

Enkele kontekstuele invloede op skoolhoofde: 'n Studie in Gautengse skole

RJ (Nico) Botha

RJ (Nico) Botha, Kollege van Opvoedkunde, Universiteit van Suid-Afrika

Opsomming

Hedendaagse navorsing oor skooldoeltreffendheid, skoolverandering en skoolverbetering toon onder meer dat dit nodig is om voortdurend nuwe en toepaslike ondersteuningstrategieë te implementeer ten einde skoolleierskap en skooldoeltreffendheid te bevorder en daardeur onderrig en leer in skole te verbeter. Die sentrale teoretiese argument van die studie is dat skoolleierskap in Suid-Afrika nie van aanvaarbare gehalte kan wees tensy skoolleiers ook kennis neem van die kontekstuele invloede of faktore wat 'n uitwerking op hulle professionele aktiwiteite kan hê nie. Met hierdie studie, wat op 'n kombinasie van 'n beskrywende literatuurstudie en 'n kwantitatiewe empiriese ondersoek in geselekteerde skole in Gauteng berus, wil ek bydra tot die gesprek oor skoolleierskap, -doeltreffendheid, -verandering en -verbetering in Suid-Afrikaanse skole deur die kwessie deur die lens van die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie te beskou. Ek het in die studie gefokus op slegs enkele van die eksterne kontekstuele invloede wat skoolleiers in ag moet neem en wat 'n uitwerking op hulle professionele aktiwiteite kan hê. Enkele aanbevelings vir die uitoefening van skoolleierskap op grond van die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie word as uitkoms van die studie voorgestel. Alhoewel dit 'n uiters idealistiese verwagting is, word daar nogtans vertrou dat die studie alle skoolhoofde in ontwikkelende lande sal ondersteun, in die besonder om doeltreffender te word wat hulle leierskapsgebruike betref.

Trefwoorde: Gautengse skole; kontekstuele faktore; kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie; ondersteuningstrategieë; skooldoeltreffendheid; skoolleierskap; skoolverandering; skoolverbetering

Abstract

Contextual influences on school principals: A case study in Gauteng schools

Contemporary research on school effectiveness, school change and school improvement indicates that there is a constant need to introduce new and relevant support strategies to school leaders to promote school leadership and thereby improve teaching and learning in their respective schools. According to prominent scholars in the areas of educational change and school improvement, the success of educational changes and educational reforms depends largely on the quality and type of leadership that persists in schools. In addition to this aspect, there has also been a recent tendency among scholars of educational leadership to delimit the parameters of school leadership, including school principals, to matters that pertain directly to the institution in question.

It is also widely acknowledged among different scholars in the field of school leadership that the professional and leadership roles of school principals are affected by factors outside the school as well. A school is therefore required to function more effectively and successfully as a teaching-learning organisation, while remaining relevant in the changing cultural-historical context of its surrounding community.

Many South African schools, especially in rural areas, are confronted with contextual factors such as poverty, illiteracy and modernisation in their surrounding communities, placing the schools under external pressure. The central theoretical argument of this study is that school leadership in South Africa cannot be of an acceptable quality unless school leaders, such as principals, take cognisance of the contextual influences that might have an impact on their professional activities.

In this study, the effect of external contextual factors and their impact on the professional activities of school leaders are discussed within a specific theoretical framework, namely the cultural-historical activity theory (CHAT), which has the potential to explain how school leaders in South Africa should respond more effectively to the cultural dimensions of educational leadership. This should lead to a more complete conceptualisation of educational leadership, as attention will be drawn to the need for school principals to take cognisance of, among other things, external contextual factors in improving their schools.

This study, based on a combination of a descriptive literature study and a quantitative empirical study in selected schools in the province of Gauteng in South Africa, contributes towards the discourse on school leadership, effectiveness, change and improvement in Gauteng schools by viewing the issue through the lens of the CHAT. This study focused on some of the external contextual influences that school leaders should take into consideration and that might have an influence on their professional activities, and recommendations for exercising school leadership based on the CHAT are proposed.

The main research question that will be explored in this study can be phrased as follows: How should school leadership in Gauteng secondary schools be managed to respond to the external contextual factors that exert pressure on schools? The main objective of the current study was to participate in the discourse on organisational leadership and change in educational institutions in a developing country such as South Africa by offering a tentative answer to the abovementioned research question.

The study focuses mainly on how the CHAT can be used to support principals in Gauteng secondary schools. The literature phase was descriptive, while the empirical study was quantitative in nature. The sample consists of 50 (n=50) principals of Gauteng secondary schools. The research instrument for obtaining data from the respondents was a themed and structured closed-ended questionnaire survey. The participants were purposively selected from secondary schools situated in a wide range of socio-economic communities in Gauteng. They were asked to complete a comprehensive questionnaire to ascertain their views on some of the external contextual factors that might have an impact on their work as school leaders, based on the CHAT.

The theoretical framework of the study is followed by a discussion of the results of the quantitative phase of the study, which is focused on the views of participants with regard to the external contextual factors that may have an impact on South African schools and their respective links with the CHAT. The data obtained from the participants were discussed according to certain identified contextual factors. The responses of the 50 (100%) principal participants from secondary schools in Gauteng were subject to statistical analysis through the use of the simple calculation of frequencies and percentages. Six contextual factors were identified as factors that might have a direct relationship with school leadership and that principals will most probably need assistance with. These six contextual factors were modernisation; the social context of society; demographics; science and technology; information as well as the knowledge explosion; and decentralisation and school-based management. The data obtained from the participants of this study were analysed and discussed according to these six contextual factors.

It is clear from the analysis of the data above that participants in this study regarded modernisation, demographics and the knowledge explosion as important contextual factors exerting a significant influence on their professional activities. The social context of society was not regarded as an important factor at all, while the majority of respondents were undecided as to whether contextual factors such as science and technology and decentralisation had any impact at all on their professional activities.

Some important conclusions were drawn from this study. It seems to be particularly important for the principals in the study to be informed about the contextual conditions that might have an impact on the effectiveness of their schools. Awareness of these conditions could ensure that schools remain relevant and are able to contribute to the growth and development of and change in their communities.

South African principals should therefore not only keep up with developments in the world, just as their counterparts in more developed parts of the world do, but they also have the additional task of taking account of both intra- and extra-institutional contextual developments that might be unique to their particular communities and situations. With this in mind, South African school principals could usefully employ the CHAT to shape a strategic plan to stimulate and to bring about development and change in their schools and communities.

Principals, as education leaders, are entering an unknown future, but they must nevertheless be clear about the outcomes that they are striving for. Understanding the contextual factors that have an impact on their future as school leaders could play a significant role in their strategy for coping with the challenges of the future.

In conclusion, it is believed that the study will support all principals in developing countries specifically in becoming more effective in their leadership practices.

Keywords: contextual factors; cultural-historical activity theory; Gauteng schools; school change; school effectiveness; school improvement; school leadership; support strategies

1. Inleiding en agtergrond

Een van wyle Nelson Mandela se oortuigings dat onderwys die magtigste middel tot ons beskikking is om die wêreld te verander, word tans verwesenlik deur pogings om gehalteonderwys na alle dele van die wêreld uit te brei. Gehalteonderwys in die konteks van die huidige studie verwys na effektiewe onderrig en leer wat skoolverbetering en dus meer effektiewe skole met verbeterde uitkomst tot gevolg het (Botha 2018). Hierdie strewe na gehalteonderwys het voortgespruit uit vroeëre oortuigings, wat strek vanaf die siening in die 1950's dat onderwys die belangrikste instrument is waarmee die modernisering van samelewings teweeggebring kan word (Peet en Hartwick 2015), tot die meer moderne beskouing dat doeltreffende onderwys oor die vermoë moet beskik om ekonomiese groei te bewerkstellig (Tan 2014) en dat dit instrumenteel kan wees om hedendaagse maatskaplike euwels soos dwelmmisbruik, armoede en geweld uit te roei (Yew 2013; Yamagata-Lynch 2014). Juis as gevolg van hierdie en ander standpunte belê ontwikkelende lande soos Suid-Afrika 'n groot deel van hulle openbare hulpbronne en 'n aansienlike persentasie van hulle bruto nasionale produk in die onderwys (Rajbhandari 2011; Botha 2015, 2016, 2018; Naidoo en Peterson 2015).

