

**'N ONTLEDING VAN BELEIDE MET BETREKKING TOT
SKOOLHOOFDE: DIE VERANDERING VAN
VERANTWOORDELIKHEDE**

WESSEL CHRISTOFFEL SONNEKUS



***PROEFSKRIF INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING AAN DIE
VEREISTES VIR DIE GRAAD VAN DOKTOR IN OPVOEDKUNDE
(OPVOEDKUNDIGE BELEIDSTUDIES) AAN DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH***

PROMOTOR: PROF. NURAAN DAVIDS

DESEMBER 2020

INHOUDSOPGAWE

| | |
|--|------|
| TITEL | i |
| INHOUDSOPGAWE | ii |
| VERKLARING | x |
| OPSOMMING | xi |
| ABSTRACT | xiii |
| ERKENNINGS | xiv |
| LYS TABELLE | xv |
| LYS AFKORTINGS EN AKRONIEME | xvi |
| HOOFSTUK 1: UITLEG VAN TESIS | |
| 1.1 Inleiding | 1 |
| 1.2 Probleemstelling | 2 |
| 1.3 Doel van studie | 5 |
| 1.4 Motivering vir studie | 6 |
| 1.5 Navorsingsvrae | 9 |
| 1.5.1 Hoofnavorsingsvraag | 9 |
| 1.5.2 Sub-vrae | 10 |
| 1.6 Uitleg van die hoofstukke | 10 |
| 1.6.1 Hoofstuk 1: Uitleg van tesis | 10 |
| 1.6.2 Hoofstuk 2: Teoretiese en konseptuele raamwerk | 11 |
| 1.6.3 Hoofstuk 3: Literatuuroorsig | 12 |
| 1.6.4 Hoofstuk 4: Beleidshervorming | 12 |
| 1.6.5 Hoofstuk 5: Navorsingsontwerp en metodologie | 13 |

| | | |
|---|---|----|
| 1.6.6 | Hoofstuk 6: Agtergrondbeskrywing en data-aanbieding | 14 |
| 1.6.7 | Hoofstuk 7: Data-ontleding | 15 |
| 1.6.8 | Hoofstuk 8: Gevolgtrekking en aanbevelings | 15 |
| 1.7 | Beperkings van tesis | 15 |
| 1.8 | Etiese oorweging | 16 |
| 1.9 | Samevatting | 17 |
| HOOFSTUK 2: TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK | | |
| 2.1 | Inleiding | 18 |
| 2.2 | Verantwoordelikheid | 19 |
| 2.2.1 | Epistemiese voorwaarde van verantwoordelikheid | 21 |
| 2.2.2 | Die toegeskryfde aard van verantwoordelikheid | 22 |
| 2.2.2.1 | Verantwoording vir handeling en optrede | 22 |
| 2.2.2.2 | Rol- en taakverwante verantwoordelikheid | 22 |
| 2.2.2.3 | Morele en universele verantwoordelikheid | 23 |
| 2.2.2.4 | Wetlike verantwoordelikheid | 24 |
| 2.2.2.5 | Spesiale verantwoordelikhede | 24 |
| 2.2.3 | Besluitneming binne verantwoordelikheid | 25 |
| 2.2.4 | Gesamentlike verantwoordelikheid | 27 |
| 2.2.5 | Verskil tussen plig en verantwoordelikheid | 28 |
| 2.3 | Leierskap, bestuur en hoofskap | 30 |
| 2.3.1 | Leierskap | 31 |
| 2.3.2 | Bestuur | 34 |
| 2.3.3 | Hoofskap | 37 |

| | |
|---|----|
| 2.4 Teoretiese raamwerk – Derrida | 40 |
| 2.4.1 Die oorsprong van dekonstruksie | 40 |
| 2.4.2 Dekonstruksie – die begrip | 42 |
| 2.4.3 Dekonstruksie as teoretiese raamwerk | 49 |
| 2.5 Samevatting | 50 |
| HOOFSTUK 3: LITERATUUROORSIG | |
| 3.1 Inleiding | 52 |
| 3.2 Grondrede vir literatuuoroorsig | 53 |
| 3.3 Internasionale benadering tot die ervaring van skoolhoofde | 53 |
| 3.3.1 Kanada | 54 |
| 3.3.2 Die Verenigde State van Amerika | 55 |
| 3.3.3 Nieu-Seeland en Engeland | 57 |
| 3.3.4 Finland | 59 |
| 3.4 Internasionale tendens in die skoolhoof se opleiding | 60 |
| 3.5 Ervaring van Suid-Afrikaanse skoolhoofde | 62 |
| 3.5.1 Probleemstelling en agtergrond – voor 1994 | 62 |
| 3.5.2 Ná 1994 | 64 |
| 3.6 Huidige uitdagings van hoofde in Suid-Afrikaanse skole | 68 |
| 3.7 Opleiding van skoolhoofde | 72 |
| 3.7.1 Agtergrond | 72 |
| 3.7.2 Loopbaanontwikkeling: kwalifikasies en onderwyservaring van die Suid-Afrikaanse skoolhoof | 72 |
| a) Kwalifikasies en registrasie | 73 |

| | |
|--|----|
| b) Onderwyservaring | 73 |
| c) Verdere kwalifikasies | 74 |
| 3.7.2.1 Die GOS: Skoolleierskap- en Bestuurkwalifikasie | 74 |
| 3.7.2.2 Ander opleidingsgeleenthede | 76 |
| 3.8 Samevatting | 77 |
| HOOFSTUK 4: BELEIDSHERVORMING | |
| 4.1 Inleiding | 78 |
| 4.2 Verhouding tussen wet en beleid | 78 |
| 4.3 Teoretiese uiteensetting van beleid en die beleidsproses | 80 |
| 4.4 Beleide wat op die Suid-Afrikaanse skoolhoof van toepassing is | 83 |
| 4.5 Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) | 88 |
| 4.6 Die Personeeladministrasiemaatreëlsdokument (PAM-dokument) | 92 |
| 4.6.1 Uiteensetting | 92 |
| 4.6.2 Doel van die posisie as skoolhoof | 93 |
| 4.6.3 Belangrikste pligte en verantwoordelikhede | 94 |
| a) Algemeen en administratief | 94 |
| b) Personeel | 95 |
| c) Akademiese prestasie van die skool | 96 |
| d) Onderrig | 96 |
| e) Ekstra- en/of buitekurrikulêr | 97 |
| f) Interaksie met belanghebbendes | 97 |
| g) Kommunikasie | 98 |
| 4.6.4 Leierskap, bestuur en hoofskap in die PAM-dokument | 98 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 4.7 | Beleid oor die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASH) | 99 |
| 4.7.1 | Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap | 100 |
| 4.7.2 | Wetgewende raamwerk | 101 |
| 4.7.3 | Raamwerk van toepasbaarheid | 103 |
| 4.7.4 | Elemente van die SASH-beleid | 104 |
| 4.7.5 | Sleutelpunte van hoofskap | 104 |
| 4.7.5.1 | Lei en bestuur die leergebeure en die skool | 105 |
| 4.7.5.2 | Rigting en ontwikkeling van die skool | 108 |
| 4.7.5.3 | Bestuur skool as organisasie | 109 |
| 4.7.5.4 | Bestuur van gehalteonderrig en leer, sowel as verantwoordbaarheid | 110 |
| 4.7.5.5 | Bestuur van menslike hulpbronne in die skool | 111 |
| 4.7.5.6 | Bestuur van en voorspraak maak vir buitekurrikulêre aktiwiteite | 111 |
| 4.7.5.7 | Ontwikkeling van die self en ander | 112 |
| 4.7.5.8 | Samewerking met die gemeenskap | 113 |
| 4.8 | Samevatting | 113 |

HOOFSTUK 5: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

| | | |
|-----|---|-----|
| 5.1 | Inleiding | 115 |
| 5.2 | Paradigmas | 116 |
| 5.3 | Die fenomenologiese navorsingsparadigma | 117 |
| 5.4 | Navorsingsontwerp | 119 |
| 5.5 | Metodologiese paradigma | 127 |
| 5.6 | Seleksie van skole | 130 |
| 5.7 | Data | 131 |

| | | |
|--|---------------------------------------|-----|
| 5.7.1 | Volgorde van datakonstruksie | 132 |
| 5.7.2 | Ontleding van beleidsdokumente | 133 |
| 5.7.3 | Waarneming | 134 |
| 5.7.4 | Onderhoud | 135 |
| 5.7.5 | Ontleding van gekonstrueerde data | 138 |
| 5.8 | Betroubaarheid en geldigheid | 140 |
| 5.9 | Etiese aspekte | 141 |
| 5.10 | Samevatting | 143 |
| HOOFSTUK 6: AGTERGRONDBESKRYWING EN DATA-AANBIEDING | | |
| 6.1 | Inleiding | 145 |
| 6.2 | Agtergrondinligting van gevalle | 147 |
| 6.2.1 | Laerskole | 149 |
| 6.2.2 | Hoërskole | 153 |
| 6.3 | Loopbaanontwikkeling van hoofde | 157 |
| 6.4 | Hoofde se interpretasie van beleide | 161 |
| 6.4.1 | Siening van die begrip <i>beleid</i> | 162 |
| 6.4.2 | Proses van beleidsimplementering | 163 |
| 6.4.3 | Rol van die SBL | 165 |
| 6.4.4 | Verandering in beleide | 167 |
| 6.4.5 | Skoolhoof-verwante beleide | 170 |
| 6.5 | Verantwoordelikhede van die skoolhoof | 172 |
| 6.5.1 | Toegerustheid vir verantwoordelikhede | 172 |
| 6.5.2 | Vergelyking van verantwoordelikhede | 176 |

| | | |
|---|--|-----|
| 6.5.3 | Ondersteuningstrukture | 180 |
| 6.5.4 | Menslike hulpbronbestuur | 184 |
| 6.5.5 | Buitemuurse aktiwiteite | 187 |
| 6.6 | Samevatting | 189 |
| HOOFSTUK 7: DATA-ONTLEDING | | |
| 7.1 | Inleiding | 191 |
| 7.2 | Data-ontleding | 191 |
| 7.3 | Tema 1: Hoofde en beleide – persoonlike persepsie | 192 |
| 7.3.1 | Terminologie | 192 |
| 7.3.2 | Prosesse | 193 |
| 7.3.3 | Beleid en SBL | 194 |
| 7.3.4 | Verandering | 195 |
| 7.3.5 | Beleide vir skoolhoofde | 197 |
| 7.4 | Tema 2: Verantwoordelikhede | 198 |
| 7.4.1 | Toegerustheid | 199 |
| 7.4.2 | Ondersteuning | 200 |
| 7.4.3 | Menslike hulpbronbestuur | 202 |
| 7.4.4 | Buitemuurse aktiwiteite en die skoolhoof | 204 |
| 7.5 | Tema 3: Dekonstruktiewe benadering tot verandering | 205 |
| 7.6 | Samevatting | 209 |
| HOOFSTUK 8: GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS | | |
| 8.1 | Inleiding | 211 |
| 8.2 | Gevolgtrekking | 211 |

| | | |
|---------|-----------------------------|-----|
| 8.2.1 | Hoofnavorsingsvraag | 211 |
| 8.2.2 | Sub-vrae | 213 |
| 8.3 | Bydrae van studie | 216 |
| 8.4 | Aanbevelings | 217 |
| 8.4.1 | Beleidsdokumente | 218 |
| 8.4.1.1 | Taal en terminologie | 218 |
| 8.4.1.2 | Toegang | 218 |
| 8.4.1.3 | Uitbreiding van inhoud | 219 |
| 8.4.2 | Verpligte formele opleiding | 219 |
| 8.5 | Samevatting | 220 |
| | BRONNELYS | 222 |
| | BYLAAG A | 239 |
| | BYLAAG B | 240 |
| | BYLAAG C | 241 |
| | BYLAAG D | 244 |
| | BYLAAG E | 247 |
| | BYLAAG F | 248 |

VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te handig, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my oorspronklike werk is, dat ek die eienaar van die outeursreg bly en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: 25 April 2020

Handtekening:

Kopiereg ©2020 Stellenbosch Universiteit
Alle regte voorbehou.

OPSOMMING

Die rol wat die skoolhoof as leier en bestuurder van 'n skool speel, het oor die jare heen heelwat verander – nie net in Suid-Afrika nie, maar ook internasionaal. Uit die literatuur was dit duidelik dat die verantwoordelikhede van skoolhoofde daar vandag heel anders uitsien as drie dekades gelede.

Sedert 1990 het drastiese verandering in Suid-Afrika plaasgevind. Onderwys is geensins gespaar wat hierdie verandering betref nie, onder andere weens die potensiaal wat onderwys bied tot grootskaalse transformasie. In die vroeë negentigerjare was die belangrikste doel met beleid in die onderwyssektor die regstelling van die rasverdeelde onderwysstelsel om 'n eenvormige onderwysstelsel vir alle leerders in die land te implementeer. Hierdie potensieële oplossing tot bogenoemde probleem is in beleidsdokumente omskryf in die verwagting dat die implementering daarvan tot 'n verbetering in die onderwys sal bydra.

Hierdie studie het 'n ontleding gemaak van die beleide wat aan die verantwoordelikhede van die skoolhoof aandag skenk. Die jongste toevoeging, die Suid-Afrikaanse Standaard vir Hoofskap, sowel as ander dokumente soos die Personeeladministrasiemaatreëls en die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 wat almal aan die werksaamhede van die skoolhoof aandag skenk, is ontleed.

Daar is verder ook ondersoek ingestel na die manier waarop die verandering in die skoolhoof se verantwoordelikhede ervaar word soos duidelik uit skoolhoofde se persepsies. Na aanleiding van 'n noukeurige literatuuroorsig rakende die ervarings van skoolhoofde in Suid-Afrika sowel as ander lande wat daaglikse uitdagings betref, is ook gekyk na moontlike opleidingsgeleenthede wat hierdie uitdagings die hoof kan bied. As deel van die gevallestudie wat tydens hierdie navorsing gebruik is, is die sewe deelnemende skoolhoofde se skole twee weke lank besoek om eerstehandse ervaring op te doen van die manier waarop hulle te werk gaan tydens die nakoming van hulle daaglikse verantwoordelikhede en die invloed wat beleide daarop het.

Die studie het onder andere bevind dat die toename in beleidsdokumente nie die gewenste uitwerking op Suid-Afrikaanse skole het nie weens die komplekse posisie waarin die skoolhoofde hulle bevind. Die skoolhoof is veronderstel om kennis te neem van beleide (soos hierbo genoem) wat sy of haar verantwoordelikhede uitstippel, sowel as alle skoolverwante beleide, wette en witskrifte. Derrida se siening van dekonstruksie is in ag geneem tydens die

ontleding van die verskynsel van agtergrondverwante aspekte wat die skoolhoof se potensiele werksaamhede beïnvloed.

ABSTRACT

The role the school principal as leader and manager of a school plays has undergone significant changes over time – not only in South Africa, but also internationally. From the literature it was clear that the responsibilities of school principals today are completely different from what they were three decades ago.

Since 1990, dramatic changes have taken place in South Africa. Teaching was not spared this change, among others as a result of the potential it has for large-scale transformation. In the early nineties, the most important aim in terms of policy in the teaching sector was the redress of the racially divided education system in order to implement a uniform education system for all learners in the country. This potential solution for the above-mentioned problem was defined in policy documents in the expectation that their implementation would contribute to an improvement in teaching.

The current study analysed the policies addressing the responsibilities of the school principal. The latest addition, the South African Standard for Principalship, as well as other documents such as the Personnel Administrative Measures and the South African Schools Act 84 of 1996, which all concern the activities of school principal, were considered.

In addition, the way the change in the responsibilities of the school principal was experienced, as became clear from school principals' perceptions, was also analysed. With reference to a careful literature study regarding the experiences of school principals in South Africa as well as abroad regarding daily challenges, the current study also considered possible opportunities for training that could address these challenges. As part of the case study employed during this research, the schools of the seven participating school principals were visited for a period of two weeks to gain first-hand experience of the way they go about performing their daily responsibilities and the influence policies have in this regard.

The study found *inter alia* that the increase in policy documents did not have the desired effect on South African schools due to the complex position in which school principals find themselves. The school principal is supposed to take cognisance of policies (as mentioned), which outline his or her responsibilities, as well as all school-related policies, acts and white papers. Derrida's idea of deconstruction was taken into account during the analysis of the phenomenon of context-related aspects, which have an influence on the school principal's potential activities.

ERKENNING

My opregte dank en waardering gaan aan:

- my Hemelse Vader wat hierdie geleentheid vir my geskep het en my die krag gegee het om dit deur te voer;
- Prof. Nuraan Davids vir haar leiding, raad en hope geduld;
- die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vir finansiële bystand;
- die betrokke skoolhoofde vir hulle goedgesindheid en tyd;
- my ouers, vir hulle ononderbroke bemoediging; en
- my hele familie vir hulle volgehoue ondersteuning.

LYS TABELLE

| | |
|--|-----|
| Tabel 2.1: Modelle van bestuur | 36 |
| Tabel 4.1: Toegang tot skole | 83 |
| Tabel 4.2: Skoolbestuur | 84 |
| Tabel 4.3: Befondsing van skole | 85 |
| Tabel 4.4: Kurrikulum en assessering | 86 |
| Tabel 4.5: KABV-beleide | 87 |
| Tabel 4.6: Wetgewende raamwerk van SASH | 101 |
| Tabel 4.7: Engelse wette – SASH | 102 |
| Tabel 4.8: Witskrifte – SASH | 102 |
| Tabel 6.1: Kwalifikasies van skoolhoofde | 160 |
| Tabel 6.2: Profiel van skoolhoofde | 161 |

LYS AFKORTINGS EN AKRONIEME

| | |
|--------|---|
| ACE | Advanced Certificate in Education |
| ANA | Jaarlikse Nasionale Assessering |
| ANC | African National Congress |
| DBE | Department of Basic Education |
| DBO | Departement van Basiese Onderwys |
| DPO | Deurlopende Professionele Ontwikkeling |
| DvO | Departement van Onderwys |
| FDE | Further Diploma in Education |
| FEDSAS | Federasie van Beheerliggame van Suid-Afrikaanse Skole |
| GDO | Gevorderde Diploma in Onderwys |
| GGBS | Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel |
| GOS | Gevorderde Onderwyssertifikaat |
| HOD | Hoër Onderwysdiploma |
| HUB | Hoof(-) Uitvoerende Beampte |
| IBB | Intigtingsbestuur-en-beheer |
| ISLLC | Interstate School Leadership Licensure Consortium |
| KABV | Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring |
| KOLI | Kaapse Onderwys- en Leierskapinstituut |
| NEIMS | National Education Infrastructure Management System |
| NEK | Navorsingsetiekkomitee |
| NKR | Nasionale Kwalifikasieraamwerk |
| NOS | Nagraade Onderwyssertifikaat |
| NPC | National Preliminary Certificate |
| PAM | Personeeladministrasiemaatreëls |
| REC | Research Ethics Committee |
| ROKW | Relatiewe onderwys kwalifikasie waarde |

| | |
|-------|--|
| SAOU | Suid-Afrikaanse Onderwysersunie |
| SARO | Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders |
| SASH | Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap |
| SASP | South African Standard for Principalship |
| SASSL | Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap |
| SASW | Suid-Afrikaanse Skolewet |
| SBL | Skoolbeheerliggaam |
| SBS | Skoolbestuurspan |
| SGB | School governing body |
| SGB | Skoolgebaseerde bestuur |
| SOBIS | Sentrale Onderwysbestuurinligtingstelsel |
| UGO | Uitkomsgebaseerde onderwys |
| VIGS | Verworwe immuniteitsgebreksindroom |
| VOKV | Verwante Onderwyskwalifikasievlak-gradering |
| VOO | Verdere Onderwys en Opleiding |
| VSA | Verenigde State van Amerika |
| WKOD | Wes-Kaapse Onderwysdepartement |

HOOFSTUK 1

UITLEG VAN TESIS

1.1 Inleiding

'n Beleid kan gesien word as 'n moontlike oplossing tot 'n geïdentifiseerde probleem waaraan die regering aandag wil skenk. In 'n moderne demokrasie het die regering die outoriteit en regmatige mag om beleide te skep met die bedoeling om voor te skryf en rigting aan te dui (Christie, 2008:122). Geen beleid funksioneer in isolasie nie, maar skakel na alle waarskynlikheid met ander beleide in 'n wisselwerking tussen dit wat reeds bestaan en dit wat verander moet word om 'n spesifieke doel te bereik. Beleid moet ook inpas by die bestaande basis van wette sodat dieselfde begrippe dieselfde inhoud het.

Ten opsigte van onderwys in Suid-Afrika word beleidsontwikkeling deur staatsdepartemente, of meer spesifiek die Departement van Basiese Onderwys (DBO) behartig. Waar beleide rakende skoolhoofde bespreek word, reken Turnbull (2014:98) dat: “[p]olicy is important as principals work within the national context of education set out in policy, as well as the local context which will shape their ability or desire to promote the policy.” Nadat 'n probleem gedefinieer is en duidelikheid gekry is oor die einddoel, word moontlike oplossings ondersoek met toepasbare maniere om dit te implementeer en sodoende die probleem die hoof te bied en die doelwit te bereik. Rizvi en Lingard (2010:xi) meen: “[e]ducational policy always sits at the intersection of the past, present and future, with the latter often expressed in policy texts as an imagined desired future.”

Met hierdie hoofstuk word die uitleg van die tesis, wat handel oor die beleidsverandering wat plaasgevind het rakende die skoolhoof se verantwoordelikhede, voorgehou. Eerstens word die probleemstelling bespreek om duidelik te maak wat die fokus van hierdie navorsing behels het. Tweedens word die doel van die navorsing kortliks uiteengesit. Derdens volg die motivering wat gelei het tot die ontstaan van hierdie navorsing en 'n beskrywing van die navorsingsagtergrond.

Die hoofnavorsingsvraag en sub-vrae word uiteengesit, gevolg deur 'n uitleg en opsomming van die verskillende hoofstukke. Laasgenoemde behels die konseptuele en teoretiese raamwerk in hoofstuk 2, die literatuuroorsig in hoofstuk 3, beleidshervorming in hoofstuk 4, die navorsingsontwerp en metodologie in hoofstuk 5, die agtergrondbeskrywing in hoofstuk 6, die data-ontleding in hoofstuk 7 en die gevolgtrekking en aanbevelings in die finale hoofstuk.

Daarna word erkenning gegee aan sekere beperkings van die studie en laastens word die belangrikheid van etiese oorwegings genoem.

1.2 Probleemstelling

Brynard, Hanekom en Brynard (2014:18) bespreek die belangrikheid van probleemstelling as fokus van die beplanning en uitvoering van 'n studie. Hulle definieer 'n probleemstelling soos volg: “[i]t [a problem statement] requires a precise description in as few words as possible, which in its succinctness, should still impart the maximum amount of information regarding the research topic.” Met hierdie aanhaling in gedagte word soveel moontlik inligting aangaande die navorsingsonderwerp so duidelik moontlik verskaf.

Met die bekendmaking van die proses om 'n nuwe beleid oor Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASH) (DBO, 2014a) in Augustus 2014 in werking te stel, is opnuut erken dat beleide van toepassing op hoofde tot op daardie stadium nie die gewenste uitwerking gehad het nie. Dokumente soos die Skolewet (RSA, 1996), die PAM (DBO, 2016a) en die SASH (DBO, 2016b) wat die verantwoordelikhede van die skoolhoof direk aanspreek het nie tot gevolg dat die standaard van skole en die kwaliteit onderrig verbeter nie. Verskeie studies het al die direkte verband tussen sterk leierskap van die skoolhoof en die kwaliteit van onderrig uitgelig (Bush en Heystek, 2006:64; Bush, Joubert, Kiggundu & Van Rooyen, 2010).

Die toenemende realiteit van skoolhoofde se onprofessionele optrede in hul hoedanigheid as skoolhoof het bygedra tot die regering se toekomsplanne wat 'n veranderde korps van hoofde inhou. In die voorlopige beleid word gesê dat: “The Department of Basic Education, together with the Provincial Education Departments, has therefore, identified differentiated development needs for the professionalisation and development of the role of principal and other school leaders” (DBO, 2016b:8).

In die media word daar klem gelê op die probleem in die onderwysstelsel rakende sogenaamde onprofessionele gedrag van hoofde (Kruger, 2018). Op verskeie platforms word berig van skoolhoofde wat betrokke is by seksuele wangedrag, verhoudings met kollegas (en selfs leerders), oneerlikheid tydens die nasionale graad 12-eksamen, wanbesteding van fondse en betrokkenheid by omkoperij ten opsigte van poste. Bo en behalwe bogenoemde probleme is daar heelwat in die akademiese literatuur geskryf oor disfunksionaliteit of oneffektiwiteit soos waargeneem by 'n groot aantal Suid-Afrikaanse skole (Bergman, Bergman & Gravett, 2011; Bush, *et al.*, 2010; Christie, 2010; Msila, 2013; Steyn, 2003; Van Jaarsveld, Mentz & Ellis,

2017). Daar word gepoog om met hierdie nuwe beleid duidelik uiteen te sit wat die professionaliteit van die skoolhoof behels, en om die rol van die skoolhoof omvattend te omskryf (DBO, 2016b:8).

In die onderwys bepaal die mate waartoe 'n beleid aan die geïdentifiseerde probleem in en met betrekking tot die skool aandag gee, die sukses van die beleid. Indien die beleid dus nie optimaal by die skool geïmplementeer word nie kan die probleem voortduur en sal die beleid nie in sy doel slaag nie.

Daar word volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 soos gewysig (RSA, 1996d) van hoofde verwag om beleide in ag te neem en toe te pas. Die wet sit die hoof (na wie ook verwys word as die 'prinsipaal') se direkte verantwoordelikhede uiteen in artikel 16A, waarvolgens elf areas geïdentifiseer word wat die hoof veronderstel is om te behartig (RSA, 1996d). Daarmee word baie duidelik bepaal dat die hoof onder andere verantwoordelik is vir “die implementering van beleid en wetgewing” (RSA, 1996d, artikel 16A(2)(vi)).

Daar is dus geen onduidelikheid oor die hoof se plig om beleide na die beste van sy of haar vermoë te implementeer nie. Alhoewel die beheerliggaam 'n rol speel in die beheer en leiding van die skool, is dit die hoof wat volgens die wet primêre verantwoordelikheid moet neem vir die professionele bestuur van die skool. Hierdie verantwoordelikhede word bespreek in die Skolewet onder artikel 16A(1–3) (RSA, 1996d), al word daar geen melding gemaak van die feit dat die hoof se kennis oor die wet nie geëvalueer word nie.

Die Departement van Onderwys (DvO) het in 2004 erken dat die informele en nie-verpligte opleiding wat beskikbaar was vir hoofde nie die verwagte uitwerking gehad het nie, en het in 2005 vorendag gekom met die eerste uitgawe van die “South African Standard for Principalship” (SASP) (Van der Westhuizen & Van Vuuren, 2007:439). Maatreëls is in samewerking met die SASH ingestel waarvolgens die ontwikkeling van hoofde en toekomstige hoofde binne die beleidsraamwerk vir opvoedkundige leierskap en bestuur gerig sou word. Hierdie toonaangewende dokument was vir 'n tyd lank bekend as die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skool Leierskap (SASSL), maar die kern doel van die beleid was konsekwent. Daar is beoog dat: “[t]he SASSL would provide a clear role description for principals, set out what is required of principals, and identify key areas of principalship” (Moloi, 2007:466). Tot en met 2006 was hierdie een van die toonaangewendste dokumente wat aan die tekort aan inligting oor hoofskap aandag geskenk het.

Die DvO het die Gevorderde Onderwysertifikaat: Skoolleierskap en Bestuur (GOS) (Advanced Certificate in Education: School Leadership and Management [ACE]) vanaf 2007 tot 2009 in ses provinsies begin implementeer (Bush, Kiggundu en Moorosi, 2011:32; DvO, 2008c; Williams, 2017:521). Hierdie sertifikaat, wat tot 'n mate aan soortgelyke kwessies rakende leierskap en bestuur aandag sou skenk as die SASSL, is aanbeveel vir hoofde, maar sodanige kursus is ten tye van hierdie navorsing nog nie verpligtend gemaak nie. Dit is aangebied as tersiêre kwalifikasie wat vrywillig aangepak kon word deur adjunkhoofde en hoofde, asook departementshoofde. Daar is deur die DvO finansiële bystand verleen aan diegene wat dit aangevra het met die voorwaarde dat die kwalifikasie suksesvol voltooi moes word. Die kennis oor hoofskap wat deur middel van die GOS: Skoolleierskap en Bestuur oorgedra is, het slegs by 'n klein groepie hoofde en voormalige hoofde inslag gevind (Sonnekus, 2014:33) en sedert 2017 word dit nie meer in die oorspronklike formaat aangebied nie.

Nog 'n beleidsdokument wat direk aan die verantwoordelikhede van die hoof aandag skenk, is die Personeeladministrasiemaatreëlsdokument (PAM) (DBO, 2016a). Christie (2010) se bespreking van die PAM-dokument fokus op die wisselwerking tussen leierskap en bestuursrolle van die hoof. Die aard ('n stewige 216 bladsye) en bewoording van die PAM (DBO, 2016a) kom as formeel en moontlik uitdagend voor vir enigeen wat nie daagliks met akademiese leesmateriaal of regsbronne te make kry nie. Daar word ook melding gemaak van aspekte wat 'n hoof veronderstel is om in ag te neem by die bestuur van 'n skool, maar daar bestaan in Suid-Afrika geen formele wyse waarop alle hoofde vir hierdie verpligtinge toegerus word nie. Dit is ook belangrik om in gedagte te hou dat die verantwoordelikhede van elke skoolhoof voortdurend verander, en dat die agtergrond van die skool bepaal tot watter mate die hoof aan die voorskrifte van beleide gehoor kan gee. Hierdie aspek word verder grondig in hoofstukke 4 en 7 bespreek.

Volgens die jongste beleid is die doel van die SASH (DBO, 2016b) om die professionele standaarde van leierskap- en bestuursvaardighede van hoofde te verbeter tot voordeel van die leerders en die gehalte van onderrig in die geheel (DBO, 2014). Die hoofdoel van hierdie beleid verskil nie veel van die vorige uitgawe, die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap (SASSL – uitgereik in 2007) nie (Moloi, 2007:471). Die SASSL is egter nooit as beleid geïmplementeer nie, soos blyk uit die toespraak van die Minister van Basiese Onderwys, minister Motshekga, op 5 Junie 2015: “The DBE has developed a draft policy on the South African Standard for Principalship, this is the first time we will have such a policy in the Basic

Education sector” (Motshekga, 2015:2). Die SASH word dus gesien as ’n vervolg van die SASSL met minimale verskille (soos bespreek in hoofstuk 4) en beoog om hoofde toe te rus met ’n meer spesifieke uiteensetting van wat hulle veronderstel is om te doen in en om hulle skole. Hierdie beleid is veronderstel om hoofde te help om hulle skole beter te bestuur.

