

Deelnemende besluitneming in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrig- en leerklimate: die rol van die skoolbestuurspan in Suid-Afrikaanse laerskole

Marietha Terblanche en Jan Heystek

Marietha Terblanche en Jan Heystek, Edu-lead Navorsingsentiteit,
Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit

Opsomming

Die artikel fokus op die rol en verantwoordelikheid van die skoolbestuurspan in Suid-Afrikaanse laerskole tydens interaksie met onderwysers in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate ten einde die betrokkenheid van alle personeel te bevorder en akademiese uitslae te verbeter. Die vestiging van 'n gunstige onderrigleerklimate is noodsaaklik aangesien die akademiese prestasie in laerskole nie op 'n aanvaarbare vlak is nie. Verder funksioneer die skoolbestuurspan binne die internasionale tendens om besluitneming te desentraliseer deur middel van skoolgebaseerde bestuursmodelle. Sodoende kan meer relevante besluite geneem word omdat besluitneming nader aan die probleem op skoolvlak gebring word en dus moontlik die gehalte van onderrigleer kan verbeter. Die implikasie is dat daar selfs van vlak 1-onderwysers verwag word om deel te neem aan bestuursbesluitneming om onderrigleer te verbeter. Van die probleme wat deur die skoolgebaseerde bestuursmodel aangepak sal word, vereis dat 'n nuwe werksverdeling en pligstate vir die skoolbestuurspanlede, maar veral vir posvlak 1-onderwysers, gevestig moet word.

Die huidige navorsing is vanuit 'n kwalitatiewe perspektief onderneem. Die navorsingsbenadering (konseptuele ontleding) en navorsingsmetode (onderhoudvoering) is binne 'n epistemologiese paradigma van interpretivisme geplaas om sodoende die skoolbestuurspan se geleefde en beleefde kontekste te verstaan.

Die doel van die artikel is om te verken hoe doeltreffend die skoolbestuurspan op laerskoolvlak is in die uitleef van hul rol en verantwoordelikheid om 'n volhoubare onderrigleerklimate deur deelnemende besluitneming te vestig en te bevorder. Die behoefte aan spanwerk word bevestig

uit die data-ontleding wat aandui dat al die rolspelers betrokke in die skoolkonteks die geleentheid moet kry om 'n rol in besluitneming te speel.

Trefwoorde: deelnemende besluitneming; onderrigleerklimaat; skoolbestuurspan; skoolklimaats; spanwerk; volhoubaarheid; werksverdeling

Abstract

Participatory decision-making in the establishment and promotion of a sustainable teaching and learning climate: the role of the school management team in South African primary schools

School climate is often overlooked as a factor to explain the underperformance of learners underscored in reports on the Annual National Assessment (ANA). The purpose of this article is to explore how school management teams (SMTs) in primary schools fulfil their roles and responsibilities to establish and promote a sustainable teaching and learning climate through participatory decision-making.

Creating a favourable teaching and learning climate is essential, as academic performance in primary schools is currently not at an acceptable standard. According to Bronfenbrenner's (1994) ecological model, the teaching and learning climate is developed through interaction between the relevant role players (principal, teachers and learners) and the immediate environment. The level of effectiveness of the SMT to create and promote a favourable teaching and learning climate depends on frequent interaction between these role players and the environment over time.

SMTs follow the international trend of decentralised decision-making through school-based management models. More relevant decisions can be made because decision-making is brought closer to the problem at school level. The quality of teaching and learning can thus possibly be improved. According to Du Plessis (2020), a form of decentralisation is applicable, although key aspects of power are still centralised (in the Department of Basic Education) insofar as the curriculum content and outcomes are concerned. The Policy on the South African Standard for Principals (Government Gazette 18 March 2016) highlights participatory leadership that is aligned with the school management model. Although the Personnel Administration Measures (PAM) document (Department of Basic Education 2016) outlines staff job descriptions, there is currently no legislation on the composition of SMTs, nor for post level 1 teachers to play an official or major role in management and decision-making. Post level 1 teachers should, however, also participate in management and decision-making to improve teaching and learning. Some of the problems that must be addressed through school-based management models are a new division of labour and the establishment of duty statements for SMT members (of which post level 1 teachers must be part).

Underperformance may be addressed by, amongst others, empowering SMTs through a school management model of participatory management. As part of a team approach and participatory management, the SMT creates a professional learning community so as to achieve the objectives of the national education department (as mentioned in the introduction to this article) by continually sharing and questioning their practices, being critical, working collaboratively, and being inclusive and learning-oriented with the aim of expanding staff capacity.

A qualitative approach and interpretivist paradigm were applied. Five primary schools were purposefully selected. Individual interviews were conducted with the principal, deputy principal and head of department of each school. Focus group interviews were conducted with six post level 1 teachers per school.

Although decentralisation is an attempt to increase the efficiency of school management, the current study has shown that the academic results at four of the five participating schools were not acceptable. Schools in the Western Cape write an annual systemic test. The results of all schools have been available annually since the first systemic test was written and give a good indication of the acceptability of results by the end of 2030.

The role and responsibilities of the SMT within a school-based management model should be expanded in order to involve all role players in decision-making. It is problematic if members' own role, functions and responsibilities are not communicated to them, because SMT members cannot individually take the responsibility to address the school's needs. The relationships that develop during interaction between the SMT and teachers at the micro-level are overlooked as a factor that either positively or negatively influences the academic performance of learners. The nature of these relationships thus either promotes or harms the school climate.

The need for teamwork was confirmed from the data, which indicates that all the role players in the school context should be given the opportunity to play a role in decision-making. To encourage the participation of post level 1 teachers in an expanded SMT and decision-making in a school-based management model would require that the roles and responsibilities of these teachers be developed and expanded. It was found that, to achieve effective change, a heightened focus on skills and abilities is important so as to make effective decisions as a team and not as individuals.

The following recommendations are made: First, the SMT should ensure improved interaction between the team and teachers through their practice – for example, by appointing subject and grade heads according to the school's needs and ensuring that their meetings take place in collaboration with the SMT, as this is not the practice at all schools. Second, a clear definition is needed of the role, functions and responsibilities of subject and grade heads (post level 1 teachers) who should function as part of the extended SMT. These definitions should be developed as sources and established according to the needs of each school.

The PAM document gives a general job description for post level 1 teachers. A clear definition is needed for each school's specific needs with a view to improving results. The data revealed that teachers were not fulfilling their roles and responsibilities because they had not received a clear definition from their SMT. All members of the extended SMT (including post level 1 teachers in management positions) should function as a team, and not as a loose composite group, in order to establish and promote a healthy teaching and learning climate. An indication of names does not guarantee teamwork, as was revealed in the interviews. An effective team needs guidelines. This is the difference between a team and a loose composite group of staff members with no vision and mission. All role players in the school context should be involved. There is room for fostering micro-level interaction between the SMT and post level 1 teachers. This could expand the capacity of the SMT and make them more effective.

Keywords: division of work; participatory decision-making; school climate; school management team; sustainability; teaching and learning climate; teamwork

1. Inleidende oriëntering en probleemstelling

'n Positiewe onderrigleerklimaat word normaalweg geassosieer met hoë standaarde van onderrigleer en gelyklopende hoë akademiese prestasies. O'Malley, Voight, Renshaw en Eklund (2015) stel voor dat die verbetering van akademiese prestasies ondersteun kan word deur te fokus op die verbetering van die skoolklimaat. Die onderrigleer van leerders sal nie groot hoogtes bereik sonder 'n positiewe skoolklimaat nie (Leithwood en Mcadie 2007; Gentilucci en Gentilucci 2016). Een van die mees insiggewende karaktertrekke van skole waarin leerders gereeld goeie akademiese vordering toon, is die belewenis van 'n positiewe skoolklimaat (Jain, Cohen, Huang, Hanson en Austin 2015). Volgens Cohen, Fege en Pickeral (2009) word skoolklimaat dikwels buite rekening gelaat as faktor ter verklarings van die prestasie van leerders op akademiese gebied.

Binne die Suid-Afrikaanse konteks is daar 'n groot aantal skole wat akademies onderpresteer. Alhoewel die matriekuitslae normaalweg as bewys van lae akademiese standaarde voorgehou word, lê die oorsprong van die probleem reeds in die laerskool. Een van die aanduidings van die lae gehalte van akademiese prestasie is die uitslae van die Nasionale Jaarlikse Assesserings-toetse wat aandui dat Suid-Afrikaanse skole op akademiese gebied onderpresteer. Die 2017-uitslae van die "Grade 6 Competency test LITNUM 2017" dui aan dat slegs 38,7% van die leerders bo 50% vir Tale behaal het, terwyl 38,6% bo 50% vir Wiskunde behaal het.¹ Die doelwit van die Suid-Afrikaanse regering in samewerking met die Departement van Nasionale Onderwys is dat in aanloop tot 2030 60% van leerders teen 2019 bo 50% vir beide Tale en Wiskunde behaal.² Een van die moontlikhede om die onderprestasie aan te pak, is deur skoolbestuurspanne te bemagtig deur middel van 'n skoolbestuursmodel van deelnemende bestuur.

Die noodsaak vir die verbetering van prestasie is in sekere kontekste groter as in ander. In die Suid-Afrikaanse geval, sluit dit die meeste skole in gebiede met 'n lae sosio-ekonomiese status in waar armoede en werkloosheid, gebrek aan ouerbetrokkenheid, ouerafwesigheid, bendes en geweld aan die orde van die dag is. Ander kontekstuele probleme wat moontlik prestasie kan beïnvloed, sluit die invloed van onderwysvakbonde, onvoldoende gekwalifiseerde onderwysers en onprofessionele optrede deur onderwysers (onder andere laat kom by klas en skool, min of onvoldoende voorbereiding vir klasgee en onbetrokkenheid by die leerders) in.

'n Nuwe skoolgebaseerde bestuursmodel wat na 1994 ontwikkel het, het die skoolbestuur tot op grondvlak gedentraliseer (Sayed en Soudioen 2005). Geen amptelike beleid is beskikbaar rakende die samestelling en werksaamhede van die skoolbestuurspan nie. Die skoolbestuurspan bestaande uit 'n samestelling van die volgende poste soos per leerdergetalle bepaal, naamlik skoolhoof, adjunkhoof/de, departementshoof/de en posvlak 1-onderwysers, moet dus verantwoordelikheid neem om vas te stel watter faktore vir onderprestasie verantwoordelik is en poeg om 'n verbeteringsplan te ontwikkel. Die bestuurspan se samestelling en aantal lede berus op die hoof se besluit aangesien daar nie 'n vasgestelde beleid is nie. Dit was duidelik in die data-versameling en volgens die outeur se persoonlike ervaring as vakadviseur dat skole verskil ten opsigte van die aantal bestuurspanlede sowel as hulle funksies. Hulle moet dus verantwoordelikheid neem om vas te stel watter faktore vir onderprestasie verantwoordelik is en poeg om 'n verbeteringsplan te ontwikkel. Die skoolbestuurspan, saam met die onderwysers, is dus verantwoordelik vir die gehalte van onderrigleer by die skool binne 'n uitdagende konteks.

Volgens Spaull (2013) is die onderwyser die belangrikste element van die onderwysstelsel en het dus, naas die profiel van die leerders, die grootste invloed op leerderprestasie. Supovitz

(2008) toon dat die meeste ondersteuning vir onderrigleer voorsien word deur onderwysers wat nie formele leierskapsposisies beklee nie. Die onderwysers speel wel die belangrikste direkte rol, maar soos Mufidayati (2016) aandui, is die doel van die skoolgebaseerde bestuursmodel om alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks aan te moedig om 'n rol te speel; dit sluit dus die skoolbestuurspan sowel as onderwysers in. Die skoolbestuurspan (hoofsaaklik departementshoofde saam met adjunkhoofde en die skoolhoof) werk saam met alle personele om besluite rakende onderrigleer te neem. *Onderrigleer* verwys na alle fasette van beplanning deur alle onderwysers ten opsigte van alle leerders met 'n verskeidenheid leerstyle om te akkommodeer. Hierteenoor huldig sommige posvlak 1-onderwysers die mening dat slegs die lede van die skoolbestuurspan wat formele posisies beklee, die verantwoordelikheid vir 'n volhoubare onderrigleerklimaat dra (Mufidayati 2016).

