

Die leierskapstyle van akademies presterende skole se skoolhoofde en die trefkrag daarvan op skoolklimaat

Leentjie van Jaarsveld, Branwen Challens en Charl Wolhuter

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

Opsomming

Hoe die begrip *goeie prestasie* in skoolverband verstaan word, kan van persoon tot persoon verskil, maar dit word oor die algemeen in terme van akademiese vordering of die bereiking van gewenste uitkomstes omskryf. Skrywers verskil van mekaar oor welke styl van 'n skoolhoof se leierskap die beste bydra tot goeie akademiese prestasie van 'n skool, want leierskapstyl word dikwels in verband gebring met die prestasie al dan nie van skole. Konteks speel 'n belangrike rol by die keuse van leierskapstyl deur die skoolhoof. Studies oor die verband tussen leierskapstyl, skoolklimaat en goeie prestasie dui daarop dat daar soms wél 'n verband tussen die drie veranderlikes is. 'n Positiewe skoolklimaat lei daartoe dat opvoeders meer doeltreffende onderrig en leer toepas tot voordeel van die leerders. Op grond van volgehoue goeie graad 12-prestasie oor die afgelope agt jaar is vier skole as akademies presterende skole geïdentifiseer. Die doel van hierdie ondersoek¹ was om vas te stel watter leierskapstyle die hoofde van die betrokke skole gevolg of toegepas het en hoe hul leierskapstyle die skoolklimaat beïnvloed het. Onderhoude is met die vier hoofde en met 12 opvoeders gevoer om meer oor die betrokke skoolhoofde se leierskapstyl en die skoolklimaat te wete te kom. Terselfdertyd is daar in die onderhoude nagegaan wat die verband is tussen skoolprestasie, die leierskapstyl van die skoolhoof en die betrokke skoolklimaat. Dit blyk dat die outokratiese, demokratiese en deelnemende leierskapstyle die meeste deur die skoolhoofde in die presterende skole gevolg word en dat al drie hierdie style wel 'n positiewe invloed op skoolklimaat het.

Trefwoorde: akademiese prestasie; akademies presterende skole; doeltreffende skole; leierskapstyl; skoolbestuur; skoolklimaat

*Abstract***The leadership styles of principals of academically performing schools and the impact thereof on the school climate**

How the concept of *good performance* at school is understood can vary from person to person, but is generally defined in terms of academic progress or the achievement of desired outcomes. Overall, South African learners perform poorly in especially mathematics and sciences. In addition, the reading literacy of learners is not up to standard in comparison with that of the rest of the world. It is not an easy task to measure good performance, and a variety of determinants are usually considered to affect performance. Factors such as socio-economic status, language, infrastructure, leadership style and school climate are a few examples. In the conceptual theoretical foundation, effective and academically performing schools are discussed in the social capital theory, followed by a discussion of leadership style, school climate and the relationship between academically performing schools, leadership style and school climate.

Social capital is defined as the aggregated real or potential resources available to humans, linked to the existence of a durable network of more or less institutionalised relationships that are characterised by recognition and mutual recognition. For this reason, social capital is usually seen as the relationships among people living in a particular society (in the school context principals and educators) and working so that the society can function effectively. The underlying assumption in the research reported in this article is that it is the principal who should fulfil a key role. He or she has been called to build all the necessary bridges that could lead to all the participants' moving in the same direction in order to achieve their collective purpose, based on the social capital thus formed. Principal must be able to bridge large gaps between generations, ages, social status, religions and ethnicity through their conduct. By using a particular leadership style, school principals try to establish good relationships and a positive school climate. An ethical leadership style has a positive influence on the academic performance of the learners and the behaviour of the educators, as well as contributing to job satisfaction.

Authors differ on which school leadership style best contributes to good academic achievement in a school. For academic activities, programmes and achievements to be effective, it is possible only if principals have the ability to demonstrate a suitable leadership style. Context plays an important role in the choice of leadership style by the principal. Some authors are of the opinion that the instructional leadership style may be the appropriate style through which to enhance the performance of learners. At the same time, the transformational leadership style may bring about change in especially poor performing schools and establish a positive school climate. With regard to the democratic and autocratic leadership styles, some authors point out that the democratic leadership style has a greater influence on academic performance and a positive school climate than the autocratic leadership style. School climate cannot be restricted, although specific or definite attributes are ascribed to it. However, it is often said that *climate* refers to the "atmosphere" in a school. To enhance a positive school climate, it is important that clear communication channels between the principal and the educators should be established in order to maintain the same perception of their school climate. Studies on the relationship between leadership style, school climate and good performance indicate that there is sometimes a connection between the three variables.

A positive school climate leads to educators' applying more effective teaching and learning for the benefit of the learners.

The purpose of this investigation was to determine which leadership styles are followed or applied by different heads of schools and how their leadership styles influence the school climate. Based on continued excellent grade 12 performance over the past eight years, four schools were identified as academically well-performing schools. Interviews were conducted with the four principals and with 12 educators of these schools to learn more about the leadership styles of the school leaders and about the school climate. At the same time, the interviews examined the relationship between school performance, the leadership style of the principal and the relevant school climate. It appears that the autocratic, democratic and participative leadership styles are followed most by the principals in the well-performing schools and that these three styles have a positive influence on the school climate.

The investigation revealed that school climate and leadership style play an important role at the meso level. Because the principal stands in relationship to both the educators and the learners (and thus contributes to the building of social capital), the leadership style of the principal has an influence on these relationships. The leadership style determines the attitude of the educators and learners, which, in turn, affects the climate of the school. As the social capital theory suggests, the role of the principal in creating a positive school climate is of the utmost importance. As a positive school climate plays such an important role in the success of a school, it is important that the principal's leadership style should be adjusted accordingly to maintain a positive school climate. In this study, the democratic and the participative leadership styles were the styles identified by the principals and the educators as the most appropriate leadership styles to create and maintain a positive school climate. The study also revealed that the autocratic leadership style is used only when attention is immediately needed for particular situations. For this reason, the autocratic leadership style is not experienced as a negative style but rather a style needed to enhance performance and the school climate.

Principals and educators should familiarise themselves with the latest leadership styles so that the heads' actions (as informed by their leadership styles) can be transparent to the educators. In addition, school principals should make a concerted effort to accommodate and support the school as a safe haven for each role player.

Keywords: academic achievement; academically performing schools; effective schools; leadership style; school climate; school management

1. Inleiding

Onderwys in Suid-Afrika is dikwels onder die vergrootglas. Akademiese prestasie is nie na wense nie en skole wat swak presteer, word dikwels in die media uitgelig. Tog is daar heelwat skole waarvan die leerders akademies baie goed presteer en wat vir 'n groot aantal jare aaneenlopend 'n 100%-slaagsyfer in die Nasionale Senior Sertifikaat behaal. Verskeie redes waarom sommige skole beter as ander presteer, of faktore wat daartoe lei dat skole swak presteer, word aangevoer, onder andere ontoereikende onderrig en leer (Spaull en Kotze 2015), wanneer die skool van skoolhoof verander (Wills 2016), en armoede (Leiva,

Montecinos, Ahumada, Campos en Guerra 2017). Leierskapstyl is al dikwels met akademiese prestasie verbind. Terselfdertyd word skoolklimaat beskou as 'n ander faktor wat 'n rol in akademiese prestasie speel. Omdat die skool as 'n eenheid funksioneer, kan die skoolhoof se leierskapstyl nie van skoolklimaat geskei word nie.

2. Die probleem wat ondersoek is

Die Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie van die Verenigde Nasies (Unesco) en die Kinderfonds van die Verenigde Nasies (Unicef) lê albei klem op toegang tot, en gelykheid en gehalte van, leer in die onderwys, ongeag onderwysdoelwitte (Wilson-Strydom en Okkolin 2016:225). Hoewel daar sedert 1994 'n toename in leerders in Suid-Afrika was, is verwag dat slegs ongeveer 10% van hulle teen die einde van 2013 graad 12 met universiteitsvrystelling sou slaag (Michael en Susan Dell-stigting 2013). Verder ondervind Suid-Afrika die probleem dat groot getalle leerders voor die suksesvolle voltooiing van hul skoolloopbaan die skool verlaat. In 2017 alleen het soveel as 645 000 graad 1- tot 12-leerders die skool verlaat. Verder het 625 155 leerders graad 12 in 2017 begin, teenoor die 534 484 leerders wat die Nasionale Seniorertifikaat aan die einde van 2017 afgelê het (Child 2018).

Suid-Afrika steek veral sleg af teen Afrika en die res van die wêreld wat sy leerders se prestasies in wiskunde en algemene leervaardighede betref. Volgens die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) het Suid-Afrika, Botswana en Honduras in 2013 die laagste uitslae in hierdie vakke behaal (Van Staden en Bosker 2014:2). Na afloop van die 2015-TIMSS-toetse het Suid-Afrika wel 'n effense verbetering getoon, maar was steeds een van die vyf lande wat die swakste presteer het. Die 2011- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), wat een van die grootste internasionale geletterdheidsassesserings van sy soort in die wêreld is, het voorheen al getoon dat byna die helfte van Suid-Afrika se leerders nie oor basiese leesvaardighede beskik nie (Van Staden en Bosker 2014). Na afloop van die 2016-PIRLS-toets is Suid-Afrika heel laaste uit die 50 deelnemende lande geplaas (Howie, Combrinck, Roux, Tshele, Mokoena en Palane 2016). In die Nasionale Seniorertifikaateksamen in 2016 was daar in vier van die nege provinsies skole wat 'n 0%-slaagsyfer behaal het: Oos-Kaap: twee skole; Gauteng: twee skole; KwaZulu-Natal: tien skole; en Limpopo: vier skole (Departement van Basiese Onderwys 2016). In die tydperk 2012–2016 het slegs 111 van die 6 814 sekondêre skole in Suid-Afrika 'n 100%-slaagsyfer behaal.

Die voorgaande gegewens bring die navorser by die vraag of die 111 skole wat 'n 100%-slaagsyfer behaal het, beskou kan word as akademies doeltreffend (effektief). Hierdie vraag vereis dat 'n mens die begrip *doeltreffendheid* of *effektiwiteit* moet omskryf. Op grond van reeds gedane navorsing is, vir die doeleindes van die ondersoek waaroor in hierdie artikel gerapporteer word, van die veronderstelling uitgegaan dat met die uitsondering van die faktor “akademiese prestasie”, die erkende kenmerke van skooldoeltreffendheid moeilik, indien enigsins, meetbaar is. Botha (2017) het heel onlangs tot die gevolgtrekking gekom dat die meting van doeltreffendheid in onderwysnavorsing 'n debatteerbare vraagstuk is. Om hierdie rede is, vir die doeleindes van hierdie ondersoek, *akademiese uitkomst* soos *beliggaam in graad 12-eksamenuitslae* as die beste (meetbaarste) aanduiding van skooldoeltreffendheid beskou. Hierdie veronderstelling impliseer dat die 111 skole wat in die vermelde tydperk 'n

100%-slaagsyfer in die graad 12-eksamen behaal het, nie net as uitstekend akademies presterend nie, maar ook as doeltreffend beskou kan word. Met hierdie omskrywing van doeltreffendheid word egter wel nie te kenne gegee dat doeltreffendheid 'n eenvoudige of eenduidige begrip is nie.