Volgens die PAM-dokument (DBO, 2016a:55) is die enigste voorvereiste vir ’n persoon om ’n skoolhoof te word: ’n onderwyskwalifikasie (van drie of vier jaar), dat hy of sy by SARO (Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders) as professionele opvoeder geregistreer is en ’n minimum van sewe jaar ervaring as onderwyser het. Daarteenoor stel Bush *et al.* (2011:32) dit so: “[i]n the 21st century, there is a growing realisation that headship is a specialist occupation that requires specific preparation.” Hoofde in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel moet dus gebruik maak van beleidsdokumente om te weet wat van hulle verwag word.

Aangesien daar in Suid-Afrika tot op hede geen nasionale, formele kwalifikasie beskikbaar is om skoolhoofde voor te berei vir hulle verantwoordelikhede in die skool nie, word van die standpunt uitgegaan dat beleide hierdie gaping in die onderwysstelsel deels moet vul. Die dokumente (die Skolewet, die PAM-dokument en die SASH-beleid) is veronderstel om hoofde op hoogte te hou van wat hulle veronderstel is om op ’n daaglikse basis te doen. Tans is daar ’n tekort in die literatuur aan ’n oorkoepelende uiteensetting wat die veranderende verantwoordelikhede van die hoof oor die afgelope 26 jaar beskryf.

Met hierdie studie is die ontwikkeling van die verantwoordelikhede van die hoof op ’n konseptuele wyse sowel as met behulp van ’n gevallestudie met die veranderinge wat in die beleide met betrekking tot skoolhoofde in Suid-Afrika plaasgevind het gekoppel om eerstehandse ervaring van hoofde vas te lê.

1.3 Doel van studie

Die hoofdoel van hierdie navorsing was om ’n uitleg te gee van die ontwikkelings wat oor die afgelope 26 jaar, sedert die aanvaarding van die nuwe grondwetlike bedeling, in beleide rakende hoofskap in Suid-Afrika plaasgevind het. Daar is ’n gaping geïdentifiseer in die literatuur vir sodanige uiteensetting. Deur middel van ’n konseptuele ontleding en bespreking van die beskikbare beleide rakende hoofskap is ’n verstandhouding van die veranderende verwagtinge en verantwoordelikhede van hoofskap ontleed, wat verder aan die hand van die gevallestudie bestudeer is.

Met die praktiese komponent, waar verslag gedoen word oor die semi-gestruktureerde onderhoude wat met hoofde gevoer is, skuif die fokus na wat in die praktyk plaasgevind het en tans plaasvind in terme van hul verantwoordelikhede. Hierdeur word die geleentheid geskep om 'n stem te gee aan hoofde wat die verandering in hoofskap eerstehands ervaar het, en wat kan bydra tot die moontlike oorbrugging van die gaping tussen teorie en praktyk. Deur middel van die ervaring en persepsies van die hoofde word die praktiese uitwerking van die beleide by die trajek gevoeg om 'n meer holistiese uiteensetting tot die verandering in hoofskap oor 'n tydperk van 26 jaar uit te beeld.

Gedurende die onderhoude is die hoofde se menings oor die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van die beleide rakende hulle verantwoordelikhede ingewin. Hulle is ook gevra na die proses wat hulle deurgemaak het met die bekendmaking, ontleding en implementering van beleide wat kan bydra tot die potensiële sukses of ondergang van hierdie soort beleide.

Daar word vervolgens gelet op die beskikbare opleidingskursusse, sertifikate en diplomas wat in die behoefte aan 'n formele, nasionale kwalifikasie vir hoofde probeer voorsien. Hierdeur sal die verband tussen die beskikbare opleiding en die huidige beleide uiteengesit word. Daar sal gepoog word om te beskryf wat tans in die opvoedkundige beleidsraamwerk van hoofde verwag word, sowel as die huidige opsies beskikbaar vir hoofde om verdere opleiding te ontvang.

Daar is beoog om met hierdie navorsing 'n trajek te skets van hoe, waarom en wat die uitwerking van die ontwikkeling van beleide in Suid-Afrika rakende hoofde behels. Daar sal gefokus word op die beleide wat direk met hoofskap verband hou. Met hierdie studie is ook ondersoek ingestel na hoofde se interpretasie en begrip van beleide met betrekking tot die posisie as hoof en hoe dit met tyd verander het.

1.4 Motivering vir studie

Die afgelope twee dekades het die funksies van die skoolhoof in die Suid-Afrikaanse bestel drasties verander. Hierdie verandering is nie eie aan Suid-Afrika nie, maar die agtergrond en geskiedenis van die land veroorsaak uitdagings wat enig is in hulle soort vir die 21ste-eeuse skoolhoof. Wanneer Bush *et al.* (2011:31) aan hierdie aspek aandag gee, word voorgestel dat die spesialisberoep van hoofskap spesifieke voorbereiding noodsaak.

Daar word erkenning gegee aan die besonderheid van die posisie wat die hoof van 'n skool beklee deur middel van die proses wat teen 2001 plaasgevind het om hoofde eerder te vergoed

volgens die aantal personele wat onder hulle werk, as op grond van die aantal leerders in die skool (Moloi, 2007:471). Tans bestaan daar geen spesifieke voorbereiding vir hierdie posisie nie en word van hoofde verwag om self klaar te kom met die komplekse verantwoordelikhede wat daagliks van hulle verwag word. Dit wil voorkom asof die hoof, tesame met die skoolbeheerliggaam (SBL) en skoolbestuurspan (SBS) in beheer is van die bestuur van die skool, alhoewel dit die hoof alleen is wat verantwoording moet doen indien iets skeefloop. Die meerderheid ouer skoolhoofde is van mening dat dit “beslis makliker was om in die 1980’s as pas aangestelde skoolhoof te begin ... die stelsels was daar en georden, en jy het presies gewet wat van jou verwag word” (Deacon, 2019:262). Daar is in die literatuur ook bewyse dat veral beginnerskoolhoofde sukkel om die mas op te kom (Deacon, 2019; Van Jaarsveld, Mentz & Challens, 2015:95; Wiehahn & Du Plessis, 2018:2).

In die Nasionale Ontwikkelingsplan van 2012 word lig gewerp op die noodsaak van die ontwikkeling van skoolleierskap as ’n nasionale prioriteit (National Planning Commission [NPC], 2012:309–310). Daarvolgens word beleidsverbeteringe voorgestel rakende die aanstellingsproses van skoolhoofde, die bestuur van skoolhoofde se uitsette, sowel as die mate van mag wat die skoolhoof oor skoolbestuur het (Wills, 2015:96). Hierdie beleidsverbeteringe is waargeneem in die vorm van die opgedateerde uitgawe van die PAM-dokument (DBO, 2016a) wat in 2016 geïmplementeer is.

Dit sluit direk aan by die rol van die SBL. As gevolg van desentralisasie het skoolhoofde en die beheerliggaam meer mag en verantwoordelikhede as 26 jaar gelede en, indien toegerus met die nodige vaardighede en kennis, het die skoolhoof die beste kans om werklik ’n verskil te maak in die effektiwiteit en funksionaliteit van ’n skool as gevolg van sy of haar magposisie.

Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) 84 van 1996, soos gewysig artikel 16(1): “setel die beheer van elke openbare skool in sy beheerliggaam en mag dit slegs sodanige werksaamhede en verpligtinge uitvoer en slegs sodanige regte uitoefen soos deur die Wet voorgeskryf” (RSA, 1996d). In artikel 20(1) van die Skolewet, wat handel oor die werksaamhede van die beheerliggaam van alle openbare skole, word ’n lys verantwoordelikhede voorgehou. Daarvolgens moet die SBL:

- a) toesien tot die ontwikkeling van die skool;
- b) ’n grondwet aanvaar;
- c) ’n missiestelling vir die skool ontwikkel;
- d) omsien na die gedragskode van die skool;

- e) die skoolhoof, opvoeders en ander personeel ondersteun;
- f) die tye van die skooldag bepaal;
- g) die skool se eiendom (geboue, terrein, koshuise) administreer;
- h) vrywillige dienslewering van ouers, leerders en opvoeders aanmoedig;
- i) aanbevelings vir die aanstelling van opvoeders, sowel as nie-opvoeder personeel behartig; en
- j) opvoedkundige programme toelaat en alle ander werksaamhede soos gekommunikeer word deur die minister, verrig (saamgestel uit SASW) (RSA, 1996d).

Die onus van beheer en leiding word dus aan die beheerliggaam van die skool oorgelaat terwyl die beheerliggaam hoofsaaklik uit ouers van die skool bestaan (Van Wyk, 2004:49). Veral in gemeenskappe waar die werkersklas die meerderheid skool se ouers uitmaak en van hulle moontlik ongeletterd is, het dit 'n direkte invloed op die verantwoordelikhede van die hoof. Indien die hoof self ondergekwalfiseerd is, is hierdie invloed selfs nog groter.

Hierdie gevolg van desentralisasie raak veral hoofde wat on- of ondergekwalfiseerd is vir die rol van bestuurder en leier van 'n skool. Die probleem is dat beheerliggame die kennis en vaardighede moet hê om onder andere skoolbeleide (en die implementering daarvan) te laat korreleer met nasionale wetgewing (Moloi, 2007:467), andersins word dit tot die verantwoordelikhede van die hoof bygevoeg. Waar die skoolhoof sowel as die SBL ten volle ingelig en op datum is wat betref beleide beteken dit dat hy of sy die beste kans het om daadwerklike verandering in die skool teweeg te bring.

Die rol van die hoof in die bestuursplan van 'n skool word soos volg beskryf in die Skolewet subartikel 16(3): “behoudens hierdie Wet en enige toepaslike provinsiale wet, moet die professionele bestuur van 'n openbare skool deur die prinsipaal onder die gesag van die Departementshoof onderneem word” (RSA, 1996d). Die skool word dus volgens die SASW in die eerste plek deur die beheerliggaam beheer, maar in die tweede plek steeds deur die hoof bestuur. Juis as gevolg hiervan word professionele bestuursvermoëns deur die hoof benodig. Die teenoorgestelde – waar hoofde onprofessioneel optree, moontlik weens 'n tekort aan opleiding – is in talle skole in Suid-Afrika die norm, en dit kan onomkeerbare skade aan die skool, die gemeenskap en uiteraard die leerders aanrig. Die DBO (2011a) stel dit self soos volg:

As the managers of our schools and key delivery agents in our education system, school principals are the most important partners in education. The biggest driver of better

education outcomes is the school manager, the principal. School academic performance is highly correlated with the abilities and commitment of the principal.

Een van die belangrikste vaardighede van die skoolhoof kan gesien word as die vermoë om beleide te interpreteer en tuis te bring teen sy of haar skool se agtergrond. Soos vroeër genoem (sien 1.1) word probleemoplossing en vooruitgang direk aan die hoofdoel van enige beleid gekoppel. Die vraag kan gevra word watter vorm van opleiding of kwalifikasie die hoof die beste sal toerus om die beskikbare beleide ten volle te kan implementeer om sodoende die beste resultaat tot gevolg te kan hê om die taak van leierskap en bestuur van die skool te verrig. Bush *et al.* (2011:32) beklemtoon die noodsaaklikheid van opleiding en is van mening dat “[e]ffective preparation is one way of reducing the ‘shock’ and helping leaders to cope.”

Die doel met hierdie navorsing was om ondersoek in te stel na die verandering in beleide wat die hoof moet implementeer, met of sonder enige formele kwalifikasie ter voorbereiding van hoofskap, as deel van die bestuur van ’n skool, en om beter te kan verstaan hoe die rol van die hoof oor die afgelope twee dekades verander het (en hoe die ouer hoofde by die nuwe uitdagings moet aanpas). Daar is vertrou dat sodoende vasgestel kan word waar die gaping tussen beleid en implementering ontstaan wat moontlik verhinder dat beleide in skoolhoofde in hulle doel slaag – naamlik om skole optimaal te laat funksioneer. Dit sal ook aspirantheofde kan help om met behulp van die agtergrond ’n beter begrip van die veranderde rol van die hoof in die skool te kry.

1.5 Navorsingsvrae

Die titel van hierdie navorsing is: *’n Ontleding van beleide met betrekking tot die skoolhoof: die verandering van verantwoordelikhede*. Die onderstaande navorsingsvrae het die raamwerk vir hierdie studie gevorm.

1.5.1 Hoofnavorsingsvraag

Die hoofnavorsingsvraag is: *Hoe lyk die trajek van verandering in die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof as gevolg van beleide vanaf 1990 tot 2016?*

Kenmerkend van hierdie tydperk 1990 tot 2016 was die verandering in die bestuur van skole en die verantwoordelikhede van skoolhoofde, veral as gevolg van wette en beleide wat transformasie en gelykheid ten doel gehad (of probeer bevorder) het. Die skoolhoofde wat deel uitgemaak het van hierdie studie was almal van die generasie wat reeds in die onderwysstelsel

was met die eerste grootskaalse verandering wat plaasgevind het in Suid-Afrika as geheel tussen 1994 en 1996. Die kans dat hulle ervaring van die begin van die transformasietydperk gehad het, was dus goed. Hulle sou ook teen die tyd dat die eerste beleid bepaal is, reeds bykans 'n dekade in die onderwys gewees het.

Die enigste drie dokumente wat direk aan die skoolhoof se verantwoordelikhede aandag skenk, word ook met hierdie tydlyn in ag geneem. Die eerste is die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (SASW) wat op 1 Januarie 1997 in werking getree het. Die tweede dokument is die PAM-dokument wat as Regeringskennisgewing 170 van 2016 in die Staatskoerant, nommer 39684 van 12 Februarie 2016, gepubliseer is. Die derde dokument is die Suid-Afrikaanse Standaard vir Hoofskap wat as Regeringskennisgewing 323 van 2016 in die Staatskoerant, nommer 39827 van 18 Maart 2016, verskyn het.

1.5.2 Sub-vrae

Die onderstaande sub-vrae is gebruik om die hoofnavorsingsvraag aan te vul:

- Waarom het die eerste demokratiese regering op die begrippe *opvoedkundige leierskap en bestuur* as die hoof verantwoordelikheid van die skoolhoof gefokus?
- Wat was die oorkoepelende doelwit van die beleide rakende hoofskap?
- Voel hoofde vandag voldoende toegerus om beleide te implementeer as deel van hul daaglikse verantwoordelikheid?
- Watter ondersteuning ontvang hoofde met die ontleding en implementering van beleidsdokumente?
- Watter bewyse is daar dat huidige beleide met direkte betrekking tot die skoolhoof by skole geïmplementeer word?

Hierdie sub-vrae word onder andere in die finale hoofstuk as deel van die gevolgtrekking en aanbevelings bespreek.

1.6 Uitleg van die hoofstukke

Wat volg, is 'n kort beskrywing van die verloop van elk van die hoofstukke.

1.6.1 Hoofstuk 1: Uitleg van tesis

Met die eerste hoofstuk word 'n uitleg van die tesis as geheel voorgehou. As deel van die inleidende hoofstuk word die probleemstelling, asook die doel van en motivering vir die

navorsing bespreek. Die navorsingsvrae (hoofnavorsingsvraag en sub-vrae) word daarna uiteengesit, gevolg deur die uitleg van die hoofstukke waarvolgens die tesis verloop. Daar word ook aandag gegee aan die beperkings en etiese oorwegings wat tydens hierdie navorsing 'n rol gespeel het.

1.6.2 Hoofstuk 2: Konseptuele en teoretiese raamwerk

In hoofstuk 2 verskuif die fokus na die teoretiese aspekte van die navorsing. Die kompleksiteit en soms misverstaande fasette van sekere teorieë word hier verduidelik. Eerstens word die teorieë wat met die begrip *verantwoordelikheid* gepaard gaan, bespreek. Onderzoek word ingestel omtrent die epistemiese voorwaarde van verantwoordelikheid, die toegeskryfde aard daarvan, besluitneming binne verantwoordelikheid en gesamentlike verantwoordelikheid. Daar word ook onderskei tussen verantwoordelikheid en plig voordat *leierskap*, *bestuur* en *hoofskap* as begrippe bestudeer word.

Die klem is op hierdie drie begrippe geplaas aangesien dit as die belangrikste verantwoordelikhede van die skoolhoof omskryf word in beleidsdokumente. Die begrippe *leierskap* en *bestuur* word volgens verskeie outeurs (Christie, 2010; Clarke, 2008; Coleman, 2003; Heystek, Niemann, Van Rooyen, Mosoge & Bipath, 2008) afwisselend gebruik en vergoed duidelike onderskeid om 'n misverstand te voorkom. Verskillende soorte *leierskap* word kortliks bespreek soos wat dit, soos die verantwoordelikhede van die skoolhoof, mettertyd verander en ontwikkel het. Daarop volg 'n bespreking van *bestuur*, wat verskillende modelle en soorte insluit. Laastens word die belangrikheid van *hoofskap* verduidelik aan die hand van hoe dit by die verantwoordelikhede van die skoolhoof inpas voordat daar in 2.4 die teoretiese raamwerk van die tesis bespreek word met Jacques Derrida se teorie van dekonstruksie as die belangrikste fokuspunt.

Met bogenoemde word verduidelik hoe en waarom dekonstruksie – aan die hand van die werk wat Derrida daaromtrent gedoen het – by hierdie studie gebruik is. Die begrip *dekonstruksie* as 'n soort strategie wat gebruik word wanneer teks op 'n kreatiewe wyse gelees word, word bespreek uit verskeie oogpunte deur te kyk na die oorsprong daarvan en kritiek daarteen. Een van die kenmerkendste eienskappe van dekonstruksie, wat van toepassing is op hierdie studie, is die wanopvatting dat enige teks 'n deurgaans koherente en ondubbelsinnige betekenis het. Hierdie eienskap word in hoofstuk 6 bespreek tydens die analisering van die gekonstrueerde data.

1.6.3 Hoofstuk 3: Literatuuroorsig

Met die literatuuroorsig word 'n breë oorsig gegee van die globale ontwikkeling in hoofskap oor die afgelope drie dekades (1986-2016). Aanvanklik is die fokus op verskeie bronne wat gebruik is om 'n internasionale uitkyk te gee van hoe hoofskap ontwikkel het met tyd. Daar word onder andere verwys na studies wat handel oor die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van die rol van die skoolhoof in verskeie lande soos Kanada, die VSA, Nieu-Seeland, Engeland en Finland. Deur middel van hierdie holistiese benadering word internasionale tendense rakende die navorsingsonderwerp uitgelig en vergelyk met die stand van sake soos wat dit in Suid-Afrika die geval is. Daar word ook vlugtig gekyk na die internasionale benadering tot die opleiding van hoofde.

Daarna word klem gelê op die ervaring van die Suid-Afrikaanse skoolhoof, waar agtergrond geskets word om hulle uitdagings beter te verstaan. In die afdelings wat die probleemstelling en agtergrondinligting behandel, word die posisie van die studie uitgelig in terme van die problematiek wat hierdie tesis aanspreek.

Deur middel van die bevindinge van vorige studies aangaande problematiese skole word die uitdagende verantwoordelikheid van sekere skoolhoofde verder beklemtoon. Daar word ook verwys na moontlike opleidingsgeleenthede vir huidige en potensiële skoolhoofde as deel van hulle voorbereiding vir hulle verantwoordelikhede as hoofde.

1.6.4 Hoofstuk 4: Beleidshervorming

Daar is tans een wet en twee beleide wat veronderstel is om 'n raamwerk te skep vir hoofde wat betref hulle daaglikse verantwoordelikhede by hul skole. Elk van die onderstaande wet en beleide word ontleed en vergelyk om tot 'n beter begrip te kom van die ontwikkeling wat plaasgevind het en wat tot die verandering in die verantwoordelikhede van die hoof in die 21ste eeu in Suid-Afrika gelei het. 'n Deel van die hoofdoel van hierdie studie was om die wet en beleide wat direk op die verantwoordelikhede van die hoof betrekking het, te analiseer, naamlik die:

- i. Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) 84 van 1996, soos gewysig;
- ii. Personeeladministrasiemaatreëls (PAM) 2016; en
- iii. Suid-Afrikaanse Standaard vir Hoofskap (SASH) 2016.

Deur middel van die ontleding van hierdie wet en beleidsdokumente word gepoog om beter te verstaan wat van hoofde verwag word na aanleiding van beleide wat op skole afgedwing word.

Die eerste groot verandering in die verantwoordelikhede van die hoof is teweeg gebring deur die bekendmaking van die Skolewet (ook bekend as die SASW) in 1996. Tesame met die radikale verandering wat in Suid-Afrika plaasgevind het met betrekking tot die demokratisering van die land, moes die wyse waarop skole bestuur word, ook verander. Groot klem is gelê op die desentralisering van mag in skole. Die SASW (RSA, 1996d) het die outoritêre beheer van die regering weggehaal en aan die skoolgemeenskap gegee deur middel van die SBL wat op alle skole van toepassing sou wees. Die SBL word volgens artikel 23(2) van die SASW saamgestel uit ouers van die skool (meerderheid van die liggaam), twee onderwysers, een nie-onderwyspersoneelid, die hoof en, in die geval van hoërskole, twee leerders (RSA, 1996d).

In hoofstuk 4 van hierdie tesis word ook melding gemaak van die lys beleide wat die breë spektrum van die hedendaagse hoof se verantwoordelikhede aantoon. Uit 'n teoretiese oogpunt weerspieël hierdie lys heel moontlik slegs 'n gedeelte van wat hoofde daagliks in die praktyk moet kan doen. Daar is egter vir die doeleindes van hierdie studie slegs gebruik gemaak van die beleide wat direk op die hoof van toepassing is, naamlik die SASW, PAM en die jongste Suid-Afrikaanse Standaard vir Hoofskap (SASH). Daardeer word 'n trajek geskets van die ontwikkeling wat plaasgevind het ten opsigte van wat van hoofde verwag word.

1.6.5 Hoofstuk 5: Navorsingsontwerp en metodologie

Voordat die navorsingsontwerp en metodologie bespreek word, word die nut en gebruik van paradigmas omskryf. Daardeer word dit duidelik gemaak waarom hierdie studie binne die fenomenologiese navorsingsparadigma plaasgevind het. Daarna word die navorsingsontwerp aan die gemotiveerde navorsingsparadigma gekoppel.

Hierdie navorsing is in die vorm van 'n gevallestudie uitgevoer. Deur van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp gebruik te maak, is die moontlikheid geskep om 'n diepgaande weerspieëling van hoofde se opinies oor die ontwikkeling van beleide, die verantwoordelikhede van hoofde, sowel as 'n noukeurige beskrywing van die betrokke skole te gee. Verskillende benaderings is gebruik om diepgaande insigte van die betrokke hoofde oor beleide te kry. Ná die bespreking van die navorsingsontwerp volg die grondrede vir die kwalitatiewe benadering as metodologiese paradigma.

Sekere eienskappe van kwalitatiewe navorsing en die skakel tussen hierdie eienskappe en die kenmerke van 'n gevallestudie stem ooreen, soos Bogdan en Biklen (2007:3–8) dit beskryf. Kwalitatiewe navorsing vind gewoonlik in 'n natuurlike omgewing plaas. Die navorser betree

die natuurlike omgewing van die deelnemers, omdat hulle omgewing moontlik kan lei tot antwoorde vir hulle handeling en optrede. In hierdie studie het die navorser self na die betrokke skole toe gegaan en die onderhoude in die hoofde se kantore gevoer. Verder word hierdie vorm van data gesien as beskrywend, aangesien onderhoudstranskripsies, aantekeninge, foto's, video's, persoonlike dokumente en memorandum gebruik kan word (Bogdan en Biklen, 2007:4). Daarna is hierdie ryk data geanaliseer om 'n ware weergawe van wat opgeneem of waargeneem is, te gee. Om hierdie rede bevat kwalitatiewe data aanhalings en beskrywings in die narratiewe vorm (Bogdan en Biklen, 2007:5).

Die verskillende elemente van die navorsingsdata word in hoofstuk 5 bespreek. Die eerste databron vir hierdie studie was die dokumente wat die skoolhoof se verantwoordelikhede uiteensit. Die bespreking van hierdie data vind plaas in hoofstuk 4. Gedurende die besoek aan die skole is semi-gestruktureerde onderhoude met die hoofde gevoer en vooraf opgestelde vrae is met die hoofde bespreek. Navorsingsaantekeninge is tydens die waarnemingstydperk by elke skool gemaak. Die belangrikheid van akkurate vaslegging van die antwoorde word deur Babbie en Mouton (1990:253) beklemtoon: “[w]henever the questionnaire contains open-ended questions, those soliciting the respondent’s answer, it is very important for the interviewer to record that answer exactly as given.” Die onderhoudproses en grondrede vir die gekose soort onderhoud word in hoofstuk 5 bespreek.

Die noodsaak vir die oorweging van aspekte soos betroubaarheid en geldigheid is ondersoek. Uiteraard, en aangesien mense deel was van hierdie navorsingsproses, word die etiese aspekte van die studie ook bespreek.

1.6.6 Hoofstuk 6: Agtergrondbeskrywing en data-aanbieding

Hierdie studie het in die eerste plek op Suid-Afrikaanse beleide met betrekking tot hoofde gefokus. Die empiriese komponent is in die Wes-Kaap uitgevoer waar sewe hoofde met ongeveer 10 jaar of meer ervaring as hoof by die studie betrek is. Al die skole het onder die bestuur van dieselfde metropool geval om goedkeuring en die proses van etiese klaring te vergemaklik. Deur hoofde met lang ervaring te betrek, kon die verandering van beleide en verantwoordelikhede eerstehands en in besonderhede van die hoofde bekom word.

'n Verskeidenheid skole is gebruik by die keuse van hoofde aangesien die beleide wat bestudeer is van toepassing was op hoofde in alle staatskole. Met 'n verskeidenheid wat onder andere agtergrond, kwintielgradering, fases en groottes betref, het die data wat oor die hoofde

se persepsie van beleidsverandering ingesamel is, meer gewig gedra (as 'n studie wat 'n eenvormige benadering tot die onderwerp sou volg) en kon die bevindinge op 'n groter groep van toepassing gemaak word. Om hierdie studie teen die globale agtergrond van hoofskap – met inagneming van beleide, hoofde se verantwoordelikhede en moontlike opleiding – te plaas, is hierdie aspekte ook ondersoek. Die moontlikheid bestaan om 'n soortgelyke studie in ander lande na te boots om sodoende 'n vergelyking te tref en te bepaal of buitelandse hoofde moontlik soortgelyke persepsies het oor verandering rakende beleide en hulle verantwoordelikhede as hoofde in Suid-Afrika.

1.6.7 Hoofstuk 7: Data-ontleding

In hoofstuk 7 word die gekonstrueerde data met behulp van Tesch (1992) se agt stappe ontleed. Hierdie metode is in soortgelyke studies gebruik (Creswell, 2009; Mestry, 2017) en word hoog aangeskryf. Tesame met hierdie stappe word Derrida se lens van dekonstruksie (sien Birnbaum, 2007; Lucy, 2004) ingespan om die gekonstrueerde data vanuit 'n holistiese perspektief te ontleed.

1.6.8 Hoofstuk 8: Gevolgtrekking en aanbevelings

Die gevolgtrekking van die studie behels besinning oor die proses sowel as eindresultate van die navorsing. Daar word weer gekyk na die verskillende sub-vrae en die hoofnavorsingsvraag om te sien hoe en tot watter mate dit beantwoord kon word. Daarvolgens word aanbevelings gemaak vir verdere soortgelyke studies en toekomstige beleide rakende die verantwoordelikhede wat met hoofskap gepaard gaan.

1.7 Beperkings van tesis

Daar word erken dat hierdie studie beperkinge het. Die tydperk waarbinne hierdie navorsing plaasgevind het, het tot 'n groot mate bepaal watter materiaal beskikbaar was vir gebruik. Die literatuuroorsig het op gepubliseerde Suid-Afrikaanse navorsingsresultate rakende beleide en hoofskap in staatskole onder beheer van die DBO gefokus. Waar toepaslik, is wel buite hierdie raamwerk beweeg, byvoorbeeld deur te verwys na privaatskole of onderwysbeleide rakende hoofskap in ander vergelykbare lande, soos in hoofstuk 2 aangedui.

Die praktiese komponent van hierdie studie het bestaan uit 'n uiters klein steekproef gevalle en was beperk tot 'n Suid-Afrikaanse agtergrond. Die navorsing het slegs op beleide met betrekking tot hoofde van staatskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland gefokus. Die

hooffokus was op die veranderinge wat plaasgevind het met betrekking tot die hoof se verantwoordelikhede in die hedendaagse skool, en die rol wat die verandering in beleide oor die afgelope 26 jaar gespeel het. Die bevindinge sou 'n groter invloed kon hê indien die persepsies van meer skoolhoofde in verskillende provinsies deel kon uitmaak van die navorsing. Die grondrede vir die klein aantal gevalle was onder andere logistiek en finansies.

Die bevindinge van hierdie studie sal nuttig wees vir beleidsontwerpers en hoofde, sowel as aspiranthoofde in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Daar kan ook 'n vergelyking gemaak word deur hierdie studie te herhaal in lande wat 'n soortgelyke onderwysstelsel gebruik, waar hoofde nie 'n formele kwalifikasie benodig om hoof van 'n skool te word nie, maar steeds aan sekere vereistes moet voldoen en beleide moet uitvoer. So 'n vergelyking sal wel die agtergrond in ag moet neem en rekenskap moet gee van die rede vir die klem op beleide in Suid-Afrika.

1.8 Etiese oorweging

Bogdan en Biklen (2007:48) is van mening dat “ethics in research are the principles of right and wrong that a particular group accepts at a particular time” en dat onetiese gedrag een van die ernstigste beskuldigings is wat teen 'n navorser ingebring kan word. Volgens hulle kom tradisionele etiese riglyne neer op twee dominante aspekte, naamlik die ingeligte toestemming van deelnemers en die beskerming van die deelnemers teen enige vorm van skade. Die doel van hierdie riglyne is om te verseker dat die deelnemers 'n navorsingsprojek vrywillig betree, met die nodige kennis oor die aard van die studie, en met kennis oor al die verwante gevare en verwagtinge. Hierdie riglyne behoort in die tweede plek te sorg dat mense nie aan risiko's blootgestel word wat groter kan wees as die moontlike gewin wat uit die studie kan voortspruit nie.