Prominente figure op die gebied van onderwysverandering en skoolhervorming, soos Hallinger en Heck (2011) en Van der Westhuizen (2013), het aangevoer dat die welslae van onderwysverandering en skoolhervormings in 'n groot mate sal afhang van die gehalte van en tipe leierskap in skole. Daarbenewens was daar in die onlangse verlede 'n neiging by kundiges op die terrein van onderwysleierskap om die parameters van skoolleierskap te beperk tot aangeleenthede wat regstreeks op die betrokke instelling van toepassing is. Daar word egter in hierdie verband wyd erken dat sowel die professionele as die leierskaprol van die skoolhoof nie net geraak word deur faktore binne die skool self nie, maar veral deur eksterne faktore en omstandighede buite die skool (vgl. Botha en Marishane 2011; Hallinger en Heck 2011; Wolhuter 2011; Theron 2013; Botha en Triegaardt 2015; Botha 2014, 2015, 2016, 2019).

Een van die eksterne faktore wat druk op 'n skool en sy leierskorps kan uitoefen is die vereiste dat die skool as 'n organisasie van onderrig en leer toenemend meer doeltreffender en suksesvoller moet funksioneer, maar steeds relevant moet bly in die veranderende kultuur-historiese konteks waarin die omliggende gemeenskap funksioneer. Talle Suid-Afrikaanse skole, in die besonder in landelike gebiede, ondervind eksterne druk van hierdie aard as gevolg van byvoorbeeld die modernisering van die omliggende gemeenskap, werkloosheid en armoede (Compton, Steyn, Wolhuter en Van der Walt 2012; Botha 2015, 2016).

Die uitwerking van enkele eksterne kontekstuele faktore op die professionele aktiwiteite van skoolleiers word in hierdie artikel bespreek aan die hand van 'n bepaalde teoretiese raamwerk (deur 'n spesifieke lens), naamlik die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (KHAT), wat die potensiaal het om aan te toon hoe skoolleiers in Suid-Afrika op hierdie faktore behoort

te reageer. Die gekose perspektief of lens (die KHAT) behoort te lei tot 'n volledige konseptualisering van skool- en onderwysleierskap aangesien dit ook die eksterne kontekstuele faktore wat noodsaaklik is vir skoolverbetering in ag neem.

Dit is noodsaaklik dat skoolleiers altyd moet probeer verbeter en groei om sodoende stagnasie te vermy. Botha en Marishane (2011:16) stel dit duidelik wanneer hulle opmerk: "No school leader should ever stagnate; this will lead to ineffective schools." Om dié rede moet hoofde van skole in Suid-Afrika, soos hulle eweknieë in ander lande, voortdurend betrokke bly by leierskapsaktiwiteite soos aan die hand van die KHAT beskryf kan word. Skoolhoofde in veral ontwikkelende lande behoort nuutaangeleerde kennis en insigte met betrekking tot leierskap in onderwys te omarm weens die eiesoortige probleme soos armoede, werkloosheid en ongeletterdheid waarmee sommige skole in hierdie kategorie lande te kampe het. Nuutaangeleerde kennis en insigte verwys hier spesifiek na kennis en insigte ten opsigte van leierskap en bestuur, onderrig en leer, die kurrikulum, onderwysfinansiering, personeel- en ondersteuningsdienste en dissipline, om net party van die standaardsleutelgebiede in die konteks van onderwysstelsels te noem. Voorts moet die leierskapsaktiwiteite van skoolhoofde illustreer in welke mate hulle reeds vertrouwd is met die bykomende kontekstuele aangeleenthede wat eie aan Suid-Afrika is en dat hulle met die verwerfde insigte kan bydra tot die gehalte en uitkomst van hulle onderskeie skole (Wolhuter 2011; Botha 2015, 2016, 2019).

Anders gestel: Benewens die standaardkennis en -vaardighede waarvoor alle skoolhoofde behoort te beskik, moet Suid-Afrikaanse skoolhoofde hulself afvra wat hulle behoort te weet van die wêreld om hulle wat uniek is en wat mag verskil van die situasie in ander lande. Die antwoord op hierdie vraag sal afhang van die besondere omstandighede en faktore wat Suid-Afrikaanse skole beïnvloed, die plaaslike toestande en die besondere behoeftes van die skool en die gemeenskap waarin dit geleë is. Hierdie faktore en omstandighede sal vervolgens in die studie deur die heuristiese lens van die KHAT bekyk word.

2. Kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie as teoretiese raamwerk

Verskeie teorieë wat die dinamiek van in 'n gemeenskap en/of skool verduidelik, spesifiek wanneer snelle verandering en ontwikkeling plaasvind, is as lens vir hierdie studie oorweeg. Daar is op die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie, oftewel die KHAT, besluit om die studie te rig, want dit wil voorkom of dit meer ondersoekpotensiaal het as byvoorbeeld die sosiale-aksieteorie (SAT) of kritiese teorie (Halverson 2002). Die KHAT is oorspronklik in die 1930's deur die Russiese sielkundiges Lev Vygotsky en Aleksei Leontiev ontwikkel as 'n teoretiese raamwerk om te help om die verhouding tussen die menslike verstand (wat mense dink en voel) en aktiwiteit (wat mense doen) te verstaan en te ontleed. Dit gee belangrike insig in die dinamiek van die bewussyn, wat deur die geskiedenis van elke individu se sosiale en kulturele ervaring gevorm word (Postholm 2015).

Die doel van hierdie studie vereis nie dat 'n gedetailleerde studie van die oorsprong of evolusie van die KHAT onderneem word nie, want dit word in 'n verskeidenheid van bronne aangespreek (vgl. Engeström en Sannino 2010; Asghar 2013; Stetsenko en Arieviditch 2014; Yamagata-Lynch 2014; Postholm 2015).

Sedert die 1990's het die KHAT opnuut en toenemend belangstelling by akademici oor die hele wêreld gewek (Blunden 2011, Yamagata-Lynch 2014, Postholm 2015). Sedert dit vir die eerste keer ontwikkel is, was die KHAT gemik op die verhouding tussen mense en hulle omgewing, in die besonder individue se interaksie met kulturele, historiese en institusionele agtergronde (Yamagata-Lynch 2014). Dit het Postholm (2015:43) genoop om die KHAT te beskryf as 'n "useful research approach for studying change in uncertain times".

Die KHAT verskil van vorige konteksonafhanklike identiteitsbegrippe in die sin dat die self beskou word as ingebed in en intrinsiek verweef met sosiokulturele en historiese prosesse. Navorsers op die gebied van die KHAT aanvaar die uitdaging van "rendering an account of 'the self' as a profoundly social phenomenon, yet at the same time as real, agentic and unique" (Stetsenko en Arieviditch 2014:476). Volgens Leontiev (in Stetsenko en Arieviditch 2014) kan die KHAT beskou word as 'n transaksionele benadering omdat dit 'n beeld van die menslike natuur en ontwikkeling bied as geanker in menslike sosiale interaksies en menslike subjektiwiteit. Hierdie KHAT-benadering ontstaan dus vanuit menslike sosiale interaksies en menslike subjektiwiteit en beklemtoon vervolgens die ontologiese eenheid van interindividuele prosesse (byvoorbeeld tussen individue in organisasies), asook die intra-individuele prosesse (byvoorbeeld binne individue in organisasies) as onderling afhanklike pole (Yew 2013; Tan 2014; Yamagata-Lynch 2014).

Aan die hand van die KHAT verteenwoordig die onderwerp (subjek) die kontekstuele of omgewingsfaktore en die voorwerp (objek) die skoolleier wat daarvolgens optree. Die subjek is dus 'n entiteit wat 'n verhouding het met 'n ander entiteit wat buite homself bestaan, naamlik die objek. Hoewel daar volgens die KHAT groot bewustheid van die individualiteit van die sogenaamde objek (in die geval die skoolleier) is, is daar ook waardering vir die sosiale en ander kontekste van die self; daar is stabiliteit en uitruiling tussen individue en hulle kontekste. Die gevolg van hierdie siening van die individu (as objek) is dat die self van die individu nie beskou word as vas, voorafbepaal of onafhanklik van die sosiale prosesse (byvoorbeeld in 'n skool, gemeenskap of land) nie. Die self van die individu word eerder gesien as gewortel in duidelik omskrewe patrone van sosiale praktyk. Die verhouding tussen die individu en die konteks is wederkerig en verbandhoudend; die individu is dus voortdurend betrokke in verhoudings met ander individue of groepe individue in sy direkte of selfs indirekte omgewings (Stetsenko en Arieviditch 2014; Postholm 2015).