Aan die hand van die inleidende opmerkings word nou meer aandag gegee aan deelnemende bestuur wat aan die wortel van die grondslag vir deelnemende besluitneming lê, waarna die verband getrek word na die onderrigleerklimaat.

2. Deelnemende bestuur

Alhoewel deelnemende bestuur nie in "Personnel Administration Measures" (PAM) (Departement van Basiese Onderwys 2016) voorgestel word as deel van die amptelike werkbeskrywing van die skoolbestuurspan nie, dui die skoolgebaseerde bestuursmodel daarop dat deelnemende bestuur sterk aan te beveel is vir die skoolbestuurspan. Deelnemende bestuur sluit die volgende in: Skoolhoofde neem leiding maar gee nie slegs instruksies nie, terwyl ander lede van die skoolbestuurspan en ander onderwysers geleentheid kry om deel te neem aan besluitneming en leidinggewing. Volgens Marquardt, Seng en Goodson (2010) verwys 'n span na 'n groep gewillige individue wat saamgevoeg word deur 'n gemeenskaplike doel, wat interafhanklik van mekaar is, gestruktureerd is om saam te werk, verantwoordelikheid deel en bemaagtig is om 'n taak te volbring. Die deelnemende bestuurstyl van die skoolbestuurspan impliseer meer verantwoordelikhede vir die lede van die skoolbestuurspanne. As deel van die spanbenadering en deelnemende bestuur, skep die skoolbestuurspan 'n professionele leergemeenskap om die doelwitte van die Nasionale Onderwysdepartement (soos genoem in die inleidende gedeelte van die artikel) te bereik deur hul praktyke met mekaar te deel en te bevraagteken op 'n deurlopende, kritiese, gesamentlike, inklusiewe en leer-georiënteerde wyse, met die doel om die vermoëns van die personeel uit te brei.

Die belangrike bydrae van die skoolbestuurspan in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat word afgelei uit die verantwoordelikhede van die lede van bestuurspanne wat deur PAM (Departement van Basiese Onderwys 2016) uiteengesit word. Dié maatreëls (Departement van Basiese Onderwys 2016:8–11) verwys na die verantwoordelikheid van die skoolbestuurspanlede om:

- die opvoeding van leerders op 'n behoorlike manier te bevorder;
- die vakdepartement doeltreffend te laat funksioneer;
- deel te neem aan ooreengekome evalueringsprosesse en professionele praktyke gereeld te hersien met die doel om onderrigleer en bestuur te verbeter; en

- met kollegas van alle grade saam te werk ten einde 'n goeie onderrigstandaard en vordering onder leerders te handhaaf.

Die beleidstuk “Policy on the South African Standard for Principalship” (Staatskoerant 18 Maart 2016) verwys na deelnemende leierskap wat met die skoolbestuursmodel belyn is. Alhoewel PAM (Departement van Basiese Onderwys 2016) posbeskrywings aan personeellede verskaf, word daar tans nie werklik voorsiening gemaak vir posvlak 1-onderwysers om so 'n amptelike of groot rol in bestuur en besluitneming te speel nie. Die PAM-dokument (Departement van Basiese Onderwys 2016) dui aan dat die posbeskrywing van die posvlak 1-onderwyser “'n leierskapsrol ten opsigte van die vak of fase, indien benodig” (Departement van Basiese Onderwys 2016:11) insluit. Daar word dus verwag dat elke skool wat posvlak 1-onderwysers aanwend om die skoolbestuurspan uit te brei, self 'n posbeskrywing per skool en per skoolkonteks moet saamstel.

Die ontwikkeling na 1994 na 'n skoolgebaseerde bestuursmodel het die fokus na leierskap deur 'n groep onderwysers verskuif (Van der Mescht en Tyala 2008), wat as die skoolbestuurspan bekend staan. Aangesien daar nie in enige beleid of wetgewing voorsiening gemaak word vir 'n skoolbestuurspan nie, word die afleiding gemaak dat elke skool 'n eie span kan saamstel wat uit posvlak 1 tot 5 kan bestaan, alhoewel die meerderheid skole net posvlak 2 (departementshoofde) tot posvlak 5 (skoolhoofde) sal insluit.

Hierdie verantwoordelikheid van skoolbestuurspanne om 'n gunstige onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder, moet plaasvind binne die konteks van die skoolgebaseerde bestuursmodel. Die doel daarvan is om die gehalte van onderwys te verbeter en gesamentlike besluitneming met alle rolspelers in die skoolkonteks aan te moedig – dit wil sê onderwysers, leerders, ouers en die gemeenskap wat betrokke is (Mufidayati 2016).

Met die implementering van die skoolgebaseerde bestuursmodel word van die posvlak 1-onderwysers verwag om groter leierskapsrolle in personeel- en kurrikulumontwikkeling te speel en sleutelvennootskappe in skool- en personeelsake (ook evaluering) te smee (Mollootimile en Zengele 2015). Volgens Skaalvik en Skaalvik (2010) is die beskikbaarheid van onderwysers om informele leierskapsrolle te vul problematies, omdat onderwysers hul skooldag as al hoe meer uitdagend beleef vanweë die verhoogde werkslading en beperkte tyd vir rus en ontspanning. Soos bevind in die McKinsey-verslag (2007), word die lae vlak van onderwysers se bydraes op die gebied van bestuur as een van die ernstigste probleme rakende die gehalte van onderrigleer in Suid-Afrikaanse skole beskou – selfs ernstiger as die lae vlak van onderwysers se vakkennis en pedagoiese vaardighede.

Volgens Caldwell (2003) beleef die skoolbestuurspan uitdagings om die konsep van desentralisasie ten uitvoer te bring, verantwoordelikheid te neem vir die doeltreffende bestuur van die skool om doelwitte te bereik, asook die visie en missie van die skool uit te leef, omdat sleutelaspekte van mag nog steeds op streeks- en sentrale vlak behou word. Wildy, Forster, Loudon en Wallace (2004) stem saam met Caldwell (2003) dat baie skoolbestuurspanne die verskuiwing na skoolgebaseerde bestuur, met die klem op deelname aan bestuur soos die neem van verantwoordelikheid, selfbestuur en die dilemma van doeltreffendheid, as 'n uitdaging beleef. Sommige rolspelers, veral ouers as lede van die skoolbeheerliggaam, is nie ingelig rakende die beleid wat riglyne gee vir die proses van desentralisasie op skoolvlak nie en daarom moet skoolbestuursrolspelers hulself van die beleidsdokumente vergewis, om goed ingeligte besluite te neem (Mollootimile en Zengele 2015). Du Plessis (2020) argumenteer dat 'n vorm

van gedentraliseerde sentralisasie van toepassing is: Alhoewel sleutelaspekte van mag nog steeds op sentrale vlak deur die Departement van Onderwys behou word, word voldoende ruimte verleen dat skoolbestuurspanne besluite in skole kan neem.

Volgens Ross en Gray (2006) moet die skoolleiers ten spyte van hierdie uitdagings die onderwysers se toegewydheid aanmoedig. Goeie akademiese prestasies by skole word aan die vlak van deelname deur alle rolspelers soos onderwysers, leerders, ouers, die beheerliggaam en die verskillende vlakke van die Onderwysstelsel en selfs die privaatsektor gekoppel (Modisaotsile 2012). Nguni, Slegers en Denessen (2006) redeneer dat onderwysers hul posbeskrywing met groter toewyding uitleef indien die skoolbestuurspan terugvoering, aanmoediging en erkenning met duidelike doelwitte aan die personeel deurgee. Soos reeds aangedui, is die doel van die skoolgebaseerde bestuursmodel om die gehalte van onderwys te verbeter deur die rolspelers betrokke by die skoolkonteks aan te moedig om 'n rol in deelnemende besluitneming te speel (Mufidayati 2016). Onderwysers in informele leierskapsrolle floreer onder die aktiewe ondersteuning en aanmoediging van die skoolbestuurspan (Crowther, Kaagan, Ferguson en Hann 2002). Dit beklemtoon die verantwoordelikheid van die skoolbestuurspan om deur interaksie en verhoudingbou alle personeellede – veral diegene in informele leierskapsposisies – te betrek sodat 'n positiewe onderrigleerklimaat gevestig kan word. Die skoolgebaseerde bestuursmodel kan 'n benadering wees om skool-effektiwiteit na te streef deur die toegewydheid van die personeel met 'n gevoel van eienaarskap te ondersteun (Elmelegy 2015).

3. Onderwysklimaat: 'n teoretiese begroning

Skoolklimaat onderlê die onderrigpraktyke, vlakke van akademiese prestasie en algemene funksionering van die skool. Schreuder en Landey (2001) definieer *skoolklimaat* as die unieke atmosfeer in 'n spesifieke skool, asook die manier waarop hierdie unieke atmosfeer deur 'n verskeidenheid van rolspelers in die skool ervaar word.

Volgens Sergiovanni en Starrat (2002), Zullig, Koopman, Patton en Ubbes (2010), Thapa, Cohen, Guffey en Higgins-D'Alessandro (2013) en Aldridge en Fraser (2018) verwys skoolklimaat na die omgewing van die skool waarin leerders verbind voel tot die skool omdat hulle onderrigleer ervaar en die onderwysers vir hulle, as leerders, omgee. Volgens Cohen, McCabe, Michelli en Pickeral (2009) beïnvloed vier faktore – veiligheid, onderrigleer, verhoudings en die omgewingstruktuur – die skoolklimaat. *Veiligheid* verwys na die fisiese en sosiaal-emosionele veiligheid wat die duidelike kommunikasie van skoolreëls en die houding teenoor individuele verskille insluit. *Onderrigleer* verwys na die gehalte van onderrigleer. *Verhoudings* verwys na verhoudings tussen die personeel, leerders en die gemeenskap. *Omgewingstruktuur* verwys na die netheid van die omgewing, genoegsame ruimte, onderrigleermateriaal en onderrigtyd, die grootte van die skool en die beskikbaarheid van kurrikulêre en ekstra-kurrikulêre aktiwiteite.

Volgens Schreuder en Landey (2001) is die skoolklimaat by elke skool uniek, want dit is onder andere die resultaat van die volgende:

- interaksie tussen die skoolbestuurspan, leerders, onderwysers en ouergemeenskap;

- die houding van hierdie mense teenoor die skool;
- waardes wat by die skool geag word;
- die leierskap en bestuursbenadering wat by die skool gevolg word; en
- die mate waartoe positiewe bydraes en prestasies by die skool erkenning kry.

Die vestiging en ontwikkeling van 'n skoolklimaat fokus op die interaksie met die dimensies van die omgewing op mikrovlak, mesovlak en makrovlak (Cohen, McCabe, Michelli en Pickeral 2009). Die Nasionale Onderwysdepartement wat op makrovlak personeel, beleid, ondersteunende materiaal en 'n begroting aan skole voorsien, gebruik die skoolbestuurspan en die beheerliggaam op meso- en mikrovlak om bogenoemde onder die personeel en leerders te implementeer en te ondersteun. Genoemde drie vlakke sluit aan by Bronfenbrenner (1994) se stelselteorie. Bronfenbrenner konseptualiseer die omgewing as 'n stelsel wat op interaksie fokus, wat verwys na die interaksie tussen die omgewing en die komponente op verskillende vlakke (Friedman en Wachs 1999; Tien en Berg 2003). Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model vind ontwikkeling van die omgewing (in hierdie geval die skoolklimaat) plaas deur 'n proses van interaksie tussen komponente in en van die onmiddellike omgewing. Dié komponente sluit onder andere die ouergemeenskap, beheerliggaam en onderwysdepartement in. Die vlak van doeltreffendheid van die ontwikkeling hang af van die gereelde asook verlengde interaksie tussen komponente in die omgewing en die skool. Volgens die ekologiesestelselteorie (Bronfenbrenner 1994) is die vestiging en ontwikkeling van die onderrigleerklimate die funksie van kragte na afloop van interaksie tussen die skoolbestuurspan en ander komponente. Dit verwys ook na die verhouding tussen die skoolbestuurspan as die interne (onderwysers) en eksterne (Departement van Onderwys en ouers) omgewing. Die skoolkonteks (soos uiteengesit in die eerste deel van hierdie artikel) verwys na 'n plek met spesifieke fisiese kenmerke, die spesifieke aktiwiteite waaraan die skoolbestuurspan, onderwysers en leerlinge deelneem, sowel as die spesifieke rol wat die skoolbestuurspan vervul in die vestiging en bevordering van 'n bepaalde onderrigleerklimate.