Volgens Yin (2009:73) moet alle moontlike risiko's in ag geneem word voor die aanvang van 'n studie. Hy noem die belangrikheid van die bewyse dat die navorser alles moontlik gedoen het om te verseker dat die deelnemers aan 'n gevallestudie beskerm word, aangesien die navorser eintlik in 'n mate verantwoordelik is vir die deelnemers tydens die studie (Yin, 2009:73). 'n Lys stappe wat gevolg kan word om die veiligheid van die deelnemers sowel as die navorser te verseker, naamlik:

- om die ingeligte toestemming van alle persone wat moontlik deel van die navorsing kan uitmaak te verkry en om hulle in te lig oor die aard van die studie, sowel as om hulle vrywillige deelname aan die studie formeel op skrif te bekom;

- om die deelnemers teen enige benadeling deur misleidende gedrag of die weerhouding van inligting te beskerm;
- om die privaatheid en vertroulikheid van die deelnemers te verseker sodat hulle moontlik in die toekoms weer bereid sal wees tot deelname aan navorsingsprojekte; en
- om spesiale voorsorg te tref ten opsigte van individue uit kwesbare groepe, soos kinders.

Vir hierdie studie is etiese klaring van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) verkry vir toegang tot die skole asook goedkeuring om onderhoude met die agt skoolhoofde te mag voer (bylaag A). Daar is ook voldoen aan die Stellenbosch Universiteit se Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee: Mensnavorsing (NEK) se vereistes (sien bylaag B). Al die deelnemende skoolhoofde het ook die voorgeskrewe vorm van vrywillige deelname onderteken (bylae C en D) as deel van die etiese vereistes. Hierdie elemente word in meer detail in hoofstuk 5 bespreek.

1.9 Samevatting

Die verandering in die Suid-Afrikaanse omstandighede die afgelope 26 jaar het tot gevolg gehad dat die bestuur van skole ook drasties verander het. Met hierdie ontwikkeling in skole het die verantwoordelikhede van die hoof verander, onder andere as gevolg van die beleide wat transformasie en gelykheid probeer bevorder. Hierdie studie het op die ontwikkeling van beleide met betrekking tot die skoolhoof sowel as die verandering van die hoof se verantwoordelikhede gefokus.

In hierdie hoofstuk is die uitleg van die studie voorgehou. Die probleemstelling, doel en motivering is verduidelik, waarna die navorsingsvrae en 'n kort opsomming van elkeen van die hoofstukke verskaf is. Laastens is melding gemaak van die beperkings van die studie en sekere etiese oorwegings wat later in die navorsing in meer detail beskryf word. In hoofstuk 2 word die teoretiese en konseptuele raamwerk van die studie grondig bespreek.

HOOFSTUK 2

TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK

2.1 Inleiding

In hoofstuk 1 is die uitleg van hierdie studie weergegee. Daarmee is beskryf hoe die navorsing ontvou het en wat die grondrede vir die aanbieding van die navorsing was. Die probleemstelling, doel en motivering vir die studie is uiteengesit, gevolg deur 'n verduideliking van die navorsingsvrae. Die verloop van die tesis is aan die hand van die uitleg van die verskillende hoofstukke verduidelik. Daar is ook erkenning gegee aan beperkings en etiese oorwegings van toepassing op die studie.

Die fokus verskuif nou na die hoofbegrippe en teorieë wat deel uitmaak van die raamwerk wat direk gekoppel word aan die hoofnavorsingsvraag, naamlik:

Hoe lyk die trajek van verandering in die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof as gevolg van beleide vanaf 1990 tot 2016?

Merriam en Tisdell (2016:85) definieer 'n raamwerk so: “a theoretical framework is the underlying structure, the scaffolding or frame of your study. This underlying structure consists of concepts or theories that inform your study.” In hierdie hoofstuk word die teorieë en gepaardgaande begrippe wat van belang was vir die studie uiteengesit en bespreek. Hierdeur word die verband tussen die begrippe, teorieë en hierdie navorsing onderstreep. Met die hooftokus op die skoolhoof se verantwoordelikhede word die teorieë rakende verantwoordelikheid, leierskap, bestuur en hoofskap as raamwerk gebruik.

Bostaande begrippe maak deel uit van die kern van hierdie studie wat 'n ontleding bied van beleide wat direk op skoolhoofde betrekking het wat betref die verandering wat ten opsigte van hulle verantwoordelikhede plaasgevind het. *Leierskap* en *bestuur* word in sekere gevalle in beleide van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel beskryf as die hoof se belangrikste daaglikse verantwoordelikhede (DBO, 2016a; DBO, 2016b; RSA, 1996) en word hier bespreek om duidelik uiteen te sit wat met die begrippe bedoel word. Die verband tussen hierdie begrippe word ook bestudeer deur middel van die bespreking ten opsigte van die begrip *hoofskap*. Daardeur word die gaping vir misverstande en onduidelikhede verklein om sodoende die hoofnavorsingsvraag beter te kan beantwoord.

In onderafdeling 2.2 word die fokus eerstens op die begrip *verantwoordelikheid* gevestig om sodoende die verskillende fasette en benaderings tot die begrip uiteen te sit. Tweedens word die begrippe *leierskap*, *bestuur* en *hoofskap* – begrippe wat algemeen in die onderwyssektor gebruik word wanneer daar na die hoofdoel van die skoolhoof se posisie verwys word – bespreek. Daar word na verskeie uitgangspunte in verband met bostaande begrippe verwys wat tot die ontwikkeling van verdere soorte en onderafdelings gelei het. Juis omdat hierdie begrippe soms lukraak gebruik word, word daar aandag gegee aan die paradigma van die begrippe vir die gebruik in hierdie studie.

Die laaste afdeling van die teoretiese en konseptuele raamwerk bestaan uit 'n bespreking van Derrida se teorie van dekonstruksie. Daar word kortliks gekyk na die oorsprong van die teorie, wat dit behels, kritiek daarteen en wat die nut daarvan was vir hierdie navorsing. In die volgende hoofstuk (hoofstuk 3) verskuif die fokus na die literatuuroorsig.

In hoofstuk 4 word 'n oorsig gegee van die wyse waarop beleide verander het. Die beskrywing van die teoretiese werking van en samestellingsproses rakende beleide word gevolg deur 'n uiteensetting van die drie hoofbeleide wat direk aan die verantwoordelikhede van die skoolhoof aandag skenk. Hieronder volg 'n bespreking van die begrip *verantwoordelikheid*.

2.2 Verantwoordelikheid

Met die navorsingsfokus in gedagte word die begrip *verantwoordelikheid* ondersoek. Die grondrede vir die fokus op hierdie begrip word kortliks uiteengesit met verwysing na verskillende uitgangspunte aangaande wat *verantwoordelikheid* kan behels en hoe dit by hierdie navorsing aangesluit het. Alvorens daar gekyk kan word na die wyse waarop die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof verander het, moet verstaan word waarop die begrip teen die agtergrond van hierdie studie gedui het. Vir die bespreking van verskillende interpretasies en benaderings tot die begrip is onder andere gebruik gemaak van die werk van Lenk (2006), Origgi (2008), Davids en Waghid (2017) en Derrida (sien Lucy, 2004; Reynolds & Roffe, 2004).

Die begrip *verantwoordelikheid* het verskeie potensieële betekenis en gebruike. Dit kan verwys na gewigtige pligte wat uitgevoer en geëvalueer kan word, of dit kan meer beskrywend gebruik word as 'n rol wat vervul word op 'n formele of informele wyse. Bierce (1911:290) se definisie van verantwoordelikheid, alhoewel effens tong in die kies, beskryf die problematiek wat mense oor die eeue al ervaar het met die vaspen van die begrip deur middel van die

volgende definisie vir die begrip: “a detachable burden easily shifted to the shoulders of God, Fate, Fortune, Luck or one’s neighbor. In the days of astrology it was customary to unload it upon a star.” In hierdie sin kom verantwoordelikheid voor as ’n las wat maklik oorhandig of aangegee word, as gevolg van die ongemaklikheid wat daarmee gepaard kan gaan, maar dit weerspieël nie die kompleksiteit en verweefdheid (of selfs deurmekaar en gekoekte aard) van die begrip nie.

Sekere fundamentele beginsels van verantwoordelikheid wat aanleiding gee tot bostaande beskrywing word deur Lenk (2006:1) verduidelik, soos die mate waartoe dit altyd in verhouding tot verskillende elemente staan, terwyl Origgi (2008:43) van mening is dat die nodige kennis aangaande die tersaaklike verantwoordelikhede ’n beduidende rol speel in verband met die epistemologie daarvan. Terselfdertyd is verantwoordelikheid ook toeskryfbaar van aard aangesien daar op ’n logiese wyse altyd twee of meer aspekte betrokke is waar die een die oorsaak is vir die ander. Die begrip *verantwoordelikheid* is dus geensins eenvoudig of voor die hand liggend nie en kan vanuit verskillende benaderings geïnterpreteer word, soos hier beskryf word.

Daar word gereken dat Bochenski die eerste filosoof was wat klem gelê het op die belangrikheid van die skakel tussen verhouding en verantwoordelikheid wanneer laasgenoemde begrip ter sprake is (Lenk, 2006:1). Daar bestaan onmiddellik ’n meervoudige verhouding wanneer *iemand* verantwoordelik is *vir iets* en *deur iemand anders* daarvoor verantwoordbaar gehou word. In hierdie sin staan verantwoordelikheid altyd in verhouding tot ander in ’n twee- of drievoudige verhouding, maar Lenk (2006:1) gaan ’n stap verder in sy uiteensetting van die verhoudings betrokke by verantwoordelikheid: “one is responsible or takes responsibility *to someone for something in the face of* some consequence, and this also has to be specific *with regard to* standards and to a system of norms.”

Om bostaande uiteensetting meer van toepassing te maak op hierdie navorsing kan dieselfde vyf- of sesvoudige verhouding omskryf word wat betref die skoolhoof se verantwoordelikhede in die skool. ’n Mens sou kon sê die persoon wat die verantwoordelikheid dra, is die hoof en hy of sy is verantwoordelik vir sekere aksies, resultate en gevolge van sy of haar optrede en take. Hierdie verantwoordelikheid bestaan teenoor belanghebbendes, soos die ouers, onderwysers, leerders, personeel en omliggende gemeenskap van die skool in die lig van sekere maatreëls in die vorm van goedgekeurde, bevestigde verwagtinge wat nagekom moet word. Die maatreëls verwys na voorgeskrewe kriteria soos die skoolreëls, departementele beleide en

uiteraard die Grondwet wat die skoolhoof se doel uiteensit binne die raamwerk van wat gesien word as gepaste optrede en verantwoordelikhede. Die nodige kennis aangaande hierdie verantwoordelikhede is egter van kardinale belang.

2.2.1 Epistemiese voorwaarde van verantwoordelikheid

Daar word in die literatuur verwys na 'n dimensie van verantwoordelikheid wat direk skakel met die belangrikheid van kennis en kommunikasie – waarsonder die nakom van verantwoordelikheid nie moontlik sou wees nie. Filosofies gesproke word daar gereken dat twee voorwaardes noodsaaklik is vir enige persoon om moreel verantwoordbaar te wees vir 'n handeling wat uitgevoer word. Die eerste is 'n kontrole- of vryheidsvoorwaarde, wat handel oor die persoon se mate van beheer en vryheid om te kan kies om die handeling uit te voer. Hierdie dimensie van verantwoordelikheid word in detail bespreek in 2.2 wat handel oor die toegeskryfde aard van verantwoordelikheid. Tweedens word 'n epistemiese (ook bekend as kognitiewe, kennis- of verstandelike) voorwaarde benodig wat aandui tot watter mate die persoon se kennis sy of haar optrede beïnvloed en hoe bewus hy of sy is van die moontlike gevolge van sy of haar optrede (Origgi, 2008:37).

Uit die literatuur blyk dit dat epistemiese verantwoordelikheid handel oor die wyse waarop kennis en kennisoordrag die kern van goeie kommunikasie uitmaak. Origgi (2008:41) verduidelik die verhouding tussen epistemiese voorwaarde en verantwoordelikheid teenoor kennis wat oorgedra word, soos volg: “it [epistemiese verantwoordelikheid] is thus the *stance* we take towards our informants, the way we exercise our epistemic responsibility, that makes us believe or not believe what we are said.” Om op 'n meer geloofwaardige en outentieke wyse kennis oor te dra vanaf 'n sender na 'n ontvanger is 'n mate van vertrouwe noodsaaklik. Hoe meer geloofwaardig die sender van die kennis, hoe groter is die kans dat die inligting wat oorgedra word, vertrou, aanvaar en in gebruik geneem sal word.

Sonder doeltreffende oordrag van verwagtinge en pligte en die gewilligheid om daardie kennis of inligting aan te hoor en te benut, sal daar 'n gaping ontstaan ten opsigte van dit waaruit die skoolhoof dink sy of haar verantwoordelikhede bestaan. Hierdie gewilligheid om die gekommunikeerde verantwoordelikhede te aanvaar, te vertrou en jou eie te maak skakel met die individu se kognitiewe vaardighede en behoeftes. Origgi (2008:42) reken: “[e]pistemic responsibility is thus a matter of adjusting our way of interpreting what other people say to our epistemic needs” (2008:42) om sodoende meer verantwoordelik op te tree.

Hierdie benadering spreek ook direk tot die morele dimensie van verantwoordelikheid wat later bespreek word (sien 2.2.2.3). Die verskillende maniere waarop verantwoordelikheid toegeskryf kan word, word eersin 2.2.2 bespreek.

2.2.2 Die toegeskryfde aard van verantwoordelikheid

Daar word ook na verantwoordelikheid verwys as toeskryfbaar (*attributional*) – in die sin dat verantwoordelikhede aan ’n persoon of groep (in hierdie geval aan die skoolhoof) toegeskryf word. Met hierdie benadering tot die begrip verwys Lenk (2006:2) na vier verskillende vlakke van verantwoordelikheid wat gekoppel word aan die toeskryfbare karaktereienskappe van die begrip, naamlik verantwoordelikheid vir handeling en optrede; rol- en taakverwante verantwoordelikhede (polities en administratief); morele en universele verantwoordelikhede; en wetlike verantwoordelikhede. Daarbenewens word die verantwoordelikheid teenoor die mens se geloof en opvoedkundige verantwoordelikheid bygevoeg as spesiale of addisionele vlakke van die begrip. Lenk (2006:2) se uiteensetting van die verskillende vlakke van toegeskryfde verantwoordelikhede het aanklank gevind by hierdie studie en word in 2.2.2.1–2.2.2.4 kortliks beskryf.

2.2.2.1 Verantwoording vir handeling en optrede

Wat betref die Suid-Afrikaanse skoolhoof se daaglikse verantwoordelikhede ten opsigte van die skool kan gesê word dat hy of sy verantwoordbaar gehou word vir alle handeling en optrede wat uitgevoer word sowel as die gevolge van sodanige handeling en optrede. Dit omsluit alles wat die hoof elke dag by die skool doen, maar ook dit wat die hoof nie doen nie. Hierdie dimensie van verantwoordelikheid stop egter nie by die skool nie. Dit spoel oor na die meer persoonlike areas van die skoolhoof se lewe, soos sy of haar optrede buite skoolure en buite die skoolterrein en skoolverband. Weens die rol wat die skoolhoof in die gemeenskap moet vervul, word ’n mate van privaatheid prysgegee as gevolg van die vergrootglas wat op die hoof se handeling en optrede gerig word – binne skoolverband en daarbuite.

2.2.2.2 Rol- en taakverwante verantwoordelikheid

Die formeel uiteengesette verantwoordelikhede van die skoolhoof kan gesien word in die rol- en taakverwante betekenis van die begrip. Op ’n administratiewe wyse word die verantwoordelikhede van die skoolhoof uiteengesit word aangedui dat die skoolhoof ook aanspreeklik gehou kan word. Hierdie vlak van voorgeskrewe verantwoordelikheid is ongelukkig in Suid-Afrika oop vir invloed van die politieke arena, waar die regering die take

waarvoor die skoolhoof verantwoordelik is, kan beïnvloed en manipuleer vir eie gewin. Op grond van wat vir die regering van belang is, word beleide en wetgewing aangepas om aan sekere kwessies prioriteit te verleen bo ander. Om hierdie rede is die morele dimensie van die begrip *verantwoordelikheid* van kardinale belang.

2.2.2.3 Morele en universele verantwoordelikheid

Morele en universele verantwoordelikheid is volgens Lenk (2006:2) die belangrikste van die vier soorte verantwoordelikheid. Lenk (2006:2) reken dat morele verantwoordelikheid in beginsel van toepassing is op alle mense in gelyksoortige omstandighede en dat een van die hoofelemente daarvan te make het met 'n mens se eie welstand (of tekort daaraan) en/of jou medemens se lewe, ledemaat en siel (“life, limb and soul”). Lenk (2006:2) brei uit en sê: “It [morele verantwoordelikheid] doesn’t admit of postponements, delegations and shuffling-off, and it is always *personal*.”

Lenk (2006:3) reken verder dat 'n mens op morele wyse nie doelbewus van hierdie soort verantwoordelikheid kan onttrek of dit kan ontduik nie aangesien dit nie deur spesifieke rolle gebind word of daardeur beperk word nie. Die beginsel van morele verantwoordelikheid is in hierdie sin universeel en op 'n onvoorwaardelike wyse op almal van toepassing. 'n Mens het dus permanent 'n morele verantwoordelikheid teenoor jou eie welstand en dié van jou medemens. Die verband tussen morele verantwoordelikheid en skuld of blaam is ook van belang. Pink (2000:118) beskryf in 'n bespreking van Hilary Bok se boek *Freedom and responsibility* (1998) hoe skuld die gevolg is van morele verpligting wat nie nagekom word nie. Pink (2000:118) reken in dié verband:

...blame and guilt refer to the breach, not merely of some general normative standard of reason (as through acting in a way that is no more than silly), but of an obligation. Blame and guilt refer to wrongdoing – and that idea of doing wrong plainly involves the notion of a breached duty or obligation.

Bogenoemde standpunt beklemtoon die belangrikheid en gewig wat morele verantwoordelikheid dra, en dat blaam toegeskryf word aan die individue wat willens en wetens nie hulle verpligting teenoor hulle medemens nakom nie. In die skoolopset vervul die onderwyser die rol van die ouer ten opsigte van die leerders (*in loco parentis*), wat outomaties 'n direkte skakel bewerkstellig tussen die twee entiteite (morele verantwoordelikheid en blaam). In hierdie opset is daar 'n onvermydelike verpligting teenoor die leerders. Dieselfde

geld vir die skoolhoof – nie net ten opsigte van die leerders nie, maar op grond van sy of haar morele verantwoordelikheid ook teenoor die personeel. Die wetlike dimensie van die begrip (*verantwoordelikheid*) help tot 'n groot mate met die uiteensetting van riglyne om verantwoordbaarheid tot gevolg te hê.

2.2.2.4 Wetlike verantwoordelikheid

Die wetlike dimensie van toegeskryfde verantwoordelikhede skakel in 'n groot mate met die beleide wat volgens wet stipuleer waaruit die skoolhoof se pligte bestaan (DBO, 2016a; DBO, 2016b; RSA, 1996). Veral van toepassing hierop is die verandering wat plaasgevind het op hierdie vlak van verantwoordelikheid. Die drie hoofdokumente word elk afsonderlik in hoofstuk 4 bespreek. Hierdie vlak van die begrip skakel direk met die individu se regte en voorregte as burger van Suid-Afrika soos uiteengesit in die Grondwet. Die DBO in samewerking met die Suid-Afrikaanse Interfaith Council en Lead SA het in 2010 die Handves van Verantwoordelikhede (*Bill of Responsibilities*) (sien DBO, 2010) beskikbaar gestel as riglyn vir onderwysers om regte en verantwoordelikhede in skole te bevorder. Hierdeur is gepoog om onder andere die begrip *verantwoordelikheid* op eenvoudige wyse vir onderwysers uiteen te sit sodat hulle dit aan leerders kan oordra en sodoende 'n kultuur van respek en verantwoordelikheid na die groter Suid-Afrikaanse gemeenskap kan uitbou.

2.2.2.5 Spesiale verantwoordelikhede

In die hedendaagse Suid-Afrikaanse skool is een van die gevolge van die diverse groep leerders uit verskeie kulturele agtergronde dat die beoefening van geloof uiters problematies is. Volgens artikel 7 van die SASW (RSA, 1996d) (vryheid van gewete en godsdien in openbare skole) word godsdienbeoefening by 'n openbare skool wel toegelaat volgens die reëls wat uiteengesit word deur die beheerliggaam. Hierdie artikel in die wet skryf egter ook voor dat “sodanige beoefening op 'n billike wyse [moet] geskied en bywoning daarvan deur leerders en personeellede vry en vrywillig is” (RSA, 1996d). Alhoewel 'n mens 'n godsdienstige verantwoordelikheid mag hê om mense in te lig oor en te oortuig van jou geloof, word die benadering tot godsdien volgens wetgewing by elke skool ooreenkomstig die skool se reëls toegepas.

Opvoedkundige verantwoordelikheid kan gesien word as 'n bloot natuurlike proses waar oorlewingskennis en vaardighede van een generasie na die volgende oorgedra word om die voortbestaan van die spesie te verseker. 'n Mens is dit as't ware aan jou voorouers verskuldig

om die volgende generasie op te voed of te laat opvoed. Juis hier speel die skool, onderwysers en die skoolhoof ’n kardinale rol in die 21ste eeu. Dit is dus duidelik waarom Lenk (2006:2) na opvoedkundige verantwoordelikheid verwys as nog ’n spesiale vlak en nie as een van die toegeskryfde verantwoordelikhede nie. Hierdie dimensie van verantwoordelikheid oorvleuel (soos die godsdienstige) met feitlik al die ander vlakke van verantwoordelikheid. Die rol wat besluitneming speel by die agtergrond waarteen verantwoordelikheid afspeel, word deur Derrida benadruk en vervolgens bespreek.

2.2.3 Besluitneming binne verantwoordelikheid

Alhoewel hierdie studie hoofsaaklik op Derrida se navorsing wat betref dekonstruksie gefokus het, is die Derridiaanse interpretasie van verantwoordelikheid ook van belang. Lucy (2004:107) reken wat Derrida bedoel wanneer hy verwys na verantwoordelikheid, “involves having to come to terms with the undecidability of difference between and within prescribed and personal decisions.” In hierdie tesis word bostaande beskrywing gebruik om te verwys na die skoolhoof se vermoë om te kan onderskei tussen voorgeskrewe besluite en persoonlike besluite. Met verwysing na die bespreking in 2.1 bevestig eersgenoemde soort besluite Lenk se wetlike en rol- en taakverwante dimensie van verantwoordelikheid. Laasgenoemde besluite kan gekoppel word aan verantwoordelikheid vir of teen optrede, moraliteit, geloof en opvoeding. Wat Lucy (2004:107) binne die Derridiaanse benadering tot die begrip van verantwoordelikheid omskryf, beklemtoon ’n problematiek wat van belang was vir hierdie studie.

Eersgenoemde tipe besluite kan direk gekoppel word aan die beleide wat in hierdie navorsingsverslag bespreek word wat vir die hoof voorskryf wat om te doen. Hierdie beleide word in hoofstuk 4 bespreek. Laasgenoemde soort besluite maak aanspraak op die agtergrond waaruit die skoolhoof kom wat ’n invloed kan hê op die tersaaklike besluit of kwessie aangesien daar nie duidelike riglyne ter sprake is nie. Dit sluit aan by die grondrede vir die gebruik van Derrida se begrip van dekonstruksie wat die geleentheid skep om na die skoolhoof se verantwoordelikhede vanuit ’n ander oogpunt te kan kyk. Dit maak dit moontlik om ’n stem te gee aan die onopsigtelike en komplekse lae van verantwoordelikhede waarmee die skoolhoof te make kry. Die hoof se verantwoordelikheid teenoor mense en menseverhoudings word maklik binne die raamwerk van besluitneming onderskat.

Waar die skoolhoof staan ten opsigte van sy of haar verhouding met die mense met wie hy of sy op ’n daaglikse basis in aanraking kom, is van belang vir die welstand van die skool. Reynolds en Roffe (2004:38) reken dat: “Derrida’s general claim is ... that the self is nothing

without an other, or others, to which it has a fundamental and fundamentally constituting relationship.” Die interafhanklike aard van die skoolhoof se werk het tot gevolg dat verhoudings ’n kardinale rol speel in die mate van sukses wat die skoolhoof kan bereik ten opsigte van sy of haar voorgeskrewe en nie-voorgeskrewe verantwoordelikhede. ’n Soortgelyke benadering tot die begrip *verantwoordelikheid*, wat klem lê op die belangrikheid van verhoudings met ander, word gesien in Davids en Waghid (2017:78) se werk waar gereken word dat: “in demonstrating one’s responsibility towards others, one immediately acknowledges one’s capacity for intimacy with others, thus limiting one’s idiosyncratic privacy.” Daar word dus ’n verwagting geskep dat dit elke individu se verantwoordelikheid is om saam met die ‘ander’ te leef en ‘hulle’ te alle tye regverdig te behandel.

Deur middel van die skoolhoof wat sy of haar verantwoordelikhede teenoor ander duidelik waarneembaar uitvoer, word dit moontlik om meer intiem en opreg met ander te kan vereenselwig. Wat Cavell (1999:463) sê, is hier van toepassing: “human beings do not necessarily desire isolation and incomprehension, but union or reunion, call it community.” Die natuurlike proses en behoefte aan eenheid en gemeenskap soos hierbo beskryf word, vind dus goed aanklank by die skoolhoof se verantwoordelikhede – minstens op ’n morele en opvoedkundige vlak – sowel as vanuit die wetlike benadering waar beleide voorskryf dat die hoof gesonde verhoudings met belanghebbendes moet bewerkstellig (sien DBO, 2016a; DBO, 2016b; RSA, 1996).

Binne die skoolopset het die hoof in die meeste gevalle ’n direkte verhouding met alle betrokke partye wat deel uitmaak van die skool, en hierdie partye kan dus gesien word as ‘’n ander’, of ‘die ander’. Volgens Derrida is die ‘self’ niks sonder ’n ‘ander’ nie, soos wat die hoof van ’n skool niks sal wees sonder die leerders, onderwysers, ander personeel, ouers en die breë gemeenskap belanghebbendes nie. In die Suid-Afrikaanse verband betrek hierdie filosofie onder andere die idee van *ubuntu* en beginsels van *Batho Pele*. Daarvolgens word ag geslaan op positiewe waardes soos empatie, liefde, omgee, mededeelsaamheid, respek, gebondenheid en deernis met ander (DBO, 2010a). Een van die definisies van *ubuntu* lui: “I am because you are – I can only be a person through others” (Msila, 2008:70).

Op dieselfde wyse is leierskap en leiers direk gekoppel aan en tot ’n mate afhanklik van volgelinge. ’n Raamwerk van mededeelsaamheid en interaksie koppel die leier en die volgelinge binne hierdie verhouding. Hierdie skakeling kan slegs plaasvind met voldoende kommunikasie en vertroue (soos in 2.2.1).

2.2.4 Gesamentlike verantwoordelikheid

In 2.2.1-2.2.3 hierbo is daar grotendeels gefokus op verantwoordelikheid van die individu met voorbeelde uit die skoolopset en die skoolhoof. Verantwoordelikheid in skoolverband is egter nie beperk tot die individu nie, en daar ontstaan gereeld probleme by die verdeling of verspreiding van verantwoordelikheid. Wetlike medeverantwoordelikheid kan verdeel word met behulp van 'n kontrak of reëls, maar dieselfde kan nie gedoen word met morele verantwoordelikheid nie (soos reeds bespreek onder 2.2.2.3). Volgens wet en beleid kan bepaal word wie verantwoordelik is vir wat en wat die gevolge is indien iets nie gedoen word nie, maar morele verantwoordelikheid is nie gekoppel aan spesifieke rolle nie en funksioneer universeel.

Volgens Derrida (2004:91) kan verantwoordelikheid ook gelyk gestel word aan “a summons requiring a response.” Wanneer 'n mens of 'n groep mense ontbied word om op 'n spesifieke wyse op te tree of op 'n sekere manier op 'n situasie te reageer, kan dit gesien word as verantwoordelike gedrag. Met ander woorde, Derrida sien die blote reaksie op 'n situasie ook as gelykstaande aan 'n vorm van verantwoording wat individueel of in groepsverband uitvoerbaar is. Op verskeie gebiede in die onderwys word verantwoordelikheid op 'n gesamentlike wyse aangepak en uitgevoer, wat direk aan Lenk (2006:2) se vier dimensies van die begrip gekoppel kan word. Met 'n gesamentlike benadering ontstaan daar juis geleenthede vir ontduiking en ontkenning van verantwoordelikheid, maar tog word die argument aangevoer dat morele verantwoording hierdie problematiek kan oplos.

Om hierdie rede gaan Derrida (2004:148) verder deur 'n universiteit te beskryf as “the responsibility of a community of thinking.” Daar is 'n verwagting vanuit die breë samelewing waarbinne die universiteit funksioneer om verantwoordelikheid te aanvaar vir die gemeenskap van denkers – om hulle te ontwikkel en toe te rus vir hulle verantwoordelikheid teenoor en in die samelewing. Op hierdie manier vorm die universiteit 'n belangrike deel van die gemeenskap van denkers beide binne en buite die universiteit. Die universiteit is terselfdertyd die verantwoordelikheid van die gemeenskap van denkers en neem ook verantwoordelikheid vir die gemeenskap van denkers as deel van die reaksie op 'n verwagting wat in die gemeenskap geskep word. Dieselfde argument kan gevoer word vir die verantwoordelikheid van die skool.

Daar is 'n verwagting van die samelewing dat die skoolleerders voorberei sal word vir hulle rol in die gemeenskap wanneer hulle die skool verlaat. Na afloop van hulle skoolloopbaan maak die leerders (dan jong volwassenes) deel uit van die samelewing en ander samelewings,

wat op hulle beurt weer van die skool verwag om dieselfde met die volgende generasie te doen. Op hierdie wyse is die skool deel van die verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap van denkers. Daar is 'n verwagting van die skool om 'n spesifieke rol te vertolk en 'n posisie te vul en die skoolhoof is die leier van hierdie organisasie en moet toesien dat die skool verantwoording doen. Verantwoordelikheid teenoor die ander kan benader word vanuit die standpunt vir optrede in verhouding tot ander, terwyl daar steeds teenoor die ander gereageer word. In hierdie sin speel begrippe soos verantwoordelikheid vir die self, maar ook vir die ander 'n belangrike rol.