Volgens die KHAT is die sosiale omgewing nie net 'n sosiale faktor in individue se lewe nie, maar 'n bron van verandering en ontwikkeling (Veresov 2010). Die konsep van teenstrydigheid speel 'n belangrike rol in die KHAT. Teenstrydighede neem die vorm aan van histories gevormde spanning wat in werklike aktiwiteitstelsels bespeur en hanteer kan word. Belangriker is dat teenstrydighede basies "the driving force of transformation" is (Engeström en Sannino 2010:4).

De Beer en Henning (2011), sowel as Stetsenko en Arieviditch (2014), stel soortgelyke standpunte wanneer hulle verduidelik dat gemeenskapsaktiwiteite onvermydelik lei tot konflik om verandering te genereer. Lampert-Shepel (2008) meen dit is veral die geval in situasies van toenemende diversiteit en verskuiwings in morele en intellektuele paradigmas wat tot billikheidskwessies, veelvuldige teenstrydige hervormings en magsdifferensiale mag aanleiding gee (wat noodwendig in 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika teenwoordig sal wees). Wanneer verandering voorkom sal dit die ander elemente van die gemeenskap se aktiwiteitstelsel raak en dus ook die skool wat in diens van daardie gemeenskap staan (Engeström en Sannino 2010).

Daar is 'n wye verskeidenheid definisies van skoolleierskap (Helmrich 2015) en teorieë van leierskap (onder meer teorieë wat met persoonlikheid, leierskapstyl en situasies geassosieer word). Dempster (2009:42) se definisie van leierskap is vervolgens in hierdie studie gebruik om te demonstreer hoe die KHAT die dinamiek van skoolleierskap volgens 'n aktiwiteitstelsel kan verduidelik; dit wil sê skoolleiers is objekte, “ineluctably socially and historically specific individuals (i.e. unique in terms of time, place and history) working with others and mobilising them in a specific context to articulate and achieve shared intentions to enhance the learning and the lives of learners” (dit wil sê die subjek of uitkoms van die proses). Die skoolhoof (objek), as 'n skoolleier, streef daarna om die skool as 'n “community with its own rules and division of tasks” (Stetsenko en Arievidtch 2014:497) te verbeter.

Die term *konteks*, soos in Dempster se definisie van leierskap gebruik, kan ook met die KHAT verbind word (vgl. Halverson 2002; De Beer en Henning 2011). Hieroor verduidelik Dempster (2009:43) dat “the school is not an island, but part of a global village; ... there are wider worlds in which schools work ... global influences ... as well as national legislative, policy and regulatory requirements”. Skole en skoolhoofde het dus nie net te doen met 'n plaaslike maatskaplike, kulturele, historiese en geografiese skoolkonteks nie, maar moet ook die uitdagings aanvaar wat vanuit breër kontekste gerig word. Wat die KHAT betref, moet 'n skool nie net interne kontekstuele faktore wat uit sy eie organisatoriese dinamiek voortspruit die hoof bied nie, maar ook die eksterne kontekstuele faktore afkomstig van die omliggende gemeenskap en die breër wêreld buite die gemeenskap. Die professionele rol van die skoolhoof as 'n onderwysleier word gevolglik gedeeltelik gevorm deur sodanige eksterne faktore en kragte (Stetsenko en Arievidtch 2014; Peet en Hartwick 2015; Botha 2019).

Die professionele rol van die skoolhoof as skoolleier word in die studie toegelig aan die hand van sommige van die eksternedrukfaktore waarmee skole en skoolleiers in 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika tans mee te kampe het. Dié drukfaktore kan in drie duidelik afgebakende kategorieë verdeel word, naamlik druk wat uitgeoefen word deur die onderwysstelsel waarvan die skool deel is; druk uitgeoefen deur die breër konteks waarin die skool funksioneer; en die druk uitgeoefen deur internasionale ontwikkelings (Dempster 2009; Theron 2013; Botha 2015, 2016).

Dit bring my vervolgens tot die navorsingsvraag en doelwit van die studie.

3. Navorsingsvraag en doelwit van die studie

Die belangrike navorsingsvraag wat in hierdie studie ondersoek word, kan soos volg verwoord word: Hoe moet skoolleierskap in Suid-Afrikaanse skole benader word in reaksie op die eksterne kontekstuele faktore wat 'n effek het op die wyse waarop die skoolhoof die skool bestuur en lei? Die belangrikste oogmerk van die studie was om deel te neem aan die diskoers oor organisatoriese leierskap en verandering in onderwysinstellings in 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika deur 'n tentatiewe antwoord op bogenoemde navorsingsvraag te gee. Die doel met die onderliggende navorsing was om, vanuit die KHAT-perspektief, 'n moontlike verklaring te bied vir die optrede van skoolhoofde in die lig van sekere vooraf geïdentifiseerde kontekstuele faktore wat moontlik hul leierskapspraktyke in hulle onderskeie skole mag beïnvloed.

4. Navorsingsontwerp

Daar is 'n totaal van 163 sekondêre skole in die Johannesburg-area van Gauteng (Schools4Sa s.j.), wat die populاسie van die studie verteenwoordig. Uit hierdie populاسie van 163, is 'n totaal van 50 sekondêre skole doelgerig as steekproef gekies om deel te wees van die studie.

Die hoofoorweging met die doelgerigte steekproef was om skole te betrek wat geografies makliker bereikbaar met betrekking tot afstand as ander was. Daar is egter gepoog om met die steekproef doelbewus sekondêre skole uit 'n wye verskeidenheid sosioëkonomiese gemeenskappe uit die geografiese gebied in Gauteng te kies. Tydens die proses is nie slegs voormalige model C-skole in die steekproef ingesluit nie, maar ook skole uit voorheen benadeelde gemeenskappe. Vyftig ($n=50$) skoolhoofde (een per skool) is vervolgens in die steekproef as respondente gebruik.

Die studie het berus op 'n kombinasie van 'n literatuur- en 'n empiriese studie. Die literatuurfase was beskrywend van aard, terwyl die empiriese studie kwantitatief van aard was. Die doel van kwantitatiewe navorsing is om kennis te genereer en begrip vir die sosiale wêreld te skep. Kwantitatiewe navorsing word hoofsaaklik deur sosiale wetenskaplikes gebruik om verskynsels of voorvalle wat individue beïnvloed, waar te neem. Sosiale wetenskaplikes is bemoeid met die studie van mense. Kwantitatiewe navorsing word gebruik om die probleem te kwantifiseer deur numeriese data of data wat in bruikbare statistieke omgeskakel kan word, te genereer (McMillan en Schumacher 2010). Dit word gebruik om houdings, menings, gedrag en ander gedefinieerde veranderlikes te kwantifiseer om sodoende resultate van 'n groter steekproefpopulasie te veralgemeen. Kwantitatiewe studies is oor die algemeen meer betroubaar en objektief, omdat statistieke gebruik kan word om 'n bevinding te veralgemeen om sodoende 'n ingewikkelde probleem op te los (Hallinger en Heck 2011; De Vos en Delport 2012). Op grond hiervan is daar besluit om hierdie metode te gebruik, alhoewel die metode soms respondente beperk wat hulle response betref.

Die navorsingsinstrument wat gebruik is om data van die respondente te verkry, was 'n tematies gestruktureerde vraelys wat aangepas is uit 'n leierskapsontwikkelingsraamwerk, opgestel deur Piggot-Irvine, Howse en Richard (2013). Die vraelys het 'n vyfpunt-Likertskaal gebruik om kwantitatiewe data te versamel in verband met kontekstuele faktore wat die deelnemers as relevant beskou het en wat na hulle mening moontlik 'n uitwerking op hulle professionele leierskapsaktiwiteite het.