4. Navorsingsbenadering en -metodologie

Die doel van die artikel is om te verstaan hoe doeltreffend die skoolbestuurspan is in die uitleef van hul rol en verantwoordelikheid om 'n volhoubare onderrigleerklimate deur deelnemende besluitneming te vestig en te bevorder. Die huidige navorsing is vanuit 'n kwalitatiewe perspektief onderneem. Die navorsingsbenadering (konseptuele ontleding) en navorsingsmetode (onderhoudvoering) is binne 'n epistemologiese paradigma van interpretivisme geplaas om sodoende die skoolbestuurspan se geleefde en beleefde kontekste te verstaan. Die skoolbestuurspanlede se interpretasie teen die agtergrond van die skoolkonteks van die uitdagings wat beleef word in die vestiging en bevordering van die volhoubare onderrigleerklimate, is deurgegee. Die onderwysers se interpretasie, teen die agtergrond van die skoolkonteks, van waarom die skoolbestuurspan uitdagings beleef in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimate, is met ons gedeel. Die skoolbestuurspan se belewenis is belangrik aangesien dit die realiteit weergee wat in skole sigbaar is. Belewenisse is die werklikheid en nie perspektiewe nie en ons kan daaruit meer effektiewe afleidings en aanbevelings maak.

Vir die kwalitatiewe perspektief is daar gebruik gemaak van individuele onderhoudvoering met die skoolbestuurspanlede en 'n fokusgroep van ses posvlak 1-onderwysers. 'n Gemaklikheid-

steekproef is gebruik om die skole te selekteer. Al die skole moes stedelike laerskole verbonde aan Distrik-Noord in die Kaapse Metropol uit 'n populasie van 134 skole wees om afstande te beperk. Die vyf skole moes elk meer as 1000 leerders akkommodeer, omdat daardie grootte skool se personeelvoorsiening twee en meer departementshoofde en twee adjunkhoofde insluit.

Die werksomgewing van die deelnemers aan ons studie het skole ingesluit met Afrikaans en Engels, asook Engels en isiXhosa as medium van onderrig, en skole met meer as 1 000 leerders. Die personeelgetal per skool het gewissel van 30 tot 35, behalwe in skool 3 wat 'n personeel van 54 onderwysers het omdat die skool voorsiening maak vir beheerliggaamposte. Die sosio-ekonomiese vlak van die betrokke gemeenskappe was laag aangesien die meeste ouers werkloos is – behalwe skool 3, wat ondersteun word deur ouers met 'n gemiddelde tot goeie inkomste per gesin. Die skoolbestuurspanne van die onderskeie deelnemende skole moet dus binne uitdagende omstandighede 'n positiewe onderrigleerklimaat skep en bevorder ten einde leerders se akademiese prestasie te verbeter.

Die volgende doelgerigte kriteria is gebruik om die onderwysers en die lede van die skoolbestuurspan te selekteer:

- 'n Fokusgroep van ses vlak 1-onderwysers ($6 \times 5 = 30$) per skool is betrek. Die vereiste was dat die persoon die pos reeds vir drie jaar op 'n permanente basis moes beklee het.
- Een departementshoof per skool is betrek ($1 \times 5 = 5$). Die posvlak 2-opvoeders moes die pos reeds vir 'n tydperk van ten minste drie jaar permanent beklee het. Hierdie tydperk is as kriterium gebruik om te verseker dat die departementshoofde reeds akademiese uitdagings beleef het en bewus is van die vlak van ondersteuning rakende onderrigleer van leerders en bestuur van die departement wat nodig is om akademiese uitslae te verbeter.
- Die skoolhoof van die skool ($1 \times 5 = 5$) is betrek en moes reeds vir 'n tydperk van ten minste drie jaar permanent in die pos staan. Die tydperk van drie jaar is as kriterium gebruik om te verseker dat die skoolhoof reeds akademiese uitdagings beleef het en bewus is van die vlak van ondersteuning rakende onderrigleer van leerders en bestuur van die skool wat nodig is om akademiese uitslae te verbeter.
- Een adjunkhoof per skool ($1 \times 5 = 5$) is betrek. Die posvlak 3-opvoeders moes die pos reeds vir 'n tydperk van ten minste drie jaar permanent beklee het. Die tydperk van drie jaar is as kriterium gebruik om te verseker dat die adjunkhoof reeds akademiese uitdagings beleef het en bewus is van die vlak van ondersteuning rakende onderrigleer van leerders en bestuur van die skool wat nodig is om akademiese uitslae te verbeter.

Bogenoemde doelgerigte kriteria is gebruik om onderwysers te selekteer ten einde in elk van die vyf skole 'n onderhoud met ses posvlak 1-onderwysers, een departementshoof, een adjunkhoof en die skoolhoof te voer. Die totale getal deelnemers aan die studie was dus 45 ($n=45$).

Een semi-gestruktureerde onderhoudskedule is voorberei as 'n raamwerk om spesifieke onderwerpe te bespreek. De Vos, Strydom, Fouche en Delport (2011) verwys na kwalitatiewe onderhoude as gesprekke wat poog om die wêreld vanuit die deelnemers se oogpunt te verstaan, ten einde te begryp hoe mense daaraan betekenis gee. Die onderwysers se interpretasie teen die agtergrond van die skoolkonteks, van waarom die skoolbestuurspan uitdagings beleef in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat, is met die navorsers gedeel.

Tydens data-ontleding word daar hoofsaaklik gefokus op die verkryging van betekenis uit en vertolking van die versamelde data.

Vyf skole het deelgeneem en 1, 2, 3, 4 en 5 is aan elke skool se verteenwoordiging toegeken. Posvlakke is aangedui as A, B, C en D met verwysing na Skoolhoof as A, Adjunkhoof as B, Departementshoof as C en fokusgroep as D.

Die kode 1A is dus aan die skoolhoof van skool 1 toegeken.

Tema: Onderrigleerklimate word beskryf en verken deur onder andere die volgende vraag te vra: “Wat verstaan u onder onderrigleerklimate?”

Terugvoeringskodering:				
1A	2A	3A	4A	5A
1B	2B	3B	4B	5B
1C	2C	3C	4C	5C
1D	2D	3D	4D	5D

5. Etiese oorwegings

Volgens Leedy en Ormrod (2013) behels etiese aspekte vier belangrike kwessies, naamlik beskerming teen skade/beserings, vrywillige en ingeligte deelnemers, die reg tot privaatheid, en eerlikheid en professionaliteit. Volgens Gay, Mills en Airasion (2011) het elke navorser ’n verantwoordelikheid teenoor die deelnemers en moet daarom ’n vertrouensverhouding met die deelnemers hê.

Eerstens is toestemming by die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit en toe by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) verkry om toestemming te kry om fokusgroep- en individuele onderhoude met geselekteerde onderwysers by vyf skole te voer. ’n Skriftelike toestemmingsversoek is aan die skoolhoofde oorhandig waarop hulle en die onderwysers aangedui het of hulle bereid sou wees om verder aan die navorsing deel te neem en dat die navorsers die skole as navorsingsplek mag gebruik het om die navorsing te doen.

Die deelnemers is vooraf ingelig oor die doel van die ondersoek, om te verseker dat alle deelnemers daarvan bewus was. Daar is geen druk op deelnemende onderwysers geplaas om aan die ondersoek deel te neem nie. Die skoolbestuurspan, sowel as onderwysers, is die versekering gegee dat die inligting vertroulik sou wees en dat die name van die onderwysers en die skool nie bekend gemaak sou word nie. Om die anonimiteit van die onderwysers te verseker, is kodes tydens transkripsie aan deelnemende onderwysers toegeken. Die deelnemers se toestemming is verkry om die gesprekke elektronies op te neem. Geen beswaar is teen sodanige opnames aangeteken nie.

6. Aanbieding, ontleding en bespreking van data

Die doel van data-analise is om betekenis aan die data te gee deur inligting sistemies te rangskik en aan te bied. Die prosedure wat gevolg is om die data te ontlee wat deur middel van semi-gestruktureerde onderhoudvoering ingesamel is, is die volgende: vertroudraking met die data deur te lees en te luister, transkripsie van die data, kodering van datasegmente om verskille en ooreenkomste te kan uitwys, groepering van die data (kodes wat soortgelyk is) en die skep van kategorieë om temas te skep. Die kategorieë en temas word gebruik om data in 'n konseptuele raamwerk te sorteer wat die fokus van die studie aandui en die vrae van die studie beantwoord.

Die data is by die geselekteerde skole in die Wes-Kaap ingesamel. Volgens die 2017-matriekuitslae het die Wes-Kaapse matriekleerders se uitslae die naasbeste vertoon met 'n slaagpersentasie van 82,7%, met die Vrystaatprovinsie die beste op 86,1%.³ Die gegewens van die 45 deelnemers dui aan dat die deelnemers baie jare ondervinding as onderwysers het. Dit sluit onderrig in die laerskool in. Sommige deelnemers, as lid van die skoolbestuurspan, kon hul posbeskrywing as leier en bestuurder van die skool uitleef. Die gegewens rakende die werksomgewing van die 45 deelnemers toon dat die sosio-ekonomiese omstandighede van ouers by vier uit die vyf skole baie swak is, alhoewel verpligte skoolgeld by drie van die vyf skole vereis word. Ons studie het bevind dat daar by die meeste van die vyf skole in die ondersoek baie min of geen beheerliggaamposte was om die getal leerders per onderwyser te verlig en onderrig te ondersteun nie. By vier van die vyf skole was die verhouding van die aantal leerders per onderwyser meer as 40 leerders per klas. Slegs in die skool met beheerliggaamposte was die aantal leerders minder as 35 per onderwyser.

Die gemiddelde slaagpersentasie vir Wiskunde en Tale in vier uit die vyf skole dui daarop dat die akademiese doelwitte soos gestel deur die Departement van Basiese Onderwys in aanloop tot 2030 dat 60% van leerders teen 2019 bo 50% vir beide Tale en Wiskunde behaal,⁴ nie bereik word nie. Die gemiddelde slaagpersentasie van die Jaarlikse Assesseringstoetse vir Tale en Wiskunde in Graad 6 oor die tydperk 2011 tot 2017 toon dat slegs een van die vyf skole die doelwit van die Nasionale Onderwysdepartement bereik het, naamlik om teen 2019 daarin te slaag dat 60% van die leerders 'n slaagpersentasie bo 50% behaal. Verandering is nodig om die vermoë van die skoolbestuurspan en die personeel uit te brei om die genoemde doelwit te bereik. Volgens Felner, Seitsinger, Brand, Burns en Bolton (2007) is skoolklimaat een van die vyf operasionele dimensies van verandering wat nodig is om die vermoë van die skoolbestuurspan en die onderwyspersoneel uit te brei. Die veranderinge behels professionele ontwikkeling, die desentralisasie van strukture vir wyer deelname en besluitneming, asook die vervanging van burokratiese regulering deur professionele verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid. Deelnemers op mikrovlak word by besluitneming met die oog op die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimate betrek. Interaksie op mikrovlak het die potensiaal vir groter doeltreffendheid in die uitbreiding van die skoolbestuurspan se besluitnemingsvermoë tydens interaksie met die omgewing op verskillende vlakke.