Voorts is daar, volgens Tatlah en Iqbal (2012:790) sowel as Boonla en Treputtharat (2014:991), ook 'n verband tussen die leierskapstyl van die skoolhoof en skooldoeltreffendheid (skoolprestasie). Vir doeltreffende akademiese aktiwiteite, programme en prestasie moet skoolleiers doeltreffende programme vir akademiese uitmuntendheid tot stand bring, en dit is moontlik slegs indien skoolhoofde die vermoë het om 'n gepaste leierskapstyl aan die dag te lê (Tatlah en Iqbal 2012). In Allie (2014) se studie byvoorbeeld is die sogenaamde gebeurlikheidsstyl van die skoolhoof uitgelig as die styl wat tot doeltreffendheid gelei het, ondanks 'n gebrek aan befondsing, waar *geburlikheidsstyl* verwys na wanneer die leier of bestuurder van 'n organisasie sy styl moet aanpas volgens die ontwikkelingsvlak van die volgelinge wat hy probeer beïnvloed. Volgens Pietsch en Tulowitzki (2017:643) het die transaksionele, transformasionele en *laissez faire*-leierskapstyle 'n kleiner invloed op die akademiese prestasie van 'n skool.

Volgens Voigt, Austen en Hanson (2013:2) bepaal die skoolklimaat hoe suksesvol 'n skool is. Hoë verwagtinge vir leerders, omgeeverhoudings tussen opvoeders en leerders en 'n gevoel van veiligheid weeg swaarder as leerderondersteuning en die ondervinding wat opvoeders het. Daarbenewens speel die inname van leerders in 'n skool 'n beduidende rol wat skoolklimaat betref. Zullig, Koopman, Patton en Ubbes (2010:149) is voorts van mening dat 'n skool nie net slegs 'n "gebou" is nie, maar 'n plek van opvoeding waar mense met mekaar in verhouding staan en 'n invloed op leer het. Dus kan skoolklimaat akademiese prestasie en sosiale en emosionele ontwikkeling beïnvloed. Aan die ander kant voer Miron (2014) aan dat die akademiese prestasie van leerders sowel as 'n positiewe skoolklimaat van die skoolhoof afhang. Daarbenewens is opvoeders daarvan oortuig dat skoolklimaat 'n belangrike veranderlike is ten opsigte van akademiese prestasie. 'n Geordende, veilige klimaat is belangrik vir onderrig en leer, en 'n belangrike eienskap van 'n effektiewe skool. 'n Positiewe skoolklimaat moedig leerders aan om gedissiplineerd, kreatief en gemotiveerd te wees.

Die navorsingsvraag wat uit die voorgaande argumentasielyn na vore gekom het, is die volgende: *Watter leierskapstyl van skoolhoofde van akademies presterende skole het trefkrag op die klimaat van die skool?*

Die res van die artikel is soos volg gestruktureer ten einde 'n antwoord op die probleemvraag te bekom: Die konseptueel-teoretiese begroning van die ondersoek kom hierna aan die orde, gevolg deur 'n uiteensetting van die empiriese ondersoek wat gedoen is, asook die bevindinge en 'n bespreking daarvan. In die konseptueel-teoretiese begroning word effektiewe, doeltreffende en akademies presterende skole aan die hand van die sosialekapitaalteorie bespreek, gevolg deur 'n bespreking van leierskapstyl, skoolklimaat en die verband tussen akademies presterende skole, leierskapstyl en skoolklimaat.

3. Konseptueel-teoretiese begronding

3.1 Sosialekapitaalteorie as teoretiese lens waardeur effektiewe, doeltreffende en akademies presterende skole ondersoek is

Volgens Van der Walt (2009:2–5) het die term *sosiale kapitaal* 'n verskeidenheid betekenisse. Die betekenis daarvan wissel, na gelang van die voorkeur van die gebruiker van die term, vanaf ekonomiese produktiwiteit tot sosiale voordeel. Baie van hierdie betekenisse het ook meer te doen met die gevolge of die resultate van sosiale kapitaal as met sosiale kapitaal as sodanig. Bourdieu (1986:249) definieer sosiale kapitaal omvattend as die saamgevoegde werklike of potensieële hulpbronne tot die mens se beskikking, wat gekoppel is aan die bestaan van 'n duursame netwerk van min of meer geïnstusionaliseerde verhoudinge gekenmerk deur onderlinge bekendheid en erkenning. Sosiale kapitaal word gewoonlik gesien as die verhoudingsnetwerk tussen mense wat in 'n bepaalde samelewing woon en werk sodat die samelewing doeltreffend kan funksioneer. Wat die meeste definisies van sosiale kapitaal gemeen het, is die fokus op sosiale verhoudings wat produktiewe voordele vir die deelnemers daaraan inhou. 'n Skool vorm deel van die gemeenskap, en lede van die gemeenskap het interaksie met die skool en dra dus die belang van die skool op die hart. Gemeenskapslede streef na doeltreffende onderwys en onderrig, en om hierdie rede is dit vir hulle belangrik dat die skool in hul omgewing doeltreffend of effektief funksioneer.

Hierteenoor sien Putnam (2000:19) sosiale kapitaal as ongeveer dieselfde as fisiese en menslike kapitaal: *fisiese kapitaal* verwys na die fisiese voorwerpe wat 'n persoon of groep gebruik, en *menslike kapitaal* na die eienskappe van die mense wat dit benut. Deur die gebruik van fisiese kapitaal (soos 'n skool) kan iemand met die gepaste opleiding (soos 'n skoolhoof) met die benutting van sosiale kapitaal (sy of haar verhoudinge met die ouers, die opvoeders, die leerders of die gemeenskap) die akademiese produktiwiteit of die effektiwiteit van die skool verhoog. Dit neem, soos Flora (1997) tereg opmerk, tyd om verhoudinge tussen enkelinge so op te bou en te vorm dat daar genoegsame vertrou, wederkerigheid, netwerke en kollektiewe handeling na vore kan kom – met ander woorde, dat sosiale kapitaal gebou kan word.

In wese het sosiale kapitaal te doen met sosiale kontak (aanraking) en interaksie (wisselwerking) tussen individue en ook met die sosiale rykdom wat tydens sodanige wisselwerking ontstaan (Fukuyama 1999:2). Om hierdie rede vorm sosiale netwerke 'n belangrike instrument vir die vorming van sosiale kapitaal (Smith 2007:2). In die proses van gemeenskapsbou verbind mense hulle tot mekaar en tot hul onderlinge ideale en strewes, en ontstaan daar vertrou, wederkerigheid en verdraagsaamheid wat tot groter gesamentlike voordeel vir almal kan wees (Stone 2001). Volgens Bourdieu (1986:249) is sosiale kapitaal altyd voordelig, aangesien dit 'n stel samewerkingsnorme aan enkelinge bied met die oog op hul almal se voordeel. Die intensiteit en die omvang van die sosiale kapitaal wat ontstaan in die wisselwerking tussen mense en groepe hang van 'n hele aantal oorwegings af, onder meer gedeelde waardes, burgerskap, buurmanskap, vertrou, gemeenskapsbetrokkenheid, vrywilligheid, burgerlike deelname (UK Snapshot: Social Capital 2008), gedeelde historiese ervaring, die bereidheid om met andere te deel (Fukuyama 1996), en ander faktore wat nie deur byvoorbeeld die landsowerheid beheer kan word nie (Fukuyama 1999).

Sosiale kapitaal het enersyds 'n individuele of persoonlike kant (soos betroubaarheid, vertrou, bereidheid tot betrokkenheid en toerekenbaarheid) en andersyds 'n sosiale of

groepskant (soos burgerlike pligte, sosiale netwerke en deelname aan die landspolitiek). Hoewel sosiale kapitaal ekonomiese voordele vir almal mag inhou, is dit nie in die eerste plek daarop gerig nie. Sommige skrywers, soos Smith (2007), waarsku tereg teen die misbruik van sosiale kapitaal vir neoliberalistiese doeleindes, naamlik om dit slegs in terme van ekonomiese kapitaal te sien.

Daar bestaan in werklikheid drie soorte sosiale kapitaal (Smith 2007:6): sosiale kapitaal wat saambind (“bond”), soos binne ’n gesin of familiegroep; sosiale kapitaal wat brûe bou, wat verwys na die bou van bande tussen mense wat nie noodwendig na aan mekaar is soos die lede van ’n gesin nie; en sosiale kapitaal wat koppel, dit wil sê bande bou met mense wat hulle in ’n heeltemal “vreemde” situasie bevind, soos boemelaars. Die eerste soort is meer inwaarts gerig, terwyl die derde soort oor wye gapings uitreik.

Sosiale kapitaal wat brûe bou, is waarskynlik meer van toepassing in die skoolsituasie, aangesien dit gesien kan word as ’n “verskille-oorspannende brug” (Van der Walt 2009:2–5). Die situasie in die skool word gekenmerk deur die aanwesigheid van ’n hele aantal rolspelers naamlik, die ouers van die kinders, die leerlinge, die gemeenskap waarvan hulle deel is, die godsdienstige organisasies wat belang het by die skoolonderwys, die onderwysdepartement (nasionaal en provinsiaal), die opvoeders, die skoolhoof en die res van die skoolbestuur, die skoolbeheerliggaam, die administratiewe personeel, borge, en dies meer. Elkeen van hierdie groepe (bestaande uit verskillende individue) het eie belange wat hulle nastreef en wil laat verwesenlik. Hierdie toedrag van sake laat die vraag ontstaan: Wie is verantwoordelik vir die bou van die sosiale kapitaal wat van die skool ’n doeltreffende, produktiewe akademiese entiteit maak, een wat volgens al hierdie deelnemende partye (akademies en andersins) na wense presteer?

Die onderliggende aanname in die navorsing wat in hierdie artikel gerapporteer word, is dat dit die skoolhoof is wat hierdie sleutelrol (behoort te) vervul. Hy of sy is geroepe om al die nodige brûe te bou wat daartoe kan lei dat al die deelnemers in dieselfde rigting trek om sodoende hul kollektiewe doel, gebou op die aldus gevormde sosiale kapitaal, te kan bereik. Die skoolhoof moet in staat wees om deur sy of haar optrede groot gapings te oorbrug tussen geslagte, ouderdomme, sosiale status, godsdienste en etnisiteit (Coletta 2003) en daardeur groter kohesie (samehorigheid) tussen die rolspelers met hul baie verskille te bewerkstellig.

Dit is uit die voorgaande uiteensetting van sosiale kapitaal duidelik dat ’n skoolhoof wat in staat is om die nodige brûe tussen die verskillende rolspelers te bou en almal in dieselfde rigting te laat trek, dit terselfdertyd reggekry het om ’n positiewe skoolklimaat in die skool tot stand te bring. ’n Skool gekenmerk deur brugbouende sosiale kapitaal werk duidelik ook saambindende sosiale kapitaal in die hand, en derhalwe in die rigting van die vestiging van ’n positiewe skoolklimaat gekenmerk deur vertroue, wederkerigheid, stabiliteit, veiligheid, interaksie, spontaneïteit (Fukuyama 1999), die ruimte om menings uit te spreek, laterale denke te toets, gedeelde waardes op te bou, die bereidheid te ontwikkel om foute te maak en daaruit te leer, verskille te verdra, en so meer.

3.2 Die begrippe doeltreffendheid en effektiwiteit

Twee begrippe, naamlik *doeltreffendheid* en *effektiwiteit*, kom na vore wanneer daar na veral akademies presterende skole verwys word. *Doeltreffendheid* verwys na “wanneer die doel bereik word”, terwyl *effektiwiteit* verwys na “wat die gewenste effek, uitwerking het”

(Odendal en Gouws 2011). Die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (Odendal en Gouws 2011) beskou dié twee woorde as sinonieme. Die doeltreffendheid of effektiwiteit van skole is nog steeds onder die vergrootglas. Sirotnik en Oakes (1986) gaan terug in die geskiedenis en lê klem op die aanvanklike doelwitte van skole. Hierdie aanvanklike doelwitte was die verkryging van fundamentele akademiese kennis en vaardighede, voorbereiding vir produktiewe werk en verantwoordelike deelname aan die ekonomiese lewe, ontwikkeling van vaardighede en begripsvereistes vir aktiewe deelname aan die komplekse sosiale en politieke strukture van die samelewing en persoonlike ontwikkeling om as individu gevorm te word. Die klem het dus daarop geval om 'n leerder akademies en sosiaal vir die lewe voor te berei.