Die geldigheid en betroubaarheid van die instrument is deeglik in ag geneem. Geldigheid, soos omskryf deur De Vos en Delport (2012:172), verwys na “die mate waarin 'n empiriese maatstaf die werklike betekenis van die konsep wat oorweeg word, voldoende weerspieël en dat waarheid, akkuraatheid en egtheid sinonieme vir geldigheid is”. Dit impliseer dat die ontwerp van die meetinstrument (Likert-vraelys) geldig moet wees sodat die insameling van data tot 'n akkurate gevolgtrekking kan lei en dat die vraelys uiteindelik meet wat dit bedoel is om te meet. Enkele maatreëls is getref om die geldigheid en betroubaarheid van die Likert-vraelys te verseker, naamlik:

- Inhoudsgeldigheid: Dit is “'n soort metingsgeldigheid wat vereis dat 'n maatstaf alle aspekte van die konseptuele definisie van 'n konstruksie verteenwoordig” (Neuman, 2014:212). Daarom moet die vraelys kan bepaal wat dit veronderstel is om te bepaal; in hierdie geval om vanuit die KHAT-perspektief 'n moontlike verklaring te bied vir

die optrede van skoolhoofde in die lig van sekere vooraf geïdentifiseerde kontekstuele faktore wat moontlik hul leierskapspraktyke in hulle onderskeie skole mag beïnvloed.

- **Betroubaarheid:** Dit verwys volgens De Vos en Delpont (2012:177) “na wanneer ’n instrument dieselfde ding meer as een keer meet en dieselfde uitkoms tot gevolg het, wat die stabiliteit of konsekwentheid van die meting aandui”. Daar is verskillende maniere om betroubaarheid te verseker. Om te verseker dat die items in die vraelys betroubaar was, is Cronbach se alfakoëffisiënt bereken (0,61) om interne konsekwentheid/betroubaarheid te meet en daar is bevind dat dit op ’n aanvaarbare vlak is en goed vergelyk met McMillan en Schumacher (2010) se aanvaarbaarheidsvereiste van 0,7.

Ses kontekstuele faktore is vervolgens geïdentifiseer as faktore wat ’n moontlike verband het met skoolleierskap en waarmee die skoolhoofde moontlik ontwikkelingsteun nodig het. Hierdie kontekstuele faktore was modernisering; die maatskaplike konteks van die samelewing; demografie; wetenskap en tegnologie; inligting en die kennisontploffing; en desentralisasie en skoolgebaseerde bestuur. Die data wat van die deelnemers verkry is, is volgens hierdie ses geïdentifiseerde kontekstuele faktore bespreek. Dit kan moontlik as ’n tekortkoming in die studie beskou word dat deelnemers slegs uit die vasgestelde lys kon kies en daar nie ruimte gelaat is vir deelnemers om self kontekstuele faktore te identifiseer nie. Hierdie aspek sal egter in ’n opvolgstudie oor die aangeleentheid aandag geniet.

Aangesien die studie kwantitatief van aard was, het die items uit geslote vrae bestaan. Deelnemers is versoek om die items te beantwoord ten einde op grond van die KHAT vas te stel wat hulle siening van sommige van die eksterne kontekstuele faktore is wat ’n uitwerking op hulle werk as skoolleiers het. Vraelyste is persoonlik by skole afgelewer met die toepaslike ander dokumentasie en weer na ’n tydperk van twee weke by die skole afgehaal. Die response van die 50 skoolhoofdeelnemers van Gautengse skole is aan statistiese ontleding onderwerp met behulp van die eenvoudige berekening van frekwensies en persentasies.

5. Enkele etiese oorwegings

Outeurs soos De Vos en Delpont (2012) beklemtoon dat aspekte soos anonimiteit en vertroulikheid tydens empiriese navorsing twee etiese aspekte is wat ten alle tye deur die navorser eerbiedig moet word. De Vos en Delpont (2012:119) beskryf vertroulikheid as volg: “Confidentiality can be viewed as a continuation of privacy, which refers to an agreement between persons that information of a person taking part in a study may not be disclosed.” Dit was dus ononderhandelbaar dat die deelnemers aan die studie anoniem bly en dat alle inligting ingesamel vertroulik bly.

Daarbenewens moes ingeligte toestemming ook vanaf alle respondente verkry word. Toestemming is deur middel van ’n dekbrief verkry wat aan elkeen van die 50 deelnemers uitgestuur is en waarin die aard en omvang van die studie uiteengesit is. Hierin is hulle dan ook verseker dat alle inligting versamel vertroulik hanteer sal word en dat hulle ten enige tyd aan die studie kon onttrek indien hulle so verkies. Sodoende is die regte en privaatheid van elke deelnemer beskerm.

6. Ontleding en bespreking van die navorsingsbevindings

Die bespreking van die resultate van die kwantitatiewe fase van die studie wat fokus op die deelnemers aan die studie se sienings van die eksterne kontekstuele faktore wat 'n uitwerking op hul professionele leierskapspraktyke en gevolglik op hul onderskeie skole het en hoe dit met die KHAT verband hou, sal vervolgens bespreek word.

6.1 Modernisering vanuit die KHAT-lens

In die sosiale wetenskappe verwys die konsep van modernisering na 'n model van 'n evolusionêre oorgang van 'n pre-moderne of tradisionele na 'n moderne samelewing, terwyl historici modernisering hoofsaaklik verbind met die proses van verstedeliking en industrialisering, asook met die uitbreiding van opleiding. Dit verwys heel dikwels na 'n totale ommeswaai in denke en handelwyses, ook op die gebied van die onderwys (Kendall 2007).

In hulle dikwels aangehaalde klassieke publikasie oor die moderniseringsteorie beskryf Inkeles en Smith (1974) modernisering as die proses waarin mense moderner word in die sin dat hulle leer om meer oop te wees vir nuwe ervarings; dat hulle in staat is om oortuigings te vorm op grond van rasonale argumentering en onafhanklike kritiese denke eerder as op grond van tradisionele oortuigings oorgelewer van ouers na kinders; dat hulle vertrou het in hulle vermoë om hul eie lewens te reël en uitdagings te oorkom; en dat hulle vertrou het in die mens as die dominante mag met betrekking tot die omgewing.

Die proses van moderner en meer ontwikkel word kan vervolgens ook deur die lens van die KHAT beskou word. 'n Land (gesien as 'n objek) kan beskou word as betrokke by die aktiwiteitstelsel van groei en verander tot groter ontwikkeling (die subjek of doelwit van 'n beoogde uitkoms). In hierdie proses wend dit 'n verskeidenheid bemiddelende faktore aan, soos belastinginvorderingstegnieke, beter mynbou- en landboutegnieke, en 'n verbeterde onderwysstelsel. Die betrokke land kan dit dus nodig vind om sy begrip van gemeenskap te herdefinieer ('n mens dink byvoorbeeld aan Suid-Afrika, wat ná 1994 sigself die "reënboognasie" begin noem het), met 'n gepaardgaande herdefinisie van reëls en die hertoewysing van take (Wolhuter 2011; Sanford 2013; Van der Westhuizen 2013).

Deelnemers aan die empiriese studie het modernisering geïdentifiseer as een van die relevante kontekstuele faktore wat 'n uitwerking op hulle werk het. Die data in tabel 1 toon aan daar was 16 response van "stem volmondig saam" (32%), terwyl die response van "stem saam" 20% hoër was op 26 (52%). Daar was 4 response van "kan nie besluit nie" (8%), 2 van "stem nie saam nie" (4%), en 2 van "stem glad nie saam nie" (4%). Die oorgrote meerderheid response (84%) het gevolglik die stelling ondersteun dat modernisering as kontekstuele faktor 'n wesenlike uitwerking op skoolhoofde se professionele leierskapsaktiwiteite kan hê. Die respons kon geantisipeer word in ag genome die geweldige pas waarteen modernisering in die hedendaagse samelewing plaasvind. Aspekte soos rekenaars, die internet en die gebruik van sosiale media verteenwoordig kontekstuele faktore wat nuwe uitdagings aan die skoolleier se leierskapspraktyke stel.