Vrae kan gevra word ten opsigte van die uitvoer van verantwoordelikhede, of die daad van verantwoordelik wees teen die agtergrond van leierskap en bestuur van 'n skool. Is daar 'n raamwerk vir of perke aan verantwoordelikheid? Kan die skoolhoof 'n grens stel en sê hy of sy aanvaar verantwoordelikheid vir gebeure a, b en c, maar nie vir d nie? Wanneer, indien enigsins, stop die hoof se verantwoordelikhede teenoor die skool? Kan die nakoming van verantwoordelikhede gemeet word? Word hoofde aanspreeklik gehou vir die uitvoer van hulle vooropgestelde verantwoordelikhede soos vervat in beleidsdokumente soos die SASW (RSA, 1996d), die PAM (2016), en SASH (DBO, 2016b)? Kan 'n mens van 'n minder gegoede skool wat agtergrondverwante, sosio-ekonomiese dilemmas die hoof moet bied, verwag om dieselfde fokus te hê as gegoede skole wat net akademiese prestasie najaag om hulle beeld te beskerm? Kwessies soos dissipline, norme en waardes kom ook hier na vore wat betref maatskaplike probleme wat oorspoel na sommige skole en nog een van die skoolhoof se verantwoordelikhede word om uit te sorteer. Tog kan gevra word hoe die verskil tussen verantwoordelikheid en plig omskryf word.

2.2.5 Verskil tussen plig en verantwoordelikheid

In die bestuurswêreld word die verskil tussen plig en verantwoordelikheid soos volg deur Mol (1995:50) verduidelik: “'n plig kan aan 'n werknemer opgedra word, maar dit is in der waarheid nie verantwoordelikheid nie, want verantwoordelikheid lê nie outomaties by die persoon wat die taak uitvoer nie – dit lê by die persoon wat die besluite neem.” Met ander woorde, die persoon wat die besluite neem, is die een wat die verantwoordelikheid dra en nie net die persoon wat die voorgeskrewe take uitvoer nie. Om hierdie rede kan konflik ontstaan waar meer as een persoon vir dieselfde aspek verantwoordelik is. Hierdie dilemma is tot 'n mate van toepassing op die skoolstelsel.

Die potensiaal vir problematiek is groot aangesien die skoolhoof wetlik verantwoordelik is vir die besluite wat geneem word in en rakende die skool, maar ook omdat hy of sy gehoor moet gee aan ander persone wat ook insae het in die bestuur van die skool. Binne die Suid-Afrikaanse skoolopset moet die skoolhoof rekening hou met die SBL en die skoolbestuurspan as dit kom by besluitneming op grond van die gestipuleerde wetgewing. 'n Eenvoudige voorbeeld van die problematiek wat deur Mol (1995:50) se verduideliking uitgewys word, is die aanstelling van nuwe onderwysers. By openbare skole is die skoolhoof onder andere verantwoordelik vir die onderrig en opvoeding van leerders by sy of haar skool. Dit is ook sy of haar plig om toe te sien dat onderrig van goeie gehalte plaasvind, maar die skoolhoof het nie alleen seggenskap oor wie aangestel word nie.

Indien dit die skool se plig is om leerders wat deur hulle sosio-ekonomiese omstandighede aan bande gelê word, te help, is dit ook – binne perke – die hoof se verantwoordelikheid om seker te maak dat dit gebeur. Tot watter mate kan 'n skoolhoof verantwoordelik gehou word vir verwagte resultate (veral in Suid-Afrikaanse hoërskole) terwyl daar terselfdertyd met menslike probleme omgegaan word – wat nie aan leeruitkomste en prestasies gemeet kan word nie? Lucy (2004:109) reken dat vanuit 'n Derridaanse perspektief, “there could never be an end to responsibility: responsibility would always remain to be done. In response to this you could say only that one is always ‘never responsible enough’.”

In Lenk (2006:5) se woorde: “[g]enerally speaking we may postulate that better education of consciousness with respect to responsibility and one’s own involvement, including a sharpening of conscious sensibility and sensitiveness, are indeed important, but intelligent differentiation is necessary.” Op skoolvlak is die noodsaak geïdentifiseer om die begrip van verantwoordelikheid uit te bou en te verbeter, onder andere weens die diversiteit van leerders in skole. Aangesien die agtergrond van en die kultuurgroep waarbinne die leerders grootword insig in 'n begrip soos *verantwoordelikheid* beïnvloed, word daar gepoog om 'n mate van eenvormigheid te bewerkstellig waar hierdie begrip gebruik word. Daar moet gepoog word om die begrip *verantwoordelikheid* nie ligtelik te gebruik nie, maar om op 'n meer omvattende manier te verstaan watter aspekte betrokke is wanneer die begrip ter sprake is.

Die volgende afdeling bespreek wat gesien word as die skoolhoof se belangrikste verantwoordelikheid, naamlik leierskap en bestuur van die skool. Daar word ook gekyk na die begrip *hoofskap* wat algemeen in die literatuur gebruik word as oorkoepelende begrip wat die skoolhoof se doen en late omskryf. Daarna word aandag gegee aan die teorie van dekonstruksie

deur middel van 'n bespreking rakende die oorsprong van hierdie teorie, wat dit behels, kritiek daarteen en die skakel wat dekonstruksie het met hierdie studie.

2.3 Leierskap, bestuur en hoofskap

In hierdie afdeling word die teorieë in verband met die begrippe *leierskap*, *bestuur* en *hoofskap* bespreek met inagneming van die rol wat dit in die studie gespeel het. In die literatuur word enkele raamwerke geïdentifiseer wat gebruik is om die begrippe op 'n omvattende en holistiese wyse te ontleed en te ondersoek. Daar word dus eerstens verwys na hierdie raamwerke rakende opvoedkundige leierskap, waarna verskillende leierskapstyle bespreek word. Die wyse waarop die begrippe in die beleide wat direk tot die skoolhoof se verantwoordelikhede spreek gebruik word, word in hoofstuk 4 bespreek.

Die fokus verskuif dan na bestuur met 'n soortgelyke aanslag waar ondersoek ingestel word na verskillende definisies en verduidelikings omtrent die nut daarvan as deel van die skoolhoof se verantwoordelikhede. Soos in die geval van die begrip *leierskap*, word die manier waarop die begrip *bestuur* in die betrokke beleide self gebruik word, verder in hoofstuk 4 bespreek. Met die laaste deel van hierdie afdeling word die begrip *hoofskap* bespreek met verwysing na die potensiële skakel wat dit vorm tussen leierskap en bestuur. Dit is egter belangrik om eerstens onderskeid te tref tussen die begrippe *leierskap* en *bestuur* om die verwantskap en verskille tussen die twee uit te wys.

Daar word gesê dat leierskap gelykstaande is aan waardes en 'n visie, terwyl bestuur eerder op strukture en prosesse fokus (Coleman, 2003:156). Southworth (2011:101) reken dat daar tot onlangs meer aandag gegee is aan leiers as aan leierskap, waar die leiers voorgehou is as heldhaftige figure of individue met 'n sekere stel persoonlike karaktereenskappe wat min heiliges sou kon ewenaar. Weens hierdie tendens – met die fokus op die hoof as individuele leier – is die belangrikheid van goeie bestuur onderskat. Dit het ook, volgens Southworth (2011:101), tot gevolg gehad dat die rol wat “organizational, curricular and staff-development structures and systems” speel nie genoeg beklemtoon word nie. Daarteenoor vermeld Lumby en Coleman (2007:103) dat die literatuur wat betref leierskap en bestuur tot 'n groot mate die organisatoriese perspektiewe beklemtoon, eerder as die waardes wat gepaard gaan met individue in leierskapsrolle (soos skoolhoofde).

Verskeie Suid-Afrikaanse kundiges op die gebied, soos Clarke (2008:1), Heystek *et al.* (2008:7) en Christie (2010:695), wys daarop dat bogenoemde drie begrippe (*leierskap*, *bestuur*

en *hoofskap*) soms gelykwaardig en afwisselend gebruik word teen die agtergrond van die skool. Duidelike onderskeid word egter getref in 'n groot aantal literatuur oor die verskillende teorieë en klassifikasies van die begrippe, en fases en ontwikkeling wat dit ondergaan het.

Met hierdie studie is daar gefokus op die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van die verantwoordelikhede van die skoolhoof. Om hierdie rede word daar spesifiek na die begrippe *leierskap* en *bestuur* gekyk aangesien dit as twee van die belangrikste verantwoordelikhede van die skoolhoof beskou word. Alhoewel beide begrippe ook voorkom op ander gebiede en vlakke in die onderwys, byvoorbeeld leierskapsontwikkeling by leerders of bestuur van toerusting deur terreinpersoneel van die skool, fokus hierdie hoofstuk slegs op die rol van die begrippe rakende die skoolhoof. Die verband tussen leierskap en bestuur word daarna bespreek as deel van die begrip *hoofskap*.

2.3.1 Leierskap

Daar bestaan vandag 'n uitgebreide versameling literatuur oor verskillende leierskapstyle en teorieë van leierskap. Die eerste beduidende navorsing oor leierskap is gedoen in die tydperk ná die Tweede Wêreldoorlog, toe veral na die suksesvolle leiers van die tyd gekyk is. Voor dit is leierskap gekenmerk deur karaktereienskappe van die noemenswaardige historiese leiers – in die meeste gevalle mans betrokke by die weermag (Clarke, 2008:13). Die algemene siening omtrent leierskap was dat leiers gebore word, en nie gemaak word nie. Leiers van voor die Tweede Wêreldoorlog is beskryf as visionêr, inspirerend, braaf, lojaal en standvastig. Dit is wel die geval dat die meeste groot historiese leiers direk aan die weermag en hiërargie gekoppel kan word waar hulle deur middel van bevordering van onder af moes opkom om 'n posisie van leierskap te bereik. Van daar sou hulle dan van hiërargie gebruik maak om mag op hulle ondergeskiktes uit te oefen.

In die Suid-Afrikaanse konteks, soos elders in die wêreld ook die geval is, word gesien hoe leierskap in die onderwyspraktyk pertinent aangespreek word as deel van die skoolhoof se verantwoordelikhede. Daar word by meerdere geleenthede na die skoolhoof se hoofdoel verwys as leier en bestuurder van 'n skool. Met die nuutste beleid aangaande die verantwoordelikhede van skoolhoofde word vyf spesifieke leierskapstyle ook bespreek wat die kollig op leierskap as verantwoordelikheid van die skoolhoof beklemtoon (DBO, 2016b:15).

Daar kan gesê word dat die manier waarop 'n persoon leiding neem, beskryf kan word as 'n spesifieke styl wat toegepas word om 'n doel of uitkoms te bereik. 'n Wye verskeidenheid

leierskapstyle is oor die afgelope paar dekades heen geïdentifiseer wat ter sprake kom by die skoolhoof se rol in die skool. Vir die doeleindes van hierdie studie is van die standpunt uitgegaan dat die leierskapstyl wat vir die skoolhoof geld, beskryf word as 'n interaktiewe toepassing waardeur die skoolhoof aan die skool rigting gee. Dit stem ooreen met ideologieë wat leierskap sien as 'n weg wat gebaan word, of om aan die hoof van iets te staan.

Christie (2010:697) noem dat die gebied van opvoedkundige leierskap in Suid-Afrika tot 'n groot mate beïnvloed is deur navorsing vanuit die Verenigde State van Amerika, Engeland en Australië. Bogenoemde mag moontlik verband hou met die invloed van die “Interstate School Leadership Licensure Consortium” (ISLLC-model) se standaarde (wat in meer detail bespreek word onder afdeling 3.3.2). Die groeiende globale mark vir die ontwikkeling van leiers en leierskap word ook waargeneem in die toename in navorsing in verband met leierskapstyle gemik op organisasies en korporasies. Die invloed wat globalisering en die uitruil of leen van beleide op die gebied van opvoedkundige leierskap het, is merkwaardig en te wagte (Rizvi & Lingard, 2010:xi). Daar bestaan egter in die literatuur 'n menigte opinies en teorieë met betrekking tot opvoedkundige leierskap in verskillende dele van die wêreld.

Op Europese vlak word die belangrikheid van goeie leierskap in skole erken as een van die belangrikste elemente van goeie skole in die 1977-verslag, “Her Majesty’s Inspectorate of Schools in England” (West, Jackson, Harris en Hopkins, 2000:31). West *et al.* beskryf ontwikkeling wat plaasgevind het op die gebied van opvoedkundige leierskap. Vier fases word deur West *et al.* (2000:32) uitgesonder met verwysing na leierskapsteorieë in die onderwys:

- Aanvanklik was die fokus gerig op persoonlike karaktereienskappe van sogenaamde ‘suksesvolle’ leiers, wat aanleiding gegee het tot teorieë omtrent die verband tussen leierskap en persoonlikheidseienskappe.
- Daarna is meer aandag gegee aan dit wat leiers in die praktyk doen. Daar is gekyk na sekere benaderings wat gevolg is deur suksesvolle leiers wat gelei het tot die ontwikkeling van gedragsteorieë binne skoolleierskap.
- Mettertyd is daar besef dat taakverwante en mens-georiënteerde optrede verskillend geïnterpreteer kan word deur verskillende groepe. Dit het tot gevolg gehad dat vrae gevra is aangaande die wyse waarop die spesifieke agtergrond in ag geneem kan word in 'n algemene teorie, wat gelei het tot die ontstaan van situasionele benaderings tot leierskap.

- In die vroeë 2000's is toenemend aandag gegee aan die skakel tussen leierskapstyle en die kultuur van die organisasie. Hierdeur is daar wegbeweeg van die idee van leierskap as transformerend wat die potensiaal het om die kulturele agtergrond waarbinne mense funksioneer, te kan verander.

Twee van die gewildste leierskapstyle (transaksionele en transformerende leierskap) word verder bespreek deur West *et al.* (2000:32) met die klem op die invloed wat dit op die effektiwiteit en funksionaliteit van die skool kan hê.

Lumby en Coleman (2007:71) skryf breedvoerig oor die verskillende teorieë van leierskap, maar reken dat die meeste klassifikasies en analises daarvan gesien kan word as “‘the old story’: that is theories which are relatively longstanding.” Davids en Waghid (2017:2) verwys na Gunter (2009) se opinie van die ontwikkeling (of tekort daaraan) wat plaasgevind het binne die raamwerk van opvoedkundige leierskap. Daar is gereken dat die gebied van opvoedkundige leierskap intellektueel en professioneel verarmd en dor is weens die tekort aan ware kundigheid op die gebied.

Hierdie eienskap van leierskap is van toepassing op skoolhoofde wat op verskeie vlakke met verskillende mense werk op 'n daaglikse basis en gedurig moet aanpas daarvolgens.

Soos uit bostaande bespreking duidelik is, fokus sommige definisies van die begrip *leierskap* op die verhouding tussen die onsigbare rigting, beweging en oriëntering wat nie begin of einde het nie, eerder as op die rol van die individu (die skoolhoof) en dié se gedrag en funksie as maatskaplike agent. Christie (2010:695) se beskrywing van leierskap volg 'n soortgelyke tendens met haar definisie van leierskap as: “a relationship of influence directed towards goals or outcomes, whether formal or informal.”

Moos, Day en Johansson (2011:7) vestig die aandag op kategorieë wat waargeneem is in die literatuur waarbinne opvoedkundige leierskap geplaas kan word om die omvang van die begrip beter te verstaan, naamlik: “i) setting direction, ii) understanding and developing people, iii) designing and managing communities, and iv) managing the teaching and learning programme.” Al bogenoemde het die potensiaal om van toepassing te wees op die hedendaagse skoolhoof. Die teenwoordigheid van elemente van bestuur word hier waargeneem, maar daar kan gesê word dat, ongeag die aantal modelle, posisies, kategorieë en fases waarin die begrip *opvoedkundige leierskap* ook al onderverdeel of afgebaken word, dit steeds 'n groot deel van die skoolhoof se verantwoordelikhede uitmaak. Hierdie studie het op die skoolhoof se

verantwoordelikhede en hoe dit in die beleide uiteengesit word, gefokus. Daarom word verskillende benaderings tot opvoedkundige leierskap, soos dit in die beskikbare literatuur uiteengesit word, hier bespreek.

Die wyse waarop die begrippe wat vir die verskillende soorte leierskap in die onderwys gebruik word, ontwikkel het, dui op die kompleksiteit van die hedendaagse skoolopset en die klem op die noodsaaklikheid vir die skoolhoof om nie net kennis te dra van verskillende leierskapstyle nie, maar om ook die vermoë te hê om te weet watter styl die beste by hom of haar, die spesifieke situasie en die agtergrond van die skool sal pas. Van Jaarsveld *et al.* (2017:801) beklemtoon hierdie mening: “Skoolhoofde moet leierskapstyle egter nie rigied toepas nie, maar moet eerder verskeie konfigurasies kombineer ten einde die uitdagings van die bestuur van hul skole doeltreffend aan te durf.” Wanneer daar met hierdie studie verwys word na leierskap as deel van die hoof se verantwoordelikheid as leier van die skool, word gepoog om bostaande verduideliking te gebruik om meer spesifiek te wees in die argument.

Bush (2011a:8) reken: “the terminology used to describe the organization of educational bodies, and the activities of their principals and senior staff, has evolved from ‘administration’, which is still widely used in North America and Australia, for example, through ‘management’, to ‘leadership’.” Hierdie tendens word ook beskryf deur Earley en Weindling (2004:13). Vir die doel van hierdie studie is daar op laasgenoemde twee elemente gefokus en op die rol wat dit speel in die daaglikse doen en late van die Suid-Afrikaanse skoolhoof.

Die verskil tussen leierskap en bestuur as deel van die skoolhoof se pligte kan uiters simplisties soos volg gestel word: “management is essentially about ensuring the school runs smoothly, while leadership is about ensuring the school runs somewhere” (Southworth, 2011:101). Die fokus verskuif in die volgende afdeling na bestuur.

2.3.2 Bestuur

Bush (2011b:ix) wys op die toenemende klem wat geplaas word op die verskil tussen leierskap en bestuur, maar sê nietemin dat beide begrippe van belang is vir die suksesvolle funksionering van skole. Hy voer aan dat die skoolhoof ’n goeie leier én effektiewe bestuurder moet wees, al bestaan daar nie ’n konkrete definisie vir opvoedkundige bestuur nie. Daar word klem gelê op die feit dat opvoedkundige bestuur as vakgebied sy oorsprong het in verskeie welgevestigde en ontwikkelde dissiplines soos sosiologie, politieke wetenskap, ekonomie en algemene bestuur, wat dit wel van toepassing maak op die onderwys.

Spies (1995:96) definieer *bestuur* as “’n sosiale proses waar die bestuurder deur middel van beplanning, organisering, leidinggewing, toesig en beheer, die aktiwiteite van ’n groep mense koördineer ten einde spesifieke doelstellings te bereik.” Hier word die klem geplaas op die rol wat beplanning, organisasie en beheer speel by die aktiwiteit van bestuur. Bostaande definisie sluit aan by Sapre (2002, soos aangehaal in Bush, 2011b:1) waar opvoedkundige bestuur gedefinieer word as “a set of activities directed towards efficient and effective utilization of organizational resources in order to achieve organizational goals.” Daar word ook ’n direkte korrelasie beskryf wat ontstaan het tussen bestuur as aktiwiteit en die uitvoer van beleide (Bush, 2011b:1). Laasgenoemde sluit aan by die beskrywing van beleidshervorming in hoofstuk 4, aangesien beleide dien as ’n voorgestelde oplossing tot ’n probleem. Met ander woorde, beleid, as moontlike oplossing, dien as vooraf ooreengekome doel wat nagestreef word, wat volgens Bush (2011b:1) die kernpunt van opvoedkundige bestuur moet wees.

Christie (2010:696) is van mening dat bestuur ’n organisatoriese begrip is wat verband hou met strukture en prosesse waardeur organisasies hulle doelwitte probeer bereik. In skoolverband kan dit byvoorbeeld verwys na die hiërargiese struktuur van beheer met die skoolhoof bo-aan, gevolg deur die adjunkhoof, vakhoofde en onderwysers. Volgens die uiteensetting van almal se verantwoordelikhede in die verskillende afdelings van die skool is almal veronderstel om saam te werk om te verseker dat optimale leer plaasvind. Deur middel van die prosesse wat gevolg word, word die skool se doelwit bereik. Die tekort aan vooraf uiteengesette prosedures en strukture binne die organisasie sal tot gevolg hê dat die rolspelers in die verskillende posisies met moeite die doelwit (naamlik optimale onderrig en leer) bereik.

Daar kan ook aangevoer word dat opvoedkundige bestuur meer te make het met ’n spesifieke, formele posisie as met spesifieke mense (Christie, 2010:696). Daar word verwys na die gespesifiseerde verantwoordelikhede van elke vlak in die hiërargie van die skool. Alhoewel die departementele hoof die lede van daardie departement moet bestuur, moet dit plaasvind ongeag wie die departementele hoof is. Dieselfde geld vir die skoolhoof. Bestuursaktiwiteite en vooraf opgestelde prosesse moet uitgevoer word op ’n verantwoordelike, gedelegeerde wyse met toegekende hulpbronne en verantwoordbaarheid vir optrede. Christie (2010:696) reken egter dat hierdie mate van bestuur eerder die geval is in fiktiewe droom-skole as in die werklikheid van die meeste Suid-Afrikaanse skole.

Weens die oorsprong uit ander velde, soos die geval met die begrip *leierskap*, is daar verskeie benaderings tot die begrip *bestuur* wat die definiëring daarvan, soos hierbo gesien, bemoeilik.

Om hierdie rede het Bush (2011b) ses modelle van bestuur ontwikkel om die omvang van die uiteenlopende benaderings tot die begrip te probeer vasvang. Hierdie ses modelle, wat elk verskillende vorme van bestuur verteenwoordig, word gegroepeer as: formeel, kollegiaal, polities, subjektief, onduidelik en kultureel. Die onderstaande tabel sit die hoofelemente van die verskille tussen bogenoemde modelle uiteen:

Tabel 2.1: Modelle van bestuur

| | |
|----------------------------|---|
| Formeel | Formele modelle van bestuur aanvaar dat organisasies funksioneer as hiërargiese stelsels waar die bestuurder logiese beginsels en metodes benut om ooreengekome doelwitte na te streef. In die skool het die hoof die outoriteit wat met sy of haar formele posisie gepaard gaan. In hierdie model word vyf teorieë van bestuur aangetref, naamlik: struktureel, sistematies, burokraties, rasioneel en hiërargies. |
| Kollegiaal | Met die kollegiale modelle word mag verdeel – onder almal, of slegs geselekteerde individue, na gelang van die mate waartoe hulle opvatting van die doelwitte van die organisasie ooreenstem met dié van die hoof. Dit is ook van belang by die rol wat beleid en beleidvorming deur middel van dialoog en konsensus speel. |
| Polities | As kenmerk van die politiese modelle van bestuur speel onderhandeling ’n groot rol by besluitneming en beleid. Belanghebbendes vorm groepe en alliansies volgens hulle voorkeure rakende beleidsdoelwitte, en konflik word aanvaar as deel van die natuurlike proses waardeur dominante koalisies die mag verower, eerder as formele leiers. Dit kan egter tot gevolg hê dat groepe in die skool geskei raak en onderlinge afguns bevorder word, wat nadelig kan wees vir die skool as geheel. |
| Subjektief | Die subjektiewe modelle van opvoedkundige bestuur benader die organisasie as ’n produk van die mense in die organisasie. In teenstelling met die politiese modelle waar alliansies vorm en dan besluite neem as die dominerende groep, fokus die subjektiewe modelle op die individu in die skool. Daar word ook klem gelê op die individu se persepsie van die organisasie en die belangrikheid van die opinie vir die bestaan van die organisasie. |
| Onduidelik of dubbelsinnig | Die onduidelike of dubbelsinnige modelle van bestuur dui op die kompleksiteit van ’n skool. Die aandag word gevestig op die onvoorspelbaarheid in die organisasie en die onvermoë om prioriteite en doelwitte presies te kan orden. Dit het tot gevolg dat sekere lede, groepe of sub-groepe betrokke is by sekere besluite en dat besluite in formele én informele omstandighede geneem word. Deelname in beleidsvorming word beskryf as vloeibaar aangesien individue as deelydse lede in die proses in en daaruit beweeg op grond van hulle belangstellings en geleenthede. |
| Kultureel | Kulturele modelle staan apart van die ander modelle van opvoedkundige bestuur en het die afgelope jare aansienlik gegroei in populariteit. Hierdie modelle benadruk die norme, waardes en ideologieë wat die fondament van die organisasie uitmaak en fokus op die informele dimensie van bestuur. Dit lê klem op die individue se idees en voorkeure wat ’n invloed het op die manier waarop hulle optree, sowel as die wyse waarop hulle ander lede se gedrag ervaar. Hierdie norme word mettertyd gesien as tradisies wat gekommunikeer word met die groep en sodoende as simbool en ritueel aanvaar word. |

Bron: Samevatting uit Bush (2011b:40–170).

Die afgelope drie dekades het verandering oor die algemeen die verstandhouding en implikasies van bestuur op skoolvlak meegebring. Gedurende die 1970's en 1980's het elemente van die sakesektor en nywerheid na skole oorgespoel met aspekte soos gehaltebestuur en strategiese bestuur wat deel geword het van die skoolstelsel. Daar word gemeen dat: “the shift to school-based management in the 1990s sharpened the notion of school principals as managers, requiring a repertoire of management skills to run their schools as organizations” (Christie, 2010:698). Hier word onder andere verwys na die mag wat in die vroeë 1990's aan SBL'e toegeken is, soos in hoofstuk 3 bespreek word.

Die mate waartoe en wyse waarop die bestuursfunksie van skole verander het, het volgens Coleman (2003:163) te make met die feit dat skole al hoe meer selfstandig moet funksioneer as gevolg van die aantal verantwoordelikhede wat van owerheidsweë aan skole oorgedra word. In Suid-Afrika, onder die apartheidsregering, het die administrasie van skole gepaard gegaan met 'n hoë vlak van gesentraliseerde mag en burokrasie (Christie, 2010:699). Skoolhoofde het min of geen seggenskap gehad oor die skool se begroting of die toekenning van hulpbronne. Die hoof het ook 'n uiters beperkte rol gespeel ten opsigte van die kurrikulum en die aanstelling of afdanking van personeellede. Dit het egter verander. Die begrip *bestuur* word tans in die beleide genoem wat aan alle Suid-Afrikaanse skoolhoofde se verantwoordelikhede aandag gee, en word in hoofstuk 4 in meer detail bespreek.

2.3.3 Hoofskap

Die begrippe *leierskap* asook *bestuur* soos onderskeidelik hierbo uiteengesit, vorm die kern van die verantwoordelikhede van 'n skoolhoof. Hierdie twee begrippe word egter maklik oor dieselfde kam geskeer, en daar sou moontlik verwarring kon wees tussen die kenmerkende eienskappe van elk van die begrippe. Daar kan wel gesê word dat beide ter sprake is wanneer daar gepraat word van die grondrede vir 'n begrip soos *hoofskap*.

Die agtervoegsel '-skap' dui 'n posisie aan, soos in die geval van die begrip *hoofskap*. Die begrip *hoofskap* verwys dus na die posisie van die persoon aan die hoof van 'n skool. Dit sluit aan by Kimbrough en Burkett (1990:3) wat die oorsprong van die term 'hoof' bespreek: “the term *principal* was derived from *prince* and means first in rank, degree, importance, and authority. The principal, therefore, was one with authority to make decisions about the operation of the school.” Daar word aangevoer dat beide leierskap en bestuur karaktereenskappe is waarvoor die persoon wat aan die hoof van 'n opvoedkundige instelling staan, en daagliks belangrike besluite moet neem, moet beskik. Dit sluit aan by Van der

Westhuizen en Van Vuuren (2007:443) wat sê: “principalship refers to ‘education management and leadership’/‘education managers and leaders’” waar sowel die optrede as die persoon erken word.

Botha (2004:239) reken dat mens die begrip *hoofskap* simplisties kan interpreteer as ‘dit wat die skoolhoof veronderstel is om te doen’. Botha (2004:239) verduidelik dit so: “[o]ne of the principal's jobs (the so-called principalship) is to help the school achieve a high level of performance through the utilisation of all its human and material resources.” Die ‘menslike hulpbronne’ in die aanhaling verwys na die personeel van die skool, en die ‘materiële hulpbronne’ na die elemente soos finansies, inligtingstoerusting en fasiliteite wat alles gebruik word vir die lewering van die ‘produk’, naamlik ’n opgevoede leerder. Die aanname word ook gemaak dat ’n professionele skoolhoof as opvoedkundige leier en bestuurder van die skool verantwoordelikheid moet aanvaar vir die prestasie van alle mense in die skool, met inbegrip van personeel en leerders, as deel van sy of haar hoofskap.

Christie (2010:696) bied ’n definisie van hoofskap wat die komplekse verwantskap tussen leierskap en bestuur in die posisie van die skoolhoof aandui:

Headship (or principalship), like management, is an organizational concept. It designates a structural position which carries with it responsibilities and accountabilities. Whereas the power of leadership is expressed through influence, the power of headship may legitimately extend beyond consent and influence to compulsion (though not to the use of force which, in Weberian analysis, is the legal prerogative of the state).

Uit bostaande word die persoon aan die hoof van die organisasie se verantwoordelikhede beklemtoon. Hierdie persoon het as leier aandeel aan die visie en oortuiging van ander om die rigting wat hy of sy bepaal het, in te slaan en te werk na ’n gespesifiseerde doel. As bestuurder in ’n strukturegebaseerde posisie (soos dié van die skoolhoof) word die hoof verantwoordelik gehou en beoordeel volgens die sukses (al dan nie) en die mate waartoe die doelwitte bereik word. Christie (2010:696) reken verder dat die hoof die skool formeel verteenwoordig en amptelik aanspreeklik gehou kan en moet word vir die bedryf en werking van die skool as organisasie.