Algaande is egter meer klem geplaas op die “doeltreffendheid” van skole. In 1991 is die International School Effectiveness Research Project (ISERP) byvoorbeeld geloods (Reynolds 2006). Vier stelling faktore het tot die ontstaan van die ISERP gelei. Die eerste stel behels faktore wat verband hou met skooldoeltreffendheid wat ten opsigte van geografiese konteks mag wissel. Die tweede stel hou verband met die skep van nuwe teorieë sodat die “one-size-fits-all”-uitgangspunt kan verander. Hier is konteks, diversiteit en gelykheid nie ter sprake nie. Dertens is die klem op vergelykende internasionale navorsing om doeltreffendheid in 'n verskeidenheid van skole vas te stel. Vierdens word die geldigheid van kruiskulturele oordrag van beleide bevraagteken wanneer doeltreffendheid ter sprake kom. Voortvloeiend uit die belangstelling in doeltreffende skole het verskeie skrywers probeer vasstel wat presies aandui of skole doeltreffend is al dan nie, en gefokus op die invloede en faktore wat by skooldoeltreffendheid betrokke is. In hierdie verband verwys Hofman en Hofman (2011:622) na kontekstuele invloede wat verband hou met skooldoeltreffendheid, terwyl Creemers (1996) *effektiewe* onderrig met skooldoeltreffendheid verbind. In daaropvolgende navorsing is *skooldoeltreffendheid* met *skoolverbetering* verbind (Stoll, Reynolds, Creemers en Hopkins 1996). In hierdie konteks het Creemers (1996) doelwitte van skooldoeltreffendheid en skoolverbetering met mekaar in verband gebring; met ander woorde, die doelwitte wat vir skoolverbetering na vore gebring is, het die doelwit om skooldoeltreffendheid te verseker. Dit is, in terme van die sosialekapitaalteorie, duidelik dat hoër produktiwiteit en groei die doelwit van presterende skole is.

Die navorsing oor skooldoeltreffendheid wat hierna volg, koppel ook verskeie ander faktore aan skooldoeltreffendheid. Creemers en Van der Werf (2000) ondersoek byvoorbeeld ekonomiese oorwegings met betrekking tot skooldoeltreffendheid, terwyl Hofman en Hofman (2001) die samestelling van gesinne, eweknieë en die skool met betrekking tot skooldoeltreffendheid ondersoek. Religieuse tradisies (Hofman en Hofman 2001) en die betrokkenheid van ouers (Van der Werf, Creemers en Guldmond 2001) is ook as bydraende faktore tot skooldoeltreffendheid ondersoek. “Wêreldklasskole” is gedurende die jaar 2000 wyd ondersoek en bespreek (Peschar en Van der Wal 2000; Reynolds, Stringfield, Teddlie en Creemers 2002). Tydens 'n ondersoek na skooldoeltreffendheid in verskeie lande is drie belangrike vrae ten opsigte van effektiewe skole deur Teddlie, Reynolds, Creemers en Stringfield (2002) gestel, te wete:

- Watter doeltreffendheidsfaktore ten opsigte van 'n skool en opvoeders word geassosieer met skole of opvoeders wat in verskillende kontekste doeltreffend is?
- Hoeveel van hierdie faktore was universeel en hoeveel spesifiek vir sekere kontekste?
- Wat kan verklaar waarom sommige faktore universeel en sommige faktore spesifiek was, en watter implikasies van die bevindings hou dit in vir beleid, vir die praktyk en vir skooldoeltreffendheid?

Saamgevat is Teddlie e.a. (2002) se antwoord op hierdie vrae dat baie faktore wat met goeie skole verband hou, konseptueel soortgelyk is in lande met wyd uiteenlopende kulturele, sosiale en ekonomiese kontekste. Die faktore op skoolvlak is met ander woorde soortgelyk, maar die besonderhede van hóé die faktore op skoolvlak in die verskillende lande ervaar word, verskil onderling.

Die klem op skooldoeltreffendheid het teen 2000 verskuif na “effektiewe skoolverbetering”. Laasgenoemde verwys na beplande onderwysverandering wat die uitkomst ten opsigte van leer, sowel as die skool se vermoë om verandering te bestuur, verbeter (Reezigt 2001). Aan die ander kant fokus skoolverbetering ook op die verbetering van die gehalte van opvoeders en skole. Dus probeer skooldoeltreffendheidsnavorsing bepaal *wat* in skole moet verander sodat hulle meer effektief kan wees, terwyl skoolverbeteringsnavorsing probeer uitvind hóé skole kan verander om te verbeter (Reezigt 2001).

Merki, Emmerich en Holmeier (2015:4) is van mening dat doeltreffende of effektiewe onderwys heelwat aspekte insluit wat in perspektief gesien moet word, onder meer die volgende:

- Multivlakstruktuur van opvoedkundige effektiwiteit: Die welslae van leerders kan verstaan word slegs wanneer dit in die hiërargiese konteks en die konteks van individuele leerderfaktore gesien word. Dit beteken dat leerderprestasie op die verskillende vlakke onderskei moet word, naamlik op die stelselvlak (opvoedkundige stelsels), skoolvlak (leierskap, samewerking en skoolklimaat), klaskamervlak (onderwyser en vaardighede) en individuele vlak (agtergrond en geslag).
- Dinamiese perspektief op opvoedkundige effektiwiteit: Daar bestaan ’n komplekse interafhanklikheid van die veranderlikes op die stelsel-, skool-, klaskamer- en individuele vlakke, asook tussen die verskillende vlakke. Aanpasbaarheid is dus belangrik, afhangende van gebeurlikheid, behoeftes en geleenthede met die oog op leeruitkomst.
- Lineêre en nielineêre of direkte en indirekte doeltreffendheid of effektiwiteit: Aangesien verskeie faktore ’n invloed op die leerder se leerontwikkeling het, moet dit as sowel lineêr as nielineêr gesien word. Aansluitend hierby word onderwysdoeltreffendheid of -effektiwiteit gebaseer op die eenvoudige insette-proses-uitset-modelle.
- Differensiële doeltreffendheid of effektiwiteit: Effektiwiteit kan van skole, leerders en vakkeuses afhang.
- Tydperkperspektief: As gevolg van gedurige wisseling van skool- en klaskamervlakke kan onderwysdoeltreffendheid of effektiwiteit slegs oor ’n tydperk heen bepaal word.
- Multidimensionele uitsetkriteria: Die doeltreffendheid of effektiwiteit van die stelsel, skool en klaskamer, asook hul interafhanklikheid, moet gevorm word deur ’n wye reeks leerder-leeruitkomst. Dit beteken dat wanneer onderwysdoeltreffendheid- of -effektiwiteitsteorieë ontwikkel word, ’n wye verskeidenheid vaardighede in die kurrikulum in ag geneem moet word.

Uit die bespreking hier bo is dit duidelik dat verskeie faktore, onder andere die geografiese konteks, ekonomiese oorwegings, kulturele konteks en die vermoë van die verskillende rolspelers om tot sosialekapitaalbou by te dra, ’n rol speel in skooldoeltreffendheid en effektiwiteit. ’n Groot deel van die bespreking wentel om die leerder en sy of haar leerhandelinge. Die leerder se optrede en prestasie en skooldoeltreffendheid word dikwels in

dieselfde asem genoem. Hoe meer die leerders gedissiplineerd optree, hoe doeltreffender is die skool en hoe beter presteer die leerders akademies. In hierdie ondersoek het die fokus op die konsep van akademies presterende skole as kollektiewe konsep van doeltreffendheid of effektiwiteit geval.

3.3 Skoolhoofleierskapstyl

Verhoudings in 'n skool is van belang aangesien opvoeders en leerders deel vorm van 'n skoolnetwerk en almal behoort saam te werk om hulle gesamentlike doelwit te bereik. Die hoof, opvoeders en leerders is almal aangewese op mekaar, en wedersydse ondersteuning word verwag, soos deur die sosialekapitaalteorie geïmpliseer. Soos gestel, moet iemand die leiding in die skool neem sodat dit doeltreffend en effektief kan funksioneer. Sosialekapitaalvorming is dus hier van belang, aangesien vertroue in die hoof gestel word om produktief op te tree. Deur verbinding, oorbrugging en skakeling, van 'n gemeenskaplike doel, werk al die rolspelers saam ten einde suksesvolle onderwys te verskaf. Die bou van sosiale kapitaal beïnvloed die akademiese prestasie van leerders positief. Leerders trek akademiese voordeel uit sosialekapitaalvorming (Misra, Grimes en Rogers 2013:107).

In die proses van die uitoefening van sy leierskap pas die skoolhoof sekere leierskapstyle toe. In hierdie verband wys Bush en Glover (2014:564) daarop dat suksesvolle leiers al hoe meer op onderrigleierskapstyl fokus omdat leer die sentrale en unieke doel van onderwysinstansies is. Onderrigleierskapstyl word algemeen gedefinieer as die kurrikulumbestuur en onderrig deur 'n skoolhoof. Bush en Glover wys verder daarop dat leierskapmodelle van 1960 tot 1990 verander het vanaf bestuur na instruksionele en transformasionele leierskapstyle. Hallinger, Bickman en Davis (1996:528) het reeds in die vorige eeu beweer dat geen enkele styl van die skoolhoof toepaslik is in alle skole nie en daarom moet skoolhoofde die styl vind wat die geskikste is vir hul omstandighede. Heelwat studies oor leierskapstyl volg na die een van Hallinger e.a. (1996), en leierskapstyle is wyd bespreek. Kurland, Peretz en Hertz-Lazarowitz (2010:7) het tot die gevolgtrekking gekom dat die skoolhoof se transformasionele leierskapstyl die skool se visie effektief voorspel, terwyl Arokiasamy, Abdullah, Shaari en Ismail (2016:152) stel dit dat daar 'n positiewe verband tussen die organisasiewelstand en die transformasionele leierskapstyl van die skoolhoof is. Transformasionele leierskap is 'n leierskapsteorie waar 'n leier met spanne saamwerk om noodsaaklike verandering te identifiseer, 'n visie te skep om die verandering deur inspirasie te lei en die verandering in samewerking met toegewyde lede van 'n groep uit te voer.

Skoolhoofde behoort die outokratiese en demokratiese leierskapstyle te kombineer om werkprestasie te verbeter, maar moet tegelykertyd ook die laissez faire-styl volg (Ahmad en Dilshad 2016:907). 'n Outokratiese leierskapstyl word daaraan gekenmerk dat die leier beleide en prosedures bepaal, besluit watter doelwitte bereik moet word en beheer oor alle aktiwiteite sonder enige betekenisvolle deelname deur die ondergeskiktes neem. So 'n leier het volle beheer oor die span, met lae outonomie binne die groep. Hierteenoor word die demokratiese leierskapstyl gekenmerk aan deelnemende besluitneming. Elke persoon in die groep kry die geleentheid om deel te neem en idees uit te ruil, en bespreking word aangemoedig. Die laissez-faire-styl is 'n tipe leierskapstyl waar die leier die besluite aan die volgelinge oorlaat. Die leier is op die agtergrond en die volgelinge het meer vryheid om op hulle eie te funksioneer.

Die etiese leierskapstyl van die skoolhoof het 'n positiewe invloed op die akademiese prestasie van die leerders, die gedrag van die opvoeders (Eranil en Özbilen 2017:100), die werksbevrediging van die opvoeders (Güngör 2016:1185), asook die skoolklimaat en organisasiekultuur (Toytok en Kapusuzoglu 2016:381–2). Die etiese leierskapstyl word gekenmerk deur respek vir etiese oortuigings en waardes en vir die waardigheid en regte van ander. Dit gaan gepaard met, of word gekenmerk deur, konsepte soos vertroue, eerlikheid, oorweging, charisma en regverdigheid.