Tabel 1. Modernisering

Opsies op die Likert-skaal	Frekwensie	Persentasie
Stem volmondig saam	16	32%
Stem saam	26	52%
Kan nie besluit nie	4	8%
Stem nie saam nie	2	4%
Stem glad nie saam nie	2	4%
Totaal	50	100%

6.2 Die maatskaplike konteks vanuit die KHAT-lens

Hoewel ondersteuners van die KHAT, soos Stetsenko en Arievitch (2014), die belang van die maatskaplike omgewing as 'n eksterne faktor erken, het dié faktor nog nooit in die opvoedkundige konteks so prominent gefigureer soos sommige van die ander kontekstuele faktore nie. Stetsenko en Arievitch (2014:476) beskou hierdie faktor as deel van die “transition between the self [in hierdie geval die skoolhoof as objek] and the broader socio-cultural processes [kontekstuele faktore as subjekte]”. Dit impliseer dat 'n skoolhoof deur maatskaplike faktore in die samelewing gevorm word en insette tot die samelewing lewer; dit gee te kenne dat hy/sy nie net deur die geskiedenis geskep word nie, maar ook sy/haar eie geskiedenis skep. Hierdie verband met die KHAT maak identiteit en identiteitsprosesse belangrik in die werkslewe van 'n skoolhoof, waarin hy/sy in staat is om die maatskaplike wêreld waarin hy/sy bestaan, te help konstrueer (Oswald en Perold 2015).

In hierdie maatskaplike konteks van die moderne samelewing behoort die skoolhoof, veral in 'n land soos Suid-Afrika, te alle tye gereed te wees om te midde van 'n gebrek aan doeltreffende openbare dienste in die land te funksioneer; ook met betrekking tot die openbare onderwysstelsel (Fukuyama 2014). In dié scenario en konteks behoort die skoolleier voortdurend nuwe en relevante maniere te vind om dié tekortkoming in die onderwysstelsel en probleme wat daarmee gepaard gaan (en dus noodgedwonge deurvloei na hul onderskeie skole) aan te pak.

Daar behoort byvoorbeeld 'n bewustheid en begrip onder skoolleiers te wees dat die skoolkurrikulum in Suid-Afrika steeds sterk beïnvloed word deur die modelle wat geërf is by die koloniale en die apartheidstydperk, waaraan deskundiges op die gebied van postkoloniale en wêreldstelselontleding ons uit die aard van die saak gedurig herinner (Wolhuter 2011). Die aspek beklemtoon die behoefte aan die verinheemsing van die kurrikulum ooreenkomstig die behoeftes en kontekste van die land. Bogenoemde neiging blyk nêrens duideliker as in Suid-Afrika nie, waar die oproep om gedekoloniseerde kurrikula aan die orde van die dag is. Nog 'n voorbeeld van die invloed van die maatskaplike kontekstuele faktor is die manier waarop gemeenskappe en skole deur omgewingskrisisse geraak word, byvoorbeeld aardverwarming; atmosferiese, water- en seebesoedeling; gronderosie en -uitputting; die vernietiging van mariene hulpbronne; varswateruitputting; ontbossing; en die vernietiging van biodiversiteit (United Nations 2016).

Met betrekking tot hierdie kontekstuele faktor het die respondente oorweldigend aangedui dat 'n skoolhoof vertrouwd moet wees met die maatskaplike vraagstukke in die omliggende gemeenskap. Die skoolhoof moet kennis neem van die toestande wat eiesoortig aan die funksionering van die omliggende gemeenskap en die skool self is. Skoolleiers in Suid-Afrika

bevind hulle in 'n snel veranderende maatskaplike konteks en hulle skole kom as gevolg daarvan voor talle uitdagings te staan. Dié faktore sluit druk in wat uitgeoefen word deur die onderwysstelsel waarvan die skole deel is, druk afkomstig van die breër konteks waarin die skole funksioneer, asook druk meegebring deur onlangse internasionale ontwikkelings (Wolhuter 2011).

Tabel 2. Die maatskaplike konteks van die samelewing

Opsies op die Likert-skaal	Frekwensie	Persentasie
Stem volmondig saam	20	40%
Stem saam	28	56%
Kan nie besluit nie	2	4%
Stem nie saam nie	0	0%
Stem glad nie saam nie	0	0%
Totaal	50	100%

Die data in tabel 2 toon aan daar was 20 response van “stem volmondig saam” (40%), met die aantal response van “stem saam” effens hoër op 28 (56%). Daar was slegs 2 response van “kan nie besluit nie” (4%), en geen response van “stem nie saam nie” of “stem glad nie saam nie”. Die ontleding toon dat die oorgrote meerderheid (96%) die stelling ondersteun het dat die maatskaplike konteks van die samelewing as kontekstuele faktor 'n enorme uitwerking op hulle professionele aktiwiteite het. Aangesien 48 (96%) van die deelnemers met hierdie stelling saamgestem het (die grootste persentasie van deelnemers wat saamgestem het oor enige van die kontekstuele faktore), is hierdie faktor as die belangrikste van die ses faktore waarop respondente moes antwoord geag.

6.3 Demografiese faktore vanuit die KHAT-lens

'n Sensus is 'n versameling van die demografiese faktore wat met elke lid van 'n populasie geassosieer word. Demografiese faktore het betrekking op sosioëkonomiese eienskappe van 'n populasie, statisties uitgedruk in kategorieë soos byvoorbeeld ouderdom, geslag, onderwysvlak, inkomstevlak, huwelikstaat, beroep, geboortekoers, sterftekoers, gemiddelde gesinsgrootte en gemiddelde ouderdom waarop mense in die huwelik tree (Botha 2015). Demografiese verskynsels wat onderwys beïnvloed sluit die volgende in: die wêreldbevolkingsontploffing (Friedman 2009, United Nations 2016), wat veral in ontwikkelende lande soos Suid-Afrika merkbaar is, aangesien hulle 'n groeiende persentasie van die wêreldbevolking dra (Azernert 2014); die feit dat die ouderdomsprofiel van Suid-Afrikaanse burgers aan die verander is deurdat die bevolking jonger word; die feit dat daar 'n toenemende beweging van mense uit buurlande soos Zimbabwe en Mosambiek na Suid-Afrika is; en faktore soos verstedeliking en die gevolglike toename in informele nedersettings (sogenaamde krotbuurte of plakkerskampe) in groot stede waarvoor skole voorsiening moet maak (Wolhuter 2011).

Aangesien Suid-Afrikaanse skole te kampe het met voortdurend groeiende getalle leerderinskrywings, moet spesiale aandag geskenk word aan die ontwikkeling van en verandering in hierdie skole, veral omdat hulle geografiese, historiese en kulturele toestande verskil van skole in meer ontwikkelde lande (Botha 2015). Suid-Afrikaanse skoolhoofde moet byvoorbeeld daarvan bewus wees dat die belangrikheid van die primêre maatskaplike groepering, naamlik die gesin, vanweë trekarbeid aan die afneem is. Skole sal planne moet beraam om vir die uitwerking van hierdie neiging die hoof te bied. In die proses sal skoolhoofde

moet kennis dra van die toename in multikulturele samelewings en multikulturalisme as gevolg van die menseregteoortuigings wat veral sedert die middel van die 20ste eeu groot momentum gekry het. Dieselfde geld vir die erkenning van minderheidsbelangegroepes, soos dié wat hulle beywer vir vroueregte, geslagsgelykheid, ekobewustheid asook ander verwante aangeleenthede (Oswald en Perold 2015).

Suid-Afrika, as 'n ontluikende ekonomiese mark, maak vordering op ekonomiese gebied, maar die gehalte van onderwys en die ongelyke verspreiding van rykdom, met die gevolglike armoede in sekere sektore van die land, het 'n ernstige inhiberende uitwerking op verdere ekonomiese groei. Die swak gehalte van onderwys duur voort, ondanks die feit dat verandering 'n integreerende deel van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel geword het. Talle beleidsveranderinge en latere veranderingsinisiatiewe op skoolvlak het nie tot genoegsame vordering gelei nie. Een van die redes vir die swak uitwerking van onderwyservormings is dat die belangrike rol van onderwysers se identiteite nie genoegsaam oorweeg word wanneer dié beroepslui hulle in nuwe benaderings tot en gebruike in die onderwys moet posisioneer nie. Volgens Grubb en Flessa (2006) is leer nodig in tydperke van innovering en verandering. Dié outeurs voer aan dat volhoubare veranderinge in skole nie moontlik sal wees sonder veranderinge in onderwysers se persoonlike identiteite nie.