Die sigbare effekte van die onderrigleerklimate naamlik die werk, mense wat die skool betree, interne bydraes, skoolgebou se uitleg en instandhouding, werksprosedures, en skoolbestuurspan se gesindheid teenoor die behoeftes van die skool, is deur alle deelnemers bevestig. Die individuele onderwyser of die span (byvoorbeeld die skoolbestuur of dalk slegs 'n sekere groep leerders) is nie die enigste faktor wat die onderrigleerklimate by 'n skool bepaal nie. Alle rolspelers betrokke by die beplanning van die dagprogram waaraan leerders blootgestel word, vestig en bevorder die onderrigleerklimate van daardie spesifieke skool.

Om 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder, vereis interaksie met die omgewing op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers, op mesovlak tussen die skoolbestuurspan en die beheerliggaam, en op makrovlak tussen die skoolbestuurspan en die Onderwysdepartement. Dit sluit aan by die doel van die oorgang na 'n skoolgebaseerde bestuursmodel in Suid-Afrika ná 1994, om die gehalte van onderwys te verbeter met behulp van deelnemende besluitneming deur alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks (dit is die onderwysers, leerders, ouers en die gemeenskap) (Mufidayati 2016). Die direkte interaksie op mikrovlak fokus op ondersteuning met die oog op ontwikkeling deur die behoeftes van onderwysers te bepaal en strukture te skep om die gehalte van onderrigleer te monitor, resultate op 'n gereelde basis te ontleed en behoeftes uit te lig en aan te spreek. Interaksie op mikrovlak het die potensiaal vir groter doeltreffendheid en uitbreiding van die besluitnemingsvermoë van die skoolbestuurspan tydens hul interaksie met die omgewing op verskillende vlakke.

Die skoolgebaseerde bestuursmodel verwag van onderwysers om 'n groter rol te speel in die skole waar hulle onderrig gee (Cook 2007). Volgens Walker (2000) behels verandering die desentralisasie van strukture vir wyer deelname en besluitneming, asook die vervanging van burokratiese regulasies deur professionele verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid. Die skoolbestuurspan in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel het die rol en verantwoordelikheid om deur strukture wyer deelname en besluitneming deur alle onderwysers te skep. Strukture word geskep waar 'n graadhoof en vakhoof die departementshoof help om onderwysers te ondersteun om die gehalte van onderrigleer te verbeter. 'n Uitdaging met betrekking tot die desentralisasie van die onderwysstelsel is die gebrek aan sterk strukture om verantwoordelikheid vir probleme op skoolvlak te neem (DBE 2013). Meer relevante besluite word geneem wanneer besluitneming nader aan die probleem op skoolvlak is.

Skool 2 toon dat daar wel uitsonderings is omdat pligte nie gedelegeer word deur die skep van 'n graadhoof en 'n vakhoof nie. Die drie departementshoofde word gesien as spesialiste in nege vakke wat in graad 4 tot 7 aangebied word. 3C beskryf dit as “oorweldigend, want ons is nie die spesialiste nie en dit sal meer doeltreffend wees indien die ondersteuning van posvlak 1-onderwysers, as spesialiste, kom”.

Skoolleiers se taak behoort hoofsaaklik gefokus te wees op die uitbreiding van personeel se vermoë om doeltreffende besluite te neem (Caldwell 2003). 1C beklemtoon “die belangrikheid van interaksie met onderwysers op 'n gereelde, maar goed-beplande wyse”. 2A redeneer dat interaksie met die onderwysers groot waarde het, alhoewel dit duidelik uit die data-ontleding blyk dat hy na interaksie as individu (en nie as skoolbestuurspan nie) met die individuele onderwysers verwys. Volgens 2A is tyd 'n faktor. Onderwysers is nie gereedlik beskikbaar na 15:00 op Maandae tot Donderdae en na 13:00 op Vrydae nie. 3A meen dat interaksie met die personeel “op posvlak 1 van groot waarde [is], want daar word die leemtes aangespreek”. 4D dui aan dat daar “'n behoefte is vir meer gereelde vergaderings, per vak en graad”. Volgens 5A is “alle insette van onderwysers van groot waarde” en dra dit by “tot die neem van besluite”. In die dinamiese, voortdurend veranderende skoolkonteks waarbinne skole funksioneer, is daar 'n verhoogde fokus op vaardighede en vermoëns om doeltreffende besluite te neem ten einde verandering suksesvol aan te pak.

Volgens Portin (2000) kry beide die skoolleiers en posvlak 1-onderwysers nuwe en ekstra leierskapsrolle en verantwoordelikhede ingevolge die skoolgebaseerde bestuursmodel, sonder dat reeds bestaande rolle en verantwoordelikhede verminder word. Ten opsigte van die hervorming van die bestuurstyl van die skoolbestuurspan – van 'n outokratiese na 'n aktiewe,

deelnemende besluitnemingstyl om sodoende doeltreffende onderrigleer op skoolvlak te verseker – dui navorsing aan dat die meerderheid rolspelers ’n positiewe houding jeens die skoolgebaseerde bestuursmodel het (Mollootimile en Zengele 2015). Skoolbestuurspanlede aanvaar nuwe en bykomende leierskapsrolle in die toepassing van die skoolgebaseerde bestuursmodel, byvoorbeeld deur interaksie met rolspelers, die afwenteling van besluite na rolspelers, die toepassing van tydsbestuur, prioritisering van take en verantwoordbaarheid aan die skoolgemeenskap. Skoolhoofde neem die verantwoordelikheid van nuwe rolle op hulself ten einde die leiers van verandering en strategiese beplanners van die skool te wees. Volgens 2C het departementshoofde nege uur en adjunkhoofde veertien uur per skoolweek van 27 uur en 30 minute tot hul beskikking om hul rolle en verantwoordelikhede uit te leef. Tog is sommige skoolbestuurspanlede van mening dat hulle nie genoeg tyd hiervoor het nie.

2A dui aan dat sommige skoolbestuurspanlede hul rolle en verantwoordelikhede verskillend vertolk omdat hulle “geen of weinig insae tot besluitneming” vir die uitleef van die visie van die skool openbaar nie. Dit noodsaak die skoolhoof soms om namens die skoolbestuurspan besluite te neem en laasgenoemde dan bloot aan die onderwysers op mikrovlak deur te gee. 2A dui aan dat die rolle en verantwoordelikhede van skoolbestuurspanlede “vir elke skoolbestuurspanlid beskikbaar is” en dat die vertolking daarvan “wissel van skoolbestuurspanlid tot skoolbestuurspanlid”. Ingevolge die skoolgebaseerde bestuursmodel kry skoolbestuurspanlede die geleentheid om tydens interaksie met die omgewing op verskillende vlakke aan ’n ondersteunende omgewing deel te neem en by die bestuur van die skool betrokke te raak. Die skoolbestuurspanlede word aangemoedig om kanse te waag in die deelnemende besluitnemingsproses; die personeel word geleer hoe om aan die bestuur van die skool deel te neem; vertroue word aan die personeel gekommunikeer en inligting word met alle rolspelers gedeel; personeelontwikkeling word deurlopend aangemoedig; nuwe idees word aan die hand gedoen en die gemeenskap van ouers en leerders word aangemoedig. Skoolhoofde van die vyf geselekteerde skole dui aan dat die bevoegdheid van die skoolbestuurspanlede ten opsigte van die behoefteverwesenliking van die skool as ’n uitdaging beleef word en daartoe aanleiding gee dat doelwitte nie bereik word nie.

Die verantwoordelike rolspelers op skoolvlak neem nou self die bestuursbesluite wat vroeër deur die Nasionale Onderwysdepartement geneem is. Die Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996 (RSA 1996) het besluitnemingsmagte gedentraliseer en skoolbeheerliggame geskep. Laasgenoemde moes fokus op die betrokkenheid van ouers en leerders by besluitneming oor die taalbeleid in hul skool, asook die vlak van skoolgeld wat ter aanvulling van die Norme en Standaarde vir Skoolbefondsing van die Nasionale Departement van Basiese Onderwys (Chrisholm 2012) ontvang word. Volgens Botha (2006) moet skoolleiers in ’n skoolgebaseerde bestuursmodel die volgende rolle uitleef:

- innoveerder – wat geleenthede skep vir deelname en besluitneming;
- afrigter – wat aan rolspelers wys hoe om aan besluitneming deel te neem;
- mentor – wat vertroue met alle rolspelers kommunikeer en inligting beskikbaar stel;
- agent vir verandering – wat ontwikkeling op gereelde basis aanmoedig.

Die uitleef van bogenoemde rolle deur die skoolleiers in ’n skoolgebaseerde bestuursmodel ondersteun die doel van die artikel om te verstaan hoe doeltreffend die skoolbestuurspan is in die uitleef van hul rol en verantwoordelikheid om ’n volhoubare onderrigleerklimate deur deelnemende besluitneming te vestig en te bevorder.

Die bespreking word verder gevoer aan die hand van die volgende temas wat georganiseer is nadat die data gekodeer is:

Die volgende temas is geïdentifiseer:

1. Onderrigleerklimaat – in die ondersoek van die tema, onderrigleerklimaat, is verhoudings as 'n kategorie geïdentifiseer
2. Interaksie op verskillende vlakke om ontwikkeling te bevorder
3. Uitdagings beleef tydens die interaksie op verskillende vlakke
4. Spanwerk

Die bespreking fokus op die interaksie op mikrovlak ter uitbreiding van besluitnemingsvermoë, verhoudingvestiging op mikrovlak, spanwerk en die uitdagings tydens interaksie op mikrovlak.

6.1 Interaksie op mikrovlak ter uitbreiding van besluitnemingsvermoë

Tyd as 'n faktor word by vier van die vyf skole as rede gegee waarom interaksie nie op 'n gereelde basis plaasvind nie. Skool 3 dui aan dat interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers op mikrovlak op die jaarprogram beplan word en elke Vrydag plaasvind. Skole 1, 2, 4 en 5 dui egter aan dat die departementshoofde self verantwoordelikheid neem vir die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers op mikrovlak. Geen monitering vind dus plaas oor hoe gereeld sodanige interaksie oor 'n verlengde tydperk plaasvind nie.

1A voel sterk daaroor dat “onderwysers nie in isolasie moet leef by 'n skool nie. Alhoewel sommige onderwysers dit verkies en nie betrokke wil raak by sekere geleenthede nie, hou die skoolbestuurspan alle onderwysers op hoogte van onderwys- en skoolsake en skeep geleenthede vir interaksie”. Alhoewel 4A en die skoolbestuurspan van skool 1 aandui dat kommunikasiekanale oop is tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers en monitering plaasvind, word “die ingesteldheid van sommige onderwysers as uitdaging beleef”. 2A dui aan dat interaksie met die onderwysers groot waarde het, alhoewel dit duidelik in die data-analise deurgekom het dat die skoolhoof verwys na interaksie as individu met die individuele onderwysers en nie as skoolbestuurspan nie en ook nie tydens vergaderings met die onderwysers wat saam in 'n departement soos 'n graad of vak onderrigleer uitleef nie. 2B bevestig dat die skoolbestuurspan op die posvlak van adjunkhoofde en skoolhoof nie by die beplanning van interaksie met onderwysers betrokke is nie en dit “word in die hande van die departementshoofde oorgelaat”. “Tyd is 'n faktor” volgens 2B, soos reeds na verwys. Onderwysers is nie geredelik beskikbaar na 15:00 op Maandae tot Vrydae en na 13:00 op Vrydae nie. 2C wys daarop dat die interaksie van vak tot vak, onder leiding van die drie departementshoofde, afhang van wanneer dit plaasvind en wat die fokus van die interaksie is.