Gedeeldeleierskapstyl is 'n leierskapstyl waar verantwoordelikhede verdeel word sodat mense binne 'n span en organisasie mekaar lei. Volgens Dampson en Frempong (2018:126) behoort die skoolhoof, vir effektiewe gedeelde leierskapstyl, 'n netwerk van ondersteuning aan die opvoeders te verskaf – 'n vorm van sosialekapitaalbou. Sodoende word die opvoeders se talente ontgin en verbeter. Daarbenewens bied die styl aan die opvoeders 'n mate van vryheid om te lei op gebiede in die skool waarvoor hulle gereed is. Aansluitend hierby beweer Tanriögen en İscan (2016:54) dat die gedeeldeleierskapstyl daartoe lei dat opvoeders werksbevrediging ervaar. Terselfdertyd skep die skoolhoof die geleentheid vir individue om hul kennis en vaardighede ten toon te stel.

Aan die ander kant erken die transformasionele leierskapstyl die behoeftes van volgelinge en wend dit pogings aan om in die volgelinge se behoeftes te voorsien sodat hulle tot hul volle potensiaal kan ontwikkel. Daarom behoort skoolhoofde dié styl te oorweeg. Tereg wys Urick en Bowers (2014:98) daarop dat die ontwikkeling van mense en die verbetering van doelwitte in die organisasie kenmerkend van die transformasionele leierskapstyl is. Alsaedi en Male (2013:643) wys daarop dat die transformasionele leiers tot die bou van 'n skoolvisie lei, skooldoelwitte stel, intellektuele stimulering verskaf, professionele praktyke en waardes simboliseer, hoë prestasieverwagtinge toon, 'n struktuur rakende deelname en besluite in skoolverband ontwikkel en bevorder en individuele ondersteuning bied. Dié styl kan van groot waarde vir skooldoeltreffendheid wees. Botha (2013:318) lê klem daarop dat skole dikwels nie meer op die ou, tradisionele manier gelei word nie, maar dat skoolhoofde meer kreatief en visionêr moet dink en optree, veral in veranderende kontekste. Eers wanneer die uitdagings verstaan word, kan 'n geskikte leierskapstyl vir 'n kreatiewe omgewing gevolg word. Margolis en Ziegert (2016:11) sluit hierby aan en beweer dat wanneer die visioenêre leierskapstyl gevolg word, die styl na alle vlakke in die skool oorspoel, wat dan lei tot werksbevrediging en die bemagtiging van individue.

Uit die voorgaande bespreking kan afgelei word dat daar 'n verskeidenheid van style is wat skoolhoofde kan volg. Dit is egter van belang dat skoolhoofde die regte keuse, dit wil sê 'n sosialekapitaalvormende keuse, moet uitoeven ten einde skole doeltreffend te kan lei en bestuur. Tog moet in gedagte gehou word dat konteks en situasie ook 'n rol speel. Skoolhoofde moet hulle vergewis van watter styl die beste vrugte sal afwerp in 'n sekere konteks of situasie.

Leierskapstyl, werksomgewing en werksbevrediging het 'n beduidende impak op prestasie (Chandra en Priyono 2016:131). Amanchukwu, Stanley en Ololube (2015:13) is van mening dat welslae gewaarborg kan word indien die toepassing van leierskapstyle ernstig en versigtig oorweeg word. So byvoorbeeld kan die onderrigstyl tot voordeel van akademiese prestasie wees. Hoofde wat dié styl volg, fokus sterk op onderrig en leer.

Dit blyk dus dat daar 'n verskeidenheid leierskapstyle is en dat die skoolhoof se leierskapstyl 'n rol op verskeie gebiede speel, naamlik die vorming van sosiale kapitaal en derhalwe die aard van die skoolklimaat en skoolkultuur, asook die mate van werksbevreëdiging en die vlak van akademiese prestasie. Dus is die skoolhoof se leierskapstyl van belang op alle terreine van die skoollewe.

3.4 Skoolklimaat

Soos reeds genoem, is die skoolhoof, opvoeders en leerders aangewese op mekaar vir doeleindes van sosialekapitaalbou. *Sosiale kapitaal* verwys na die sosiale verhoudings wat individuele gedrag beïnvloed en sodoende produktiwiteit (akademiese prestasie) beïnvloed. Vertroue en norme in die sosiale netwerk van die skool is van belang. Die skoolklimaat word bepaal deur die sosiale verhoudings tussen die skoolhoof, opvoeders en leerders.

Skoolklimaat is 'n multidimensionele begrip wat te doen het met die "kwaliteit en karakter van skoollewe ... gebaseer op mense se ervarings van die skoollewe en weerspieëling van norme, doelwitte, waardes, interpersoonlike verhoudings, onderrig- en leerpraktyke en organisatoriese strukture" (Cohen, McCabe, Michelli en Pickeral 2009:182). Skoolklimaat fokus op vier faktore, naamlik (1) sekuriteit, (2) verhoudings tussen leerders en opvoeders, sowel as opvoeders en ouers, (3) onderrig en (4) die skoolomgewing (Cohen e.a. 2009:184). Om skoolklimaat as 'n multivlakkonsep te definieer sluit egter meer as net leerders se ervaring van 'n skoolomgewing in. Omdat leerders deel is van 'n familie, wat deel vorm van 'n gemeenskap, word hulle ingesluit in die definisie van skoolklimaat.

Bronfenbrenner (1977) se ekologiesistemeorie behels vier vlakke van sosiale ekologie. Die eerste vlak behels die mikrostelsel van 'n individu se persoonlikheid en hoe sodanige individu se onmiddellike omgewing ervaar word. Die tweede vlak, die mesosisteme behels individue in hul verskillende omgewings, soos gesinne, vriende en die skool. Die derde vlak verwys terug na die mesovlak, waar vriende byvoorbeeld in die gemeenskap saamgebind is. Die vierde vlak, naamlik die makrovlak, die kultuur, politiek en ekonomiese status van 'n gemeenskap en sluit al drie die ander vlakke in. Die stelsels kan met mekaar in wisselwerking tree. Die vier vlakke is ook van toepassing op skoolklimaat, veral die mikro- en mesovlakke met verwysing na skoolhoofde en opvoeders in 'n veranderende skoolomgewing. Die mikro- en mesovlakke behels die invloed van die skoolklimaat op 'n verhouding tussen die skoolhoof en opvoeders. Dus is skoolklimaat wyer as bloot net die skoolomgewing en speel dit 'n belangrike rol op alle vlakke van die onderwys (Neal en Neal 2013).

Bronfenbrenner (1977) merk die volgende op:

Menslike ontwikkeling is progressiewe, wedersydse akkommodasie tussen 'n groeiende menslike organisme en die veranderende onmiddellike omgewings waarin dit leef omdat hierdie proses beïnvloed word deur verhoudings binne en tussen hierdie onmiddellike instellings sowel as die groter sosiale konteks – beide formeel en informeel – waarin die instellings ingebed is.

Skoolklimaat begin met die instap by 'n skoolterrein. Die eerste indrukke van die skool gee die klimaat van die skool weer. Die optrede van onderwysers en leerders teenoor mekaar, asook hul optrede teenoor vreemde mense wat die skoolterrein betree, straal 'n verdere beeld van die klimaat van die skool uit. Tog kan klimaat nie "ingeperk" word en spesifieke of

definitiewe eienskappe daaraan toegeskryf word nie. Tereg verwys Zehetmeier, Andreitz, Erlacher en Rauch (2015) na skoolklimaat as die “atmosfeer” wat in die skool heers. Die wisselwerking tussen die gemeenskap en die skool bepaal verder ook die klimaat van die skool. ’n Positiewe gemeenskap sal oorspoel na die skool en klimaat, en ’n positiewe skoolklimaat sal weer oorspoel na die gemeenskap. Maar waar begin ’n positiewe skoolklimaat? Die aanname wat meestal gemaak word, is dat ’n positiewe en gesonde skoolklimaat by die skoolhoof begin. In dié verband voer Cardina en Fegley (2016) aan dat die hoof as leier, sowel as die leierskapstyl wat hy of sy aan die dag lê, ’n groot rol speel in die totstandkoming van ’n gunstige skoolklimaat, en soos reeds gemeld, bydra tot sosialekapitaalskepping. Die skoolhoof moet ’n professionele omgewing skep waarin opvoeders en leerders effektiewe onderrig en leer kan toepas. Cardina en Fegley (2016:7–8) verwys na die gedrag van die skoolhoof waar ondersteuning en bemoediging ’n positiewe werkomgewing skep. Dit versterk die hoof-personeel-verhouding en beteken dat opvoeders meer vryheid het om hul menings te gee. Skoolhoofde moet dus bewus wees van die belangrike rol wat hulle speel in die skep van ’n positiewe skoolklimaat. Waar ’n positiewe skoolklimaat heers, word entoesiastiese opvoeders en leerders gekweek, ’n toedrag van sake wat op sy beurt tot akademiese prestasie lei.

Die waarnemings van opvoeders ten opsigte van ’n positiewe skoolklimaat is van die uiterste belang. Oor die algemeen het skoolhoofde ’n meer positiewe persepsie van ’n positiewe skoolklimaat in vergelyking met die waarnemings van opvoeders, en tog werk opvoeders daagliks met die leerders. Dus is dit belangrik dat opvoeders se persepsie van die skoolklimaat positief moet wees, aangesien dit oorspoel na die leerders. Gelukkige opvoeders sal gelukkige leerders meebring. Dit is dus belangrik dat duidelike kommunikasiekanale tussen die skoolhoof en opvoeders gevestig moet word ten einde dieselfde persepsie van hul skoolklimaat te handhaaf. Huang, Cornell, Konold, Meyer, Lacey, Nekvasil, Heilbrun en Shukla (2015:844) wys juis daarop dat opvoeders ’n direkte invloed op skoolklimaat uitoefen deur leerders te motiveer, ’n ondersteunende omgewing te bied en eerbiediging van die skoolreëls te handhaaf.

Dikwels word ’n positiewe verband tussen die demokratiese leierskapstyl van die skoolhoof en ’n positiewe skoolklimaat getrek. Aan die ander kant word ’n negatiewe verband tussen die outokratiese leierskapstyl van die skoolhoof en ’n ongesonde skoolklimaat getrek. Opvoeders en leerders is dikwels meer entoesiasties en verbind tot die skool waar die skoolhoof ’n demokratiese leierskapstyl volg, terwyl opvoeders skole verlaat waar die hoof ’n outokratiese leierskapstyl volg wat tot ’n negatiewe skoolklimaat lei. Skoolleierskap en opvoeders se werksbevrediging verhoog die prestasie en doeltreffendheid in ’n onderrig-en-leer-situasie. Dit verhoog weer die doeltreffendheid van ’n skool as ’n organisasie asook leerderprestasie. ’n Verkeerde leierskapstyl en negatiewe skoolklimaat sal egter leerderprestasie verlaag.

Uit die voorgaande bespreking kan afgelei word dat die hoof se leierskapstyl ’n invloed op die vorming van sosiale kapitaal, en dus skoolklimaat, het. Terselfdertyd hou hierdie drie faktore verband met die prestasie in die skool. Noue kontak, goeie verhoudings (sosiale kapitaal) en ’n taakgerigte benadering (’n aspek van leierskap) dra by tot ’n positiewe klimaat, wat weer tot hoër akademiese prestasie lei.