Die verhouding tussen leierskap en bestuur in die opvoedkundige sfeer word in sommige gevalle krities bespreek. Hallinger en Snidvongs (2013:174) verduidelik hoe hierdie verhouding ontwikkel het sedert die middel van die 20ste eeu toe opvoedkundige leierskap in aanraking gekom het met sakebestuur. Hierdie samevoeging het gekom weens toenemende

druk op skole om doeltreffender bestuur te word en meetbare resultate te lewer. Daar was veral in die 1960's sterk teenkating teen die idee dat skole bestuur moet word soos sakeondernemings (Hallinger & Snidvongs, 2013:174).

Daar word gesê dat die grondrede vir die argument vir 'n meer sakegeoriënteerde benadering tot hoofskap afkomstig is van die tekort aan transaksionele verteenwoordiging in transformerende leierskap (Leithwood & Jantzi, 1999:455). Die verhouding tussen leierskap en bestuur kom ook duidelik na vore in die vergelyking van transaksionele en transformerende leierskap na gelang van die mate van bestuur betrokke by beide leierskapstyle (soos vroeër ook bespreek – sien 2.3.1). Daar word verduidelik hoe transaksionele leierskap meer bestuurgedrewe van aard is en ook 'n kardinale element van stabiliteit binne enige organisasie uitmaak. Juis as gevolg van hierdie stabiliteit word dimensies van bestuur vandag by die meeste modelle van transformerende leierskap waargeneem.

Southworth (2011:101) is van mening dat die verhouding tussen leierskap en bestuur soms problematies kan wees. In 'n vorige verwysing na sy werk reken hy: “management is essentially about ensuring the school runs smoothly, while leadership is about ensuring the school runs somewhere”, en brei dan uit dat te veel van enige van die twee begrippe (*leierskap* en *bestuur*) negatiewe gevolge kan hê vir 'n skool. Indien daar te veel bestuur is, kan die skool moontlik glad verloop of funksioneer sonder om enige plek heen te gaan. Met te veel leierskap beweeg die skool dalk in verskillende rigtings, maar dit funksioneer nooit glad nie. Om hierdie rede is Southworth van mening dat beide suksesvolle leierskap én goeie bestuur kardinaal is vir 'n skool om sy volle potensiaal te bereik. Beide begrippe val binne die skoolhoof se verantwoordelikhedsraamwerk (sien Southworth, 2011).

'n Voorbeeld van waar hierdie kombinasie van beide leierskap én bestuur deur sommige outeurs gesien word as die belangrikste verantwoordelikheid van hoofskap kom in Bush (2011a:786) se werk voor, waar hy van mening is dat:

The ‘core purpose of principalship’, set out below, provides a crisp statement of the intended role of school leaders: The core purpose of principalship is to provide leadership and management in all areas of the school to enable the creation and support of conditions under which high quality teaching and learning take place and which promote the highest possible standards of learner achievement.”

Volgens die jongste Suid-Afrikaanse beleid word die belangrikheid van die skoolhoof se rol ten opsigte van beide leierskap sowel as bestuur in die skool beklemtoon sonder voorkeur aan

enige van die twee: “The principal has the overall responsibility for leading and managing the school and is accountable to the employer (Provincial Head of Department) and, through the SGB [school governing body], to the school community” (DBO, 2016b:13).

Al drie begrippe (*leierskap, bestuur en hoofskap*), soos bespreek in hierdie afdeling, het deel uitgemaak van die konseptuele raamwerk van hierdie studie. Dié raamwerk beskryf teoreties ’n gedeelte van die skoolhoof se daaglikse verantwoordelikhede in die ideale Suid-Afrikaanse skool. Na afloop van die bestudering van die beleidsdokumente wat die juiste verantwoordelikhede van die skoolhoof uitlê, is ’n ontleding gemaak van die skoolhoof se verantwoordelikhede (waaroor in hoofstuk 4 verslag gedoen word) deur van Derrida se lens van dekonstruksie gebruik te maak – wat volgende bespreek word.

2.4 Teoretiese raamwerk – Derrida

Die grondrede vir die gebruik van Derrida (1967) se opvatting van dekonstruksie word in die volgende onderafdeling uiteengesit. Eerstens word die oorsprong van dekonstruksie kortliks voorgehou, waarna die begrip self bespreek word. Daarna word erkenning gegee aan kritiek teen Derrida se gedagte om die argument vir die gebruik van dekonstruksie te verdedig, gevolg deur ’n verduideliking van die dekonstruktiewe lens as teoretiese raamwerk.

2.4.1 Die oorsprong van dekonstruksie

Daar is tydens hierdie navorsing gebruik gemaak van die opvattinge en teorieë van die filosoof Jacques Derrida, alhoewel hy nie na homself verwys het as ’n filosoof in alle opsigte nie (Glendinning, 2011:15). Aangesien Derrida meestal in Frans geskryf het, is gebruik gemaak van vertalings van sekere van sy tekste en onderhoude wat met hom gevoer is. In sy vroeër skryfwerk het Derrida, aan die een kant, op die werk van bekende filosowe soos Plato, Hegel, Husserl, Heidegger, Freud, Saussure, Lévi-Strauss, Foucault en Levinas gefokus, sowel as op die werk van letterkundiges soos Tousseau, Mallarmé, Artaud, Bataille, Jabès, en Sollers aan die ander kant. Hierdeur het Derrida die ooreenstemmende vrae en raaisels in verband met skryf, taal en styl van sowel die filosofie as die letterkunde bestudeer en tot die begrip *dekonstruksie* gekom.

Die begrip *dekonstruksie* is die eerste keer in 1967 deur Derrida gebruik met die skryf van sy boek *Of grammatology* (*De la grammatologie* – die oorspronklike Franse uitgawe). Terwyl Derrida besig was met hierdie boek het hy gesoek na ’n vertaling van die begrip *Abbau*, soos gebruik deur Heidegger (Thomson, 2000:323). Die Franse vertaling van die begrip, wat

neergekom het op ‘verwoesting’ (*destruction*), was volgens Derrida te na aan die meer negatiewe Nietzscheaanse begrip ‘sloping’ (*demolition*) en het nie aan sy (Derrida se) bedoeling voldoen nie. Die definiëring van die begrip *dekonstruksie* is op sigself problematies en ingewikkeld. Derrida reken dat ’n mens nie dekonstruksie behoort te definieer nie. In “Letter to a Japanese Friend”, wat Derrida in 1983 geskryf het, sê hy: “all sentences of the type ‘Deconstruction is X’ or ‘Deconstruction is not X’ *a priori* miss the point, which is to say that they are at least false” aangesien dekonstruksie nie afgebreek kan word tot slegs ’n enkele eienskap, taak of styl nie (Derrida, 1988:4). Derrida se werk kritiseer tot ’n groot mate hierdie eienskap van die metafisiese.

Volgens Derrida word daar in die geskiedenis van Westerse filosofie deurentyd gepoog om ’n fundamentele grond of vaste punt te kry wat kan dien as absolute beginpunt waarvandaan alles beheer en bemeester kan word. Reynolds en Roffe (2004:3) beskryf dit so: “[a]s Derrida himself says, ‘it is impossible to justify a point of departure absolutely.’” Volgens Derrida (in Reynolds en Roffe, 2004:3) word hierdie beginpunt al sedert die tyd van Plato gedefinieer en omskryf wat betref die aanwesigheid, die teenwoordigheid of die wese. Die idee dat ’n begrip soos *die waarheid* ’n toppunt of toonbeeld het, is sedert Plato se tyd deel van ’n aaneenlopende, komplekse filosofiese debat. Lucy (2004:76) verduidelik in verband met die metafisika dat dit moeilik is om enigiets te dink sonder dat ’n mens dink dat die mate van waarheid van wat jy dink, onafhanklik is van jou gedagtes.

Biesta (2009:393) voer aan: “[f]or Derrida the ‘determination of Being as *presence*’ is the very matrix of the history of metaphysics, a history that coincides with the history of the West in general.” Om hierdie rede beredeneer Derrida dat daar altyd ’n aanduiding is van ’n vorm van die onveranderlike teenwoordigheid (*invariable presence*) wanneer daar van die fundamentele, van beginsels of van die middelpunt gepraat word. Die begrip *teenwoordigheid* skep op sigself ruimte vir uitbreiding.

Een van die vertrekpunte wat Derrida gebruik tydens die verduideliking van die problematiek met die metafisika van teenwoordigheid (*metaphysics of presence*) is dat “presence always requires the ‘help’ of something that is not present, i.e. something that is absent” (Biesta, 2009:393). Met ander woorde, dit wat gesien kan word as teenwoordig word bepaal deur dit wat juis nie teenwoordig is nie. Die voorbeeld wat gebruik word, verwys na die verhouding tussen ‘goed’ en ‘kwaad’, waar aangevoer kan word dat ‘goed’ slegs betekenis het as gevolg van die andersheid daarvan teenoor ‘kwaad’ en die afwesigheid daarvan.

Daar word ook aangedui dat wanneer ‘goed’ as oorspronklik gesien word, ‘kwaad’ ’n sekondêre rol vervul as gevolg van die afwesigheid van die oorspronklike (in hierdie geval ‘goed’). Hierdie voorbeeld wys ook daarop dat ‘goed’ nie ‘kwaad’ uitsluit nie, maar as’t ware daardeur besmet word (Biesta, 2009:394). Dit het tot gevolg dat gesê kan word dat dit wat ‘goed’ moontlik maak (in hierdie geval ‘kwaad’) juis dit is wat ‘goed’ teenwerk en onmoontlik maak. Biesta (2009:394) reken dat, in meer filosofiese terme, “the condition of possibility of ‘good’ is at the same time a condition of impossibility. It is this strange - or in more technical terms: quasitranscendental - ‘logic’ to which Derrida sometimes refers as ‘deconstruction’.”

Hierdie benadering tot dekonstruksie verduidelik waarom dekonstruksie nie as ’n metode gesien kan word nie. Dit is nie iets wat Derrida gedoen het, of wat ander kan doen nie – dit is eerder iets wat voorkom (Biesta & Egéa-Kuehne, 2001:46). Daar word wel verwys na hoe dekonstruksie aangetoon, uitgewys of waargeneem kan word. Biesta (2009:394) verduidelik: “witnessing the occurrence of deconstruction means to bear witness to events of which the condition of possibility is at the very same time the condition of impossibility.” Om hierdie rede kan gesê word dat dekonstruksie die geleentheid bied om reg te laat geskied aan dit wat uitgesluit word as gevolg van dit wat teenwoordig is.

Leledakis (2000:177) verduidelik hierdie beginsel en hoe dit by ’n moontlike benadering tot dekonstruksie aansluit op die volgende wyse:

The text can never be closed, its arguments and references can never form a fully closed system, and the ‘outside’ always enters within the ‘inside’ and subverts any pretension of closure and completeness. Highlighting the points at which this subversion operates is a way, a mode, of reading that Derrida has termed ‘deconstruction’ (and which, as a mode of textual analysis and literary criticism, has been the principal perception of Derrida’s work within the American and British academic milieus).

In 2.4.2 word dekonstruksie as begrip en hoe dit op hierdie studie van toepassing was, bespreek.

2.4.2 Dekonstruksie – die begrip

Soos reeds beskryf, moet die begrip *dekonstruksie* met omsigtigheid gebruik word aangesien dit in die filosofie ’n menigte betekenisse en konnotasies wat misverstaan kan word, kan hê. Daar word eerstens kortliks gekyk na wat dekonstruksie nie is nie. Daarna volg ’n verduideliking van die begrip as deel van hierdie studie se teoretiese raamwerk.

Aangesien *konstruksie* gesien kan word in die sin van om iets op te bou, bymekaar te voeg of saam te smelt, sou 'n mens die afleiding kon maak dat *dekonstruksie* die teenoorgestelde sou wees. Biesta en Egéa-Kuehne (2001:177–178) verduidelik egter dat dit nie so eenvoudig is nie:

[W]hen you deconstruct anything, you simply do not destroy, or dissolve, or cancel the legitimacy of what you are deconstructing ... deconstructing the subject – if there is such a thing – means first to analyse historically, in a genealogical way, the formation, the different layers which have built, so to speak; every concept has its own history, and the concept of subject has a very, very long, heavy, and complex history.

Hulle reken dat 'n dekonstruksie nie net later herbou kan word nie en dat dit ook nie net rekonstruksie is nie. Reynolds en Roffe (2004:3) maak die volgende stelling wat hiermee ooreenstem:

While Derrida dislikes the concept of methodology because it assumes a stable distance between the observer and the observed, the frequently used term 'deconstruction' sums up his project. Deconstruction is *not* a simple rejection or negation of certain ideas in philosophy. Rather, as an initial definition and pointer, the strategy of deconstruction involves first the *reversal*, and then the *disruption* of traditional philosophical opposition.

IJsseling (1986:23) verduidelik Derrida se begrip van dekonstruksie wat ontstaan uit die siening van teks as bouwerk wat by die bostaande aanhaling aansluit, alhoewel dekonstruksie geensins beperk is tot enige van die twee aspekte (teks en bouwerk) nie. Met hierdie verduideliking word ag geslaan op die feit dat verskillende elemente 'n rol speel in die bouproses en dat daar altyd gebruik gemaak word van vooraf vervaardigde materiaal. Meer direk in verband met die vergelyking van teks en bouwerk kan gesê word dat die elemente wat gebruik word vir die proses bymekaar geweef word uit gegewe materiale. Tydens bouwerk, byvoorbeeld, word die stene, balke, skroewe en planne vooraf bewerk en tydens die bouproses bymekaar gevoeg.

Daar kan gesê word dat, wanneer die finale produk bespreek of beredeneer sou word, neem die beoordelaar (navorsers) 'n posisie in vanwaar die huis of gebou besigtig kan word en eers dan kan die eienskappe daarvan as geheel bespreek word. Volgens IJsseling (1986:23) bied Derrida se interpretasie van dekonstruksie die vermoë om erkenning te gee aan hierdie problematiek – die feit dat die gebou saamgestel is uit verskeie materiale wat van verskillende plekke afkomstig is en op 'n unieke wyse bymekaar gevoeg is, maar wanneer 'n mens dit sou bekijk

en beskryf, word die geheel in ag geneem en die verskillende materiale tot 'n groot mate oor die hoof gesien of misken. Dekonstruksie verwag dat daar anders na die bouwerk gekyk word.

Teks word geproduseer uit vooraf bestaande woorde, sinskonstruksie, fragmente en temas wat volgens spesifieke reëls en style bymekaar gevoeg word. Die menslike element speel ook 'n groot rol by geskrewe teks. Die outeur skryf in 'n spesifieke taal, is geleer om op 'n sekere wyse te skryf, maak gebruik van bepaalde materiaal en skryf binne 'n besondere tydgleuf. Derrida se begrip van dekonstruksie bied die geleentheid om erkenning te gee aan die verskillende elemente wat 'n rol speel en sodoende die potensiaal van die boodskap wat oorgedra word, kan beïnvloed. Dit bevraagteken die Westerse norme en standaarde wat gegrond is op moderne of positivistiese beginsels.

In 'n onderhoud met Derrida sê hy:

[I]t [dekonstruksie] is a matter of going further, displacing, *changing*, changing the state of things, in terms of human rights, for instance; it is not simply reconstructing. It is constructing something else, something other, and in that sense, deconstruction is – if it is – an ethics” (Biesta & Egéa-Kuehne, 2001:180).

Daar kan gesê word dat dekonstruksie die stem van die gemarginaliseerde 'n kans gee om gehoor te word. In hierdie studie verteenwoordig die skoolhoofde die gemarginaliseerde in die groter geheel van die onderwyssektor. Dekonstruksie bied die geleentheid om dit wat gesien word as die waarheid, of as feitelik, uitmekaar te haal en te bestudeer om sodoende 'n breër visie te ontwikkel.

Dekonstruksie word soms gesien as sinoniem met kritiese analise. Die probleem is egter dat kritiese analise een van die hoofelemente van dekonstruksie uitlaat, naamlik die gedagte dat, volgens tradisionele filosofiese gebruik, die filosoof hom- of haarself op 'n veilige punt buite die arena of gebied van analise posisioneer (Biesta, 2009:392). Biesta en Egéa-Kuehne (2001:47) verduidelik: “what gives deconstruction its motive and drive is precisely its concern for or, to be more precise, its wish to do justice to what is excluded.” Deur van Derrida se benadering van dekonstruksie gebruik te maak, kan ondersoek ingestel word na wat die beleide nie noodwendig sê nie. Derrida se breedvoerige opinie oor die rol van teks, taal en kommunikasie speel 'n kardinale rol wanneer die verantwoordelikhede van die skoolhoofde geanaliseer word met die beleide in gedagte:

Derrida has been concerned to show that language use, in order to be anything like language, to communicate anything at all, relies upon the ability of a given ‘statement’ ... to mean something *other* than what it means in any particular context” (Reynolds & Roffe, 2004:38).

Volgens Reynolds en Roffe (2004:38) kan bostaande gesien word as die kernpunt van Derrida se siening oor geskrewe teks. Aangesien beleide in die vorm van geskrewe teks by skoolhoofde uitkom word hierdie siening in ag geneem. Op grond van Derrida se standpunt kan gesê word dat die beleide, indien dit, soos taal, enigsins ’n boodskap probeer oordra, dit ook die potensiaal het om teen ’n bepaalde agtergrond iets anders te beteken. Hierdie benadering tot teks en kommunikasie word in hoofstuk 7 gebruik tydens die ontleding van die gekonstrueerde data.

Biesta (2009:396–397) lê ’n verband tussen Derrida se siening van dekonstruksie en die rol wat dit in die onderwys speel deur middel van ’n voorbeeld in verband met kommunikasie tussen leerder en onderwyser. Hierdie voorbeeld word gebruik om die rol van dekonstruksie verder uit te brei. Wat betref hierdie studie – wanneer daar gekyk word na die verhouding tussen beleid in die vorm van ’n geskrewe dokument en die skoolhoof, is dit belangrik om erkenning te gee aan die proses wat moet plaasvind vir die beleid om enigsins betekenis te hê. Tydens hierdie proses vind daar in die diskoers van leierskap en bestuur ’n mate van kommunikasie plaas. Hierdie proses kan vergelyk word met die kommunikasie wat plaasvind tussen die sender (die DBO) en die ontvanger (die skoolhoof).

Kommunikasie word hier gesien as die oordrag van inligting. Dit vind plaas deur middel van verskeie kanale of mediums, onder andere die beleidsdokumente. Om hierdie benadering tot kommunikasie verder uit te brei, word gepraat van die enkodering van die inligting aan die kant van die sender, in ’n formaat waarin dit gestuur sal kan word deur middel van die kanale, en dekodering van die inligting aan die kant van die ontvanger. Met ander woorde, die saamstel van die beleid aan die kant van die DBO, die bekendmaking daarvan in die Staatskoerant en die uitstuur daarvan na die skoolhoofde (soos bespreek in hoofstuk 4), en die ontvangs daarvan deur die hoofde, word gesien as die kommunikasieproses wat plaasgevind het.

Die proses van kommunikasie hou egter nie daar op nie, aangesien die ontvanger ook ’n aktiewe rol speel. Volgens Kierkegaard (1967, soos aangehaal in Van Schoor, 1977:21) is die “ontvanger” nie bloot ’n bestemming nie, maar eerder ’n “aktiewe woord.” Op grond van die hoof se aktiewe deelname aan die dekodering en vertolking van die boodskap, sy of haar bereidwilligheid om die boodskap te ontvang, en die potensiaal om die boodskap te omskep in

'n mededeling van sy of haar eie, moet hy of sy as 'n keerpunt in die proses gesien word. Nadat die beleid by die skoolhoof aangekom het, het dit die potensiaal om geïnterpreteer en dan ook geïmplementeer te word. Dit vereis onder andere dat die hoof se rol in bogenoemde kommunikasieproses verander.

Die oordrag van die inligting wat in die beleide vasgevang is en deur die hoof gedekodeer word, moet verder ontwikkel word en van die ontvanger (die skoolhoof wie se rol dan van ontvanger na sender verander) na ander belanghebbendes oorgedra word. In hierdie geval word hierdie proses waargeneem waar die hoof die inligting (of beleid) – waar van toepassing – aan die SBS, SBL, onderwysers, ouers, leerders en die skool se omliggende gemeenskap oordra. Hierdie benadering tot kommunikasie wek egter kommer wanneer dit in ooreenstemming gebring word met 'n bepaalde aspek van Derrida se begrip van dekonstruksie.

Met verwysing na IJsseling (1986:23) se gebou-metafoor, en uiters simplisties gestel, bied dekonstruksie die geleentheid om na 'n situasie of proses te kyk en die verskillende elemente as afsonderlike entiteite te bestudeer (soos die stene, skroewe en dakbalke van die huis of gebou). Tydens die kommunikasieproses soos hierbo beskryf word die verwagting geskep dat elkeen van die deelnemers die boodskap of inligting verskillend kan verwerk en interpreteer. Die hoof kan byvoorbeeld besluit om, tydens die oordrag van die boodskap na die onderwysers, meer ag te slaan op die stene van die huis en sodoende die dakbalke af te skeep tydens die oordrag van die boodskap na die onderwysers. Dit kan ook gebeur dat die beleidskrywers slegs 'n sekere soort gebou in gedagte het met die saamstel van die beleid, en dus nie die verband met ander geboue in ag neem nie. Dit veroorsaak 'n rimpeleffek wat katastrofiese gevolge kan hê vir die oorspronklike bedoeling van die boodskap.

Biesta (2009:399) waarsku egter teen sekere wanpersepsies van kommunikasie in die manier waarop dit aansluit by Derrida se siening van dekonstruksie:

The importance of these considerations does not so much lie in Derrida's account of the fact that communication relies on interpretation and therefore can always go 'wrong.' It rather relies in his insight that if communication would go 'right' – that is, if the connection between input and output, between utterance and response, between teaching and learning, would be perfect – we would have ended up in a completely deterministic universe in which there is actually no reason for communication as utterances and responses would simply be mechanically connected.

Uit 'n dekonstruktiewe oogpunt is daar egter 'n probleem met bostaande kommunikasie-model. Die hoofdoel van die kommunikasie is nie om inligting te vervoer nie, maar eerder om betekenis uit te ruil. Met die kommunikasieproses kan die dekodering van die inligting nie gesien word as bloot 'n tegniese gebeurtenis nie – alhoewel sommige skoolhoofde hulle verantwoordelikhede en funksies wel op 'n bloot tegniese wyse uitvoer. Dit is veel meer as net die ontvang en lees van die dokument wat aan die hoof gestuur word deur die DBO aangesien die skoolhoof moet *verstaan* wat hy of sy lees en self *betekenis gee* aan die dokument. In hierdie sin word die belangrikste element van die proses onderskat, naamlik die interpretering van die boodskap. Sodra hierdie element van die kommunikasieproses in ag geneem word, kan die hoof nie meer gesien word as bloot die ontvanger van 'n boodskap nie. Met Biesta (2009:397) se voorbeeld in gedagte kan die stelling ook gemaak word dat die 'boodskap' dan meer betekenis kry as net 'n boodskap.

Om terug te keer na die voorbeeld van teenwoordigheid (van goed en kwaad) sien 'n mens dat juis dit wat veronderstel is om kommunikasie te bevorder, naamlik interpretasie, dit kan verhinder en belemmer. Met 'n beleid is dit gereeld die geval dat daar 'n gaping bestaan tussen die teks of inhoud en die interpretasie daarvan. Weens die moontlikhede van verskillende uitkomstes wat interpretasie bied, word die oorspronklike bedoeling van die boodskap in gedrang gebring. Die realiteit is dat daar in die meeste gevalle geen direkte korrelasie is tussen die boodskap (in dié geval die beleid) en die ontvanger (die skoolhoof) se agtergrond nie – dit terwyl die agtergrond waarteen die beleid ontvang, gelees en interpreteer word, 'n direkte invloed het op die potensiaal daarvan. Dit het tot gevolg dat beleide meestal apart staan van die omgewing waar dit veronderstel is om geïmplementeer te word.

Daar is geen basis waarvolgens 'n definitiewe betekenis aan 'n boodskap gegee kan word nie – dit wil sê elke kommunikasieproses wat ten opsigte van 'n beleid plaasvind as gevolg van die spesifieke hoof (en ander rolspelers) se interpretasie en skoolbelewenis verskillend geïnterpreteer sal word. Leledakis (2000:176) benadruk ook hierdie idee wat Derrida probeer tuisbring: “his [Derrida se] call is for the acceptance of ‘openness’, of indeterminacy, of the impossibility of any full closure and determination.” Dit maak nie saak in hoeveel detail die beleid beskryf word nie – die sender se bedoelinge sal nooit absoluut vasgevang kan word in die boodskap nie, en terselfdertyd moet die boodskap (die beleid) steeds deur die hoof geïnterpreteer word voordat beleid deur geskrewe woorde in geïmplementeerde daade omskep word. Dit is hier waar dekonstruksie waargeneem word in die sin dat die juiste potensiaal wat

die boodskap het om betekenis oor te dra, die gevaar inhou dat die boodskap nie oorgedra word nie, en dat daar 'n gaping ontstaan.

Hierdie beskrywing van dekonstruksie hou direk verband met die grondrede vir die gebruik van Derrida se teorie as lens om te kyk na die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van die skoolhoof se verantwoordelikhede en die skakel met beleid.

Dit is wel van belang om rekening te hou met van die argumente wat gevoer is teen Derrida se teorieë. Daar word klem gelê op die feit dat die hoofdoel van hierdie studie nie was om Derrida se teorieë en denke te analiseer nie, maar eerder om dit as 'n lens te gebruik waarmee die gekonstrueerde data ontleed word.

Derrida het die vermoë gehad om aandag te gee aan detail op 'n manier wat dit moontlik gemaak het om die logiese en eintlik marginale eienskappe van teks uit te lig en noukeurig te bespreek. Sloterdijk (2009:6) maak dit duidelik dat Derrida se begrip van dekonstruksie streng verbind word met die tydgleuf waarin dit ontstaan het. Met Sloterdijk (2009:7) se bespreking van wat Niklas Luhmann te sê gehad het aangaande Derrida se werk, word gesê: “it [dekonstruksie] could only appear on the scene after the conclusion of conventional theory’s historical formation, and thus consistently remains connected to a ‘situation’.”

Teen die 1960's, die tyd waarin Derrida se eerste groot werk (*Of grammarology*) bekendgestel is, was die populêre denkwysse gegrond op die tradisie van post-strukturalisme. Derrida (1988:3) reken self: “the motif of deconstruction has been associated with ‘poststructuralism’.” 'n Hoofelement van post-strukturalisme is die bevraagtekening van konkrete definisies. Dit skep die geleentheid om vrae te vra oor die bedoeling van taal en maak 'n mens bewus van die leemtes wat bestaan as gevolg van die onvermoë van taal om absolute betekenis oor te dra. Die rol wat interpretasie speel, word ook in post-strukturalisme erken aangesien aspekte soos herkoms, geskiedenis en agtergrond 'n groot rol speel in hoe teks verstaan word. Die tradisie van post-strukturalisme is veral in die geesteswetenskappe gebruik vir letterkundige kritiek. Bogenoemde kenmerke van post-strukturalisme is belangrik om te verstaan nie net vir waar Derrida se begrip dekonstruksie vandaan kom nie, maar ook vir waar die teenkanting daarteen afkomstig is.

Teenkanting teen dekonstruksie het moontlik ontstaan vanuit die voorganger van post-strukturalisme, naamlik strukturalisme, wat sy oorsprong gehad het in die Switserse linguïes Ferdinand Saussure se teorie. Volgens die strukturalistiese tradisie word die klem geplaas op

geskrewe teks as vasstaande struktuur met reëls om misverstand te voorkom. Glendinning (2011:8) beskryf hoe Derrida se taalgebruik 'n groot bedreiging was vir alles binne die intellektuele kultuur wat leerders en leermeesters vir honderde jare gekoester het: “Derrida’s view of language seemed to allow that as far as the interpretation of texts is concerned ‘anything goes’.” Die volgelinge van die strukturalistiese teorie sou dus dekonstruksie as teenstrydig kon ervaar.

Wanneer daar gepraat word van 'n postmoderne uitkyk op opvoedkundige leierskap verwys Lemert (1997, aangehaal in Davids & Waghid, 2017:52) na 'n soortgelyke vertrekpunt waarvolgens eienskappe van dekonstruksie soos volg beskryf word: “deconstruction ... foregrounds the place of language and discourse and the challenges of foundational certainties (or grand narratives) in thought and action.” Davids en Waghid (2017:52) maak dit egter duidelik dat hulle van mening is dat opvoedkundige leiers wat die positiewe eienskappe van kritiek benut, transformerend sal wees in hulle doen en late en sodoende opvoedkundige leierskap as etiese verantwoordelikheid sal bevorder.

Met dit in gedagte word die Derridiaanse lens van dekonstruksie gebruik vir die ontleding van die skoolhoofde se verantwoordelikhede.

2.4.3 Dekonstruksie as teoretiese raamwerk

Hierdie studie het beleide met direkte betrekking tot die skoolhoof ontleed, en ook gekyk na die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van die hoof se verantwoordelikhede. Die beleide toon 'n idealistiese perspektief van wat dit werklik beteken om 'n skool te lei en te bestuur. Hierdie studie het uiteengesette riglyne en standaarde van wat skoolhoofde in Suid-Afrika veronderstel is om te doen (soos die PAM, 2016; SASH, 2016; SASW, 1996) ondersoek sonder dat agtergrond, identiteit of geskiedenis in ag geneem is.

Die beleide bied min ruimte (indien enige) vir die inagneming van verskillende skole se agtergrond en omstandighede. Daar word dus gepoog om met 'n uniforme of algemene benadering sekere verantwoordelikhede op hoofde van ongelyksoortige agtergronde af te dwing. Wat betref geskrewe teks, sê Derrida (aangehaal in Birnbaum, 2007:32):

The same goes *a fortiori* when one writes books for a more general audience: you do not know to whom you are speaking, you invent and create silhouettes, but in the end it no longer belongs to you. Spoken or written, all these gestures leave us and begin to act independently of us. Like machines or, better, like marionettes.

In hierdie geval sal skoolhoofde die posisie van die gehoor inneem en die beleide verteenwoordig die gedrukte woord (die dokumente). Dit is onmoontlik om te weet presies hoe die beleid gaan teregkom en hoe dit geïnterpreteer sal word. Die onafhanklike manier waarop teks moontlik kan werk (of nie), in hierdie geval in die skole, is wat nie bepaal of voorgeskryf kan word nie.