Interaksie op mikrovlak kan die besluitnemingsvermoë van die skoolbestuurspan tydens interaksie met die omgewing op verskillende vlakke meer doeltreffend uitbrei, omdat die meeste interaksie op mikrovlak plaasvind. Uit die data-ontleding blyk dit egter dat die meeste uitdagings op mikrovlak beleef word. Die feit dat vele skole nie die doelwitte van die Strategiese Plan 2015–2019 van die Departement van Basiese Onderwys bereik nie, impliseer dat die uitdagings op mikrovlak nie aangepak word nie en doeltreffende uitbreiding van die skoolbestuurspan se vermoë by baie skole nie sigbaar is nie.⁵ Die beperkte beskikbare tyd word by vier van die vyf skole as rede gegee hoekom interaksie op 'n gereelde basis nie plaasvind ter uitbreiding van

die vermoë van die skoolbestuurspan om die uitdagings wat op mikrovlak beleef word, aan te pak nie. Die verhoudings wat ontstaan as gevolg van die interaksie op mikrovlak (soos blyk uit die data-ontleding) kan lei tot groter doeltreffendheid en uitbreiding van besluitnemingsvermoë van die skoolbestuurspan, wat weer die vestiging en bevordering van 'n gunstige onderrigleer-klimaat kan bevorder. Hierdie verhoudings beleef egter die meeste uitdagings en lewer nie die verwagte positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleer-klimaat nie.

6.2 Verhoudingvestiging op mikrovlak vir die vestiging en bevordering van 'n positiewe onderrigleer-klimaat

Die fokus is hier op interaksie op die mikrovlak, wat aanleiding kan gee tot groter doeltreffendheid in die uitbreiding van die skoolbestuurspan se besluitnemingsvermoë en interaksie met die omgewing op verskillende vlakke.

Soos reeds genoem, beweer Cohen en ander (2009) dat veiligheid, onderrigleer, verhoudings en die omgewing se struktuur die skoolklimaat kan beïnvloed. Die verhoudings wat as gevolg van die interaksie op mikrovlak ontstaan, kan die vestiging en bevordering van 'n gunstige onderrigleer-klimaat bevorder. Op mikrovlak beleef die rolspelers egter die meeste uitdagings (soos aangedui deur data-ontleding) – meer as op meso- en makrovlak – en hulle maak dus nie die verwagte positiewe bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n onderrigleer-klimaat nie.

Hierdie bevinding word deur 2A verwoord deur te verwys na die werksetiek van onderwysers wat nie sperdatums eerbiedig nie. Volgens 2C “stel die skoolbestuurspanlede nie 'n voorbeeld soos bepaal deur die beleid nie, want vergaderings word tydens onderrigleer-kontaktyd gehou met onderwysers wat dan klasse sonder toesig laat”. 3B verwys na ongemotiveerde skoolbestuurspanlede en swak kommunikasie tussen laasgenoemde en die posvlak 1-onderwysers. 1B beleef die meeste uitdagings op mikrovlak, veral met onderwysers wat “nie deel wil wees van besluitneming nie en wat verwag dat doelwitte deur slegs die insette van die skoolbestuurspan bereik moet word”. 5C verwys na verdeeldheid tussen die skoolbestuurspanlede en 'n gebrek aan erkenning vir waardevolle insette, want “sommige skoolbestuurspanlede jaag hul eie doelwitte na”. Spanwerk is volgens 5C 'n uitdaging by die skoolbestuurspan: “Die skoolbestuurspan se interaksie skep nie die platform vir die bespreking van uitdagings en doeltreffende besluitneming nie”.

Ellerbrock, Abba, Diccio, Denmon, Sabella en Hart (2015) klassifiseer verhoudings as 'n fundamentele aspek van geslaagde onderwys. Dit voorsien 'n veilige omgewing, skep gedeelde norme en waardes, maak tyd vir mede-personelede, bevorder respek, en moedig gesamentlike verantwoordelikheid teenoor akademiese vordering en die bereiking van doelwitte aan. Die skep van 'n veilige omgewing word deur alle deelnemers ondersteun, alhoewel die skoolkonteks 'n bepalende faktor is.

Volgens 3A is strukture in plek om orde, dissipline en veiligheid te bevorder, maar laasgenoemde word deur die konteks van die skool uitgedaag wanneer geen of weinig dissipline in die oerhuis toegepas word nie, en daar 'n ongesonde verhouding tussen die lede van die gemeenskap heers. Die uitdagende konteks van veral skool 1, 2 en 5 “bring die onderwysers en leerders in aanraking met mense wat die leerders sal uittart op die skoolterrein; die leerders en die onderwysers voel onveilig – wat deurtrek na die klaskamers waar onderrigleer plaasvind – omdat vreemdelinge dalk aan die klaskamer se deur kan klop”. Deelnemers uit skool 1, 2, 4 en

5 beweer dat orde en dissipline weinig of geen ondersteuning vanuit leerders se ouerhuis kry nie en dus die fokus op die skep van 'n veilige skoolomgewing verhoog. Die gebrek aan selfdissipline by leerders, die toepassing van skoolreëls (wat by sommige skole van onderwyser tot onderwyser wissel), oorvol klaskamers, en die vinnig veranderende wêreld wat leerders se houding teenoor respek vir orde en dissipline beïnvloed, spoel oor na die skool vanweë die ongesonde verhouding tussen lede van die gemeenskap. Dit bevestig die behoefte aan 'n veilige skoolomgewing by veral vier uit die vyf skole. Die fokus is op verhoudings en op die behoefte aan 'n veilige omgewing by alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks. Die fokus op verhoudings sluit aan by die skoolbestuurspan se neem van verantwoordelikheid en staan teenoor die onderprestasië op akademiese gebied en kennis van waar onderprestasië plaasvind.

Die neem van verantwoordelikheid is onderstreep in die diensleweringsooreenkoms van 2010, wat gebaseer is op die aanname dat verantwoordbaarheid 'n groot uitdaging by baie skole is (DBE 2010b). Die akademiese uitslae van vier van die vyf skole dui aan dat die akademiese doelwitte, soos uiteengesit deur die Nasionale Onderwysdepartement, nie bereik word nie. Die gesamentlike neem van verantwoordelikheid onder leiding van die skoolbestuurspan en die onderwysers, word aangemoedig, en verhoudings word beklemtoon. Die skep van gedeelde norme en waardes, met 'n fokus op verhoudings, pak die uitdagings aan wat deur die deelnemers van al vyf skole uitgewys is. Die werksetiek van sommige onderwysers op posvlak 1 en wel as lid van die skoolbestuurspan word beklemtoon. Die fokus op verhoudings bevorder ook die uitleef van respek vir die diverse behoeftes in die skoolkonteks. Volgens die deelnemers aan ons studie in skool 2, 4 en 5 verstaan onderwysers soms nie die konteks waarin leerders leef nie, hoewel geleenthede deur die skoolbestuurspan geskep word sodat onderwysers verhoudings met die ouers kan bou om sodoende die omstandighede van die leerders beter te kan begryp.

5B voel dat daar beperkte geleenthede is om uitdagings in die neem van besluite te bespreek. Deelnemers van skool 1, 2, 4 en 5 blameer tyd as 'n faktor en noem dat geleenthede vir deelname aan besluitneming beperk is. Volgens 2D word min geleenthede deur die skoolbestuurspan vir deelname aan besluitneming geskep. 2A verkies eerder individuele interaksie met die personeellede en bevorder dus nie samewerkende besluitneming nie. 2A meld ook dat hy sommige skoolbestuurspanlede se verantwoordelikhede oorneem indien hulle nie hul verantwoordelikheid rakende insette tot besluitneming nakom nie. 2D noem dat besluite deur die skoolbestuurspan geneem word sonder dat die onderwysers daarin geken word. Skool 1, 2, 4 en 5 beweer dat geleenthede vir deelname individueel deur die departementshoofde per vak en per graad beplan word en nie deur die skoolbestuurspan gebruik word as 'n geleentheid vir deelnemende besluitneming nie. 1A verwys na onderwysers wat verkies om nie betrokke te raak by besluitneming nie.

Hierteenoor verwys 3A na die insette van posvlak 1-onderwysers wat 'n groter gewig dra as die insette van die skoolbestuurspanlede. Die interaksie met die personeel "op posvlak 1 is van groot waarde, want daar word die leemtes en faktore wat verantwoordelik is vir onderprestasië, aangespreek". 3C verwys na die belangrikheid van deelname deur alle skoolbestuurspanlede op verskillende posvlakke om deelname aan besluitneming te bevorder. 4D dui aan dat daar 'n behoefte vir meer gereelde geleenthede vir deelname aan besluitneming is. 5D beleef die skoolbestuurspan se optrede teenoor besluitneming as 'n uitdaging omdat dit nie konsekwent alle lede insluit nie en dus nie deelname aanmoedig nie. 5C verwys na deelnemende besluitneming sonder om die konteks van die skool in gedagte te hou. 5A voel dat interne beleid

rakende besluite wat binne 'n dinamiese, voortdurend veranderende skoolkonteks geneem word, op 'n meer gereelde basis aangepas moet word.

Ethier (2017) benadruk ook die belangrikheid van verhoudings en stel voor dat daar op gereelde basis besin moet word oor die doeltreffendheid van interaksie wat gerig is op alle belanghebbendes se doeltreffende bydrae tot besluitneming en bereiking van doelwitte. Soos reeds genoem, word interaksie slegs by skool 3 deur die skoolbestuurspan volgens 'n kwartaal- en jaarprogram beplan. Skool 1, 2, 4 en 5 dui aan dat die departementshoofde individueel die geleentheid vir en fokus van interaksie met die onderwysers bepaal. By skool 1, 2, 4 en 5 wissel beide die fokus en tydperk van sodanige interaksie van departementshoof tot departementshoof.

Die akademiese uitslae van die vier skole (1, 2, 4 en 5) toon dat 'n onvoldoende vlak van ontwikkeling bereik is om die besluitnemingsvermoë van die skoolbestuurspan uit te brei en akademiese resultate te verbeter. Deelnemers verwys ook na die behoefte om in interaksie te tree met onderwysers van ander departemente of in ander onderrigfases (bv. grondslag- onderwysers met intermediêrefase-onderwysers). Skool 3 en 4 verwys na die behoefte aan interaksie met die skoolbeheerliggaam en met die Onderwysdepartement op provinsiale en nasionale vlak – nie slegs op distriksvlak nie. Al vyf skole verlang dat geleentheid geskep moet word om met die ouergemeenskap 'n verhouding te bou ter ondersteuning van die leerders, maar dit is kommerwekkend hoe swak die samewerking en opkoms is, veral by skool 1, 2, 4 en 5. Skool 1 en 5 verwys na gereelde monitering en evaluering van terugvoer oor die vlak van doeltreffendheid en bereiking van doelwitte. Soos reeds genoem, verskil die fokus selfs van departementshoof tot departementshoof by 'n enkele skool. Die beskikbare tyd vir gereelde terugvoer aan die skoolbestuurspan is ook reeds as 'n uitdaging genoem. Dit bevestig die behoefte by skool 1, 2, 4 en 5 aan gereelde besinning en nadenke oor die belangrikheid van verhoudings, asook die doeltreffendheid van die interaksie wat op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en onderwysers plaasvind.

Rosenholtz (1989) dui verder aan dat die mate van openlikheid, vertroue, kommunikasie en ondersteuning tussen die personeel, ouers en leerders bydra tot die vermoë van die skool om gestelde doelwitte te verwesenlik. Die behoefte aan sodanige openlikheid, vertroue, kommunikasie en ondersteuning (wat dui op hoëgehalteverhoudings) word sterk deur alle deelnemers beklemtoon. Volgens die skoolhoof van skool 1 moet spanlede mekaar vertrou. Die departementshoof van skool 5 verwys na die inkonsekwente wyse waarop die skoolbestuurspan besluite deurvoer, wat daartoe lei dat onderwysers nie vertroue het in die bestuur en leierskap wat by skool 5 uitgeleef word nie. Die gebrek aan openlikheid waarmee besluite geneem word, word as 'n uitdaging by skool 2 beleef, want volgens die fokusgroep van skool 2 neem die skoolbestuurspan besluite sonder dat die onderwysers daarin geken word. Die vyf skole se akademiese uitslae toon duidelik dat daar nie op die behoeftes van onderwysers ingegaan word nie. 'n Fokus op verhoudings, die aanpak van die behoeftes van onderwysers in 'n werkskultuur, en volgehoue samewerking en ondersteunende interaksie vorm die kern van 'n professionele leergemeenskap.