In die lig van die bespreking is dit dus nie vreemd dat ondersteuners van die KHAT, soos Blunden (2011), Stetsenko en Arievitch (2014) sowel as Yamagata-Lynch (2014), demografie as kontekstuele faktor as 'n uiters belangrike faktor beskou nie. Dit is aan die hand van die KHAT voor die hand liggend dat die skoolhoof (as objek) se leierskapspraktyke deur demografiese aspekte soos ouderdom, geslag, onderwysvlak, inkomstevlak, huwelikstaat, beroep, geboortekoers, sterftekoers, gemiddelde gesinsgrootte, ouderdomsprofiel, migrasie en verstedeliking (as subjekte) bepaal word.

Tabel 3. Demografie

Opsies op die Likert-skaal	Frekwensie	Persentasie
Stem volmondig saam	10	20%
Stem saam	14	28%
Kan nie besluit nie	12	24%
Stem nie saam nie	10	20%
Stem glad nie saam nie	4	8%
Totaal	50	100%

In die lig van bostaande bespreking was dit verrassend om te sien dat die deelnemers hierdie faktor nie as besonder belangrik geag het nie. Die data in tabel 3 toon 10 response van “stem volmondig saam” (20%), terwyl response van “stem saam” effens hoër was op 14 (28%). Dit beteken dat net minder as die helfte van die respondente hierdie faktor nie as enigsins belangrik beskou het nie. Die frekwensie van response van “kan nie besluit nie” was hoog op 12 (24%), terwyl geen response van “stem nie saam nie” en 4 (8%) van “stem glad nie saam nie” opgeteken is. Die ontleding toon dat minder as die helfte (48%) van die respondente die stelling ondersteun dat demografie as kontekstuele faktor 'n beduidende uitwerking op hulle professionele aktiwiteite het. Hierdie bevinding is in teenstelling met bevindinge van byvoorbeeld Postholm (2015) en Peet en Hartwick (2015) wat onteenseglik vanuit die KHAT-lens die belangrikheid van demografie as 'n eksterne faktor in die onderwysopset beklemtoon.

Hierdie diskrepansie kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat sommige van die respondente nie verstaan het wat demografiese faktore in totaliteit behels nie. Op die keper beskou kan dit as 'n leemte of beperking in die studie beskou word dat deelnemers nie vooraf in detail ingelig is oor wat 'n kontekstuele faktor soos demografie in al sy nuanses behels nie. Die scenario geld heel waarskynlik ook vir ander kontekstuele faktore waarvoor respondente moes antwoord as deel van die studie.

6.4 Wetenskap en tegnologie vanuit die KHAT-lens

Wetenskap en tegnologie is twee kontekstuele faktore wat hand aan hand gaan en dus vervolgens saam bespreek word. Die term *wetenskap* verteenwoordig die gesamentlike uitdruklike kennis van die mensdom met betrekking tot feite, verskynsels en wette wat ontwikkel is deur waarneming, eksperimentering en logiese beredenering (Sanford 2013), terwyl die term *tegnologie* gebruik word om uitvindings en gereedskap wat gebruik word om wetenskaplike beginsels en prosesse te beskryf verteenwoordig (Kendall 2007). Nuwe tendense op die gebied van die wetenskap en tegnologie kan dus gesien word as veranderinge in die mensdom se kennisvlak. Op hierdie gebied het die skoolleier, as onderrigleier, 'n wesenlike rol te speel. Die ontwikkelings in die wetenskap en tegnologie is dus gevolglik kontekstuele faktore wat nou met dié van modernisering saamhang.

Aan die hand van die KHAT staan die skoolleier (die objek) sentraal tot 'n sisteem waarin die asemrowende veranderinge in die wetenskap en tegnologie (die subjekte) die skoolleier se leierskapspraktyke rig. In hierdie verband merk 'n KHAT-voorstander soos Dempster (2009) tereg op dat die skool nie as 'n eiland funksioneer nie, maar deel van die groter globale werklikheid is. Nuwe tendense in die wetenskap en tegnologie is dus kontekstuele faktore wat deeglik deur enige skoolleier in ag geneem moet word. Halverson (2002), nog 'n KHAT-voorstander, beklemtoon op sy beurt juis die aspekte van vordering op die gebied van die wetenskap en tegnologie as een van die belangrikste eksterne faktore wat 'n invloed op die skool en sy inherente funksionering uitoefen.

Deelnemers in die studie is gevra wat hulle siening van die wetenskap en tegnologie as eksterne kontekstuele faktore is en hoe dit hulle leierskapspraktyke beïnvloed. Hulle het as volg reageer:

Tabel 4. Wetenskap en tegnologie

Opsies op die Likert-skaal	Frekwensie	Persentasie
Stem volmondig saam	8	16%
Stem saam	10	20%
Kan nie besluit nie	10	20%
Stem nie saam nie	12	24%
Stem glad nie saam nie	10	20%
Totaal	50	100%

Die data in tabel 4 het aangedui dat daar 8 response (16%) van “stem volmondig saam” was en effens meer response (10) van “stem saam” was (20%). Die frekwensie van response van “kan nie besluit nie”, 10, is hoog (20%), en daar was 12 response van “stem nie saam nie” (24%) en 10 van “stem glad nie saam nie” (20%). Die meeste deelnemers (64%) was dus onseker oor die stelling dat wetenskap en tegnologie as kontekstuele faktor 'n beduidende uitwerking op hulle professionele aktiwiteite het, of het dit nie gesteun nie. Selfs al erken ondersteuners van die

KHAT, soos Yew (2013) en Yamagata-Lynch (2014), die belangrikheid van wetenskap en tegnologie as 'n eksterne faktor, het die deelnemers hierdie faktor nie so belangrik soos ander faktore geag nie. Weer eens kan die respons moontlik toegeskryf word aan die feit dat respondente nie heeltemal seker was wat hierdie kontekstuele faktore in al sy nuanses behels nie.

6.5 Inligting en die kennisontploffing vanuit die KHAT-lens

Daar is geen aktiwiteit in die samelewing waarby inligting nie betrokke is nie. Toe die mens begin beseft wat hy met die kennis kan doen wat uit inligting voortspruit, het daar feitlik 'n kennisontploffing plaasgevind. Terwyl dit vroeër as vanselfsprekend aanvaar is, word inligting deesdae doeltreffend benut en in 'n verskeidenheid van dissiplines toegepas. In die hedendaagse onderwysstelsels moet leerders blootgestel word aan inligting om sodoende lewenslange leerders te word. In die proses speel die skoolleier 'n kritiese rol en kan die kennisontploffing as die kontekstuele faktor gesien word wat die skoolleier se taak ten nouste raak.

Skoolhoofde in Suid-Afrika behoort toenemend te verstaan waar hulle skole en personeel staan met betrekking tot die nuwe inligting (kennis) en die gevolglike kennisontploffing. Aan die hand van die KHAT staan die skoolleier (die objek) sentraal tot nuwe inligting en die kennisontploffing (die subjekte) en dit is die skoolleier se taak om sy leierskapspraktyke dienooreenkomstig te rig. KHAT-aanhangers soos Barnett en Sagor (2014), sowel as Yamagata-Lynch (2014), beskryf die kennisontploffing aan die hand van verskeie fases in die verloop van lande se nasionale ekonomieë. 'n Basiese kennis van die verskillende fases sal 'n skoolhoof help om sy/haar skool, gemeenskap en land in dié opeenvolging van die onderskeie fases tot voordeel van die leerder te posisioneer. Die onderskeie fases sluit in:

- 'n jagter-versamelaarfase
- 'n landboufase
- 'n fase van ekstraktiewe bedrywe (mynbou, vissery, bosbou)
- 'n vervaardigingsbedryfsfase
- 'n dienstefase (waarin dienste die grootste deel van die ekonomiese aktiwiteit uitmaak)
- die huidige kennisekonomiesefase, waarin die produksie en verbruik van nuwe kennis die aandrywer van ekonomiese ontwikkeling geword het.