3.5 Verband tussen akademies presterende skole, leierskapstyl en skoolklimaat

Uit bostaande bespreking blyk dit dat leierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie met mekaar geïntegreer is. Soms sal leierskapstyl die belangrikste veranderlike wees en dan soms met klimaat en leerderprestasie afgewissel word. Die feit bly staan dat die drie veranderlikes nie losstaande van mekaar is nie. Carmon (2009) het geargumenteer dat die welslae wat leerders in hul akademie behaal, deur skoolhoofde toegeskryf word aan goeie opvoeders, terwyl die opvoeders dit toeskryf aan die leierskapstyl. Enersyds beweer skoolhoofde dus dat leerderprestasie van die opvoeders afhang, en andersyds beweer opvoeders dat dit van die skoolhoof se leierskapstyl afhang. Dus kan gesê word dat die opvoeders in die middel van die driehoek is en vanuit daardie hoekpunt die leierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie beoordeel. Navorsing deur Hallinger (2018:19) dui daarop dat nie slegs een leierskapstyl kan lei tot die bevordering van leerderprestasie nie omdat effektiewe leierskapstyle in die konteks van die skool gesien moet word. Met ander woorde, die leierskapstyl kan aangepas word na gelang van die skoolkonteks. Die leierskapstyl kan in die konteks ontwikkel en selfs mettertyd verander. Aansluitend hierby glo Law, Lee, Wan, Ko en Hiruma (2014) dat skoolhoofde buigsaam moet wees in hul keuse van leierskapstyle soos die styl toepaslik kan wees vir die spesifieke situasie of konteks. Machumu en Kaitila (2014:60) is weer van mening dat die skoolhoof se leierskapstyl 'n invloed op die opvoeders se werksbevrediging (skoolklimaat) het. Skole waar 'n hoë vlak van werksbevrediging onder opvoeders ervaar word, presteer beter as skole waar 'n lae vlak van werksbevrediging onder opvoeders heers.

'n Kombinasie van die leierskapstyl, 'n gedissiplineerde omgewing (skoolklimaat), 'n positiewe benadering tot die onderrig-en-leer-proses, opvoeders se samewerking en toegewydheid, spanwerk, goeie verhoudinge tussen opvoeders en leerders, en die leerders se gesindheid teenoor onderwys kan tot positiewe leerderprestasie lei.

Daar is verskeie style wat skoolhoofde kan volg wat tot 'n positiewe skoolklimaat en leerderprestasie kan lei. In skole wat swak presteer en waar die klimaat ongesond is, kan onder andere die transformasionele, transaksionele en dienende leierskapstyle gevolg word. Heelwat studies oor hierdie drie style is deur verskeie outeurs gedoen (vgl. Tatlah en Iqbal 2012:795; Shatzer, Caldarella, Hallam en Brown 2014:454; Allen, Grigsby en Peters 2015:15). In ander studies, soos dié deur Shatzer e.a. (2014) en Shamaki (2015:202), is tot die gevolgtrekking gekom dat die onderrigleierskapstyl en demokratiese leierskapstyl 'n gunstiger invloed op die skool se akademiese prestasie het. Daar is dus nog nie volle eenstemmigheid onder navorsers oor welke styl die beste (kan) bydra tot die akademiese prestasie van die skool, en dus tot die doeltreffendheid van die skool nie.

'n Empiriese ondersoek is op grond van hierdie konseptueel-teoretiese raamwerk uitgevoer. Die buitelyne daarvan word in die volgende afdeling geskets.

4. Empiriese ondersoek

4.1 Navorsingsontwerp en -metode

Die ondersoek is vanuit 'n interpretivistiese benadering gedoen. Die basiese vertrekpunt van die interpretivisme is om menslike optrede of gedrag te verklaar met behulp van 'n

subjektiewe interpretering van daardie sosiale optrede of gedrag (Pieterse en Maree 2010; McMillan en Schumacher 2010:6; Creswell 2012:8). Die interpretivistiese navorsingsparadigma is gepas vir die bestudering van leierskapstyle vir hierdie ondersoek. Sodoende word betekenis gegee aan die werklikhede van die deelnemers se daaglikse bestaan, hul ervarings en om die situasie waarin hulle hul bevind, verstaan en die betekenis geïnterpreteer. Voorts word kennis gekonstrueer deur die verskynsel wat sigbaar is en die menslike intensies, die beskrywing van die deelnemers se intensies waarin hulle glo, hul waardes en redes en die manier waarop hulle sin van iets maak en verstaan. Vanuit 'n ontologiese perspektief word die interpretivistiese paradigma beskryf as 'n subjektiewe vertolking van werklikheid en menslike optrede. Vanuit 'n epistemologiese perspektief beteken die interpretivistiese benadering dat gebeure of optrede van mense begryp word deur middel van 'n verstandelike en emotiewe interpretering daarvan.

Die interpretivistiese benadering vereis die toepassing van 'n kwalitatiewe metode van navorsing waar byvoorbeeld fenomenologiese studies vertolk en begryp word. In kwalitatiewe navorsing is navorsers geneig om veldaantekeninge te hou aangesien hulle aan die veldwerk deelneem. Die kwalitatiewe ontwerp leen hom daartoe dat die navorsers in die natuurlike omgewing van die deelnemers data insamel. Met 'n kwalitatiewe ontwerp word induktiewe redenasie gebruik wat die toepassing van afleidings van spesifieke waarnemings in die natuurlike omgewing van die deelnemers behels (Mouton 2011). 'n Kwalitatiewe navorsingsmetode in die vorm van 'n fenomenologiese studie is in hierdie ondersoek aangewend. Deur 'n fenomenologiese studie word die perspektief van meer as een deelnemer gehoor, maar terselfdertyd word die siening van ander persone en hul interaksie waargeneem (Mouton 1990). Tydens die fenomenologiese studie word die deelnemers se persepsie en perspektief oor die leierskapstyl van die skoolhoof ontleed. Deur hierdie benadering te volg, is gepoog om insig te verkry in die persepsie en belewing van die skoolhoof as skoolleier, en in die proses 'n greep te kry op die skoolleierskapstyl wat die betrokke hoof gevolg het.

4.2 Doel van die ondersoek

Die doel van die ondersoek was om vas te stel of daar 'n sekere of 'n spesifieke leierskapstyl van skoolhoofde van akademies presterende skole is wat trefkrag op die klimaat van 'n skool het.

4.3 Studiepopulasie

Die steekproef moes aan twee kriteria voldoen, naamlik dat die skole vir meer as vyf jaar aaneenlopend 'n 100%-slaagsyfer in die Nasionale Senior Sertifikaat moes behaal het en dat die aantal graad 12-leerders meer as 120 moes wees. Die Departement van Basiese Onderwys (2016) se 2015-Nasionale Senior Sertifikaat eksamen Skoleprestasierverslag is gebruik om die skole te identifiseer. Al die skole wat in Gauteng en die Wes-Kaap aan die twee kriteria voldoen het, is volgens die getal leerders wat die Nasionale Senior Sertifikaat vanaf 2011 tot 2015 geskryf en 'n 100%-slaagsyfer behaal het, gelys. Daarna is die skole volgens die getal leerders vanaf meeste tot minste geplaas. Die boonste agt skole (met die meeste leerders wat die Nasionale Senior Sertifikaat geskryf het) is vir die projek gekies. Uit die agt skole is twee uit Gauteng en twee uit die Wes-Kaap gekies. Indien 'n skool nie kon deelneem nie, is die volgende skool op die lys genader. Die vier betrokke skoolhoofde en die 12 opvoeders, dit wil sê 16 deelnemers altesaam, is genader om aan die ondersoek deel te neem. Die verloop van die navorsing en wat dit sou behels, is skriftelik aan die deelnemers gegee en die

versekering is gegee dat hul identiteit, sowel as dié van die skole beskerm sou word sodat onnodige openbaarmaking van die inligting voorkom kon word. Anonimiteit van die skole en deelnemers is verseker. Deelname aan die navorsing was op 'n vrywillige basis en deelnemers kon hulle in enige stadium aan die navorsing onttrek en dit sou nie teen hulle gehou word nie. Dieselfde vrae is aan die skoolhoofde en opvoeders gevra om 'n breër persepsie van die belangrikheid van skoolklimaat en leierskapstyl te verkry. Vir Gay, Mills en Airasian (2011) is dit belangrik dat 'n kwalitatiewe steekproef klein moet wees en die individue weldeurdagte gedagtes aan die navorser moet kommunikeer om meer lig te werp op die verskynsel wat ondersoek word. Tog waarsku Mouton (2011:101) teen bevooroordeelde steekproewe as gevolg van baie heterogene bevolkings, die gebruik van niewaarskynlikheidsteekproefnemingsstegnieke en te klein steekproefgroottes. In hierdie studie is gepoog om deur die klein steekproef die skole te identifiseer wat uitsonderlik as groot skole op akademiese gebied presteer.

4.3.1 Skole inligting

Die inligting van die vier skole word in 'n tabel per skool weergegee, sonder om na die spesifieke skole te verwys, ten einde anonimiteit te probeer verseker. Daar word na skool A, skool B, skool C en skool D verwys.

Tabel 1. Biografiese inligting van die skole

	Aantal NS-leerders per jaar gemiddeld oor 5 jaar	Hoof	Opvoeders	Opvoeders se ervaring
Skool A	311	Manlik >20 jaar ervaring	Manlik en vroulik	>5 jaar
Skool B	132	Manlik >20 jaar ervaring	Manlik en vroulik	>10 jaar
Skool C	175	Manlik >20 jaar ervaring	Manlik en vroulik	>7 jaar
Skool D	158	Manlik >10 jaar ervaring	Manlik en vroulik	>3 jaar

Daar is spesifiek gevra dat die deelnemers se jare ervaring moes verskil om 'n beter perspektief van die hoof se leierskap te kry.

4.4 Data-insameling, -ontleding en etiese aspekte

Semigestruktureerde onderhoude is met die 16 deelnemers gevoer sodat hulle hul belewenis van skoolhoofleierskap vrylik kon gee (vgl. Creswell 2012). Die onderhoude is individueel gevoer en het ongeveer 'n uur elk geduur. Om die deelnemers op hul gemak te stel is eers aan hulle verduidelik waaroor die projek gaan en daarna is die vrae aan hulle gestel. Die onderhoude is per oudioband opgeneem. Al die onderhoude is deur die navorser getranskribeer en gestoor. Daarna is die getranskribeerde onderhoude deurgelees en is daar weer na die onderhoude geluister waar die transkripsies nie duidelik was nie. Die getranskribeerde onderhoude is weer eens deurgelees om 'n geheeloorsig te kry. Ooreenkomste in die antwoorde van die deelnemers is gegroepeer om 'n geheelbeeld te kry van die skoolhoof se leierskapstyl en die invloed daarvan op skoolklimaat en skoolprestasie.

Daarna is die getranskribeerde onderhoude weer deurgelees om die data te dekodeer. Die data is deur die induktiewe data-ontledingsproses ontleed, waarna dit gekodeer en in subtemas gekategoriseer is. Deur die induktiewe metode van data-ontleding skep die navorser betekenis uit die data deur met spesifieke data te begin en met kategorieë en patrone te eindig. Op hierdie manier kom meer algemene temas en gevolgtrekkings uit die data na vore. Sodoende word veelvoudige realiteite wat moontlik in die data teenwoordig kan wees, geïdentifiseer (McMillan en Schumacher 2010:366). Onder die subtemas is kategorieë gevorm. Ontluikende patrone, assosiasies, ooreenkomste, teenstrydighede en konsepte is gevorm. Dit is belangrik dat daar vanuit die breë temas 'n groter prentjie voortgebring word om die verskynsel wat ondersoek word, beter te verstaan (Creswell 2012:8).

Die navorsingsvoorstel is vir goedkeuring voorgelê aan die Navorsingskomitee en die Etiekkomitee van die Fakulteit van Opvoedkunde van 'n Suid-Afrikaanse universiteit. Die nodige toestemming is van die Gautengse en die Wes-Kaapse Departemente van Onderwys verkry. Die skoolhoofde van die onderskeie skole se toestemming is ontvang en die nodige dokumentasie rakende vrywaring, anonimiteit en vrywilligheid is aan die skoolhoofde en opvoeders gestuur sodat hulle bewus kon wees van die vertroulikheid en privaatheid van die navorsing. Die deelnemers is deurentyd verseker dat geen name van die deelnemers of die skool ter sprake in enige dokument of publikasie genoem sou word nie.