Volgens Thapa, Cohen, Guffey en Higgins-D'Alessandro (2013) is een van die belangrikste aspekte van verhoudings die mate waarin mense met mekaar verbonde voel. 4B verwys na die onderwyser se verbintenis met die leerder se leefwêreld, met ander woorde die behoeftes en uitdagings van die leerder se gemeenskap en familie. Skool 1 en 4 dui aan dat sommige personeellede en ouers hulself nie beskikbaar wil stel vir geleentheid om verhoudings te bou

nie. 2C noem ook dat onderwysers weier om hulself ná 15:00 op Maandae tot Donderdae en ná 13:00 op Vrydae tot die beskikking van leerders en ouers te stel.

Alle deelnemers het aangedui dat 'n skoolklimaat waarin onderwysers nie die leerders verstaan nie, nie bevorderlik is vir onderrigleer nie. Geleenthede moet geskep word sodat onderwysers die konteks van die leerders kan verstaan en die skoolbestuurspan moet 'n oopdeurbeleid teenoor ouers en onderwysers handhaaf. Onderwysers se beplanning moet dus aansluit by die behoeftes van die leerders van 'n spesifieke skool, binne die konteks van daardie skool. 1A voel sterk daarvoor dat onderwysers nie in isolasie moet leef by 'n skool nie, alhoewel sommige onderwysers dit verkies en nie by skoolgeleenthede betrokke raak nie. 1A, 1B en 1C bevestig dat sommige onderwysers nie verbind voel tot die skool nie, alhoewel geleenthede deur die skoolbestuurspan geskep word.

Die skep van verhoudings binne 'n werkskultuur – gekenmerk deur volgehoue samewerking en ondersteunende interaksie as die kern van 'n professionele leergemeenskap – ondersteun die toenemend gewilde gedagte van onderwysers wat by mekaar leer in die werkplek, eerder as die tradisionele model van opleiding wat losstaande is van die werk en lewens van onderwysers.

Om op te som – die verhoudings wat ontwikkel tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en onderwysers op mikrovlak is oor die hoof gesien as faktor wat die akademiese prestasies van leerders positief of negatief beïnvloed. Die aard van hierdie verhoudings bevorder of benadeel dus die skoolklimaat.

6.3 Spanwerk ondersteun doeltreffende besluitneming

Die mate van samewerking in 'n spesifieke skool ondersteun die onderwysers, leerders en ouergemeenskap in die skep van 'n positiewe onderrigleerklimate en deur spanwerk kan hulle die onderrigleerklimate bevorder. Volgens Lencioni (2002) vergader 'n groep bloot omdat dit van die groep vereis word, maar 'n span vergader met gesamentlike doelwitte en moedig gesprekke in 'n aktiewe probleemoplossingsopset aan om doeltreffende besluitneming te ondersteun. Terselfdertyd is die doel van spanwerk om die vaardighede en vermoëns van spanlede uit te brei (Levi 2014). Onderwysers se doeltreffendheid verhoog omdat hulle 'n gedeelde verantwoordelikheid teenoor die leerders vanuit 'n span – die professionele leergemeenskap – uitleef. Riglyne om as span te funksioneer, reflekteer op die verhoudings tussen die skoolbestuurspan en die omgewing en ontwikkel op verskillende vlakke. Volgens Stroller, Mark en Lee (2004) bewys navorsing dat skole wat op akademiese gebied onderpresteer, dikwels sonder die basiese vereistes vir spanwerk funksioneer. Laasgenoemde sluit in: doelwitte wat rigting aan die span gee, toegewydheid tot goeie prestasie om die doelwitte te bereik en strategieë om die doelwitte te bereik.

Die feit dat skool 1, 2, 4 en 5 op akademiese gebied onderpresteer, kan moontlik toegeskryf word aan die gebrek aan spanwerk. 4C dui aan dat daar wel 'n behoefte vir vergaderings op 'n meer gereelde basis is, want by al vyf skole kom die personeel as geheel slegs een keer per kwartaal bymekaar. Dit wil dus voorkom asof die skool eerder as 'n losse groep bestaan en nie as 'n doelgerigte span nie. Die behoefte is dus daar om meer gereeld as geheelskool te vergader en om doelgerigte spanaktiwiteite te bedryf. 3C dui egter aan dat “die behoefte bestaan dat spanne wat verskillende fases, vakke en grade verteenwoordig op 'n meer gereelde basis interaksie moet hê om die behoeftes van die geheelskool te ondersteun in die uitleef van die visie van die skool”. 3B bevestig dat die fokus van die skoolbestuurspan op spanwerk is.

Spanlede word bemagtig en met gereelde interaksie is die fokus ten alle tye die visie en missie van die skool en nie die behoeftes van die individuele lid nie. Die behoeftes van die skool word aangepak deur die identifisering van verskillende spanne (in aansluiting by Medwell (2009)), asook die bymekaarbring van 'n werkgroep as 'n span wat uit individuele spesialiste bestaan en wat deur kommunikasie, samewerking en gesamentlike besluitneming hul kennis en vaardighede gebruik om planne te ontwikkel en doelwitte te bereik wat die behoeftes van die skool sal bevredig.

Dit blyk uit die huidige studie dat spanwerk nie voldoende funksioneer nie. Hoewel die grondslagfase, intermediêre fase en senior fase se doelwitte dieselfde is, sluit strategieë om dié doelwitte te bereik nie by mekaar aan nie omdat die spanwerk slegs per fase en per vak plaasvind. Die aanmoediging van gesprekke in 'n aktiewe probleemoplossingsopset word deur vier uit die vyf skole deur die departementshoof bepaal en nie deur die skoolbestuurspan volgens die kwartaalprogram nie. Dit veroorsaak dat kleiner eenhede nie as 'n groter skoolspan saamwerk nie. By skool 1, 4 en 5 word pligte na posvlak 1-onderwysers gedelegeer en is departementshoofde, as verteenwoordiger van die skoolbestuurspan, nie direk betrokke by besluitneming nie. Slegs notules word na afloop van die interaksie aan die skoolbestuurspan deurgegee. Die posvlak 1-onderwysers wat die departementshoof verteenwoordig en binne graadverband as span moet funksioneer, word nie die geleentheid gebied om aktief deel te neem aan besluitneming as verteenwoordigers in die skoolbestuurspan nie. Dit veroorsaak moontlik dat die groter skoolspan nie as 'n span funksioneer nie, maar as 'n losse groep.

Ondersteuning speel 'n sleutelrol in 'n skoolgebaseerde bestuursmodel en fokus op verhoudings en op die sluit van vennootskappe met mense deur gesprekke in 'n aktiewe probleemoplossingsopset aan te moedig en doeltreffende besluitneming te fasiliteer. Die mees betekenisvolle aspek van doeltreffende spanleierskap (veral in skoolverband) is die vermoë om deur interaksie die doelwitte van die bestuur (in dié geval die skoolbestuurspan) te bereik (Marquardt e.a. 2010). Dit vereis dus dat posvlak 1-onderwysers ook by die skoolbestuurspan betrek moet word om die skoolspankonsept te versterk.

6.4 Uitdagings tydens interaksie op mikrovlak in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat

Die navorsing lei tot 'n dieper verstaan van uitdagings wat die skoolbestuurspan tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en onderwysers op mikrovlak beleef.

Uit die data-ontleding blyk dat, alhoewel ontwikkeling op mikrovlak die potensiaal het tot groter doeltreffendheid in die uitbreiding van die skoolbestuurspan se besluitnemingsvermoë, die meeste uitdagings juis op mikrovlak beleef word. Die hoofrede vir die uitdaging is dat die onderwysers hulself nie beskikbaar stel vir ondersteuning op skoolvlak nie. Verdere uitdagings is die gebrekkige werksetiek van onderwysers, die negatiewe houding van onderwysers teenoor hul posbeskrywing, en die onprofessionele en inkonsekwente optrede van onderwysers. Onderwysers by skool 2 is nie gereedlik beskikbaar na 15:00 op Maandae tot Donderdae en na 13:00 op Vrydae nie. 4D dui aan dat daar "'n behoefte is vir meer gereelde vergaderings, per vak en graad", maar dit is nie moontlik nie omdat die onderwysers nie beskikbaar is nie.

Volgens Bronfenbrenner se ekologiese model bepaal die interaksie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers op mikrovlak die doeltreffendheid van ontwikkeling by die skool. Interaksie tussen bestuurspanlede en onderwysers het 'n positiewe effek op toegewydheid aangesien dit

rigting en ondersteuning gee en onderwysers se daaglikse praktyke moniteer (Nguni e.a. 2006). 3A beleef die meeste uitdagings op mikrovlak, veral met onderwysers wat “nie deel wil word van besluitneming nie en wat verwag dat die doelwitte bereik moet word met slegs die insette van die skoolbestuurspan”. Samewerking tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers is noodsaaklik, omdat laasgenoemde hul insette moet gee rakende besluite rondom die kurrikulum en die ontwikkeling van onderwysers. Die tyd wat beskikbaar is vir interaksie en strukture wat nie vanaf een sentrale punt uit die skoolbestuurspan geskep word nie, veroorsaak verdere uitdagings. Die departementshoof en die posvlak 1-onderwyser wat as graadhoof of vakhoof optree (en nie die skoolbestuurspan nie), bepaal self die strukture wat geskep moet word om ondersteuning te verleen. Dit veroorsaak uitdagings om aktiwiteite te koördineer en om as skoolspan gesamentlike doelwitte te bereik. 5C beleef die skoolbestuurspan as verdeeld en erkenning word nie gegee aan waardevolle insette nie, want “sommige lede jaag hul eie doelwitte na en voorkeur word aan die insette van individuele skoolbestuurspanlede gegee”. Monitering van die interaksie in die kleiner spanne word moeiliker omdat die skoolbestuurspan nie bewus is van hoe gereeld of wanneer die interaksie plaasvind nie.

Volgens Thomas (2009) gebruik skoolhoofde nie altyd ’n deelnemende leierskapstyl nie. Die uitdaging is dat skoolhoofde ’n balans vir die skoolbestuurspan behoort te vind tussen outokratiese en deelnemende leierskap. ’n Aanduiding van die invloed van die bestuurstyl is volgens 1B dat sommige skoolbestuurspanlede hul eie rol en verantwoordelikhede verskillend interpreteer omdat hulle “geen of weinig insae in besluitneming het” of in die uitleef van die visie van die skool openbaar nie. Dit kan moontlik vereis dat alle leierskapsaktiwiteite met bevoegdheid hanteer word om te verseker dat die kollektiewe talente en ondervinding van skoolbestuurspanlede tot voordeel van die akademiese welstand van die skool aangewend word. Volgens Bush en Glover (2012) bewys navorsing dat baie skoolhoofde die skoolbestuurspanlede se opinie bykans ignoreer wanneer besluite geneem word. Die deelnemende bestuurstyl impliseer meer verantwoordelikhede wat deur die lede van die skoolbestuurspan gekontroleer moet word, met die gevolg dat hoofde soms eerder self die werk verrig as om meer spanlede te betrek.

Gelyke deelname van alle onderwysers moet nagestreef word om verdeeldheid en vooroordeel uit te skakel. Daarmee saam word die uitbreiding van posvlak 1 se beskrywing nie aan die onderwyser beskikbaar gestel nie, wat weereens koördinerings en gesamentlike doelwitbereiking bemoeilik. Die onsekerheid wat onderwysers ten opsigte van hul uitgebreide posbeskrywing beleef, word as ’n uitdaging ervaar. Indien ’n posbeskrywing nie beskikbaar is nie, kan die rol van die onderwyser in die uitleef van die visie en missie van die skool om spesifieke doelwitte te bereik, nie bepaal word nie. Onderwysers se werkslading, die besluitnemingsproses en kommunikasie met alle rolspelers tydens interaksie op mikrovlak is verdere uitdagings.