Tabel 5. Die kennisontploffing

Opsies op die Likert-skaal	Frekwensie	Persentasie
Stem volmondig saam	18	36%
Stem saam	20	40%
Kan nie besluit nie	2	4%
Stem nie saam nie	6	12%
Stem glad nie saam nie	4	8%
Totaal	50	100%

Die data in tabel 5 toon aan dat die frekwensie van response van “stem volmondig saam” op 18 hoog was (36%), terwyl response van “stem saam” op 20 nog hoër was (40%). Die frekwensie van response van “kan nie besluit nie” was laag op 2 (4%), en daar was 6 response van “stem nie saam nie” (12%) en 4 van “stem glad nie saam nie” (8%). Dit beteken dat meer as 'n driekwart van die respondente (76%) hierdie faktor beskou het as 'n kontekstuele faktor wat 'n beduidende uitwerking op hulle professionele aktiwiteite het. Dié bevinding stem

gevolglik ooreen met dié van voorstanders van die KHAT, soos Barnett en Sagor (2014) en Yamagata-Lynch (2014), wat die belangrikheid van die kennisontploffing uitdruklik beklemtoon as 'n kontekstuele faktor wat die oorweging van skoolhoofde verdien.

6.6 Desentralisasie en skoolgebaseerde bestuur vanuit die KHAT-lens

Desentralisasie en skoolgebaseerde bestuur is weer twee kontekstuele faktore wat twee kante van dieselfde muntstuk verteenwoordig. Desentralisasie kan kortliks beskryf word as die oordra of delegering van verantwoordelikhede vanaf nasionale of streeksvlak na die plaaslike vlak (in hierdie geval die skool). In die proses het die konsep van skoolgebaseerde bestuur tot gestalte gekom. In reaksie op die wydverspreide vraag na onderwysvorming as gevolg van die groot ontevredenheid oor die sentralisasie van onderwysbestuur, het 'n beweging reeds meer as 20 jaar gelede op die onderwysvormingstoneel begin om onderwysbestuur te desentraliseer, en dit kry steeds verder momentum (Fullan en Watson 1999; Caldwell 2005; World Bank 2007, 2015; Botha 2016).

Hoewel desentralisasie in die onderwys, algemeen gestel, op die afwenteling van besluitnemingsgesag van 'n hoër sentrale vlak na 'n laer plaaslike vlak betrekking het, het dit meer bepaald betrekking op die verskuiwing van besluitnemingsbevoegdheid van die staatsentiteit vir onderwys na die skoolvlak. Dit lei daartoe dat daar in die geheel gefokus word op die skool as die primêre eenheid vir onderwysverandering. Die beweging ter ondersteuning van desentralisasie word gemotiveer deur die oortuiging dat 'n skool kan verbeter indien diegene wat naby daaraan is, gesag het oor die aanwending van die hulpbronne wat vir die skool se verbetering bedoel is (Botha 2015, 2019).

As deel van hierdie neiging het talle lande desentralisasie beleide opgestel en verskillende strategieë gevolg om dit toe te pas. Een daarvan is skoolgebaseerde bestuur ("school-based management") of plekgebaseerde bestuur, wat in Brittanje, Kanada, Australië en die VSA gewild is. Die belangrikste identifiserende eienskap van dié strategie wanneer dit op 'n skool in 'n omgewing van gedesentraliseerde skoolbestuur toegepas word, is die mate van selfbestuursgeleenthede wat sulke skole geniet (Botha 2016).

Desentralisasie van bestuursbeleide deur die toepassing van skoolgebaseerde bestuur het in 'n aantal lande tot onder meer die ontstaan van verskillende tipes skole gelei wat oor gesag in verskillende mates beskik. Dit sluit in "charter-skole" in die VSA (Vanourek 2005), stigting- of trustskole ("foundation skole") in Brittanje (West en Pennell 2005) en "artikel 21-skole" in Suid-Afrika (Marishane 2003). Skoolgebaseerde bestuur en die herstrukturering van skole daarna maak begrip van onderwysleierskap noodsaaklik, aangesien dit vir hulle noodsaaklik is.

Skoolhoofde in Suid-Afrika is toenemend in die spervuur met betrekking tot die kontekstuele faktore van desentralisasie en skoolgebaseerde bestuur. Hulle behoort dus toenemend te verstaan wat hulle plek en rol is met betrekking tot hierdie faktore. Aan die hand van die KHAT staan die skoolleier (die objek) sentraal tot die kontekstuele faktore van desentralisasie en skoolgebaseerde bestuur (die objekte in hierdie geval) en dit is die skoolleier se taak om sy leierskapspraktyke dienooreenkomstig te rig. KHAT-aanhangers soos Halverson (2002), Dempster (2009) en Veresov (2010) identifiseer hierdie kontekstuele faktore as deel van die groter globale werklikheid en gevolglik kontekstuele faktore wat deeglik in ag geneem moet word deur enige skoolleier.

Tabel 6. Desentralisasie en skoolgebaseerde bestuur

Opsies op die Likert-skaal	Frekwensie	Persentasie
Stem volmondig saam	4	8%
Stem saam	6	12%
Kan nie besluit nie	3	6%
Stem nie saam nie	26	52%
Stem glad nie saam nie	11	22%
Totaal	50	100%

Die data in tabel 6 toon dat die frekwensie van response van “stem volmondig saam” op 4 baie laag was (8%), terwyl die response van “stem saam” effens hoër was op 6 (12%). Dit beteken dat slegs 20% van die respondente inderwaarheid hierdie faktor as hoëgenaamd belangrik beskou het. Die frekwensie van response van “kan nie besluit nie” was laag op 3 (6%), maar meer as die helfte van die deelnemers (52%) het van die stelling verskil. Die kategorie “stem glad nie saam nie” het ’n verrassende 11 response (22%) gekry. Dit beteken dat bykans ’n driekwart van die respondente (74%) hierdie faktor nie as ’n belangrike kontekstuele faktor beskou wat ’n beduidende uitwerking op hulle professionele aktiwiteite het nie.

Hoewel ondersteuners van die KHAT soos Halverson (2002), Dempster (2009) en Veresov (2010) die belangrikheid van desentralisasie en skoolgebaseerde bestuur as eksterne faktore erken, het die deelnemers dit duidelik as ’n minder belangrike faktor beskou. Weer eens kan die respons moontlik toegeskryf word aan die feit dat respondente nie heeltemal seker was wat hierdie kontekstuele faktore behels nie en kan hierdie aspek as ’n beperking van die studie beskou word.

7. Gevolgtrekkinge en aanbevelings

Dit is belangrik dat skoolhoofde, as skoolleiers, ten alle tye ingelig is oor die kontekstuele toestande wat ’n uitwerking op die doeltreffendheid van hulle skole kan hê. Dit sal verseker dat skoolhoofde in alle gemeenskappe bewus raak van kontekstuele faktore wat hul onderskeie skole raak om hulle sodoende te bekragtig om tot groei, verandering en ontwikkeling in hulle onderskeie gemeenskappe by te dra. Suid-Afrikaanse skoolhoofde behoort dus nie net, soos hulle eweknieë in meer ontwikkelde dele van die wêreld, met ontwikkelinge in die wêreld tred hou nie, maar moet ook rekening hou van sowel die interne as die eksterne institusionele kontekstuele ontwikkelinge wat dalk uniek aan hulle bepaalde gemeenskappe en situasies is.

Dit blyk uit die ontleding van die data dat die deelnemers aan die studie modernisering, die maatskaplike konteks van die samelewing, en die kennisontploffing as belangrike kontekstuele faktore beskou wat ’n beduidende invloed op hulle professionele aktiwiteite het. Desentralisasie in die onderwys en skoolgebaseerde bestuur is glad nie as belangrike faktore beskou nie, en die meeste respondente was onseker oor die vraag of kontekstuele faktore soos demografie en wetenskap en tegnologie hoëgenaamd ’n uitwerking op hulle professionele aktiwiteite het.

Suid-Afrikaanse skoolhoofde behoort byvoorbeeld kennis te neem van hoe kontekstuele faktore soos moderne wetenskaplike en tegnologiese ontwikkelings hulle pligte as leiers van skole in hulle gemeenskappe raak. Daar sal byvoorbeeld onder skoolhoofde bewustheid geskep

moet word oor hoe die beskikbaarheid van inligtings- en kommunikasietegnologie nuwe geleenthede vir onderrig en leer in selfs die mees afgeleë landelike gebiede kan skep. Daar sal gekyk moet word na hoe verskynsels soos kuberafknouery skole begin raak wat voorheen nie toegang tot sulke tegnologie gehad het nie.