4.5 Betroubaarheidsoorwegings

Die navorsingsontwerp wat gevolg is, het die voordeel dat dieper insig in die leierskapstyle van die vier betrokke skoolhoofde, en die impak daarvan op skoolklimaat en skoolprestasie, verkry kon word. Ander skoolhoofde kan dalk ook met vrug uit hul voorbeeld leer; wesenlike afleidings is dus wel uit die bevindings moontlik (vgl. Wang, Lei, Xiong en Marek 2013). Die getranskribeerde data is aan medenavorsers gegee om te lees en hul eie temas, subtemas en kategorieë te vorm. Die data is vergelyk met die oorspronklike temas, subtemas en kategorieë van die navorsers om ooreenkomste en verskille te identifiseer. Aangesien die steekproef klein was, kon geen veralgemening uit die ondersoek gemaak word nie en was die afleidings slegs op die vier skole van toepassing. Tog kon 'n dieper insig oor die leierskap en veral die leierskapstyl van die skoolhoof se invloed op die klimaat van die skool waargeneem word.

5. Bevindinge

Die vier skole was almal kwintiel 5-skole,² wat beteken dat hulle in goeie sosio-ekonomiese gebiede geleë is. Al die skole het meer as 1 000 leerders. Al vier die skole het meer as vyf jaar 'n 100%-slaagsyfer tydens die Nasionale Seniorsertifikaateksamen behaal. Die skoolhoofde was almal mans, terwyl die personeellede mans en vroue was. Die jare ondervinding van die personeellede het gewissel van een tot 35 jaar. Uit die onderhoude het dit geblyk dat die skoolhoofde meer ingelig was oor die verskillende tipes leierskapstyle, terwyl die opvoeders slegs met die outokratiese, demokratiese, deelnemende en transformasionele leierskapstyle bekend was. Wat skoolklimaat betref, was die skoolhoofde en opvoeders vertrouwd met die konsep en het dit duidelik verstaan. Die skoolhoofde en opvoeders was ook vertrouwd met die begrip *akademies presterende skool* en kon die verband tussen die leierskapstyl van die skoolhoof, skoolklimaat en akademiese prestasie sien en beskryf.

5.1 Leierskapstyle

Op die vraag watter styl die skoolhoofde volg, het al vier die skoolhoofde laat blyk dat hulle nie net een leierskapstyl volg nie. Alhoewel hulle bekend was met ander leierskapstyle, het hulle laat blyk dat hulle hoofsaaklik die demokratiese en outokratiese leierskapstyle volg, maar dat die situasie die styl bepaal. Al vier het laat blyk dat hulle die demokratiese styl volg ten opsigte van beplanning, besluitneming, probleemoplossing en algemene effektiewe funksionering van die skool. Twee het daarop gewys dat hulle met aandag na probleme luister, saam met opvoeders oor oplossings besin en hulle ondersteun. “If they need advice I’m obviously here for them” (skoolhoof C).

Die skoolhoofde is dit eens dat kommunikasie en delegering van belang is, sowel as ondersteuning deur die skoolhoof. Hulle het laat blyk dat alhoewel hulle nie ’n definitiewe styl volg nie, maar die styl deur die situasie gelei word, hulle tog die demokratiese styl as hul primêre styl sou erken.

Die styl wat die skoolhoofde volg, is duidelik deur die opvoeders beskryf. Dit is duidelik dat die opvoeders dit eens was dat die hoofde die demokratiese styl volg:

Hy sal altyd luister na voorstelle wat ’n mens het en altyd besluite neem rakende dit ...
(Deelnemer E)

Hy hoor wat jy te sê het en hy gee toe waar hy moet, maar hy sal streng genoeg wees om te sê wanneer dit nie toegee moet word nie. (Deelnemer F)

Die opvoeders en skoolhoofde se mening dat die skoolhoofde die demokratiese styl volg, stem ooreen. Wat opvallend is, is dat die deelnemers uit die verskillende skole dieselfde sentiment deel, naamlik dat die skoolhoofde *luister* na hul voorstelle.

Die outokratiese leierskapstyl het ook na vore gekom; hier het die hoofde verskillende ervarings oor die styl gedeel. Volgens skoolhoof A gebruik hy die outokratiese styl wanneer die funksionering van die skool in gedrang kom:

... moet ek ’n bietjie outokraties wees en sê: “Nee, ek het mos nou gesê dis hoe dit werk. Ons het mos nou klaar konsensus gekry [sic] daarvoor en dit stop nou hier.”
(Skoolhoof A)

Daar is tye wat mens sê: “Okay, that’s it because I say so.” (Skoolhoof C)

Selfs in skole waar dit ooglopend baie goed gaan, moet die hoof soms gesag aan die dag lê en ’n besliste standpunt inneem. Dit is duidelik dat die hoofde die outokratiese styl as ’n positiewe dryfveer gebruik.

Hoewel die outokratiese leierskapstyl oor die algemeen as negatief ervaar word, het die opvoeders ’n meer positiewe siening oor die outokratiese leierskapstyl van die skoolhoofde gehad:

... hy tree definitief soms outokraties op, veral as dit ’n probleem was en hy weet dat dit is die oplossing, sal hy daar sy standpunt hou, maar hy sal ook verduidelik hoekom

hy dit so doen. ... 80% van die mense gaan almal saamstem dit is dan hoe dit gedoen moes word. Dis die redes en dis goeie redes. (Deelnemer J)

Nie een van die skoolhoofde was bekommerd daarvoor om hul skole in die hande van die bestuur te laat nie. Dus speel vertroue 'n baie groot rol en daarom kan die hoofde die demokratiese leierskap ten volle benut –

My adjunkhoofde weet hulle is iemand wat moet weet wat hulle doen, hoe dit gedoen moet word en dan moet hulle gereeld vir my vra waarom – waarom moet ons dit doen, nie hóé nie ... (Skoolhoof A)

Oor die demokratiese leierskapstyl het Deelnemer M die volgende persepsie:

So, daar is hy baie demokraties. Hy het sy drie onderhoofde – een vir akademie, een vir ekstra-kurrikulêr, een vir pastoraal. Hy adviseer hulle, maar verder is dit ... Dit is hulle area om te bestuur.

Hierdie aanhalings stel die demokratieseleierskapstyl in 'n positiewe lig, maar terselfdertyd moet genoem word dat die prosesse in die regte plek moet wees, soos wat skoolhoof A opgemerk het.

Die bevindinge rondom die demokratiese leierskapstyl sluit aan by Jay (2014) se opmerking dat wanneer die demokratiese leierskapstyl deur die skoolhoof gevolg word, die opvoeders gemotiveerd is. Dit dra by tot prestasie en verbeter die kwaliteit van onderwys wat aan die leerders gegee word.

5.2 Skoolklimaat

Die deelnemers het saamgestem dat skoolklimaat begin met die eerste waarneming wanneer 'n mens by 'n skool instap. Dan word dit verder in die tradisie, atmosfeer en verhoudings binne die skool vergestalt. Die skoolhoofde merk op dat 'n positiewe klimaat geskep word wanneer almal deelneem en ingelig is oor 'n saak. Dit is die inkoop op 'n idee en die geleentheid wat elkeen het om te mag verskil en 'n bydrae te mag lewer. Skoolhoof C is egter van mening dat skoolklimaat by die entoesiasme van die opvoeders begin. Skoolhoof D vat die kruks van skoolklimaat mooi saam:

... it's an enigmatic thing I think, because it's a mixture of a number of different things and obviously part of your formula is that you're bringing kids from various communities into one place and those communities are also mixed with mixed attitudes, mixed political views, mixed views on parenting – you know broken homes, religious homes.

Dit is opvallend dat die hoofde die krediet vir 'n positiewe skoolklimaat nie aan hulself gee nie. Vir hulle lê 'n positiewe skoolklimaat in verskeie faktore opgesluit, soos die nuwe leerders wat die skool betree, die entoesiasme van die opvoeders, die betrokkenheid van die ouers en dan ook goeie verhoudinge tussen die belanghebbendes. Tog is al die hoofde van mening dat 'n positiewe skoolklimaat by die opvoeders begin.

Die waarnemings van die opvoeders sluit aan by dié van die skoolhoofde. Skoolklimaat hou verband met die samehorigheid van die personeel en veiligheid. Die skoolklimaat is baie belangrik aangesien geesdrif en positiwiteit oorspoel na die leerders en dan weer 'n invloed het op hul akademiese prestasies. Deelnemer I verwys na soos volg: "... op die ou end is dit 'n hele integrale samewerking wat bepaal wat is die sukses of dan nou die mislukking."

Andersyds voel sommige deelnemers dat eksterne faktore die skoolklimaat bepaal: die tuine, stoepe, toegang tot kantore en vriendelike ontvangsdames maak die verskil tussen 'n positiewe en negatiewe skoolklimaat. Die deelnemers het elkeen hul eie persepsie van skoolklimaat, maar die kern daarvan lê opgesluit in kommunikasie, samewerking en verhoudinge. Deur goeie kommunikasie, samewerking en verhoudinge word eenheid versterk, wat lei tot positiwiteit wat deur die hele skool ervaar word.

Skoolklimaat word dus verskillend ervaar en waargeneem. Hetsy dit die hoof of opvoeders is wat hoofsaaklik tot 'n positiewe skoolklimaat bydra, is dit belangrik dat alle rolspelers in die skool 'n positiewe skoolklimaat behoort te ervaar. Cardina en Fegley (2016) lê klem daarop dat skoolklimaat, met gepaardgaande sosiale verhoudings tussen rolspelers, belangrik is, veral wanneer akademiese prestasie ter sprake is.

5.3 Leierskapstyl en skoolklimaat

Deur 'n styl van ondersteuning te volg betrek die hoofde die personeel. Inderwaarheid volg die hoofde dus 'n deelnemende leierskapstyl wat personeellede aanmoedig om medeverantwoordelik te wees vir sake. Skoolhoof B het dit gestel dat die deelnemende leierskapstyl en klimaat soos volg daar uitsien:

... om dinge vir jou makliker te maak en mense te akkommodeer van verskillende persoonlikhede, verskillende sieninge en rigtings waarin hulle gaan, om hulle bymekaar te kry en hulle te oortuig en te motiveer om in een rigting saam te trek en saam te werk om die einddoel waarvoor 'n skool daar is, en dit is om kinders te onderrig en op te voed, en vandag se tyd is opvoeding ...

Die deelnemers het laat blyk dat die demokratiese leierskapstyl van die skoolhoof die skoolklimaat bepaal. Die feit dat hulle hul mening mag lug, deel is van probleemoplossings, daar na hulle geluister word en hulle voorstelle mag maak, skep 'n gevoel van bemagtiging, wat weer tot werksbevrediging lei en 'n positiewe werksklimaat skep. Deelnemer E het dit so gestel:

Leierskap[styl] is waar alles begin, want almal begin hulle oggend in die personeelkamer en as jy daar nie lekker begin nie, dan gaan jy klas toe en die kinders is daarso en dan voel jy nie lekker nie en dan voel die kinders dit en dan is hulle ook. Ek dink dit gaan so ... So, ek dink alles begin letterlik by die hoof. Hy besluit hoe vandag gaan wees.

Uit die onderhoude het dit geblyk dat die skoolhoofde oor integriteit, deursigtigheid en regverdigheid beskik. Die eienskappe het in hul style na vore gekom, hetsy outokraties, demokraties of deelnemend. Die deelnemers was van mening dat dié eienskappe daartoe gelei het dat die skole oor 'n positiewe skoolklimaat beskik en dat dit indirek die rede was dat hul skole akademies onderskeidelik goed presteer.

In enige organisasie speel die optrede van die leier 'n bepalende faktor ten opsigte van die milieu. Skoolhoofde as leiers het 'n invloed op die werksomgewing van die opvoeders, soos uit die bevindinge waargeneem is. Dit stem ooreen met Cardina en Fegley (2016) se mening dat die skoolhoof se styl en 'n positiewe klimaat nie geskei kan word nie.