Die uitdaging van koördinerings en samewerking word deur 2C onderstreep. Hy beklemtoon “die belangrikheid van goeie kommunikasiekanale met onderwysers vanaf die skoolbestuurspan”, want veranderinge sal sigbaar word indien strategieë deur al die onderwysers uitgeleef word en nie slegs deur die skoolbestuurspan toegepas word nie. Skool 3 het ’n departementshoof wat die verteenwoordiger is van die skoolbestuurspan in elke graad en dus is kommunikasie tussen die skoolbestuurspan en die onderwysers goed. Skool 1, 2, 4 en 5 se posvlak 1-onderwysers het nie ’n skoolbestuurspanlid as verteenwoordiger beskikbaar nie en kommunikeer slegs deur notules aan die skoolbestuurspan beskikbaar te stel. Dus vind daar basies net eenrigtingkommunikasie by hierdie skole plaas.

Die identifisering van die behoeftes van posvlak 1-onderwysers is 'n verdere uitdaging omdat die gehaltebestuurstelsel nie 'n ware refleksie is van hul vlak van bevoegdheid nie. Die behoeftes van onderwysers word slegs twee keer per jaar gemoniteer, soos voorgeskryf deur die Nasionale Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel. Laasgenoemde is geskep met die doel om die individuele onderwyser se sterk- en swakpunte uit te lig en, soos benodig, ondersteuning deur die skoolbestuurspan te verskaf (Dhlamini 2009).

Die bevoegdheid van skoolbestuurspanlede om die onderwysers wat nie behoorlik opgelei is nie as deel van die skoolbestuur te laat funksioneer, is 'n verdere uitdaging. Die betrokkenheid van sodanige onderwysers behoort te dien as uitbreiding van die vermoëns van die skoolbestuurspan in die skepping van 'n professionele leergemeenskap. Die onderwysers wat dus op bestuursvlak betrek word se werkslading kan problematies wees aangesien nie alle posvlak 1-onderwysers in gelyke mate by besluitneming betrek word nie. Die vereiste vir 'n skoolgebaseerde bestuursmodel is juis dat daar gelyke deelname en besluitneming deur alle onderwysers op mikrovlak moet wees, volgens die behoeftes van die skool. Alle onderwysers op mikrovlak se beskikbaarheid is dus van groot waarde vir die uitbreiding van besluitnemingsvermoë en die verligting van die enorme werkslading van sekere onderwysers.

7. Bevindinge

Dit is die skoolbestuurspan se rol en verantwoordelikheid om 'n onderrigleerklimate van hoë gehalte te vestig en te bevorder met die doel om leerders se akademiese uitslae te verbeter. Hierdie taak moet binne 'n gedesentraliseerde skoolbestuursmodel uitgevoer word. Die onderrigleerklimate moet veral geskep word deur interaksie en die uitbrei van verhoudings – wat doeltreffende spanwerk insluit. Die personeel se deelname is die belangrikste bron van energie vir verandering (Burnes 2004) om 'n gunstige onderrigleerklimate te vestig en te bevorder. Interaksie op mikrovlak tussen onderwysers en departementshoofde het die meeste potensiaal vir die uitbreiding van die besluitnemingsvermoë van die skoolbestuurspan. Die uitdagings wat op mikrovlak beleef word, behoort prioriteit te geniet om spanwerk meer doeltreffend te maak. Alhoewel desentralisasie 'n poging is om die doeltreffendheid van skoolbestuur te verhoog, het die huidige studie getoon dat die akademiese uitslae by vier van die vyf skole nie aanvaarbaar is nie. Skole in die Wes-Kaap skryf jaarliks 'n Sistemiese toets en soos reeds na verwys, is hierdie uitslae gebruik om hierdie bevinding te maak – uitslae vir alle skole is jaarliks beskikbaar vandat die eerste Sistemiese toets geskryf is en gee 'n goeie aanduiding van die aanvaarbaarheid van uitslae in die aanloop tot 2030. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die uitdagings op mikrovlak wat tydens interaksie beleef word, omdat onderwysers nie beskikbaar is nie en die vergaderings in isolasie – sonder addisionele bestuurspanlede – plaasvind.

Die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan binne 'n skoolgebaseerde bestuursmodel vereis dat posbeskrywings uitgebrei moet word ten einde alle rolspelers binne die skoolkonteks by besluitneming te betrek. Dit is 'n uitdaging indien elke onderwyser se eie rol, funksies en verantwoordelikhede nie aan hom/haar deurgegee word nie, omdat die skoolbestuurspanlede nie alleen die verantwoordelikheid kan neem om die behoeftes van die skool aan te pak nie.

Die behoefte aan spanwerk word bevestig uit die data-ontleding wat aandui dat al die rolspelers betrokke in die skoolkonteks die geleentheid moet kry om 'n rol in besluitneming te speel. 3C dui aan dat die “behoefte bestaan dat spanne wat verskillende fases, vakke en grade verteenwoordig op 'n meer gereelde basis interaksie moet hê om die behoeftes van die geheelskool te ondersteun in die uitleef van die visie van die skool”. Tyd om op 'n gereelde basis te vergader, is 'n uitdaging. Skool 1, 4 en 5 dui aan dat tyd ontbreek om die instelling se behoeftes te bepaal, omdat die skoolbestuurspan met kontaktyd met leerders in die klas oorlaai is en nie tyd beskikbaar het om op 'n gereelde basis klasbesoeke te doen nie.

Die waarde van hierdie empiriese ondersoek is dat dit 'n bydrae lewer tot die dieper verstaan van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef in die uitleef van hul rol en verantwoordelikhede in die vestiging en bevordering van 'n volhoubare onderrigleerklimaat in skole in die Wes-Kaap. Omdat daar tans relatief min studies in Suid-Afrika uitgevoer is wat ondersoek na die rol en verantwoordelikhede van die skoolbestuurspan instel, blyk daar 'n groot leemte te wees in die ondersteuning van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef. Hierdie empiriese studie maak dus 'n besondere bydrae tot die veld van ondersoek, want dit het die bestaande kennis en begrip van die rol en verantwoordelikhede ter ondersteuning van die uitdagings wat die skoolbestuurspan beleef in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat, uitgebrei deur wyer strukture vir deelname en besluitneming te skep.

Skoolbestuurspanlede dien as bronne en voorsien ondersteuning en ontwikkeling aan die graadhoofde en vakhoofde, wat as lede van die uitgebreide skoolbestuurspan binne die skoolgebaseerde bestuursmodel funksioneer. Onderwysers, as vak- en graadhoofde, word as bronne aangewend ter bemagtiging van onderwysers en skoolbestuurspanlede in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimaat. Erkenning behoort op 'n meer gereelde basis gegee te word aan onderwysers wat as bronne ter ondersteuning en ontwikkeling gebruik word. Dit is belangrik dat die skoolbestuurspan seker maak dat elke onderwyser hul rol, funksie en verantwoordelikheid in die skoolopset verstaan om sodoende enige onduidelikheid en onsekerheid uit te skakel, soos reeds gemeld as een van die uitdagings tydens interaksie op mikrovlak. Interne beleid wat as riglyn gebruik word, moet op gereelde basis aangepas word soos die behoeftes van die skool verander en die onderwysers as bronne se rol, funksie en verantwoordelikheid moet dus by die vinnige en komplekse veranderinge van die omgewing aanpas.

8. Aanbevelings

Die skoolbestuurspan het volgens PAM die verantwoordelikheid om leierskapspraktyke uit te leef en 'n volhoubare onderrigleerklimaat te vestig en te bevorder, ter ondersteuning van deelname en besluitneming deur alle rolspelers wat by die skoolkonteks betrokke is. In dié proses moet hulle uitdagings aanpak en daarom word die volgende aanbevelings gemaak:

Aanbeveling 1:

Die skoolbestuurspan moet deur hul praktyk verbeterde interaksie tussen die skoolbestuurspan en onderwysers verseker, deur byvoorbeeld vak- en graadhoofde volgens die skool se behoeftes aan te stel en te sorg dat hul vergaderings in samewerking met die skoolbestuurspan geskied aangesien dit nie by alle skole praktyk is nie.

Motivering: Wier strukture behoort geskep te word volgens die behoeftes van die spesifieke skool sodat uitdagings aangepak kan word in die vorm van 'n graadhoof of vakhoof. Hierdie wyer bestuurstruktuur word onderlê deur die skoolgebaseerde bestuursmodel wat in skole behoort te funksioneer. Die skoolbestuurspan behoort die personeel optimaal te gebruik deur hulle aan vergaderings te laat deelneem en sodoende besluite te laat beïnvloed. Soos aangedui in die data-ontleding, behoort alle onderwysers 'n rol in die vestiging en bevordering van 'n onderrigleerklimate te speel. Skoolbestuurspanne wat uit onderwysers op verskillende posvlakke bestaan, dien as bronne wat volgens hul bevoegdhede onderwysers bemaagtig, ondersteun en ontwikkel. Hierdie ondersteuning moet uitdagings aanspreek soos die gebrek aan bevoegdheid, leemtes in opleiding en die vertolking van beleid.

Aanbeveling 2:

'n Duidelike omskrywing is nodig van die rol, funksies en verantwoordelikhede van vak- en graadhoofde ten opsigte van posvlak 1-onderwysers wat as deel van die uitgebreide skoolbestuurspan moet funksioneer. Hierdie omskrywings moet as bronne ontwikkel en gevestig word volgens die behoeftes van elke spesifieke skool. Alhoewel hierdie ondersoek 'n klein kwalitatiewe studie is, is dit duidelik dat heelwat skole (volgens die studie, maar ook uit die outeur se professionele kennis as vakadviseur) nie 'n duidelike beleid het nie.

Motivering: Die PAM-dokument verwys na 'n algemene posbeskrywing vir posvlak 1-onderwysers. Hierdie aanbeveling verwys na 'n duidelike omskrywing volgens die spesifieke skool se behoeftes met die oog op effektiwiteit in die verbetering van uitslae. Die onderhoude het uitgewys dat onderwysers nie hul rol en verantwoordelikheid nakom nie omdat hulle nie 'n duidelike omskrywing vanaf die skoolbestuurspan ontvang het nie. Dit is belangrik dat die skoolbestuurspan seker maak dat elke onderwyser sy/haar rol, funksie en verantwoordelikheid in die skoolopset volgens bogenoemde duidelike omskrywing verstaan. Alle rolspelers moet betrek word om enige onduidelikheid en onsekerheid uit te skakel, aangesien beide 'n belangrike uitdaging op mikrovlak is. Die negatiewe houding van onderwysers beperk hul bydrae tot skoolontwikkeling. Interne beleid wat as riglyne gebruik word, moet op 'n gereelde basis volgens die behoeftes van die skool en die vinnige en komplekse veranderinge in die omgewing aangepas word. 'n Jaarprogram wat deur die skoolbestuurspan ontwikkel is, dui die interaksie van elke werksomskrywing van onderwysers aan. Dit bevorder die monitering van die doeltreffendheid van die interaksie ten opsigte van deelname en besluitneming.

Aanbeveling 3:

Al die lede van die uitgebreide skoolbestuurspan (insluitende posvlak 1-onderwysers in bestuursposisies) behoort as 'n span te funksioneer, en nie net as 'n losse saamgestelde groep nie, met die doel om 'n gesonde onderrigleerklimate te vestig en te bevorder. 'n Naamaanduiding waarborg nie spanwerk nie soos uit die onderhoude duidelik geblyk het. 'n Effektiewe span benodig riglyne – beklemtoon die verskil dus tussen 'n span en 'n losse saamgestelde groep van personeellede met onder andere geen visie en missie nie.

Motivering: Die funksionering as 'n span en nie as 'n groep of as 'n individu nie voorsien aan onderwysers die geleentheid om bydraes te lewer in 'n verskeidenheid professionele rolle ter ondersteuning van die uitbreiding van almal se vaardighede en vermoëns. Die behoeftes van die skool is bepalend vir die identifisering van die verskillende spanne. Hierdie gedagte sluit aan by Medwell (2009) se siening dat 'n span die bymekaarbring van 'n werkgroep is wat uit

individuele spesialiste bestaan en wat deur kommunikasie, samewerking en gesamentlike besluitneming hul kennis en vaardighede gebruik om planne te ontwikkel en doelwitte te bereik, na aanleiding van die behoeftes van die skool.