Daar word gepoog om 'n wye verskeidenheid aspekte met 'n uniforme beleid wat aan 'n diverse groep skoolhoofde gestuur word, te betrek, met die hoop dat die beleid hoër standaarde van onderwys tot gevolg sal hê (DBO, 2016b:3). Tog is daar verskeie onvoorspelbare elemente wat uitgesluit word van die beleid, maar wat steeds 'n invloed op die implementeerbaarheid daarvan kan hê.

Hierdie studie het die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van die verantwoordelikhede van die skoolhoof in verband met die ontwikkeling van beleide bestudeer. Deur van 'n dekonstruktiewe lens as teoretiese raamwerk gebruik te maak, het die moontlikheid bestaan om nuwe insigte te verkry deur middel van die ervarings van leierskap, bestuur en hoofskap, soos waargeneem deur die skoolhoofde.

2.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is oor die kardinale begrippe vir hierdie navorsing verslag gedoen: *verantwoordelikheid*, *leierskap*, *bestuur* en *hoofskap*. Met die bespreking van eersgenoemde is gekyk na verskillende benaderings tot verantwoordelikheid. Lenk (2006) se kategorisering van die verskillende dimensies van die begrip is gebruik as vertrekpunt om die uiteenlopende aard van verantwoordelikheid te benadruk, en is deur ander outeurs se werk ondersteun. Daar is onder meer gekyk na die epistemiese voorwaarde van verantwoordelikheid, die toegeskryfde aard van verantwoordelikheid met die vier dimensies van die begrip, en die verskil tussen plig en verantwoordelikheid.

Daarna is die fokus verskuif na die eienskappe wat die verantwoordelikheid van die skoolhoof omvat, naamlik *leierskap*, *bestuur* en *hoofskap*. Eerstens is gekyk na die definiëring van leierskap in die onderwys en die verskillende maniere waarop dit benader kan word. Tweedens is die verskillende fasette van die begrip *bestuur* bestudeer met behulp van definisies en opinies van Spies (1995), Coleman (2003), Lumby en Coleman (2007) en Bush (2011b) se ses modelle van bestuur. Daar is ook aandag gegee aan die deurlopende verandering wat oor die afgelope drie dekades ten opsigte van hierdie begrip plaasgevind het. Laastens is die begrip *hoofskap*

bespreek aan die hand van die literatuur van Kimbrough en Burkett (1990), Botha (2004), Christie (2010) en Hallinger en Snidvongs (2013) wat die uniekheid van hierdie begrip in vergelyking met en in verhouding tot die ander twee begrippe bespreek.

Laastens is Derrida se idees met betrekking tot dekonstruksie uiteengesit op grond van die moontlike waarde daarvan vir hierdie studie. Daar is onder andere gekyk na verskeie benaderings tot die begrip *dekonstruksie* sowel as kritiek daarteen.

Hierdie studie het gepoog om die gebrek aan 'n oorkoepelende uiteensetting van die ontwikkeling ten opsigte van beleide wat aan die doen en late van die Suid-Afrikaanse skoolhoof aandag skenk, te bespreek. Hierdie beleide met betrekking tot die verantwoordelikhede van hoofde word gekoppel aan die persepsie van die skoolhoofde wat hierdie ontwikkeling meegemaak het, en die beleide moet implementeer. Daardeur word die trajek geskets van die verandering wat plaasgevind het.

In die literatuuroorsig wat volg, word die beskikbare literatuur aangaande die onderwerp en verwante aspekte grondig bespreek.

HOOFSTUK 3

LITERATUUROORSIG

3.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die begrippe wat direk met hierdie navorsing geskakel het, in detail bespreek om 'n konkrete uiteensetting te bied van die benadering daartoe en gebruik daarvan. Daaronder was die begrippe *verantwoordelikheid*, *leierskap*, *bestuur* en *hoofskap*. Daar is ook in detail gekyk na Derrida se teorie omtrent dekonstruksie en die wyse waarop dit in hierdie studie benut is. Die hoofdoel van hierdie studie was om die verandering van die Suid-Afrikaanse skoolhoof se verantwoordelikhede te ontleed met behulp van die dokumentasie wat sodanige verantwoordelikhede voorskryf, sowel as die skoolhoofde se eie persepsies ten opsigte van die verandering van hulle daaglikse doen en late.

In hierdie hoofstuk skuif die fokus na die beskikbare literatuur wat gebruik is vir die staving van die argumente rakende die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van die skoolhoof se verantwoordelikhede met betrekking tot beleid. Daar word eerstens vlugtig verwys na die grondrede vir 'n literatuuursoig. Tweedens word die internasionale benadering tot ervarings van skoolhoofde en die wyse waarop hulle verantwoordelikhede verander het, beskryf. Hierdie internasionale oorsig met betrekking tot skoolhoofde se verantwoordelikhede en die uitwerking wat beleide daarop het, bied 'n holistiese beskouing van hoe Suid-Afrika vergelyk met ander lande. Die literatuur wat gebruik is, het op Kanada, die Verenigde State van Amerika, Nieu-Seeland, Engeland en Finland gefokus. Daar is ook aandag gegee aan die internasionale tendense in die opleiding van skoolhoofde.

Daarna is spesifiek gekyk na die literatuur ten opsigte van die ervarings van hoofde in die Suid-Afrikaanse onderwys. In 3.5 en 3.6 word die probleemstelling en agtergrondinligting beskryf om die posisie van hierdie studie te verduidelik. Om die bespreking te struktureer, word daar onderskei tussen die situasie van skoolhoofde voor 1994, direk ná 1994 en meer onlangse literatuur oor dit waarmee hoofde tans te make kry.

As deel van die potensiële antwoord op die probleemstelling word die opleiding van skoolhoofde in 3.7 omskryf. Hier word die Suid-Afrikaanse skoolhoof se loopbaanontwikkeling uiteengesit, en daar word ook aandag gegee aan die problematiek wat met die opleiding gepaard gaan.

3.2 Grondrede vir literatuuroorsig

Die relevansie van en doel vir 'n literatuuroorsig word deur Brynard *et al.* (2014:40–41) omskryf en saamgevat in die onderstaande vyf punte:

- om perspektief te kry oor die huidige bevindinge wat moontlik met die navorsing verband hou;
- om 'n aanduiding te kry van die beste metodes, instrumente en statistieke wat gebruik kan word;
- om die interpretasie van die navorser se eie navorsingsresultate te verbeter;
- om die aktualiteit van die navorsing op 'n bepaalde onderwerp te bepaal; en
- om aan die navorser 'n mate van outoriteit oor die onderwerp te verskaf deur middel van ander navorsers se sienings en bevindinge.

Bostaande redes vir 'n oorsig van die beskikbare literatuur is in ag geneem en stem ooreen met Hart (2010:3) wat byvoeg dat 'n literatuuroorsig kan verhoed dat duplisering van studies voorkom. Dit skep ook 'n platform om uit vorige studies se foute te leer en dit te vermy en die gaping in die literatuur tot 'n beter mate te kan identifiseer en ondersoek.

Alhoewel 'n omvattende literatuuroorsig tydrowend kan wees, maak dit 'n kardinale deel uit van die tesis. Deur middel van die literatuurstudieproses word 'n noukeurige verstandhouding van die beskikbare literatuur wat met die navorsingsonderwerp verband hou, ontwikkel. Dit dien as skakel tussen die betrokke navorsing en die groter, aanhoudende gedagtewisseling in die literatuur oor soortgelyke onderwerpe, en deel resultate van ander studies met die leser om sodoende die belangrikheid van die betrokke studie te benadruk (Creswell, 2009:25). Die literatuuroorsig verskaf ook vir die leser 'n raamwerk om beter insig te hê in die navorser se benadering, denkwysse en ontwikkeling van gedagtes rakende die argument. Laastens word die literatuur wat vir hierdie navorsing benut is, beskryf om die hoofnavorsingsvraag beter te kan beantwoord, naamlik:

Hoe lyk die trajek van verandering in die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof as gevolg van beleide tussen 1990 en 2016?

3.3 Internasionale benadering tot die ervaring van skoolhoofde

Suid-Afrika is op sekere gebiede in die onderwys geensins uniek nie. Soortgelyke uitdagings word tot 'n groot mate in ander lande aangetref. Garcia-Garduño, Slater en López-Gorosave (2011:100–102) beskryf die uitdagings van die beginnerhoof in verskeie dele van die wêreld,

en reken dat probleme wat in Engelssprekende lande (in hierdie geval Engeland, die VSA, Australië, dele van Europa en Kanada) met die nuwe posisie as hoof gepaard gaan, saamgevat kan word as 'n gevoel van onvoorbereidheid, onvoorsiene kwessies, die nalatenskap van die vorige hoof, interpersoonlike verhoudings met en onder personeellede en 'n gevoel van isolasie (Garcia-Garduño *et al.*, 2011:101). Hierdie lys stem ooreen met die probleme wat deur die Suid-Afrikaanse outeurs Wiehahn en Du Plessis (2018:7–8) genoem word.

In 3.3 word literatuur rakende skoolhoofskap in Kanada, die VSA, Nieu-Seeland, Engeland en Finland afsonderlik bespreek om sekere ooreenkomste en verskille met Suid-Afrika uit te wys. Hierdie lande is gekies op grond van die potensiaal wat dit bied tot 'n globale weerspieëling van die literatuur aangaande die verantwoordelikhede wat met skoolhoofskap gekoppel word en die verandering wat daarmee gepaard gaan. Dit is nie die bedoeling met hierdie studie om 'n vergelyking te maak tussen Suid-Afrikaanse skoolhoofde en die skoolhoofde van ander lande nie, maar die noodsaak vir erkenning van die internasionale tendense (en hoe dit ooreenstem of verskil van Suid-Afrika) word hierdeur aangespreek.

3.3.1 Kanada

Meer as 30 jaar gelede is daar reeds navorsing gedoen omtrent die manier waarop die skoolhoof se verantwoordelikhede verander het. Fullan (1988:12) verwys na 'n studie wat in 1984 in Toronto, Kanada uitgevoer is, waartydens 137 hoofde en adjunkhoofde ondervra is oor hulle veranderende verantwoordelikhede. Van die 137 respondente was 90% van mening dat hulle verantwoordelikhede uitgebrei het en meer geword het. Die vyf belangrikste nuwe verantwoordelikhede wat deur meer as die helfte van die deelnemers genoem is, was:

- “teacher performance review;
- curriculum implementation plan;
- heritage language program;
- identification, placement review committee; [and]
- appraisal for a better curriculum” (Fullan, 1988:12).

In bostaande lys kan gesien word dat daar elemente is wat met die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof ooreenstem. Daar word vandag ook van skoolhoofde verwag om –

- verslae oor onderwysers se prestasies en vordering (soos die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel [GGBS]) te hanteer;

- aan verskeie planne en beleide om eietydse en agtergrondspesifieke probleme die hoof te bied, aandag te skenk; en
- te dien op komitees wat saamgestel is om te help met die funksies van die skool.

Geeneen van die deelnemende hoofde kon 'n verantwoordelikheid noem wat weggeneem is uit hulle daaglikse lys werksaamhede nie – 'n aspek wat vandag ook in Suid-Afrika geld.

Wat interessant blyk uit die Kanadese studie is die skoolhoofde se houding teenoor die veranderinge in die pligte wat hulle self moes uitvoer of waarvoor hulle toesig moes hou. Fullan (1988:12) voer aan: “principals did not object to many of the new responsibilities per se. In fact, the majority saw value in such new programs.” Bostaande verantwoordelikhede het na alle waarskynlikheid te make gehad met die feit dat die meerderheid van Ontario se opvoedkundige strukture gedurende hierdie tydperk ook die definisie van die rol van die skoolhoof verander het. Groter klem is byvoorbeeld geplaas op die verwagting van die hoof om op skoolvlak 'n leier van beleide en programme te wees.

Daar word aangevoer dat die verwagting dat Kanadese skoolhoofde leiding moet neem met die implementering van alle amptelike beleide hoofde oorlaai, vervreem en hulle hulle mag ontnem het. Dit het tot gevolg gehad dat eksterne, bo-na-onder-prosedures wat veronderstel was om te help, die teenoorgestelde uitwerking gehad het. Fullan (1988:18) reken dat die beeld van 'n hoof in navorsing en beleidsliteratuur gedurende die 1980's verskuif het van die hoof as opsigter en toesighouer na die hoof as onderrigsleier (*instructional leader*).

In 'n latere werk deur Fullan (2002:1) word hierdie verandering verder uitgebrei waar hy reken:

[T]he principal as instructional leader has been a valuable, but too narrow a solution. Instead, the instructional focus must be embedded in a more comprehensive and fundamental set of characteristics which I call the principal as 'leader in a culture of change'.

Fullan (1988:15) maak in die eersgenoemde studie al melding van die tekort aan opleiding vir skoolhoofde en die oneffektiewe voorbereiding wat klaskameronderrig as onderwyser bied vir hierdie rol.

3.3.2 Die Verenigde State van Amerika

In die VSA voer Pounder en Merrill (2001:35) op soortgelyke wyse aan dat die verantwoordelikhede van die skoolhoof drasties verander het en meer veeleisend geword het

weens verandering in die agtergrond en hervorming van skole. Pounder en Merrill (2001:35) verwys na Beck en Murphy (1993) se metaforiese beskrywing van die verandering in die rol van die skoolhoof vanaf die 1920's tot die 1980's as: “values broker (1920s), scientific manager (1930s), democratic leader (1940s), theory-guided administrator (1950s), bureaucratic executive (1960s), humanistic facilitator (1970s), and instructional leader (1980s).” Die posisie as transformerende leier en die fokus op probleemoplossing tesame met verdeelde besluitneming, stelselmatige verandering en gedentraliseerde leierskap was eienskappe van die Amerikaanse skoolhoof in die 1990's.

Die implementering van die “Interstate School Leadership Licensure Consortium” (ISLLC), deur die “National Policy Board for Educational Administration” (NPBEA), het 'n kardinale rol gespeel in die ontwikkeling van skoolleierskap in die VSA gedurende die middel-1990's. Hierdie konsortium het bestaan uit “akademië, primêre en sekondêre skooladministrateurs en verenigings, asook skoolrade” en was verantwoordelik vir die daarstelling van die ISLLC-standaarde (Williams, 2017:523). Dit kom voor uit die literatuur asof die proses wat plaasgevind het met die implementering van die ISLLC-standaarde van hoë gehalte was met belanghebbendes uit 'n groot verskeidenheid agtergronde. Daar word verslag gelewer van pertinente kritiek wat gelewer is sedert die begin fases van die standaard in die middel 1990's wat gelei het tot die ontwikkeling van standaard wat vandag nie net in die VSA nie, maar ook wêreldwyd gebruik word en beskryf word as die *de facto* nasionale leierskapstandaarde (Williams, 2017:530).

Teen 2006 is die ISLLC-standaarde in 48 State in die VSA aangeneem of tot 'n kleinere mate aangepas (Williams, 2015:178). Die gevolg van die ISLLC-standaarde was 'n meer gestruktureerde benadering tot leierskapstandaarde en 'n fondament waarop skoolhooflisensiëring of herlisensiëring sou plaasvind.

In terme van die hoeveelheid verantwoordelikhede van die skoolhoof het dit gedurende die vroeë 2000's in die VSA voorgekom asof daar 'n toename was. Soos Fullan (1988:12) reken Pounder en Merrill (2001:35) dat die lys verantwoordelikhede vir die skoolhoof net al hoe langer raak. Die verandering wat in Kanada (Fullan, 1988:18) plaasgevind het stem ooreen met wat hier beskryf word vir die VSA. Die belangrikheid van die hoof as onderrigseier het in die 1990's behels dat die hoof verantwoordig moet doen van die verbetering van onderrig- en leerprosesse sowel as die uitkomstes van die skool (Pounder & Merrill, 2001:35). Daar word verder aangevoer dat: “key instructional support responsibilities include (a) providing for a

safe and positive school environment, (b) fostering good teaching and learning, (c) promoting good school-community relations, (d) hiring and developing a strong staff, and (e) monitoring student progress” (Pounder & Merrill, 2001:36). Bo en behalwe bestaande word ook melding gemaak van die hoof se verantwoordelikheid teenoor verskeie ondersteunende strukture, soos die voedseldiens, versorgingspligte en buitemuurse aktiwiteite.

Hierdie era het gesien hoe die skoolhoof in die Verenigde State ook betrokke moes raak by gemeenskapsgroepe wat gesag uitoefen, soos die “district office, state office of education, regulatory agencies, the Parent-Teacher-Student Association, booster groups, drug and alcohol awareness boards, and state athletic management boards” (Pounder & Merrill, 2001:36). In 2004 is wetgewing in dele van die VSA, onder andere Chicago, gewysig om aan die skoolhoof die mag te gee om onderwysers af te dank wat na sy of haar mening nie gehalte-onderrig lewer nie (Jacob, 2011:403). Die moontlike tekort aan beskikbare onderwysers word ook genoem as een van die redes vir die onvermoë van die skoolhoofde om die nuwe beleide te gebruik: “the apparent reluctance of many Chicago principals to use the additional flexibility granted under the new contract may indicate that issues such as teacher supply and/or social norms governing employment relations are more important factors than policymakers have realized” (Jacob, 2011:403).

Die ISLLC-standaarde het ’n beduidende rol gespeel met die vooruitgang wat gemaak is in terme van die bepaling van bevoegdheid van skoolhoofde. Om hierdie rede is die invloed van die ISLLC-model in meerdere ander lande (soos Australië, Engeland, Kanada en selfs Suid-Afrika) vandag steeds sigbaar.

Die toename in kontak met eksterne faktore, waaroor die hoof min of geen beheer het nie, het tot gevolg gehad dat hoofskap gesien word as een van die uitdagendste posisies in die openbare onderwysstelsel en dat daar ’n groot tekort ontstaan het in die beskikbaarheid van skoolhoofde.

3.3.3 Nieu-Seeland en Engeland

Die tekort aan opgeleide, bereidwillige skoolhoofde word ook deur Fink en Brayman (2006:62) genoem as ’n norm wat nie net in die Verenigde State en Kanada voorkom nie, maar ook in Nieu-Seeland en Engeland. Daar word melding gemaak van ’n tendens in die 1990’s waar die rotering van skoolhoofde in verskeie lande geïmplementeer is om ’n aaneenlopende vloei van nuwe hoofde te verseker en die potensiële verlies van hoofde te verminder. Hierdie vooruitbeplande rotasies van skoolhoofde het in verskeie studies positiewe resultate opgelewer,

maar Fink en Brayman (2006:65) is van mening dat die resultate aspekte soos ondervinding onderskat en dat noukeurig ontwikkelde empiriese studies oor hierdie onderwerp van belang is.

Van die problematiek wat in die literatuur uitgewys word oor vooruitbeplande rotasies wat deel geword het van die skoolhoofde se realiteite in bogenoemde lande is onderwysers se weerstand teen die hoof se pogings vir vooruitgang en verandering weens sy of haar beperkte tyd by die skool. Nog 'n probleem is dat die vordering wat skole onder een hoof maak nie noodwendig volhoubaar is met die volgende hoof nie. Dit het tot gevolg dat al hoe meer klem gelê word op die bestuurselement van hoofskap om die prosesse en stappe wat die vorige hoof in werking gestel het, te volg. In die huidige skoolklimaat van sommige gemeenskappe in Suid-Afrika kan hierdie stelsel moontlik positiewe gevolge hê – veral by skole waar onsuksesvolle hoofde aan hulle posisies vasklou en vooruitgang verhinder. So 'n stelsel sal egter om ander redes uiters problematies wees, soos die rol wat unies speel, diversiteit van skole en gemeenskappe, en die nalatenskap van die apartheidstelsel. Hierdie punt word verder bespreek in hoofstuk 7.

In ooreenstemming hiermee beredeneer Fink en Brayman (2006:86) dat die leierskapstyl van die skoolhoof in sekere opsigte verander het. Westerse skoolhoofde in die 1960's en 1970's word soos volg beskryf: “leaders in the 1960s and 1970s were remembered as larger-than-life characters that were attached to their schools, knew most people within them, and stayed around long enough to make a lasting impression” (Fink & Brayman, 2006:86). Dit veronderstel dat skoolhoofde vir 'n langer termyn in diens was en sekere norme en waardes gehandhaaf het wat by mense aanklank gevind het. Daarteenoor word gesê dat hoofde van die afgelope twee dekades (1986-2006) meer gesien word as anonieme bestuurders. Hulle gaan so ver as om te sê dat:

[T]hey [principals] are less visible around the school, seem more attentive to the system's agenda and their own careers rather than the needs of the students and teachers, and are more of a passing presence in the school than a lasting influence on its development (Fink & Brayman, 2006:86).

Die benadering tot 'n begrip soos sukses en hoe dit in die onderwys verander het, word ook uitgelig as 'n bepalende faktor ten opsigte van hoe die skoolhoof se verantwoordelikhede verander het.

3.3.4 Finland

In Finland het daar ook grootskaalse verandering in die onderwys plaasgevind en meer spesifiek wat betref die rol van die skoolhoof. Dit is van belang om kennis te neem van die feit dat die Finse onderwysstelsel tans gesien word as een van die top skoolstelsels in die wêreld. Alava, Halttunen en Risku (2012:7) reken dat die omgewing en pligte van die Finse skoolhoof van 1980 en die skoolhoof van die 2000's drasties van mekaar verskil. Die grootste verandering is in 1985 teweeggebring met die vernuwing van Finland se opvoedkundige wetgewing: "The 1985 reform of legislation governing comprehensive schools and general upper secondary schools dismantled provisions on group sizes and introduced the lesson framework system" (Alava *et al.*, 2012:8). In 1991 is gesien dat meeste taakgebaseerde lysste wat skoolhoofde van die Comprehensive School Decree sowel as die General Upper Secondary Schools Decree moes navolg, nietig verklaar is.

Die nuwe lesraamwerkstelsel-benadering het in 1999 meegebring dat daar in Finland 'n verskuiwing plaasgevind het van 'n taakgerigte stelsel na 'n stelsel wat eerder op berekende kriteria gebaseer is. Alava *et al.* (2012:23) verduidelik dat die nuwe stelsel plaaslike besluitnemingsmag en gepaardgaande owerhede vermeerder het en dat skole verantwoordelikheid moes aanvaar vir die bepalinge wat betref onderrig. Skoolhoofde kon nie meer op riglyne en maatreëls van die staat staatmaak nie. Hierdie benadering het van die hoof vereis om 'n groter leierskapsrol in die skool se onderrigpraktyk, verantwoordelikhede en prioriteite te speel.

It is obvious that not all principals were able to distribute lessons properly within the lesson framework, because this was a completely new area of management skills, which differed essentially from their prior job descriptions that had mainly consisted of managing administration and day-to-day routines (Alava *et al.*, 2012:23).

Bogenoemde is in teenstelling met die blote implementering van standaarde en regulasies wat hoofde tevore moes behartig, en stem ooreen met wat tans in Suid-Afrika die geval is. Hierdie verandering wat tans het tot gevolg gehad dat die hoof se verantwoordelikhede en mag wat betref onderrigoorwegings eksponensieel vermeerder het. Die hoofde het ook besef dat die moeilikheidsgraad van hulle werk verhoog het en dat nuwe bestuursvaardighede benodig word.

3.4 Internasionale tendens in die skoolhoof se opleiding

Die literatuur bied ’n oorsig oor ’n wye verskeidenheid opleidingskursusse in ander lande wat akademies of professioneel van aard is. Hierdie kursusse verskil wat betref fokus, die tydsduur wat dit neem om te voltooi, vlak van kwalifikasie en beskikbaarheid. In Europese lande, soos België (Vlaamse gemeenskap), Nederland en Swede, word die fokus nie op ervaring in die onderwys geplaas as maatstaf om hoofde aan te stel soos wat die geval in Suid-Afrika is nie. Alhoewel die belangrikheid van ’n kwalifikasie in die opvoedkunde hoër geag word in Europese lande as in Suid-Afrika, het die meeste hoofde ook professionele onderwyservaring op dié gebied. In België word daar van hoofde verwag om ’n sertifikaat in bestuur te voltooi: “Belgium (BE de): To be appointed to the permanent position of a school head in an establishment administered by the Community, a certificate in management is also required” (European Commission, 2013:113). Hierdie sertifikaat kan moontlik vergelyk word met Suid-Afrika se Gevorderde Onderwysertifikaat: Skoolleierskap en Bestuur (GOS). Daar is dus ander lande met soortgelyke strukture in hoofskap wat bestudeer kan word om uit hulle foute en suksesse te leer.

Tydens ’n besoek aan Nederland in 2015 (Utrecht en Maarsten) is gesprekke gevoer met mense in bestuursposisies in die onderwysstelsel. Vanuit die gesprekke was dit duidelik dat adjunkhoofde wel ’n sekere mate van opleiding moet ontvang wanneer hulle oorweeg word as kandidaat vir die posisie van ’n hoof. Hierdie kursusse fokus hoofsaaklik op sogenaamde ‘sagte vaardighede’ en berei aspiranthoofde voor op die praktiese elemente van hoofskap. Wanneer hulle wel die pos as hoof ontvang, word hulle voorlopig aangestel op ’n 12-maande-proeflopie voordat hulle permanent aangestel kan word.

Hierdie aanstelling word in Utrecht en Maarsten deur die raad van die skool (soortgelyk aan die Suid-Afrikaanse SBL) gedoen met die verskil dat die hoof direk verantwoordelik is vir die akademiese resultate van die skool. Aan die einde van elke akademiese jaar word die resultate van alle skole vrylik beskikbaar gestel aan die publiek en, indien die skool nie optimaal presteer nie, word die hoof afgedank. Hierdie vorm van verantwoordelikheid het tot gevolg dat hoofde wat nie hulle verpligtinge nakom nie, ’n kort loopbaan as hoof het. Daar is ook by die meeste skole ’n netwerk van afgetrede hoofde (en onderwysers) wat as deel van hulle vrywilligerswerk as mentor vir die hoof sal optree, en veral pas aangestelde hoofde help.

In België word daar ook voorsiening gemaak vir verdere ontwikkeling van hoofde se vaardighede met behulp van ’n opleidingsfonds spesifiek gerig op deurlopende professionele

ontwikkeling (DPO) (*continuing professional development* [CPD]). Die argument kan dus aangevoer word dat opleiding en ervaring op ander gebiede ook die nodige vaardighede aan hoofde kan bied om 'n skool te bestuur. In België beklemtoon die voordele van 'n kwalifikasie in bestuur tesame met die nodige infrastruktuur die vlak van professionaliteit wat met die pos as hoof gepaard gaan. Hierdie deurlopende ontwikkeling het ook tot gevolg dat alle hoofde op hoogte gehou word van veranderinge wat plaasvind en tendense waarvan hulle kennis moet neem.

'n Soortgelyke formele kwalifikasie vir skoolhoofde wat gebruik word in dele van die VSA, word bespreek deur Davis, Gooden en Bowers (2017:213). Daar word onder andere melding gemaak van die tydsverloop tussen die suksesvolle voltooiing van opleiding en 'n aanstelling as skoolhoof. 'n Gemiddelde verloop van vyf jaar is waargeneem en toegeskryf aan verskeie individuele en kontekstuele rolspelers.

Daar word gereken dat die Koreaanse stelsel van voorbereiding vir die posisie as skoolhoof anders is as dié in die meeste Anglo-Saksiese lande. Kim en Parkay (2004:86–87) skryf dat die proses van keuring vir nuwe skoolhoofde in Korea hoogs selektief is en dat hulle streng maatreëls in plek het vir die voorbereiding van potensiële kandidate. In Korea moet 'n mens nie net onderwyservaring hê nie, maar ook goeie evalueringsverslae van jou vordering as onderwyser, bewyse van indiensopleiding, dienste verrig in afgeleë gebiede en administratiewe ervaring. Nadat al bostaande komponente voltooi is, moet die onderwyser deur die DvO gekies word om 'n opleidingsprogram te mag bywoon. Die suksesvolle voltooiing van hierdie program beteken dat slegs die top presterende onderwyser 'n sertifikaat ontvang, maar dit waarborg nog nie 'n posisie as skoolhoof nie. Wat meer is, die onderwyser kan, met sertifikaat en al, slegs vir vier jaar aangestel word as skoolhoof met die moontlikheid van 'n enkele verlenging van 'n vierjaartermyn (Kim & Parkay, 2004:87).

Volgens Amakyi en Ampah-Mensah (2013:155) stem die gebruik in Suid-Afrika ooreen met gebruike in Ghana, ander Afrikalande en verskeie Westerse lande, waar geen formele opleiding vereis word vir die aanstelling as hoof nie, en ervaring die enigste bepalende faktor is. Dit terwyl Owens en Valesky (2007, aangehaal in Amakyi & Ampah-Mensah, 2013:155) dit duidelik stel dat: “the skills needed to do the work, and the outcomes by which one’s success is judged are so different, that one literally leaves teaching when appointed as school head and enters a new and different occupation.” Gemelde bespreking fokus op die futuristiese hoofskap waarvoor gehoop word en pogings wat aangewend word om te bereik.

Alhoewel daar verskeie redes kan wees vir die effektiwiteit of die sukses van 'n skool, speel die hoof se vaardighede, ervaring en opleiding 'n prominente rol wat tot die beginnerhoof se voor- of nadeel kan tel. Weens onvoldoende opleiding en die verskille in kontekstuele ervaring wat verskillende hoofde kan hê, word daar op beleide staatgemaak om hoofde in te lig oor hulle verantwoordelikhede. Om hierdie rede is die beleide rakende hoofskap tydens hierdie studie nagevors. Die literatuur wat die ervaring van die Suid-Afrikaanse skoolhoof dek, word volgende bespreek met verwysing na die tydperk voor 1994, net ná 1994, en tans.

3.5 Ervaring van Suid-Afrikaanse skoolhoofde

In hierdie afdeling word die probleemstelling van hierdie studie in meer diepte verduidelik aan die hand van hedendaagse literatuur wat die ervarings van hoofde in Suid-Afrikaanse skole beskryf. Daar word gekyk na sekere uitdagings waarmee hoofde te make kry. Hierdeur word die verloop van die verandering wat plaasgevind het met betrekking tot die skoolhoof se verantwoordelikhede, uitgelig terwyl daar terselfdertyd 'n oorsig gegee word van die ontwikkeling en rol van beleide in die onderwys.

3.5.1 Probleemstelling en agtergrond – voor 1994

Oor die afgelope 26 jaar was daar uiteraard grootskaalse verandering ten opsigte van die beleide in die Suid-Afrikaanse onderwysarena. Sayed (2002:383) stel dit so: “the period since 1994 can be best described as a frenzy of policy documents and acts.”

