern Africa.

Olivier, C. 2017. *How to steal a city: The battle for Nelson Mandela Bay: An insider account*. Johannesburg: Jonathan Ball.

Organisasie van Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling. 2018. What is social capital? <https://www.oecd.org/insights/37966934.pdf> (7 Januarie 2018 geraadpleeg).

Pauw, J. 2017. *The President's Keepers: Those keeping Zuma in power and out of prison*. Kaapstad: NB-Uitgewers.

Pew Research Center. 2016. Pew-Templeton global religious pictures project: Suid-Afrika. [http://www.globalreligiousfutures.org/countries/south-africa#/?affiliations\\_religion\\_id=0&affiliations\\_year=2010&region\\_name=All%20Countries&restrictions\\_year=2016](http://www.globalreligiousfutures.org/countries/south-africa#/?affiliations_religion_id=0&affiliations_year=2010&region_name=All%20Countries&restrictions_year=2016) (13 September 2018 geraadpleeg).

Ritchhart, R. 2015. *Creating cultures of thinking: The eight forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1995. White Paper on Education and Training. [https://www.gov.za/sites/default/files/16312\\_gen196\\_0.pdf](https://www.gov.za/sites/default/files/16312_gen196_0.pdf) (8 Augustus 2018 geraadpleeg)

—. 1996. Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996). [http://www.fedsas.org.za/Files/Documents/Archive/14\\_18\\_53\\_Die%20Suid%20Afrikaanse%20Skolewet.pdf](http://www.fedsas.org.za/Files/Documents/Archive/14_18_53_Die%20Suid%20Afrikaanse%20Skolewet.pdf) (8 Augustus 2018 geraadpleeg).

- . 2017. Invitation to Comment on the Basic Education Laws Amendment Act. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Legislation/Gov%20Not/BELA%20130ct20172.pdf?ver=2017-10-20-111357-920> (26 Desember 2017 geraadpleeg).
- . 2018a. 2011 Census in brief. [http://www.statssa.gov.za/census/census\\_2011/census\\_products/Census\\_2011\\_Census\\_in\\_brief.pdf](http://www.statssa.gov.za/census/census_2011/census_products/Census_2011_Census_in_brief.pdf) (7 Januarie 2018 geraadpleeg).
- . 2018b. Weather and climate. <https://www.gov.za/about-SA/geography-and-climate#climatic> (23 Junie 2018 geraadpleeg).
- Segalo, L. en A.M. Rambuda. 2018. South African public school teachers' views on right to discipline learners. *South African Journal of Education*, 38(2):1–11 <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/1448/765> (29 Junie 2018 geraadpleeg).
- Smyth, J. 2011. The disaster of the “self-managing school” – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects. *Journal of Educational Administration and History*, 43(2):95–117.
- Sobe, N. en J.A. Kowalzyk. 2014. Exploring the cube: Revisioning context in the field of Comparative Education. *Current Issues in Comparative Education*, 16(1):6–12.
- Spaull, N. 2013. Poverty and privilege: Primary school inequality in South Africa *International Journal of Educational Development*, 33(5):436–47.
- Statistics South Africa. 2007a. Bumper harvest helps keep the economy afloat. <http://www.statssa.gov.za/?p=10764> (10 Januarie 2018 geraadpleeg).
- . 2017b. South Africa's Population Density Map. <https://www.southafricanmi.com/population-density-map.html> (5 Januarie 2018 geraadpleeg).
- Steyn, H.J. en C.C. Wolhuter. 2008. The education system and probable societal trends of the 21st century. In Steyn en Wolhuter (reds.) 2008.
- Steyn, H.J. en C.C. Wolhuter (reds.). 2008. *Education systems: Challenges of the 21st century*. Noordbrug: Keurkopie.
- Steyn, S.C. 2008. The South African education system. In Steyn en Wolhuter (reds.) 2008.
- Trading Economics. 2018. South Africa's unemployment statistics. <https://tradingeconomics.com/south-africa/unemployment-rate> (10 Januarie 2018 geraadpleeg).
- Van der Walt, J.L., F.J. Potgieter en C.C. Wolhuter. 2010. The road to religious tolerance in South Africa (and elsewhere): A possible “Martian perspective”. *Religion, State & Society*, 38(1):29–52.
- Welner, D.K.G. 2013. The dirty dozen: How charter schools influence student enrolment. *Teachers College Record*, no. 1704.

Wêreldbank. 2017. *World development indicators 2017*. Washington DC: The World Bank.

Wilkinson, K. 2017. Checked: 80% of SA schools indeed “dysfunctional”. *Mail & Guardian*, 25 Maart, bl. 3. <https://mg.co.za/article/2015-03-25-are-80-of-south-african-schools-dysfunctional> (25 Desember 2017 geraadpleeg).

Wolcott, H. 1969. *The man in the principal's office: An ethnography*. New York: Rowman & Littlefield.

Wolhuter, C.C. 1999. Sociaal-wetenschappelijke literatuur over onderwijs in Zuid-Afrika: Van verzuilen tot eensgezindheid vanuit verscheidenheid. *Pedagogische Studiën* (Nederland), 76:361–70.

—. 2014. Weaknesses of South African education in the mirror image of international educational development. *South African Journal of Education*, 34(2):1–11. <http://www.sajournalofeducation.co.za> (3 Junie 2018 geraadpleeg).

—. 2015. The case of the education system of South Africa on the world map: Inspiring case or call for guidance from abroad? In Wolhuter, Jacobs en Steyn (reds.) 2015.

—. 2016. The education system of South Africa: Catapulting the country into the twenty-first century. In Horsthemke, Siyakhwazi, Walton en Wolhuter (reds.) 2016.

Wolhuter, C.C. en C. de Wet (reds.). *International Comparative Perspectives on Religion and Education*. Bloemfontein: Sunmedia.

Wolhuter, C.C., L. Jacobs en H.J. Steyn (reds.). 2015. *Thinking about education systems*. Noordbrug: Keurkopie.

Wolhuter, C., H. van der Walt en H. Steyn. 2016. A strategy to support educational leaders in developing countries to manage contextual challenges. *South African Journal of Education*, 36(4):1–11. <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/1297/658> (19 Oktober 2017 geraadpleeg).

Wolhuter, C.C. en J.L. van der Walt. 2018. Wat is fout met Suid-Afrikaanse skole? Geheelbeeld van, en leemte in die navorsing oor skoolleierskap as sleutelfaktor. *LitNet Akademies* (Opvoedkunde). [https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2018/09/LitNet\\_Akademies\\_15-2\\_Wolhuter-vanderWalt\\_463-485.pdf](https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2018/09/LitNet_Akademies_15-2_Wolhuter-vanderWalt_463-485.pdf) (13 September 2018 geraadpleeg).