Die span voorsien aan betrokkenes in die skoolopset die geleentheid om 'n rol in besluitneming te speel binne 'n snel veranderende en komplekse wêreld. Spanwerk moedig gesprekke in 'n aktiewe probleemoplossingsopset aan. 'n Span kan meer doeltreffend op die komplekse konteks reageer as 'n individu wat nie al die kennis en vaardighede het nie. Die span ontwikkel gesamentlike doelwitte en oorlaai nie die individu nie. In die span sal elke onderwyser ontwikkel en ondersteun word met betrekking tot werksetiek, professionele optrede, kommunikasie en tydsbestuur. Die span help ook die onderwyser om konsekwent op te tree ten opsigte van beleid wat as 'n uitdaging beleef word tydens interaksie tussen die skoolbestuurspan en onderwysers op mikrovlak.

9. Slotopmerking

Na aanleiding van die bevindinge van die studie is dit duidelik dat alle rolspelers betrokke by die skoolkonteks betrek moet word. Dit impliseer dat daar beslis ruimte is vir die bevordering van interaksie op mikrovlak tussen die skoolbestuurspan en veral posvlak 1-onderwysers, aangesien dit die potensiaal het om die kapasiteit van die skoolbestuurspan uit te brei en meer doeltreffend te maak.

Erkenning van NNS-toekenning

MEDEDINGENDE PROGRAM VIR GEGRADDEERDE NAVORSERS

Hierdie werk is op navorsing gegrond wat in die geheel of gedeeltelik deur die Suid-Afrikaanse Nasionale Navorsingstigting (NNS) ondersteun is (toekenningsnommer 98926). Enige mening, bevinding, gevolgtrekking, of aanbeveling wat in hierdie materiaal uitgedruk word, is dié van die skrywers, en die NNS aanvaar geen aanspreeklikheid in hierdie verband nie.

Bibliografie

Action Plan to 2019 – Towards the realisation of schooling 2030.

<https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Action%20Plan%202019.pdf> (7 April 2020 geraadpleeg).

Aldridge, J. en B. Fraser. 2018. Teachers' perceptions of the organizational climate: A tool for promoting instructional improvement. *School Leadership & Management*, 38(3):323–44. DOI: 10.1080/13632434.2017.1411899

Botha, N. 2006. Leadership in school-based management: A case study in selected schools. *South African Journal of Education*, 26(3):341–53.

- Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development. In Petersen e.a. (reds.) 2009.
- . 1999. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. Friedman en Wachs (reds.) 1999.
- Burnes, B. 2004. Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41:977–1002.
- Bush, T. en D. Glover. 2012. Distributed leadership in action: Leading high performing leadership teams in English schools. *School Leadership and Management*, 32(1):21–36.
- Caldwell, B. 2003. School-based management and its potential to enhance decentralization in education. The third international forum on education reform. The Office of Education Council of Thailand, Thailand, September 8–11.
- Chrisholm, L. 2012. Apartheid education legacies and new directions in post-apartheid South Africa. *Storia delle donne*, 8:81.
- Cohen, J., A. Fege en T. Pickeral. 2009. Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning the foundation for love, work and engaged citizenry. *Teachers College Record*. https://www.researchgate.net/publication/235436273_Measuring_and_improving_school_climate_A_strategy_that_recognizes_honors_and_promotes_social_emotional_and_civic_learning_-_The_foundation_for_love_work_and_engaged_citizenry (15 April 2020 geraadpleeg).
- Cohen, J., L. McCabe, N.M. Michelli en T. Pickeral. 2009. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1):180–213.
- Cook, T.D. 2007. School based management: A concept of modest entity with modest results. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3–4):129–45.
- Crowther, F., S.S. Kaagan, M. Ferguson en L. Hann. 2002. *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- De Vos, A.S., H. Strydom, C.B. Fouche en C.S.L. Delpont. 2011. *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Department of Education. 1996. *South African School Act 84 of 1996*. Pretoria: Staatsdrukker. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/act84of1996.pdf (15 April 2020 geraadpleeg).
- Department of Basic Education. 2010. Statement of the signing of the delivery agreement of Basic Education by Mrs Angie Motshekga, Minister of Basic Education. Uniegebou. Pretoria. <https://www.gov.za/statement-signing-delivery-agreement-basic-education-mrs-angie-motshekga-minister-basic-education> (15 April 2020 geraadpleeg).
- . 2013. General Education System Quality Assessment: Country Report South Africa. [https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/South%20African%20Country%](https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/South%20African%20Country%20)

20Report-%20General%20Education%20System%20Quality%20Assessment%20October%202013.pdf?ver=2013-11-08-155609-140 (15 April 2020 geraadpleeg).

—. 2016a. Personnel administration measures. No. 39684, Staatskoerant, 12 Februarie 2016. <https://naptosa.org.za/doc-manager/30-labour-matter/archived/920-pam/file> (15 April 2020 geraadpleeg).

—. 2016b. Policy on the South African Standard for principals National Education Policy Act, 1996 (Act 27 of 1996 no 39827). Staatskoerant, 18 Maart 2016. https://www.bridge.org.za/wp-content/uploads/2016/04/South-African-Standard-for-Principalship_Gazette.pdf (15 April 2020 geraadpleeg)

Dhlamini, J.T. 2009. *The role of integrated quality management system to measure and improve teaching and learning in South African Further Education and Training sector*. Pretoria: University of South Africa.

Du Plessis, A. 2020. The emergence of decentralised centralism in the South African Education Governance System. *Journal of Southern African Studies*. DOI: 10.1080/03057070.2020.1705618.

Ellerbrock, C.R., B. Abba, M. Diccico, J.M. Denmon, L. Sabella en J. Hart. 2015. Relationships: The fundamental R in education. *Phi Delta Kappan*, 96(8):48.

Elmelegy, R. 2015. School-based management: An approach to decision-making quality in Egyptian general secondary schools. *School Leadership and Management*, 35(1):79–96.

Ethier, B.Q. 2017. *Teachers' perceptions of school climate in high performing schools and low performing schools*. PhD-proefskrif, Liberty Universiteit, Virginia.

Felner, R.D., A.M. Seitsinger, S. Brand, A. Burns en N. Bolton. 2007. Creating small learning communities: Lessons from the project on high-performing learning communities about “what works” in creating productive, developmentally enhancing, learning contexts. *Educational Psychologist*, 42(4):200–21.

Friedman, S.L. en T.D. Wachs (reds.). 1999. *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. Washington DC: American Psychological Association Press.

Gay, L.R., G.E. Mills en P.W. Airasion. 2011. *Educational Research. Competencies for analysis and application*. 10de uitgawe. New Jersey: Pearson.

Gentilucci, J.L. en A.E. Gentilucci. 2016. Student perceptions of classroom learning. *International Journal of Educational Reform*, 25(1):5–78.

Jain, S., A.K. Cohen, K. Huang, T.L. Hanson en G. Austin. 2015. Inequalities in school climate in California. *Journal of Educational Administration*, 53(2):237–61.

Katz, D. en R.L. Kahn. 1978. *The Social Psychology of organizations*. 11de uitgawe. New York: Wiley.

- Leedy, P.D. en J.E. Ormrod. 2013. *Practical research. Planning and design*. 10de uitgawe. New Jersey: Pearson Education.
- Leithwood, K. en P. Mcadie. 2007. Teacher working conditions that matter. *Education Canada*, 47(2):42–5.
- Lencioni, P. 2002. *The five dysfunctions of a team: A leadership fable*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Levi, D. 2014. *Group dynamics for teams*. Londen: SAGE.
- Mangin, M.M. en S.R. Stoelinga (reds.). 2008. *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform*. Michigan: Teachers College Press.
- Marquardt, M., N.C. Seng en R. Goodson. 2010. Team development via action learning. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2):241–59.
- McKinsey en Maatskappy. 2007. How the world's best-performing school systems came out on top. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> (4 November 2019 geraadpleeg).
- Medwell, J. 2009. *Developing a model of teacher-team building at secondary schools in Thailand*. 5de uitgawe. New York: Longman.
- Modisaotsile, B.M. 2012. The failing standard of Basic Education in South Africa. AISA Policybrief, Number 72. Africa Institute of South Africa. <http://www.ai.org.za/wp-content/uploads/downloads/2012/03/No.-72.The-Failing-Standard-of-Basic-Education-in-South-Africa1.pdf> (15 April 2020 geraadpleeg).
- Mollootimile, B. en B. Zengele. 2015. The advent of school-based assessment in the 21st century. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 10(2):172–84.
- Mufidayati, K. 2016. The participation of school stakeholders in the implementation of school-based management policy. *IMC Proceedings 2016*, 1(1):1045–52.
- Nguni, S., P. Slegers en E. Denessen. 2006. Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17:145–77.
- O'Malley, M., A. Voight, T.L. Renshaw en K. Eklund. 2015. School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1):142.
- Peterson, P., R. Tierney, E. Baker en B. McGaw (reds.). 2009. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier.
- Portin, B.S. 2000. The changing urban principalship. *Education and Urban Society*, 32(4):1–8.

Rosenholtz, S.J. 1989. *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

Ross, J.A. en P. Gray. 2006. Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17:179–99.

Sayed, Y. en C. Soudien. 2005. Decentralisation and the construction of inclusion education policy in South Africa. *Compare*, 35(2):115–125.

Schreuder, J. en V. Landey. 2001. *Kompas vir skoolgebaseerde bestuur*. Kaapstad: Renaissance.

Sergiovanni, T.J. en R.J. Starrat. 2002. *Supervision: A redefinition*. 7de uitgawe. New York: McGraw-Hill Inc.

Setlhodi-Mohapi, L.L. 2014. The role of school management teams in underperforming schools: A matter of values. *Mediterranean Journal of Social Sciences Rome-Italy*, 5(3):475–83.

Skaalvik, E.M. en S. Skaalvik. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26:1059–69.

Spaull, N. 2013. CDE report – South Africa's education crisis: The quality of education in South Africa 1994–2011. <http://www.section27.org.za/wp-content/uploads/2013/10/Spaull-2013-CDE-report-South-Africas-Education-Crisis.pdf> (4 November 2019 geraadpleeg).

Stroller, M.D., R. Mark en R. Lee. 2004. Teambuilding and leadership training in an internal medicine residency training program. *Journal of General Internal Medicine*, 19(6):692–7.

Supovitz, J.A. 2008. Instructional leadership in American high schools. In Mangin en Stoelinga (reds.). 2008.

Thapa, A., J. Cohen, S. Guffey en A. Higgins-D'Alessandro. 2013. A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 20(10):183–95.

Thomas, D. 2009. *Working together is success*. Nottingham: NCSL.

Tien, J.M. en D. Berg. 2003. A case for service systems engineering. *Journal of Systems Science and Systems Engineering*, 12(1):13–38.

Van der Mescht, H. en Z. Tyala. 2008. School principals' perceptions of team management: A multiple case-study of secondary schools. *South African Journal of Education*, 28:221–39.

Walker, M. 2000. Decentralisation and participatory decision-making: Implementing school-based management in the Abbott District. *Research Brief*, 1(1):11–2.

Wildy, H., P. Forster, W. Loudon en J. Wallace. 2004. The international study of leadership in education: Monitoring decision making by school leaders. *Journal of Educational Administration*, 42(4):416–30.

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 <https://wcedonline.westerncape.gov.za/news/2018-systemic-test-results-show-steady-improvement-2011> (26 September 2020 geraadpleeg).

² <https://wcedonline.westerncape.gov.za> (4 November 2019 geraadpleeg).

³ <https://www.thesouthafrican.com/matric-pass-rate-2017> (4 November 2019 geraadpleeg).

⁴ <https://wcedonline.westerncape.gov.za/news/2018-systemic-test-results-show-steady-improvement-2011> (26 September 2020 geraadpleeg).

⁵ Action Plan to 2019 – Towards the realisation of schooling 2030.
<https://wcedonline.westerncape.gov.za> (7 April 2020 geraadpleeg).