Aanvanklik was skole vir bruin mense die verantwoordelikheid van kerke en sendelinge. Gedurende die tydperk van 1910-1963 was skole vir bruin mense die verantwoordelikheid van die onderskeie provinsies, maar sedert 1964 was die destydse Departement van Kleuringsake in beheer van die skole vir bruin kinders (South African Department of Information, 1974:769-770). Die Departement van Indiërsake was destyds verantwoordelik vir alle onderwysfasiliteite vir Indiërs (South African Department of Information, 1974:773).

Op 31 Mei 1910 het primêre en sekondêre onderwys vir wit leerlinge onder die beheer gekom van die Unie van Suid-Afrika se vier provinsies se departemente van onderwys. Die provinsies het ook na die inwerkingtreë van die Wet op Beroepsonderwys 70 van 1955 (RSA, 1955) in beheer gebly van die primêre en sekondêre onderwys (South African Department of Information, 1974:737-739).

Wat swart onderwys aan betref, was dit tot 1955 die verantwoordelikheid van verskeie sendinggenootskappe en ook van die provinsies. Ná die verslag van die Eiselenkommissie (1949-1951) en die Wet op Swart Onderwys 47 van 1953 (RSA, 1953) het swart onderwys 'n verantwoordelikheid van die staat geword. Die destydse Departement van Bantoe-onderwys het in 1958 tot stand gekom (South African Department of Information, 1974:772-763). Die vier rassegroepe (swart, wit, bruin en Indiër) se skole is dus afsonderlik bestuur.

Hierdie stelsel is uit die weg geruim ná die eerste demokratiese verskiesing in 1994 onder andere met behulp van die nuwe Grondwet (RSA, 1996). Gedurende die tydperk 1990–1994 net voor die African National Congress (ANC) aan bewind gekom het, was daar verskeie gebiede in die onderwys waaraan dringend aandag geskenk moes word vir die transformasie van die verdeelde onderwysstelsel.

Daar word gesê dat 'n groot aantal skole in Suid-Afrika teen hierdie tyd disfunksioneel was – veral swart sekondêre skole in stedelike gebiede wat gedurende daardie tyd die Bantoe-onderwysstelsel gevolg het (Fleisch & Christie, 2004:100). Van die grootste probleme waarmee hierdie skole te make gekry het, was swak fisiese fasiliteite en ernstige organisatoriese probleme, soos onverantwoordelike leierskap, administratiewe onbevoegdheid en onvoldoende dissiplinêre en griewe-prosedures (Steyn, 2003:329). Dit het onder andere gelei tot swak interpersoonlike verhoudings tussen die skoolhoof, onderwysers, leerders en ouers weens 'n gebrek aan respek en vertroue. Betogings teen Bantoe-onderwys het onder andere voortgespruit uit die persepsie van leerders en ouers dat hierdie onderwysstelsel gelei en uitgevoer is deur onderwysers en skoolhoofde wat ten gunste was van die apartheidsregering se reëls en regulasies. Hierdie faktore het uiteraard negatiewe gevolge ingehou vir onderrig en leer (wat in 1976 tot die verlies van minderjarige lewens gelei het), en 'n duidelike behoefte aan beter struktuur en beheer in die bestuur van hierdie skole geopenbaar het.

Die gesentraliseerde benadering tot mag het dit vir die staat moontlik gemaak om ten volle in beheer te wees van die bestuurselemente van die skool. Dit was onder andere hierdie gesentraliseerde mag wat die indruk geskep het dat skoolhoofde en onderwysers blote rolspelers was in die regering se program van apartheid. Skole is deur 19 verskillende skooltoesigstelsels geëvalueer wat met behulp van inspekteurs wat deur die staat aangestel is gefunksioneer het (Steyn, 2002:261). Die skoolinspekteurs was nie in enige spesifieke vakgebied gespesialiseerd nie en, alhoewel die stelsel veronderstel was om op gehaltebeheer te fokus, het dit later groter klem op beheer alleen geplaas (Steyn, 2002:262).

Hierdie gesentraliseerde benadering tot mag in skole word ook deur Christie (2010:699) bespreek wat sê: “[u]nder apartheid, educational administration was characterized by a high degree of centralization and was operated along bureaucratic administrative lines.” Vandag wys al hoe meer studies op die noodsaak van transformerende leierskap en die aanvaarding en eenstemmigheid deur die lede van ’n organisasie om sukses te behaal as ’n span, wat hier ontbreek het. Hierdie soort leierskap en ander word in meer detail in hoofstuk 4 bespreek. Die verantwoordelikhede van die skoolhoof voor 1994 het dus hoofsaaklik op die uitvoer van voorgeskrewe opdragte gefokus wat deur die inspekteurs nagegaan en gekontroleer is.

3.5.2 Ná 1994

Ná die demokratiese verkiesing in 1994 het daar onder andere ’n verandering in die manier waarop mag in die onderwys uitgeoefen is gekom, en dus ook ten opsigte van die verantwoordelikhede van die skoolhoof. Christie (2010:699) skryf: “previously, principals had no budgetary authority or influence in their schools over the flow of resources such as textbooks, little or no influence over hiring and firing of staff, and almost no curriculum decision-making powers.” In Suid-Afrika het hierdie desentralisering van mag gepaard gegaan met die aanbreek van ’n nuwe, gedemokratiseerde era in die land. Die desentralisering van mag en daardeur die implementering van skoolgebaseerde bestuur (SGB), word wel deur ’n aantal kenners as ’n internasionale tendens in die onderwys beskryf (Christie, 2010:700; Mosoge & Van der Westhuizen, 1998:73; Steyn, 2002:251; 2003:329).

Die onderbou van SGB is gebaseer op die wegbeweeg van die tradisionele, burokratiese stelsel waar ’n enkele entiteit besluitneming en outoriteit uitgeoefen het. Hierdie entiteit was die staat wat deur middel van 19 onderwysdepartemente regoor Suid-Afrika in volle beheer van die skoolstelsels was (Steyn, 2002:261). Met die demokratisering van die land het Suid-Afrika ingeval by die tendens van SGB waarmee die proses van besluitneming verskuif word na die skool (Christie, 2010:700). Hier word van belanghebbendes (in hierdie geval ouers en onderwysers) verwag om verantwoordelikheid te aanvaar vir die interne bestuur van die skool in die hoedanigheid as SBL volgens die SASW (RSA, 1996d). Christie (2010:700) noem enkele van hierdie verantwoordelikhede, naamlik finansies, aanstellings en skoolontwikkeling. Hiermee word verwys na mense wat betrokke is by die skool en wat deelneem aan die bestuursfunksie van die skool.

Hierdie gedesentraliseerde benadering tot mag funksioneer goed in skoolgemeenskappe waar die belanghebbendes die nodige kennis en ervaring het om toe te pas tot voordeel van die skool.

Een van die kenmerke van 'n sogenaamde 'suksesvolle skool' of skool wat funksioneer, is dié waar die SBL bestaan uit ouers wat kundigheid (moontlik uit die privaatsektor) op die skool se werksaamhede kan toepas (Mestry en Ndhlovu, 2014:6). Die probleem lê egter by die skole wat nie oor hierdie hulpbron beskik nie – die meerderheid Suid-Afrikaanse skole. Die tekort aan mense uit die gemeenskap wat op 'n SBL kan dien en spesifieke, vooraf opgestelde pligte uitvoer, het tot gevolg dat die skoolhoof se verantwoordelikhede drasties verander het.

Die bedoeling was om verantwoordelikhede aangaande die bestuur van die skool te delegeer en te verdeel en om meer mag aan die direkte rolspelers van die skool te gee, maar in gemeenskappe waar die meerderheid ouers ongeletterd is of nie die waarde van onderwys ter harte neem nie, het dit die teenoorgestelde uitwerking. Fleisch en Christie (2004:101) se opinie stem ooreen hiermee: “the starkness of organisational failure in the dysfunctional schools shows just how important management structures and procedures are for the effective operation of schools.” Bo en behalwe vir hierdie uitdagings, wat onder andere uit die vorige generasie se politiese magposisie spruit, word skole algaande meer kompleks weens diversiteit. Van Jaarsveld *et al.* (2017:802) reken: “[s]kole in Suid-Afrika raak al hoe meer divers ten opsigte van sosio-ekonomiese en kulturele agtergronde. Dit stel besondere eise aan die skoolhoof.” Die huidige ervarings en uitdagings van skoolhoofde en die problematiek wat betref SBL'e word in die volgende paragraaf verder bespreek.

Die verhouding tussen skoolbestuur en beleide het ook drasties verander. Waar die bedoeling was dat skoolgebaseerde bestuur gemeenskappe in staat sou stel om self besluite te neem op grond van die agtergrond en behoeftes van daardie gemeenskap, blyk dit uit huidige resultate dat hierdie idilliese benadering nie uitvoerbaar of volhoubaar is nie. Die gevolge van die desentralisasie van mag in 'n post-apartheid skoolklimaat is waarneembaar in Suid-Afrikaanse skole waar die implementering van beleide op 'n bo-na-onder-benadering plaasvind. Die hoofde gaan onder al hoe meer druk as gevolg van toenemende verantwoordelikhede gebuk, onder andere vanweë voorskrifte vervat in nasionale wetgewing en beleide soos die SASW (RSA, 1996d), PAM (DBO, 2016a) en die SASH (DBO, 2016b). Hierdie beleide is vrygestel en aangepas om te probeer reguleer wat hoofde veronderstel is om te doen weens 'n tekort aan 'n enkele, formele kwalifikasie wat potensiële hoofde kan voorberei vir die posisie van hoofskap en om die uitdagings waarvoor hoofde te staan kom, baas te raak.

Ná afloop van die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika in 1994, het beleide 'n kardinale rol gespeel by die drastiese veranderinge aan die voorheen rasverdeelde skolestelsel.

Sayed (2002:383) reken dat die noodsaaklikheid van beleide juis met hierdie verdeeldheid uitgelig is: “it is such a legacy which educational policy since 1994 has sought to address.” Deur beleide is gepoog om struktuur te gee aan die proses van transformasie wat sou volg, en een die hoofrolspelers in die uitvoer van hierdie beleide was die skoolhoof.

Bostaande sluit aan by Berkhout, Heystek en Mncube (2010:52) wat meen: “[e]ducation management and leadership were soon after 1994 recognised as of special importance in the democratic transformation of education in South Africa.” Daar word aangevoer dat transformasie, weens ’n tekort aan formele kwalifikasies en opleiding vir hoofde, deur middel van beleide moes plaasvind. Uit die literatuur is dit duidelik dat die opleiding van hoofde nie veel aandag geniet het tydens hierdie oorgangstydperk nie aangesien aspekte soos die kurrikulum en die samevoeging van 19 verskillende onderwysdepartemente van groter belang was.

In Suid-Afrika is verskeie beleide opgestel en herformuleer sedert 1994 om die ongelykheid in skole uit die weg te ruim en onderrig van ’n beter gehalte aan leerders te voorsien. Knijn en Patel (2012:597) stel dit so: “[a]fter the creation of a democratic society, social policies were refashioned to address historical inequalities and to build a more socially just and democratic society.” Die belangrikheid van skoolhoofde in hierdie proses van transformasie met behulp van beleide maak deel uit van die potensiële oplossing tot die problematiek waarmee die onderwys in Suid-Afrika vandag steeds te make het. Ná twee dekades van demokrasie en die bekendmaking van verskeie witskrifte en soortgelyke beleide is daar vandag steeds duidelike tekens van ongelykheid in skole en ’n tekort aan verantwoordelikheid as gevolg van skole wat onvoldoende steun aan leerders bied.

Daar moet in ag geneem word dat daar in Suid-Afrika duidelike onderskeid getref kan word tussen die vlak van funksionaliteit tussen histories bevoordeelde skole en die voorheen benadeelde skole weens die apartheidstelsel. Sekere skoolhoofde bevind hulle in gemeenskappe wat voor 1994 gemarginaliseer was en nie die nodige hulpbronne tot hulle beskikking gehad het nie. Hierdie agterstand is vandag steeds waarneembaar aangesien die omliggende gemeenskap van die skool steeds vasgevang is in die sfeer van armoede. Die hoë vlakke van werkloosheid kan onder andere toegeskryf word aan faktore wat aan die swak ekonomiese groei in Suid-Afrika toegeskryf kan word, maar die gebrek aan kwalifikasies en basiese onderrig in hierdie gemeenskappe hou ook direk hiermee verband.

Die merkwaardige hervorming wat beleide in die onderwys teweeg moes bring het nie die verwagte hervorming in skole tot gevolg gehad nie. Skoolhoofde moet vandag met beleide werk wat probeer om voorskrifte te gee vir hoe skole gelei en bestuur behoort te word, maar in die praktyk laat die agtergrond van baie skole net nie toe dat hoofde hierdie beleide implementeer soos wat hulle dalk sou wou nie. Veral in gemeenskappe waar geweld, dwelmmisbruik, tienerswangerskappe, misdaad en disfunksionele huishoudings die norm is, word daar van die skoolhoof verwag om ander rolle te vervul, wat verhoed dat die beleide na wense geïmplementeer word (hierdie punt word in onderafdeling 3.6 verder bespreek as deel van die uitdagings wat skoolhoof vandag die hoof moet bied).

Die afleiding kan gemaak word dat min leerders toegang het tot onderrig van hoë gehalte, maar selfs hier steek die standaard in vergelyking met die internasionale maatstaf sleg af (Van Jaarsveld *et al.*, 2017:802). Daar word egter beredeneer dat die soort hoofskap die grootste invloed op 'n skool kan hê en die beste kans staan om die toestand van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te verbeter (Bergman *et al.*, 2011:472; Botha, 2004:239; 2013:312; Heystek, 2004:310; Mestry en Singh, 2007:478).

Msila (2013:95) sê: “[v]arious critics point out that school leadership and management inefficiency leads to underperformance and paralysis of the school as an organisation.” Die teenoorgestelde benadering word egter gebruik om die nut en belangrikheid van hierdie posisie te beklemtoon. Daar word gereken: “[i]n the past decade there has been a notable shift in South African education policy that raises the value of school leadership as a lever for learning improvements” (Wills, 2015:95). Hierdie verskuiwing in beleid poog om tot 'n groter mate en in meer detail die verantwoordelikhede van die skoolhoof formeel uiteen te sit. Die gaping ontstaan waar verwag word dat beleid dieselfde uitwerking moet hê op skole wat op kontekstuele, ekonomiese en maatskaplike vlak volkome van mekaar verskil.

Met bostaande probleemstelling en agtergrond in gedagte is die literatuur aangaande die huidige ervaring van hoofde in Suid-Afrika geraadpleeg om 'n oorsig te skets van sommige uitdagings waarmee hulle te make kry. Daarna verskuif die fokus na internasionale bevindinge ten opsigte van die verandering van skoolhoofde se verantwoordelikhede en hulle ervarings daarvan.

3.6 Huidige uitdagings van hoofde in Suid-Afrikaanse skole

Aangesien die hoof 'n unieke posisie in die skool vervul, en daar geen ander personeelid is wat dieselfde rol vertolk nie, is die riglyne wat die hoof deur middel van die beleide ontvang, van kardinale belang. Die hoofdoel van die jongste beleide is onder andere om die professionaliteit van hoofskap te verhoog en duideliker leiding te gee aangaande hul verantwoordelikhede om sodoende onderrig van 'n hoër gehalte te bewerkstellig (DBO, 2016b:3). In hierdie onderafdeling word onlangse literatuur oor wat in Suid-Afrikaanse skole gebeur, bespreek om sekere uitdagings waarvoor 'n skoolhoof te staan kom, uit te wys. Met ander woorde, die uitgangspunt word gebruik dat hierdie uitdagings waarmee skoolhoofde te doen kry bepaal tot 'n groot mate hul verantwoordelikhede én die wyse waarop hulle daardie verantwoordelikhede kan nakom. Wat die verbetering en sukses van 'n skool betref, is dit uit die literatuur duidelik dat die skoolhoof 'n bepalende faktor is (Bergman *et al.*, 2011; Bush & Oduro, 2006; DBO, 2011a; Johnson, Møller, Jacobson & Wong, 2008; Mestry, 2017; Van Jaarsveld *et al.*, 2015). Hoofde kan hierdie rol slegs optimaal vervul indien hulle die nodige ondersteuning het.

Van Jaarsveld *et al.* (2015:98) beskryf veral beginnerskoolhoofde se dilemma ten opsigte van hierdie posisie: “[i]n hulle daaglikse roetine moet beginnerskoolhoofde gevolglik gekompliseerde probleme in isolasie oplos, boonop in 'n kort rukkie met gedurige onderbrekings.” Wiehahn en Du Plessis (2018:7–8) noem nog uitdagings van beginnerskoolhoofde in Suid-Afrika:

- die aanpassing by 'n nuwe skool, personeel, kultuur en omgewing en die uitdagings wat daarmee gepaard gaan;
- aanvaarding deur die skoolgemeenskap;
- die werwing en aanstelling van adjunkhoofde van goeie gehalte;
- verslagdoening aan alle belanghebbendes verbonde aan die skool;
- versekering dat onderwysers met ander opvoedkundige belanghebbendes saamwerk;
- hantering van huidige arbeidskwessies (wat nie voorheen deel was van die skoolhoof se verantwoordelikhede nie); en
- die moontlike transformasie van 'n disfunksionele skool tot 'n funksionele skool.

Die meeste van bostaande elemente geld uiteraard vir sommige meer ervare hoofde ook. Daar word gereken dat beginnerhoofde gebuk gaan onder druk, onder andere weens onsekerheid oor wat presies van hulle verwag word. Die tekort aan kennis en vaardighede oor hoe om 'n skool

sukcesvol te bestuur en te lei dra by tot die mate van funksionaliteit, al dan nie, van die skool (die begrip *funksionaliteit* word later in hierdie onderafdeling verder bespreek). Die persoon aan die hoof van 'n organisasie, soos 'n skoolhoof aan die hoof van 'n skool, het sekere verantwoordelikhede wat deurlopend nagekom en uitgevoer moet word om te verseker dat die organisasie funksioneer.

Wanneer daar na uitdagings van die Suid-Afrikaanse skoolhoof gekyk word, word daar in die literatuur verwys na skole wat werk, of funksioneer, en ander wat disfunksioneel is (Christie, 2010:707; Deacon, 2019:1). Drie oorkoepelende komponente is geïdentifiseer tydens Bergman *et al.* (2011:462) se studie wat as bepalende aspekte gesien word by die klassifikasie van skole as 'disfunksioneel': reëls wat verbreek of gebuig word; onbevoegdheid in bestuur, finansies en konflikhantering; en onduidelike uiteensetting en riglyne van verskillende posisies in die skool wat lei tot magsmisbruik, konflik en verwarring. Daar kan aangevoer word dat al drie bostaande komponente, wat die funksionaliteit van die skool betref, 'n direkte skakel het met die skoolhoof en beleide.

Die reëls van 'n skool word nie beperk tot die leerders nie, alhoewel dit ook 'n kardinale rol speel by die mate van sukses van die leerproses. Personeellede het sekere voorskrifte en regulasies wat nagekom moet word om te verseker dat konsekwentheid (ten opsigte van alle werksaamhede by die skool) gehandhaaf word. Dieselfde geld vir ouers en ander partye wat met die skool te make het. Die persoon wat alle reëls en regulasies goedkeur moet hersien en oor die uitvoering daarvan toesig moet hou, is die skoolhoof (in samewerking met die SBL). Indien inkonsekwente gedrag aanvaar word, verloor die beleid of reël, wat van toepassing is op die geval, sy waarde. Die huidige prentjie van die meerderheid Suid-Afrika se skole weerspieël dat die skoolhoofde sukkel om bogenoemde komponente baas te raak.

Die tweede komponent wat deur Bergman *et al.* (2011:462) geïdentifiseer is, sluit aan by wat Christie (2008:141) meer as 'n dekade gelede al opgemerk het en wat deur andere navorsers (Heystek, 2004; Xaba & Nhlapo, 2014) bevestig is: as gevolg van die mag wat die SASW aan die SBL gee, word skoolgebaseerde beheer toegepas. Dit lei daartoe dat die skoolgemeenskap (byvoorbeeld die ouers van leerders van die skool) in werklikheid beheer neem van die bestuur van die skool, ongeag hulle bevoegdheid om dit te kan doen. Alhoewel dit 'n goed bedoelde idee is dat mense wat direk by die skool betrokke is, insae het in die manier waarop die skool bestuur word, veroorsaak dit in baie gevalle probleme. Bevindinge deur Dibete en Potokri (2018) sluit aan by dié van Van der Colff (2015:iii) wat bevind het dat 'n hoofrede vir die

wanbesteding van finansies deur die SBL ongeletterdheid is: “[t]hey lacked the proper knowledge to manage their funds effectively. This lack of knowledge is mainly because of the members’ literacy level and limited training” (Dibete & Potokri, 2018:799). Mense word met ander woorde by skole in posisies geplaas waarvoor hulle geensins bevoeg is nie. Dit het tot gevolg dat sekere skoolhoofde ’n groter volume verantwoordelikhede moet behartig om te probeer verseker dat die skool steeds funksioneer soos dit moet, al is die voorgeskrewe menslike hulpbronne nie beskikbaar nie.

Bo en behalwe vir bostaande uitdagings wat die SBL en die personeel betref, moet die fisiese toestand van die skool ook in ag geneem word. Toestande van Suid-Afrikaanse skole is uiters divers en laat in baie gevalle steeds veel te wense, al is daar vooruitgang gemaak. In die 2016–2017 jaarverslag van die DBO (2017:159) word genoem dat mikpunte met die bou van nuwe skole en die verskaffing van sanitêre geriewe, water of elektrisiteit aan skole nie bereik is nie. Die 2018-verslag oor die nasionale onderwysstruktuur-bestuurstelsel (NEIMS) dui soortgelyke statistieke aan met meer provinsiespesifieke data rakende fisiese aspekte en tekortkominge by skole. Die verantwoordelikheid van die skoolhoof om toe te sien dat kwaliteit onderrig en leer plaasvind word bemoeilik met ’n tekort aan basiese infrastruktuur. Die groeiende aantal leerders by meeste skole in Suid-Afrika (weens die agterstand van nuwe skole) en tekort aan gekwalifiseerde onderwysers veroorsaak sy eie uitdagings vir die skoolhoof wat verantwoordelik is vir die bestuur van die menslike hulpbronne van die skool. Die agtergrond van ’n skool bepaal ook tot ’n mate die soort ondersteuning wat die skool kan verwag van die verskeie gemeenskappe en onderwysdepartemente.

Die eerste twee uitdagings vir die beginnerhoof wat Wiehahn en Du Plessis (2018:7) hierbo noem is beslis meer kompleks in sekere gemeenskappe as in ander. Bergman *et al.* (2011:462) bespreek om hierdie rede verskillende benaderings tot die disfunksionaliteit van skole. Volgens hulle begin die gebrek aan funksionaliteit nie noodwendig by die skool nie, maar eerder in die gemeenskap.

Dit stem ooreen met Davids (2016:55) se bevindinge aangaande die uitwerking wat die agtergrond van die skool, en die gemeenskap wat daardeur bedien word, op ’n kwessie soos geweld in skole kan hê, wat nie net die effektiwiteit en funksionaliteit van die skool nie, maar ook die skoolhoof beïnvloed. Skoolhoofde in voorheen benadeelde omgewings en arm gemeenskappe kom in aanraking met ander verantwoordelikhede (as hoofde van meer gegoede gemeenskappe) weens omliggende probleme wat deur die leerders saamgebring word skool

toe. Die rol wat die skoolhoof speel by die regstelling van maatskaplike en ander probleme in die gemeenskap, neem soms meer tyd in beslag as die bestuur van die daaglikse funksies van die skool self. Davids (2016:58) beskryf hoe 'n skoolhoof van 'n minder gegoede skool op 'n gereelde basis ná skool tyd met probleemleerders deurbring om sodoende tot die kern van die probleme deur te dring. Op hierdie manier kry die skoolhoof kans om te luister na stories uit die leefwêreld van die leerder en word 'n vertrouensverhouding opgebou waardeur die skoolhoof probeer om die problematiese gedrag van die leerder te verstaan. Problematiese gedrag van leerders is egter nie die enigste maatskaplike probleem wat op Suid-Afrikaanse skoolhoofde se verantwoordelikhedslus beland nie.

Daar word berig dat menige leerders in Suid-Afrika gereeld honger en siek by die skool opdaag, nie ordentlike klere het om aan te trek nie, tekort skiet wat leerfasiliteite, ouerondersteuning en motivering betref en gereeld van skole verwissel (Bergman *et al.*, 2011:462). Die DBO het in 2010 verklaar dat meer as twee miljoen leerders net een ouer het, of geen ouers het nie, en dat amper 50 000 leerders in 2008 as swanger aangemeld is (DBO, 2010). In 2017 het die nuutste statistiek uitgewys dat die getal swanger kinders (tussen die ouderdom van 10 en 19) bykans verdubbel het tot meer as 99 000 (Statistics South Africa, 2017:40).

Al hierdie eksterne faktore wat in die gemeenskap ontstaan, speel 'n beduidende rol by die mate waartoe leer effektief kan plaasvind, of wat die oorsaak kan wees waarom 'n skool nie doen wat dit moet doen nie. Daar word ook in die literatuur berig van menslike faktore wat uiters sensitief hanteer en bestuur moet word. Unies en verteenwoordigers van unies is nie veronderstel om enigsins insae te hê in die daaglikse funksionering van 'n skool nie, behalwe in die geval van dissiplinêre probleme van unielede (Clark, 2008:172). Die teenoorgestelde kom egter voor in Suid-Afrikaanse skole. In 'n onlangse studie, deur Myburgh, Poggenpoel en Kgabo (2017:388) word hoofde se persepsie van unieverwante aktiwiteite beskryf as: “a significant task diversion through mob-mentality co-option of the membership preventing rational discourse and compromising work health and safety of all school community members.” Dit veroorsaak dat hoofde 'n minderwaardigheidsgevoel ontwikkel ten opsigte van hulle bestuursvaardighede aangesien aggressiewe konfrontasies met verteenwoordigers van unies die norm geword het (Myburgh *et al.*, 2017:388).

'n Element wat die skoolhoof kan help om hierdie uitdagings die hoof te bied, is opleiding. Om hierdie rede word daar in 3.7 gekyk na die opsies wat beskikbaar is vir voornemende skoolhoofde om hulle so goed moontlik voor te berei vir hulle posisie.

3.7 Opleiding van skoolhoofde

In die bespreking wat volg aangaande die verskillende opleidingsgeleenthede vir 'n aspiranthoof, word daar verwys na die Suid-Afrikaanse agtergrond voordat die verskillende opsies in die onderwysstelsel uiteengesit en bespreek word.

3.7.1 Agtergrond

Een van die wyses waarop die veranderende verantwoordelikhede en daaglikse uitdagings waarvoor die skoolhoof te staan kom, hanteer kan word, is deur middel van opleiding.

As gevolg van die apartheidstelsel fokus die beskikbare literatuur van voor 1994 hoofsaaklik op wit skole en hoofde (Boshoff, 1980; Grobler, 1992; Rossouw, 1994). Deur middel van die J.F.A. Swartz-onderwysleierskapontwikkelingsprojek aan die Universiteit van Stellenbosch het die Kaapse Onderwysdepartement in 1979 “twee-en-twintig residensiële seminare vir onderwysleiers gehou” (Boshoff, 1980:290). Hierdie seminare was daarop gemik om aan hoofde op alle vlakke die geleentheid van verdere opleiding te bied. Daar was onder andere twee seminare spesifiek vir beginnerhoofde en twee vir ervare skoolhoofde. Die doel van hierdie seminare was “om by geïdentifiseerde leiers in Kaaplandse Onderwysinstellings kennis, kundigheid en positiewe houdings ten opsigte van leierskap, onderwysleiers en onderwysvernuwing, te ontwikkel” (Boshoff, 1980:291).

In Suid-Afrika is daar vandag steeds geen formele kwalifikasie vir 'n individu wat aansoek doen om die hoof van 'n skool te word nie. Hierdie ondergekwalfiseerde of selfs ongekwalifiseerde individue is veronderstel om as skoolhoof verantwoordelik te wees vir wat by die skool plaasvind. In 3.7.2 word moontlike opleidingsgeleenthede bespreek.

3.7.2 Loopbaanontwikkeling: kwalifikasies en onderwyservaring van die Suid-Afrikaanse skoolhoof

Om die posisie van skoolhoof in Suid-Afrika te kan beklee, vereis die PAM-dokument (DBO, 2016a:55) 'n geakkrediteerde drie- of vierjarige onderwyskwalifikasie (sien hieronder), registrasie by die Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers (SARO) en sewe jaar onderwyservaring. Opleiding word onder andere geklassifiseer volgens die riglyne van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) waarvolgens 'n Nasionale Sertifikaat wat in graad 12 verwerf word, as vlak 4 geklassifiseer word, en die hoogste vlak, 'n doktorsgraad, as vlak 10.

a) Kwalifikasies en registrasie

Wat onderwyskwalifikasie betref, word die onderstaande vier tersiêre kwalifikasies by Suid-Afrikaanse universiteite aangebied ter voorbereiding van potensiële onderwysers.

- i) BA – Baccalaureus Artium is die eerste graad in die Lettere en Kuns (drie jaar);
- ii) BSc – Baccalaureus Scientiae is die eerste graad in die Natuurwetenskappe (drie jaar);
- iii) NOS – Nagraadse Onderwysertifikaat word gevolg ná die suksesvolle voltooiing van een van die bostaande baccalaureus-grade (BA of BSc). Suksesvolle afhandeling van die NOS stel die persoon met 'n driejarige graad in staat om by die Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers (SARO) te registreer en as onderwyser te begin praktiseer (NKR vlak 7); en
- iv) BEd – Baccalaureus Educationis word gedefinieer as die eerste graad in Opvoedkunde. Die opleiding duur 'n minimum van vier jaar met hoofmodules wat in skoolvakke spesialiseer (NKR vlak 7).

Daar word onderskei tussen die verskillende fases van die Suid-Afrikaanse algemene onderwysstelsel – Grondfase (GF-ond), Intermediêre fase (IF-ond), Senior fase (SF-ond) en Verdere Onderwys en Opvoedingsfase (VOO). Die onderskeid word onder andere getref op grond van die vlak wat bereik word in die hoofmodule van die studierigting. Die student is onmiddellik ná voltooiing van die BEd-graad daarop geregtig om te registreer en dan as onderwyseres in Suid-Afrika te praktiseer.