5.4 Leierskapstyl, skoolklimaat en skoolsukses

Alhoewel die deelnemers nie pertinent na prestasie en doeltreffendheid verwys het nie, het hul waarnemings tog aangedui waarom hul skole effektief is en akademies so goed presteer, naamlik dat hul skole oor opgeleide en voorbereide opvoeders beskik, die skole 'n holistiese benadering volg en daar 'n leerkultuur in die skole heers. Terselfdertyd het hulle dit toegeskryf aan die skoolhoof se leierskap en styl. Die volgende is deur die deelnemers opgemerk:

Dis vir my regtig een van die belangrikste goed en dat daar 'n ingestelde sisteem is waarvolgens ons werk. Dit moet nie net raak en vat en weet nie waar of kan ek hier of hier kan nie. Dis vir my belangrik dat daar 'n sisteem is wat ons kan volg om daai klimaat tussen die opvoeders, ensovoorts, sodat dit kan floreer. (Deelnemer H)

Ek kan sien hy't gaan navorsing doen oor wat nie gewerk het nie en dan het hy vir ons kom sê: "Julle weet, laas jaar was daar moeilikheid met dit en dit." (Deelnemer H)

Sy bestuursvermoë. Hy't baie goeie bestuursvermoë en leierskapvermoë. Hy's regtig goed met besluite. Hy neem nie impulsiewe besluite nie; hy dink mooi daarvoor en ons as opvoeders of ek – ek weet nie hoe die ander voel nie – voel altyd veilig oor 'n besluit wat hy neem vir die skool. (Deelnemer H)

Ek dink dit gaan oor lojaliteit. Ek dink nie dit gaan oor voordeel nie. Ek dink Meneer is die een wat vir ons altyd die voorbeeld sal stel van ek is bereid om te gaan; ek sal daar wees en hy is net op soveel terreine betrokke ... (Deelnemer I)

If you look at the way we're structured ... If he's taking ownership for the structure of the staff, of all the sub-committees, the parents and that – if he is in charge of that structure, I'll give it to him. (Deelnemer O)

Tydens die onderhoude het die opvoeders dus laat blyk dat hulle positief teenoor hul skoolhoofde is. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat hulle die nodige ondersteuning kry om hul onderrig en leer voldoende te kan doen, veral omdat hulle hul skole as "geoliede masjiene" beskryf. Die skoolhoofde belê in hul opvoeders omdat hulle hul personeel as die fondament vir doeltreffendheid beskou. Prestasie word ook duidelik as doelwit uitgespel in hierdie goedpresterende skole. Een van die skoolhoofde het laat blyk dat "die matrieks hoë prioriteit kry". Dit het ook duidelik na vore gekom dat die demokratiese, outokratiese en deelnemende leierskapstyle op verskillende tye en in verskillende konfigurasies en kombinasies belangrik is vir doeltreffendheid en prestasie.

Alhoewel volgelinge die begrippe *leierskapstyl*, *klimaat* en *sukses* uiteenlopend vertolk, blyk dit tog dat die drie veranderlikes verband met mekaar hou. Dit stem ooreen met Machumu en Kaitila (2014:796) se bevindinge dat die skoolhoof se leierskapstyl 'n invloed op die

opvoeders het, wat weer oorspoel na die leerders en bepalend is of akademiese prestasie die gevolg is.

6. Gevolgtrekking

Die ondersoek het aan die lig gebring dat skoolklimaat en leierskapstyl 'n belangrike rol speel op mesovlak. Omdat die skoolhoof in verhoudinge met die opvoeders en leerders staan (en sodoende kan bydra tot die bou van sosiale kapitaal), het die styl van die skoolhoof 'n invloed op hierdie verhoudinge. Die styl van die skoolhoof bepaal die gesindheid van die opvoeders en leerders, wat op sy beurt 'n invloed op die klimaat van die skool het. Alhoewel skoolklimaat al baie dekades nagevors word, bly dit vandag steeds relevant in Suid-Afrikaanse skole en heg skoolhoofde en personeellede baie waarde daaraan. Dit is egter belangrik dat die hele personeel dieselfde gedagtes oor skoolklimaat moet koester. Skoolklimaat verander ook jaarliks met die innames van nuwe leerders en moet dus aangepas word om die hele skool te akkommodeer met betrekking tot idees, behoeftes en oortuigings. In die proses kan 'n positiewe skoolklimaat gehandhaaf word. Dit is egter ook belangrik dat die waarnemings van skoolhoofde en opvoeders dieselfde moet wees ten opsigte van skoolklimaat. Met ander woorde, die nuwe idees, behoeftes en oortuigings wat in die skool ingebring word, moet aanvaarbaar vir sowel die skoolhoofde as die opvoeders wees. Die rol van die skoolhoof in skoolklimaat moet nie uitgesluit word nie; intendeel, soos die sosialekapitaalteorie suggereer, is die rol wat die skoolhoof in die skep van 'n positiewe skoolklimaat speel, van uiterste belang. Die manier waarop die skoolhoof sy leierskapstyl in die proses van vorming van sosiale kapitaal uitvoer, bepaal hoe die skoolklimaat sal wees. Aangesien 'n positiewe skoolklimaat so 'n belangrike rol speel in die welslae van 'n skool, is dit belangrik dat die skoolhoof se leierskapstyl dienooreenkomstig aangepas moet word om 'n positiewe skoolklimaat te handhaaf.

In hierdie navorsing het die skoolhoofde en opvoeders dieselfde of soortgelyke waarnemings aangaande die skoolhoofde se style (outokraties, demokraties en deelnemend) gehad, wat daarop dui dat daar goeie kommunikasie tussen die skoolhoofde en opvoeders is. Die skoolhoofde het dit duidelik gestel dat die drie style gevolg word met die uitsluitlike doel om akademiese prestasie en skooldoeltreffendheid te bevorder. Volgens Tatlah en Iqbal (2012) is dit noodsaaklik dat skoolleiers effektiewe leierskapstyle moet volg om akademiese uitmuntendheid te skep. Alhoewel navorsers nog nie eenstemmigheid het oor welke styl die beste (kan) bydra tot akademiese prestasie en doeltreffendheid nie, wil dit tog voorkom asof die drie style wat in hierdie ondersoek na vore gekom het, wél tot akademiese prestasie en skooldoeltreffendheid lei. Nie alleen het die skoolhoofde pertinent na die demokratiese, outokratiese en deelnemende style, wat situasioneel gebruik word, verwys nie, maar ook het die opvoeders saamgestem dat hierdie drie style deur die skoolhoofde gevolg word en dat hulle as sosialekapitaalbou-instrumente tot voordeel van die skool en die klimaat daarvan strek.

7. Aanbevelings

Leierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie is onlosmaaklik ineengestrengeel. Skoolhoofde en opvoeders moet hulle vergewis van die nuutste leierskapstyle sodat die hoofde se optrede (soos deur hul leierskapstyle tot praktyk gemaak) deursigtig vir die opvoeders kan wees. In situasies waar 'n skoolhoof 'n besliste besluit binne 'n bestek van 'n paar minute moet neem en beraadslaging met die bestuur van die skool nie moontlik is nie, kan die skoolhoof die outokratiese leierskapstyl volg. Dit moet egter vir die opvoeders verstaanbaar wees waarom die styl op die gegewe oomblik gevolg word. Deur deursigtigheid word goeie verhoudinge bevorder, waardeur sosiale kapitaal in die skool gevorm word en wat gevolglik die klimaat van die skool positief kan beïnvloed. Skoolklimaat speel al hoe meer 'n belangrike rol in skole. Veiligheid, geborgenheid en aanvaarding vir “wie mens is” raak al hoe belangriker. Daarom behoort hoofde 'n daadwerklike poging aan te wend om elke rolspeler te akkommodeer en te ondersteun en 'n veilige hawe te skep. Wanneer die skoolhoof 'n leierskapstyl volg wat in 'n spesifieke konteks en situasie aanvaarbaar is, word die skoolklimaat positief beïnvloed. Die konteks hou verband met die ligging van die skool, die gemeenskap en die oortuigings, waardes en norme van daardie spesifieke skool. Dus word aanbeveel dat die skoolhoofde hulself vergewis van die konteks en dus nie lukraak leierskapstyle volg soos wat hulle goeddink nie, maar die konteks en situasie in gedagte hou. Wat as 'n aanvaarbare leierskapstyl in een konteks aanvaar word (byvoorbeeld waar die outokratiese styl in 'n skool gevolg word waar chaos kan uitbreek indien 'n ander styl gevolg sou word), is nie noodwendig gunstig in 'n ander konteks nie. 'n Kultuur van vertroue moet geskep word waar opvoeders die styl van die skoolhoof sal aanvaar. In tye van daadwerklike verandering behoort die opvoeders die hoofde te vertrou wanneer die transformasionele styl gevolg word. Daarbenewens moet verhoudinge versterk word sodat skoolhoofde, opvoeders en leerders saamwerk om 'n positiewe skoolklimaat te skep. Slegs wanneer die skoolhoof 'n leierskapstyl volg wat doeltreffend is, kan sosiale kapitaal gevorm word en daardeur 'n positiewe skoolklimaat geskep word, wat opvoeders sal aanmoedig om 'n kultuur van onderrig en leer te skep wat op sy beurt kan lei tot beter akademiese prestasie.

8. Ten slotte

In tye waarin geweld, mishandeling en misdaad aan die orde van die dag is, behoort elke skool na sy leerders, die toekomstige leiers van die land, om te sien. Skole behoort die plek te wees waar leerders hulself kan uitleef en gelukkig en vry kan wees. Die volg van 'n doeltreffende leierskapstyl waardeur 'n gewenste skoolklimaat geskep word, kan daartoe lei dat leerders, ook en veral akademies, vir die lewe voorberei word. Akademiese prestasie kan in 'n skool bereik word alleen waar leiers hul volgelinge koester.

Bibliografie

Ahmad, M. en M. Dilshad. 2016. Leadership styles of public schools' heads in Punjab: A teacher's perspective. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 36(2):907–16.

- Allen, N., B. Grigsby en M.L. Peters. 2015. Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2):1–22.
- Allie, F. 2014. The influence of school principals' leadership styles on the effectiveness of schools. MEd-verhandeling, Cape Peninsula University of Technology.
- Alsaeedi, F. en T. Male 2013. Transformational leadership and globalization: Attitudes of school principals in Kuwait. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5):640–57.
- Amanchukwu, R.N., G.J. Stanley en N.P. Ololube. 2015. A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management 2015*, 5(1):6–14.
- Arokiasamy, A.R.A., A.G.K. Abdullah, M.Z.A. Shaari en A. Ismail. 2016. Transformational leadership of school principals and organizational health of primary school teachers in Malaysia. 5th International Conference on Leadership, Technology, Innovation and Business Management. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 229:151–7.
- Boonla, D. en S. Treputtharat. 2014. The relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the office of secondary education area 20. 5th International Conference on Leadership, Technology, Innovation and Business Management. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112:991–6.
- Botha, R.J. 2013. The need for creative leadership in South African Schools. *African Studies*, 72(2):307–20.
- . 2017. The key attributes of inquiry-based learning: Towards effectiveness in South Africa. *GAI International Academic Conferences Proceedings*, 2017, Prague International Academic Conference, 7–10 Mei 2017. Praag, Tsjeeggië.
- Bourdieu, P. 1986. Forms of capital. In Richardson 1986.
- Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7):513–31.
- Bush, T. en D. Glover. 2014. School leadership models: What do we know? *School Leadership en Management*, 34(5):553–71.
- Cardina, C.E. en J.M. Fegley. 2016. Attitudes towards teaching and perceptions of school climate among health education teachers in the United States, 2011–2012. *Journal of Health Education Teaching*, 7(1):1–14.
- Carmon, W.R. 2009. High school principals in beating the odds schools: Using successful leadership practices to increase student achievement. PhD-proefskrif, Chapel Hill, Universiteit van Noord-Carolina.