Skoolhoofde kan oorweeg om die strategie te volg wat in hierdie studie geskets is, te wete 'n ontleding van die kontekstuele toestande en uitdagings wat daarmee geassosieer word, volgens die riglyne wat die KHAT neerlê. Besinning oor 'n skoolhoof se aktiwiteitstelsel is belangrik ten einde die uitdagings op 'n eenvoudige maar realistiese wyse die hoof te kan bied. Dit impliseer onder meer dat die skoolhoof

- as die objek sy/haar eie aktiwiteitstelsel in werking moet stel.
- duidelikheid moet hê oor die subjekte (die probleme) van sy/haar taak en oor die verwagte uitkomst van die strategie wat gevolg word, aangesien dit eers gedoen kan word wanneer al die tersaaklike binne- en buiteskoolse kontekstuele toestande in ag geneem is.
- die hele skoolgemeenskap in aanmerking moet neem wanneer hy/sy strategiese planne implementeer.
- ook gepaste bemiddelende artefakte (tegnieke, stappe, maatreëls, kommunikasies, tegnologieë en vergaderings) moet gebruik om die skoolgemeenskap as geheel by die proses van verandering en ontwikkeling te betrek.
- indien en wanneer nodig, 'n nuwe werk- en taakverdeling moet aanwend om die geïdentifiseerde doelwitte te bereik.
- indien en wanneer nodig, die reëls van sy/haar skool in samewerking en oorleg met die skoolgemeenskap moet aanpas.

Suid-Afrikaanse skoolhoofde kan dus die KHAT met vrug gebruik om 'n strategiese plan op te stel wat ontwikkeling en verandering in hulle skole en gemeenskappe kan stimuleer en teweegbring. Skoolhoofde, as onderwysleiers, betree 'n onbekende toekoms, maar hulle moet desondanks duidelikheid hê oor die uitkoms wat hulle wil bereik. Insig in die kontekstuele faktore wat 'n uitwerking op hulle toekoms as skoolleiers het, kan 'n groot rol speel in hulle strategie om die uitdagings van die toekoms die hoof te bied.

Bibliografie

Asghar, M. 2013. Exploring formative assessment using cultural historical activity theory. *Turkish Online Journal of Quantitative Inquiry*, 4(2):18–32.

Azernert, L.V. 2014. Integrated public education, fertility and human capital. *Education Economics*, 22(2):166–80.

Barnett, B.G. en R. Sagor. 2014. *The TQE principal: A transformational leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blunden, A. 2011. *An interdisciplinary theory of activity*. Chicago, IL: Haymarket Books.

- Botha, R.J. 2014. Knowledge beliefs and problem-solving capabilities among South African school principals. *Journal of Social Sciences*, 38(3):247–53.
- . 2015. The principal as distributive leader: Supporting change and improving South African schools. *Journal of Social Sciences*, 43(6):207–15.
- . 2016. Inquiry-based learning: Improving South African schools. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 7(2):76–83.
- . 2018. Die ontwikkeling van nuut-aangestelde skoolhoofde en skoolverbetering in Gauteng provinsie. *LitNet Akademies*, 15(3):984–1004.
- . 2019. A study among newly appointed principals in South African schools. *International Journal of Education, Economics and Development*, 10(2):173–90.
- Botha, R.J. en R.N. Marishane. 2011. *School leadership in a changing context: A case for school-based management*. Pretoria: Van Schaik.
- Botha, R.J. en P.K. Triegaardt. 2015. The principal as distributed leader: Supporting change and improving South African schools. *International Journal of Educational Sciences*, 10(3):419–27.
- Caldwell, B. 2005. *Leading the self-managing school*. Londen: Falmer Press.
- Compion, J., H.J. Steyn, C.C. Wolhuter en J.L. van der Walt. 2012. Meeting challenges in rural African education: A Zambian case study. *Acta Academica*, 44(1):159–90.
- De Beer, J. en E. Henning. 2011. Retreating to a Vygotskian stage where pre-service teachers play out social, ‘dramatical collisions’. *Acta Academica*, 43(3):203–28.
- Dempster, N. 2009. *What do we know about leadership?* Londen: Routledge.
- De Vos, A.S. en C.S.L. Delpont. 2012. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik.
- Engeström, Y. en A. Sannino. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1):1–24.
- Friedman, T.L. 2009. *Hot, flat and crowded: Why the world needs a green revolution – and how we can renew our global future*. Londen: Penguin.
- Fukuyama, F. 2014. *State-building: Governance and world order in the 21st century*. Londen: Profile Books.
- Fullan, M. en N. Watson. 1999. School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4):453–73.
- Grubb, W.N. en J.J. Flessa. 2006. “A job too big for one”: Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4):518–50.
-

Hallinger, P. en R.H. Heck. 2011. Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(2):149–73.

Halverson, C.A. 2002. Activity theory and distributed cognition: Or what does CSCW need to do with theories? *Computer Supported Cooperative Work*, 11(1):243–67.

Helmrich, B. 2015. 4 ways to define leadership. <http://www.businessnewsdaily.com/3647-leadership-definition.html> (12 Junie 2019 geraadpleeg).

Inkeles, A. en D.H. Smith. 1974. *Becoming modern: Individual changes in six developing countries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kendall, D. 2007. *Sociology in our times*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lampert-Shepel, E. 2008. Cultural-historical activity theory (CHAT) and case study design: A cross-cultural study of teachers' reflective praxis. *International Journal of Case Method Research & Application*, 2008(2):1–16.

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

Marishane, R.N. 2003. *Decentralisation of financial control: An empowerment strategy for school-based management*. DEd-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Neuman, W.L. 2014. *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches*. 3de uitgawe. Boston, MA: Pearson.

Naidoo, P. en N. Peterson. 2015. Towards a leadership programme for primary school principals as instructional leaders. *South African Journal of Childhood Education*, 5(3):12–20.

Oswald, M. en M. Perold. 2015. A teacher's identity trajectory within a context of change. *South African Journal of Education*, 35(1):16–27.

Peet, R. en E. Hartwick. 2015. *Theories of development: Contentions, arguments and alternatives*. New York: Guilford Press.

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

Postholm, M.B. 2015. Methodologies in cultural-historical activity theory: The example of school-based development. *Educational Research*, 57(1):43–58.

Rajbhandari, M.M.J. 2011. Hurdle towards education decentralization: An ontological paradigm of community participation in India and Nepal. PhD-proefskrif, University of Tampere.

Sanford, J.E. 2013. *Developing countries: Definitions, concepts and comparisons*. Oxford: Oxford University Press.

Schools4Sa. s.j. School by address. <https://www.schools4sa.co.za/province/gauteng/> (7 April 2020 geraadpleeg).

Stetsenko, A. en I.M. Arievidch. 2014. The self in cultural-historical activity theory. *Theory and Psychology*, 14(4):475–503.

Tan, E. 2014. Human capital theory: A holistic criticism. *Review of Educational Research*, 84(3):411–445.

Theron, J. 2013. General characteristics of the school as organisation. In Van der Westhuizen (red.) 2013.

United Nations. 2016. Rio declaration on environment and development. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_CONF.151_26_Vol.I_Declaration.pdf (23 Mei 2019 geraadpleeg).

Van der Westhuizen, P.C. (red.). 2013. *Schools as organisations*. Pretoria: Van Schaik.

Vanourek, G. 2005. *State of the charter movement: Trends, issues and indicators*. Washington, DC: Charter School Leadership Council.

Veresov, N. 2010. Introducing cultural-historical theory: Main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, 4(8):83–90.

West, A. en H. Pennell. 2005. Market-oriented reforms and “high stakes” testing: Incentives and consequences. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs, Hors-série*, 1:181–99.

Wolhuter, C.C. 2011. The spectrum of international educational development. *Journal of Educational Planning and Administration*, 25(3):235–47.

World Bank. 2007. *What is school-based management?* Washington, DC: World Bank.

—. 2015. *World development indicators 2015*. Washington, DC: World Bank.

Yamagata-Lynch, L.C. 2014. Understanding and examining design activities with cultural historical activity theory. *Design in Educational Technology: Design thinking, design process, and the design studio*, 1:89–106.

Yew, F.L. 2013. *Inner-city schools, multiculturalism and teacher education: A professional journey*. New York: Routledge.