- Chandra, T. en P. Priyono. 2016. The influence of leadership styles, work environment and job satisfaction of employee performance – Studies in the School of SMPN 10 Surabaya. *International Education Studies*, 9(1):131–40.
- Chen, L., S. Fukuda-Parr en E. Seidenstricker (reds.). 2003. *Human insecurity in a global world*. Cambridge: Harvard University Press.
- Child, K. 2018. Cutting through the matric results spin – real facts. *Sunday Times*, 6 Januarie. <https://www.timeslive.co.za/news/south-africa/2018-01-06-cutting-through-the-matric-results-spin-the-real-facts> (10 Mei 2018 geraadpleeg).
- Cohen, J., E.M. McCabe, N.M. Michelli en T. Pickeral. 2009. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1):180–213.
- Coletta, N.J. 2003. Human security, poverty, and conflict: Reform of international financial institutions. In Chen, Fukuda-Parr en Seidenstricker (reds.) 2003.
- Creemers, B.P.M. 1996. The school effectiveness knowledge base. In Stoll, Lagerweij, Reynolds, Bollen, Hopkins en Creemers (reds.) 1996.
- Creemers, B.P.M. en G. van der Werf. 2000. Economic viewpoints in educational effectiveness: Cost-effectiveness analysis of an educational improvement project. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3):361–84.
- Creemers, B.P.M., D. Reynolds, G. Schaffer, S. Stringfield en C. Teddlie (reds.). 2002. *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. New York en Londen: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J.W. 2012. *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4de uitgawe. Boston: Pearson Education.
- Dampson, D.G. en E.A. Frempong. 2018. The “push and pull” factors of distributed leadership: Exploring views of head teachers across two countries. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2):121–7.
- Department van Basiese Onderwys. 2016. Nasionale Seniorsertifikaateksamen Skoleprestatiesverslag A. Pretoria: Department of Education Press.
- Eranil, A.K. en F.M. Özbilen. 2017. Relationship between school principals’ ethical leadership behaviours and positive school climate practices. *Journal of Education and Learning*, 6(4):100–12.
- Flora, C. 1997. Building social capital: The importance of entrepreneurial social infrastructure. <http://www.ncrcrd.iastate.edu/newsletter/june97/build-soc-capital.html> (13 September geraadpleeg).
- Fukuyama, F. 1996. *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.
-

- . 1999. Social capital and civil society. Paper presented at the IMF Conference on Second Generation Reforms, The Institute of Public Policy, George Mason University, 1 Oktober.
- Gay, L.R., G.E. Mills en P. Airasian. 2011. *Educational research. Competencies for analysis and application*. Boston: Pearson Education International.
- Güngör, S.K. 2016. The prediction power of servant and ethical leadership behaviours of administrators on teachers' job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5):1180–8.
- Hallinger, P. 2018. Bringing context out of the shadow of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1):5–24.
- Hallinger, P., L. Brickman en K. Davis. 1996. School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5):527–49.
- Hofman, R.H. 1995. Contextual influences on school effectiveness: The role of school boards. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4):308–31.
- Hofman, R.H. en W.H.A. Hofman. 2001. School choice, religious traditions and school effectiveness in public and private schools. *International Journal of Education and Religion*, 2:144–64.
- . 2011. Smart management in effective schools: Effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands. *Educational Administration Quarterly*, 47(4):620–45.
- Howie, S.J., C. Combrinck, K. Roux, M. Tshele, G.M. Mokoena en M. Palane. 2016. PIRLS Literacy 2016: South African Highlights Report.
- Huang, F.L., D.G. Cornell, T. Konold, J.P. Meyer, A. Lacey, E.K. Nekvasil, A. Heilbrun en K.D. Shukla. 2015. Multilevel factor structure and concurrent validity of the teacher version of the Authoritative School Climate survey. *Journal of School Health*, 85(12):843–51.
- Jay, A. 2014. The principals' leadership styles and teachers' performance in general secondary schools of Gambella regional state. MEd-verhandeling, Institute of Education and Professional Development Studies, Jimma.
- Kurland, H., H. Peretz en R. Hertz-Lazarowitz. 2010. Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1):7–30.
- Law, E.H.F., J.C.K. Lee, S.W.Y. Wan, J. Ko en F. Hiruma. 2014. Influence of leadership styles on teacher communication networks: a Hong Kong case study *International Journal of Leadership in Education*, 17(1):40–61.
- Leiva, M.V., C. Montecinos, L. Ahumada, F. Campos en S. Guerra. Novice principals' instructional management practices in high poverty, low performing schools in Chile. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237:3–9.
-

Machumu, H.J. en M.M. Kaitila. 2014. Influence of leadership styles on teachers' job satisfaction: A case of selected primary schools in Songea and Morogoro districts, Tanzania. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(4):53–61.

Margolis, J.A. en J.C. Ziegert. 2016. Vertical flow of collectivistic leadership: An examination of the cascade of visionary leadership across levels. *The Leadership Quarterly*, 27:1–15.

McMillan, J.H. en S. Schumacher. 2010. *Research in education. Evidence-based inquiry*. 7de uitgawe. New Jersey: Pearson Education.

Merki, M.K., M. Emmerich, en M. Holmeier. 2015. Further development of educational effectiveness theory in a multilevel context: From theory to methodology and from empirical evidence back to theory. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1):4–9.

Michael en Susan Dell-stigting. 2013. Success by numbers. How using data can unlock the potential of South Africa's R-12 public school system. <https://www.dbedashboard.co.za/timeline/content/media/SuccessByNumbers.pdf> (13 Desember 2017 geraadpleeg).

Miron, B.J. 2014. School principal influence actions, climate, culture, and school performance. PhD-proefskrif, Florida Atlantic University, Boca Raton.

Misra, K., P.W. Grimes en K.E. Rogers. 2013. The effect of community social capital on school performance: A spatial approach. *The Journal of Socio-Economics*, 42:106–11.

Mouton, J. 1990. *Basiese begrippe: Metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

—. 2011. *How to succeed in your master's and doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Neal, J.W. en Z.P. Neal. 2013. Nested or network? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4):722–37.

Odendal, F.F. en R.H. Gouws. 2011. *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Pinelands: Maskew Miller Longman.

Peschar, J.L. en M. van der Wal. 2000. *World class schools: Some preliminary findings from the International School Effectiveness Project*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

Pieterse, J. en K. Maree. 2010. *First steps in Research*. Pretoria: Van Schaik.

Pietsch, M. en P. Tulowitzki. 2017. Disentangling school leadership and its ties to instructional practice – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4):629–49.

Putnam, R.D. 2000. *Bowling alone: The collapse and revival of the American community*. New York: Simon & Schuster.

- Reezigt, G.J. (red.). 2001. A framework for effective school improvement. Final report of the ESI project. GION, Institute for Educational Research, Universiteit van Groningen.
- Reynolds, D. 2006. World class schools: Some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). *Educational Research and Evaluation*, 12(6):535–60.
- . 2002. Creating world class schools. What have we learned? In Creemers, Reynolds, Schaffer, Stringfield en Teddlie (reds.) 2002.
- Richardson, J. 1986. *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*. Westport, Connecticut: Greenwood.
- Shamaki, E.B. 2015. Influence of leadership style on teacher's job productivity in public secondary schools in Taraba State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(10):200-3. www.iiste.org (10 Januarie 2018 geraadpleeg).
- Shatzer, R.H., P. Caldarella, P.R. Hallam en B.L. Brown. 2014. Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4):445–59.
- Sirotnik, K.A. en J. Oakes (reds.). 1986. *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling*. Boston: Nijhoff Publishing.
- Sirotnik, K. en J. Oakes. 1986. "Critical inquiry for school renewal: Liberating theory and practice." In Sirotnik en Oakes (reds.) 1986.
- Smith, M.K. 2007. Social capital, the encyclopedia of informal education. http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm (13 September 2008 geraadpleeg)
- Spaull, N. en J. Kotze. 2015. Starting behind and staying behind in South Africa. The case of insurmountable learning deficits in mathematics. *International Journal of Educational Development*, 41:13–24.
- Stoll, L., N. Lagerweij, D. Reynolds, R. Bollen, D. Hopkins en B.P.M. Creemers (reds.). 1996. *Making good schools*. Londen, New York: Routledge.
- Stoll, L., D. Reynolds, B.P.M. Creemers en D. Hopkins. 1996. Merging school effectiveness and school improvement: Practical examples. In Stoll, Lagerweij, Reynolds, Bollen, Hopkins en Creemers (reds.) 1996.
- Stone, W. 2001. Measuring social capital. Towards a theoretically informed measurement framework for researching social capital in family and community life. Research Paper No. 24, February, Australian Institute of Family Studies, Melbourne.
- Suid-Afrika. 1998. South African Schools Act, number 84 of 1996 and National Education policy, Act, number 27 of 1996.

- Tanriöğen, A. en S. İşcan. 2016. Effect of distributive leadership behaviours of foreign language schools' principals on the job satisfaction of instructors. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 8(6):48–56.
- Tatlah, I.A. en M.Z. Iqbal. 2012. Leadership styles and school effectiveness: Empirical evidence from secondary level. International Conference on Education and Educational Psychology 2012. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69:790–7.
- Teddlie, C. 2002. Comparisons across country case studies. In Creemers, Stringfield, Teddlie en Schaffer (reds.) 2002.
- Toytok, E.H. en S. Kapusuzoglu. 2016. Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perception. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66:373–88.
- UK Snapshot: Social Capital. 2008. <http://www.statistics.gov.uk/socialcapital> (13 September 2008 geraadpleeg).
- Urick, A. en A.J. Bowers. 2014. What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1):96–134.
- Van der Walt, J. 2009. Metaphorical bridgebuilding for promoting understanding and peaceful coexistence. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 65(1), Art. #299. DOI: 10.4102.hts.v65i1.299.
- Van der Werf, G., B.P.M. Creemers en H. Guldemon. 2001. Improving parental involvement in primary education in Indonesia: Implementation, effects and costs. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4):447–66.
- Van Staden, S. en R. Bosker. 2014. Factors that affect South African reading literacy achievement: Evidence from prePIRLS 2011. *South African Journal of Education*, 34(3):1–9.
- Voigt, A., G. Austin en T. Hanson. 2013. A climate for academic success. How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds. Full report. San Francisco: California Comprehensive Center.
- Wang, J., Y. Lei, K. Xiong en K. Marek. 2013. Substantial generalization of sensorimotor learning from bilateral to unilateral movement conditions. *Plos One*, 8(3):58495. www.plosone.org (12 Januarie 2018 geraadpleeg).
- Wills, G. 2016. Principal leadership changes and their consequences for school performance in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 51:108–24.
- Wilson-Strydom, M. en M. Okkolin. 2016. Enabling environments for equity, access and quality education post-2015: Lessons from South Africa and Tanzania. *International Journal of Education Development*, 49:225–33.

Zehetmeier, S., I. Andreitz, W. Erlacher en F. Rauch. 2015. Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory. *Educational Action Research*, 23(2):162–77.

Zullig, K.J., T.M. Koopman, J.M. Patton en V.A. Ubbes. 2010. School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2):139–52.

Eindnotas

¹ Hierdie ondersoek is as deel van 'n groter projek gedoen.

² Die Nasionale Norme en Standaard vir Skoolbefondsing (Suid-Afrika 1998) bied 'n kwintielranglys om gelykheid in skole te bewerkstellig. Kwintiel 5-skole is die rykste skole en kwintiel 1 die armste skole. By kwintiel 1-, 2- en 3-skole is geen skoolgeld ter sprake nie, dit wil sê die ouers van daardie skole is vrygestel van die betaling van skoolgeld.