Bostaande kwalifikasies, registrasie by SARO tesame met sewe jaar onderwyservaring is volgens die PAM (DBO, 2016a) voldoende om 'n skoolhoof in Suid-Afrika te word.

b) Onderwyservaring

Daar word van 'n persoon wat in aanmerking wil kom vir hoofskap verwag om 'n sekere aantal jare onderwyservaring te hê. Die ervaring wat vereis word, is direk afhanklik van die grootte van die skool waar die pos as hoof vakant is. Volgens die Vakaturelys 3 van 2015 (SAOU, 2015:iv) word dit soos volg uiteen gesit.

Drie jaar onderwysondervinding vir die aanstelling as skoolhoof van 'n S8-skool; vyf jaar ervaring vir aanstelling by 'n S9-skool, en sewe jaar ervaring vir aanstelling as hoof van 'n S10- en 'n S11-skool. Die kategorisering van skole as S8 tot S11 verwys na die gradering van skole volgens grootte met inagneming van die aantal leerders (Sonnekus, 2014:28). Die

uniekheid van die skoolhoof se posisie en verantwoordelikhede skep egter ’n leemte in kennis en vaardighede wat gevul behoort te word (Amakyi & Ampah-Mensah, 2013; Bush, 2011a).

c) Verdere kwalifikasies

Wiehahn en Du Plessis (2018:1) reken dat die beginnerhoof sonder addisionele opleiding ’n uiters uitdagende taak het. Formele kwalifikasies word gesien as bykomstige voordele vir die pos eerder as ’n voorvereiste. Bykomende formele kwalifikasies kan enige van die onderstaande behels:

- GOS – Gevorderde Onderwysertifikaat (NKR vlak 7) (sien die bespreking by 3.7.2.1);
- GDO – Gevorderde Diploma in Onderwys (NKR vlak 7);
- HonsBEd – Honneurs Baccalaureus Educationis (NKR vlak 8);
- MEd – Magister Educationis (NKR vlak 9);
- MBA – Magister in Besigheidsbestuur en -Administrasie (NKR vlak 9); en
- PhD of DEd – Philosophiae Doctor of Doctor Educationis (NKR vlak 10).

Dit is min dat ’n skoolhoof in Suid-Afrika al bostaande kwalifikasies sal voltooi om sodoende op NKR vlak 10 te kom.

3.7.2.1 Die GOS: Skoolleierskap- en Bestuurkwalifikasie

Die GOS: Skoolleierskap- en Bestuurkwalifikasie het die afgelope aantal jare na vore getree as een die toonaangewendste kwalifikasies wat die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof betref. Dit het deel uitgemaak van verskeie Gevorderde Onderwysertifikaat- (GOS-)kursusse wat deur hoërondewysinstellings aangebied is. Uit die naam van die kwalifikasie kan afgelei word dat dit ’n uitbreiding is van opleiding op onderwysgebied wat daarop gemik was om bestuurders in die onderwysstelsel op ’n gevorderde vlak beter toe te rus om die uitdagings wat met die posisie gepaard gaan, die hoof te bied (Sonnekus, 2014:23).

Dit is belangrik om eers agtergrond te skep van hierdie kwalifikasie se oorsprong. Die “South African Qualifications Authority” (SAQA) het in die vroeë 2000’s stelle eenheidstandaarde laat saamstel deur die “Standards Generating Body”. Williams (2017:521) sê:

Hierdie eenheidstandaarde was bedoel om die basis vir voortgesette professionele ontwikkeling van skoolbestuurspanne en departementele amptenare te vorm, en dit vorm die basis van die Gevorderde Onderwysertifikaat: Skoolbestuur en -leierskap (GOS: SBL)

wat onder leiding van die destydse Departement van Onderwys ontwikkel is en wat vanaf 2007 dwarsdeur Suid-Afrika aangebied is.

Die doel van hierdie sertifikaat word soos volg gedefinieer: “[the]development of a corps of education leaders who apply critical understanding, values, knowledge and skills to school leadership and management within the vision of democratic transformation” (DvO, 2008c:5). Die vyf areas wat deur hierdie kwalifikasie ontwikkel word, en waarop klem gelê word om bostaande doel te bereik, word soos volg omskryf:

- verskaf leierskap en bestuursvaardighede om die bestuurspanne van skole in staat te stel om gehalteonderrig aan elke leerder te verskaf;
- verskaf professionele leierskap, ook in die bestuur van die kurrikulum om sodoende te verseker dat skole gehalteonderrig, leer en hulpbronne verskaf om die standaarde van prestasies te verhoog;
- versterk die professionele rol van die hoof deur die bevoegdheidsvlak van die beheerliggaam te versterk;
- ontwikkel toekomstige hoofde wat in staat is om krities met enige saak om te gaan en wat self-refleksiewe praktisyns is; en
- stel toekomstige hoofde in staat om hulle departemente en skole te kan bestuur as leerorganisasies, en om waardes oor te dra wat transformasie in die Suid-Afrikaanse omgewing ondersteun (DvO, 2008c:7).

Volgens die Jaarboek van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch, een van die hoëronderinstellings wat die GOS-opleiding aanbied, “spreek [hierdie program] die ongewenste skeiding tussen praktyk en teorie aan en neem die vorm aan van skoolgebaseerde opleiding en evaluering, waar die klem op verandering van gedrag en waardes val” (Universiteit Stellenbosch, 2014:43). Dit is egter so dat die verskillende tersiêre instellings die aanbieding van die kursus verskillend benader het (Ngcobo, 2012:425).

Vanuit die literatuur rakende hierdie kwalifikasie wil dit voorkom asof daar leemtes was wat onvoldoende die hoof gebied is deur die instellings wat die aanbieding daarvan behartig het. Uit navorsing wat handel oor 18 GOS-studente se ervaring van die opleidingsessies word gesê:

The participants stated that the universities tended to overstress the importance of assessment in the programme...some lecturers created an unnecessary stress among the candidates who lost the focus on practice based strategies to concentrate more on the

assessment component...some lecturers were very pedantic in looking for technical aspects such as referencing and formal academic writing style” (Msila, 2013:446).

’n Ander studie se bevinding was dat –

[S]tudents were of the opinion that the programme was not equipping them to deal with challenges facing their schools on a regular basis [like] strategies that would enable them to deal with issues such as violence and a lack of discipline and dedicated teaching and learning (Ngcobo, 2012:425).

Die problematiek wat ’n eenvormige benadering tot die opleiding van hoofde bied, is ook deur Xaba geïdentifiseer, wat reken: “training aimed at capacity-building should be based on situational factors pertaining to the capacity needs of schools themselves ... a capacity assessment is necessary in this regard, to avoid a “one-size-fits-all” approach to training and development” (Xaba, 2011:209).

Verder is daar ook ernstige vrae gevra na mate die impak van die destydse “Standards Generating Body” se eenheidstandaarde wat gedien het as die fondasie waarop die GOS-SBL gebaseer is (Williams, 2017:523). Daar word gesê dat: “Die SAQA-eenheidstandaarde is hoofsaaklik gebaseer op die werk wat in die eerste wêreldlande gedoen is, en nie op empiriese navorsing in Suid-Afrika nie. Dit maak die toepaslikheid van die eenheidstandaarde twyfelagtig” (Williams, 2017:534). Hierdie standpunt sluit aan by Eacott en Asuga (2014:13) wat pleit vir ’n benadering tot skoolhoofskap in Afrika wat bevry is van die invloed van ander lande.

Sedert 2017 is die GOS: Skoolleierskap en Bestuur nie meer deel van die moontlike gevorderde kwalifikasies wat potensiële hoofde kan verwerf nie. Daar is sewe nuwe diplomaprogramme geïmplementeer waaronder Leierskap en Bestuur nie genoem word nie: “Die Gevorderde Diploma in Opvoedkunde (GDO) vervang die vroeëre Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS) vir studente wat vanaf 2017 inskryf” (Universiteit Stellenbosch, 2019:7). Daar is egter alternatiewe opleidingsgeleenthede vir aspiranthoofde.

3.7.2.2 Ander opleidingsgeleenthede

Benewens verskeie werksessies, kongresse en simposiums wat landswyd aangebied word en waarby skoolhoofde baat kan vind, is daar ook verskeie kursusse – onder andere gemik op toekomstige hoofde – wat provinsiaal of selfs plaaslik aangebied word. Hierdie kursusse word onder andere deur vakbonde en organisasies aangebied.

In die Wes-Kaap is daar verskeie geleenthede waarvan toekomstige hoofde gebruik kan maak om hulle kwalifikasies te verbeter en sodoende 'n beter kans te hê om bevorder te word as hoof van 'n skool. By die Kaapse Onderwys- en Leierskapinstituut (KOLI), in Kuilsrivier, word verskeie werksessies en kort kursusse oor naweke en gedurende skoolvakansies aangebied. 'n Soortgelyke instansie is die Matthew Goniwe School of Leadership and Governance (MGSLG) in Gauteng waar kursusse aangebied word vir spesifieke groepe mense, soos vakhoofde, om hulle toe te rus met leierskapsvaardighede deur middel van geakkrediteerde modules.

3.8 Samevatting

Hierdie literatuuroorsig het die nodige inligting verskaf oor die ervaring van die Suid-Afrikaanse skoolhoof, met verwysing na 'n gedeelte van die geskiedenis van onderwys in Suid-Afrika en die radikale ontwikkeling wat moes plaasvind. Die onvermoë van die staat om hierdie transformasie ten volle te verwesenlik, het ook aan bod gekom op grond van literatuur wat huidige uitdagings bespreek. Die onderwerp rakende die opleiding van skoolhoofde is kortliks beredeneer as potensiële hulp vir hoofde wat hulle in gemeenskappe bevind wat die skool se funksie negatief beïnvloed. Deurentyd is daarna gestreef om na die internasionale eweknie te verwys om die globale perspektief in te sluit.

Hierdie studie het nie slegs oor die verantwoordelikhede van die skoolhoof soos uiteengesit in die literatuur gehandel nie. Dit dien ook nie as 'n blote ontleding van die ontwikkeling wat plaasgevind het ten opsigte van leierskapstyle, bestuurswyses of wat voorgehou word as elemente van hoofskap nie. Die doel was om beide hierdie elemente te dek in 'n trajek wat die verhouding tussen verandering in verantwoordelikhede en beleid uitbeeld met behulp van 'n dekonstruktiewe lens waardeur skoolhoofde se doen en late waargeneem is.

Die volgende hoofstuk fokus op beleidshervorming wat betref die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof. Daar word onder andere gekyk na die teoretiese uiteensetting van beleide – hoe beleide tot stand kom en die verskillende benaderings tot die implementering van beleide. Daarna word die drie hoofbeleide wat vandag op skoolhoofde van toepassing is wat betref hulle verantwoordelikhede in kronologiese volgorde bespreek. Daar word onder andere klem gelê op die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van hierdie dokumente met verwysing na vorige weergawes van die tersaaklike dokumente.

HOOFSTUK 4

BELEIDSHERVORMING

4.1 Inleiding

In hoofstuk 3 is 'n oorsig gegee van die beskikbare literatuur rakende die kernelemente van hierdie navorsing. Meer onlangse literatuur wat die hedendaagse uitdagings van die skoolhoof belig, is beskryf in ooreenstemming met 'n internasionale benadering tot skoolhoofde se veranderende verantwoordelikhede en die problematiek wat daarmee gepaard gaan. Daar is onder meer gekyk na die ervarings van Suid-Afrikaanse skoolhoofde gedurende die tydperk voor 1994, in die rasverdeelde samelewing en skoolstelsel. Die literatuur wat die tydperk net ná die 1994-verkiesing beskryf, is geraadpleeg om die uitdagende toestande en realiteite met betrekking tot die verantwoordelikhede van die skoolhoof uit te beeld. 'n Opsomming van die geleentheid tot loopbaanontwikkeling van skoolhoofde in Suid-Afrika is ingesluit aangesien dit as potensieële oplossing tot die vraag na formele opleiding vir die posisie as skoolhoof gesien kan word.

Hierdie hoofstuk begin met 'n verduideliking van die verhouding tussen beleid en wetgewing aangesien beide inwerk op die voorgeskrewe verantwoordelikhede van die skoolhoof. Dit word gevolg deur 'n teoretiese uiteensetting van beleid en die beleidsproses in 4.3. In onderafdeling 4.4 word die beleide wat op alle skoolhoofde van Suid-Afrikaanse skole van toepassing is genoem om 'n beeld te skets van die beleide waarmee skoolhoofde op 'n gereelde basis te make kry. Daarna verskuif die fokus van die bespreking na die spesifieke dokumente wat direk aan die skoolhoof se verantwoordelikhede aandag skenk (in 4.5, 4.6 en 4.7). Dit sluit in die SASW 84 van 1996 (RSA, 1996d) (soos gewysig deur die Wysigingswet op Wette op Basiese Onderwys 15 van 2011), die PAM-dokument (DBO, 2016a) en die SASH (DBO, 2016b). Daar word verwys na vroeëre weergawes van hierdie dokumente en die wyse waarop dit verander het.

4.2 Verhouding tussen wet en beleid

Alvorens die verskillende dokumente wat betrekking het op die skoolhoof van die Suid-Afrikaanse skool bespreek kan word, moet die verhouding tussen wet en beleid eers uiteengesit word. Die grondrede hiervoor is die oorvleueling tussen beleid en wetgewing waardeur aan die skoolhoof se verantwoordelikhede aandag geskenk word.

'n Wet of statuut kan gesien word as die formele formulering van 'n regsreël deur 'n wetgewende liggaam. Hierdie wetgewende liggaam van die staat, wat die nodige bevoegdheid het om regsreëls neer te lê, word bepaal deur die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996 (Kleyn & Viljoen, 2010:42). Dit wil sê 'n wet wat van toepassing is op alle burgers van die land kan slegs verander word deur die parlement, wat in Suid-Afrika die hoogste staatsorgaan is wat wette op nasionale vlak kan maak (Kleyn & Viljoen, 2010:42). Wette word gesien as een van die ontstaansbronne van die reg. Ander ontstaansbronne is die gemenereg, regspraak en ou skrywers (oftewel die Romeins-Hollandse skrywers soos Hugo de Groot en Johannes Voet [sien Kleyn & Viljoen, 2010:42–43]). Die *reg* is daardie gedragsnorme wat 'n dwangmatige herstel van die geskonde regsposisie bewerkstellig en is van toepassing op alle burgers van 'n land (Strauss, Strydom & Van der Walt, 1968:5). Met ander woorde, waar daar verkeerde optrede plaasgevind het, word die reg gebruik om die wanbalans te herstel.

Daarteenoor is *beleid* die manier waarop 'n owerheidsgesag sy oogmerke polities wil uitvoer. Daar is dus groter klem op die rol wat die regerende party speel as op die meer permanente seggenskap van die parlement, soos in die geval van wetgewing. Die oogmerke of doel van die owerheidsgesag wat deur middel van politieke kanale beoefen word, moet egter steeds geskied binne die perke van die reg, maar die proses wat gepaard gaan met die wysiging en opdatering van beleid is vinniger en minder kompleks (Brecht, 1967:346).

Volgens artikel 3 van die Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996 (RSA, 1996e), soos gewysig (2011), word die bepalings van nasionale onderwysbeleid deur die Minister van Basiese Onderwys soos volg in subartikel 1 tot 3 uiteengesit:

- (1) Die Minister bepaal nasionale onderwysbeleid ooreenkomstig die bepalings van die Grondwet en hierdie Wet.
- (2) By die bepaling van nasionale beleid vir onderwys by onderwysinrigtings hou die Minister rekening met die bevoegdhede van die provinsiale wetgewers uit hoofde van artikel 146 van die Grondwet en die toepaslike bepalings van die een of ander provinsiale Wet met betrekking tot onderwys.
- (3) Behoudens die Grondwet geniet nasionale beleid voorrang oor die geheel of 'n gedeelte van enige provinsiale beleid oor onderwys indien daar strydigheid bestaan tussen die nasionale en die provinsiale beleid (Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996) (RSA, 1996e).

Hier kan die direkte skakel tussen wetgewing en beleid duidelik gesien word. Daar word onder meer gestipuleer dat die Minister van Basiese Onderwys verantwoordelik is vir die bepaling van beleid. Die lys gebiede wat deur hierdie beleide gedek word, sluit volgens subartikel 4 onder andere in: “beplanning, voorsiening, finansiering, koördinerings, bestuur, beheer, programme, monitering, evaluering en welsyn van die onderwysstelsel” (RSA, 1996e). Daarop volg ’n uitbreiding van 18 beleidsonderwerpe waarvoor die minister moontlik seggenskap kan hê. Die Minister van Basiese Onderwys staan met ander woorde aan die hoof van alle onderwysbeleide wat in skole toegepas en geïmplementeer moet word.

Uit bostaande bespreking kan afgelei word dat wette meer gewig dra as beleide, en dat die Minister van Basiese Onderwys, verbonde aan die regerende party, ’n kardinale rol speel by die beleidsproses.

4.3 Teoretiese uiteensetting van beleid en die beleidsproses

Met die teoretiese uiteensetting van beleide word gekyk na verskillende teorieë rakende die ontstaan, verskillende soorte, doel en probleme met beleidsdokumente. Christie (2008:117) verduidelik dat beleid gesien kan word as een van die maniere waarop die regering van ’n moderne staat uitbeeld waarvan hulle hou en hoe hulle van plan is om dit te laat geskied. Dit stem ooreen met die bespreking hierbo. Daar word verskeie ander definisies vir die begrip *beleid* aangetref, maar Christie (2008:117) reken dat sekere eienskappe in die meeste gevalle sigbaar sal wees. Hierdie eienskappe van beleid sluit die volgende in, naamlik beleid –

- behels ’n vorm van besluitneming met doelwitte;
- is waardegedrewe aktiwiteite, gebaseer op hoe sekere mense wil hê ’n samelewing moet lyk;
- bevat ’n visie van ’n vooropgestelde ideaal;
- behels gewoonlik ’n poging om ‘dinge beter te maak’ of om te verhoed dat ‘iets slegs gebeur’;
- sluit gereeld die toeken van hulpbronne in op die basis van belanghebbendes;
- kan moontlik besluite bevat om nie op te tree nie, sowel as besluite om op te tree;
- is gereeld die gevolg van ’n ooreenkoms tussen belanghebbendes en groepe;
- resultate is nie altyd voorspelbaar nie en kan heel moontlik tyd neem om ’n uitwerking te hê; en
- kan moeilik wees om te implementeer soos oorspronklik bedoel is (Christie, 2008:117–118).

Hierdie algemene eienskappe van beleide vind aanklank by die beleide van toepassing op skoolhoofde in Suid-Afrika. Ten opsigte van beleide word daar onderskei op verskillende gebiede ten einde beleide te differensieer.

Die verskil tussen simboliese, materiële en rasonele beleide word deur Rizvi en Lingard (2010:9) beskryf. Daarvolgens word simboliese beleide gesien as politiese reaksies op druk wat uitgeoefen word ten gunste van beleide. Daar is gewoonlik min of geen verbondenheid met die implementering of finansiering daarvan nie. Materiële beleide staan in kontras met simboliese beleide rakende 'n sterk verbinding teenoor die uitvoer en implementering daarvan. Daarmee saam gaan gepaard die nodige evalueringselemente om te verseker dat die beleid die gewenste doel bereik.

Bostaande stem ooreen met die DBO (2010) se heelskool-ontwikkelingsmodel wat die belangrikste aspekte van 'n beleid uiteensit. Volgens die model sluit kernelemente van 'n beleid die onderstaande in:

- “cannot discriminate unfairly against anyone, articulate rights and responsibilities in relation to each other;
- should explicitly incorporate provision for antidiscrimination, respect for the dignity of all people, tolerance and the promotion of a rights-based culture;
- should support a culture of responsibility;
- should promote human rights and inclusion; [and]
- are only as effective as their enactment within the school environment” (DBO, 2010:13).

Christie (2008:123) is van mening dat daar verskillende opinies is oor die ‘beleidsproses’. Daar word gereken dat daar twee dominante benaderings is tot die ontstaan van 'n beleid, naamlik die rasonele benadering (soos deur Rizvi & Lingard, 2010 bespreek) en die kritiese benadering (Christie, 2008:123). Die rasonele benadering sien die ontstaan van 'n beleid as die verloop van stappe wat op 'n liniêre of sikliese wyse geskied. Daardie stappe sal moontlik die onderstaande insluit:

- die beginpunt ('n probleem wat aandag benodig);
- beleidskrywers (mense in die staat wat besluit hoe die probleem aangepak kan word);
- ondersoek na die verskillende opsies (met behulp van kenners en belangegroepe);
- besluit ten opsigte van die beste opsie;
- toewys van hulpbronne en bepaling van prosedures;

- implementering van beleid, kontrolering van resultate en aanpassing van beleid sodat die doel bereik kan word; en
- herhaling van die siklus.

Een van die probleme rakende die rasionele benadering is die feit dat die formulering en implementering van die beleid as twee afsonderlike stappe gesien word (Christie, 2008:124).

Die kritiese benadering hou vol dat die ontwikkeling van beleide nie in sulke netjiese stappe omskryf kan word nie en dat faktore soos politiese agendas 'n beduidende rol speel (Brecht, 1967:346). Hierdie aspek was veral relevant in die Suid-Afrikaanse omgewing in die jare 1992 tot 1996 en daarna. Die model van beleidsontwikkeling deur Colebatch (2002, soos aangehaal in Christie, 2008:126) neem verskillende dimensies van interaksie in ag: vertikaal en horisontaal. Die politieke agenda van 'n beleid is vanselfsprekend direk aan die agtergrond waarteen die beleid ontstaan, gekoppel. Dit is die mening van Plowright (2012:11) dat: “taking the policy context into consideration will inform your understanding of the issues you are investigating by giving you a wider and better informed perspective.” Hierdie punt is van kardinale belang en werk direk in op die gedagte dat beleid teen 'n bepaalde agtergrond en tydgleuf funksioneer onder die administrasie van 'n spesifieke regering wat 'n spesifieke agenda nastreef. Waar die doel van die meeste onderwysbeleide direk ná die 1994 verkiesing was om so spoedig moontlik op groot skaal te transformeer na 'n eenvormige onderwysstelsel, het die fokus geskuif, soos waargeneem in meer onlangse beleide soos die SASH (DBO, 2016b).

Die vertikale dimensies fokus op die rigiedheid en bo-na-onder-siening van beleide, soos die rasionele benadering. Die horisontale dimensies neem weer die menslike aspek van beleide in ag, soos die onderhandelings van rolspelers, implementeerdere en mense binne en buite die onderwysdepartement. Met die horisontale benadering word die invloed van een van vandag se grootste rolspelers in die onderwyssektor, naamlik die onderwysunies, dus tot 'n mate in ag geneem.

Die noodsaaklikheid vir goed geformuleerde onderwysbeleide kom duidelik na vore uit bostaande bespreking. Die verskillende dimensies van 'n beleid toon die kompleksiteit daarvan aan, veral wanneer daar gekyk word na die aantal en verskeidenheid beleide wat van toepassing is op die samewerking tussen die hoof en die beheerliggaam van die skool.

4.4 Beleide wat op die Suid-Afrikaanse skoolhoof van toepassing is

Die verhouding tussen beleid en hoofskap is tweesydig. Aan die een kant is daar die beleide wat gereed moet wees om die skool se daaglikse funksies te bevorder. Die lys beleide wat sedert 1990 ontwikkel het en betrekking het tot die skool, word volgens die DBO geklassifiseer onder vier afdelings: toegang tot skool; skoolbestuur; befondsing van skool; en kurrikulum en assessering (DBO, 2018a). Die skoolhoof moet kennis dra van hierdie voorgeskrewe lys beleide wat beskikbaar moet wees. In die ideale omstandighede word al hierdie beleide aangepas in samewerking met die SBL om sodoende by die skool se unieke behoeftes aanklank te vind. Daarna word dit deur middel van 'n formele proses goedgekeur voor implementering by die skool mag plaasvind. In minder ideale omstandighede word die beleide miskien gedruk en in 'n lêer geplaas sonder dat enige van die skool se belanghebbendes dit onder oë gehad het.

Hierdie beleide is veronderstel om verskeie aspekte van die skool duidelik uiteen te sit om die bestuur van die skool te orden en te vergemaklik. Die DBO verskaf 'n lys hiervan op hulle webwerf. Die lys word hieronder aangebied, in kronologiese volgorde onder die bogenoemde vier kategorieë soos wat dit op die webwerf verskyn. Sodoende word 'n beeld geskets van die skoolhoof se interaksie met dié deel van beleide wat te make het met die daaglikse gebeure by alle Suid-Afrikaanse skole.

Die agt beleide wat fokus op toegang tot skool behels die onderstaande:

Tabel 4.1: Toegang tot skole

| Beleid | Datum van inwerkingtreding | Verwysing |
|--|----------------------------|------------|
| Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996 | 24 April 1996 | RSA, 1996e |
| Improving access to free and quality basic education to all | 14 Junie 2003 | DvO, 2003a |
| Policy Document on Adult Basic Education and Training | 12 Desember 2003 | DvO, 2003b |
| Rights and Responsibilities of Parents, Learners and Public Schools: Public School Policy Guide 2005 | 1 September 2006 | DvO, 2006 |
| Policy on Learner Attendance | 4 Mei 2010 | DBO, 2010c |
| National Policy on an Equitable Provision of an Enabling School Physical Teaching and Learning Environment | 11 Junie 2010 | DBO, 2010b |
| Regulations relating to minimum uniform norms and standards for public school infrastructure | 29 November 2013 | DBO, 2013c |

| | | |
|--|------------|------------|
| ASIDI Disbursement, Professional and Management Fee Policy and Procedure | Julie 2015 | DBO, 2015a |
|--|------------|------------|

Bron: Saamgestel uit DBO (2018a).

Bostaande agt beleide word geraadpleeg wanneer kwessies in verband met die toelating van leerders tot 'n openbare skool in Suid-Afrika ter sprake kom. Aangesien leerders die kern van enige skool is (of behoort te wees), sou 'n mens verwag dat hierdie beleide gebruik sou word om leerders in die skool te kry en daar te hou. Daar word egter vandag in sommige gevalle juis die teenoorgestelde waargeneem – waar hierdie spesifieke beleide gebruik word om toegang vir sekere leerders te beperk of te belemmer. Hiermee in gedagte kan die rol wat die SBL speel ten opsigte van beleide later in detail bespreek (sien 4.5), aangesien hulle die vermoë het om die uitwerking wat beleid kan hê, tot 'n groot mate te bepaal.

Die lys met 16 beleide rakende skoolbestuur word in tabel 4.2 opgesom.

Tabel 4.2: Skoolbestuur

| Beleid | Datum van inwerkingtreding | Verwysing |
|--|----------------------------|------------|
| Draft Policy on Draft Regulations to Minimum Uniform Norms and Standards for PTDIS and DTDCS | s.a. | DBO, s.a. |
| Interim Policy for Early Childhood Development | 1 Julie 1997 | DvO, 1997a |
| Language in Education Policy | 14 Julie 1997 | DvO, 1997b |
| National Policy on HIV/AIDS, for Learners and Educators in Public Schools, and Students and Educators in Further Education | 10 Augustus 1999 | DvO, 1999a |
| Constitution of the Education Labour Relations Council (ELRC) Resolution No.3 of 1999 | 14 Oktober 1999 | DvA, 1999 |
| Constitution of the Education Labour Relations Council (ELRC) Resolution No.6 of 2000 | 5 Junie 2000 | ELRC, 2000 |
| National Curriculum Statement | 31 Mei 2002 | DvO, 2002a |
| National Policy on Whole School Evaluation | 1 Julie 2002 | DvO, 2002b |
| National Education Information Policy | 7 September 2004 | DvO, 2004b |
| Education Labour Relations Council (ELRC) - policy handbook for educators | 2 Augustus 2003 | ELRC, 2003 |

| | | |
|--|----------------|------------|
| National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa | 26 April, 2007 | DvO, 2007a |
| Integrated School Health Policy | 2012 | DBO, 2012 |
| Draft Policy: The incremental introduction of African languages in South African schools | 2013 | DBO, 2013a |
| Policy on the Organisation, Roles and Responsibilities of Education Districts | 3 April 2013 | DBO, 2013b |
| Draft Policy: National policy for the provision and management of Learning and Teaching Support Material | September 2014 | DBO, 2014b |
| National policy for determining school calendars for public schools in South Africa | Januarie 2015 | DBO, 2015b |

Bron: Saamgestel uit DBO (2018a).

Ironies genoeg word die SASH (DBO, 2016b) nie by bostaande lys (DBO, 2018a) ingesluit nie, al het die SASH-beleid direk betrekking op die rol en verantwoordelikhede van die belangrikste persoon wat skoolbestuur aan betref, naamlik die skoolhoof.

Onder die afdeling in verband met die befondsing van skole word slegs die onderstaande aangedui:

Tabel 4.3: Befondsing van skole

| Beleid | Datum van inwerkingtreding | Verwysing |
|--|----------------------------|------------|
| South African Schools Act No. 84 of 1996 – Amended National Norms And Standards For School Funding | 17 Januarie 2014 | RSA, 1996c |

Bron: Saamgestel uit DBO (2018a).

Daar word kortliks uiteengesit hoeveel finansiële bystand 'n skool sal ontvang op grond van die skool se kwintielgradering (wat in meer detail bespreek word in 6.2). Hierdie wet (RSA, 1996c) is sedertdien weer gewysig om van toepassing te wees op die huidige stand van skole en is in werking gestel op 28 April 2017 (DBO, 2017b). Een van die belangrikste elemente met betrekking tot die bestuur van fondse het te make met die rol wat die SBL in samewerking met die skoolhoof speel. Hierdie wet (RSA, 1996c) bied slegs 'n uiteensetting van die bedrae wat die departement per leerder begroot, maar daar word geen leiding gegee oor of voorstelle gemaak van hoe hierdie fondse aangewend behoort te word nie. 'n Mens sou verwag dat daar

'n aparte beleid beskikbaar sou wees, in samewerking met die wet, vir so 'n gewigtige aspek van die bestuur van 'n skool.

By die vierde beleidsafdeling met betrekking tot kurrikulum en assessering word die onderstaande nege beleide uiteengesit:

Tabel 4.4: Kurrikulum en assessering

| Beleid | Datum van inwerkingtreding | Verwysing |
|--|----------------------------|------------|
| National policy on the conduct, administration and management of the National Senior Certificate | 2 Junie 2010 | DvO, 2007b |
| Regulations pertaining to the conduct, administration and management of assessment for the National Senior Certificate | 2 Junie 2010 | DvO, 2008b |
| The National Senior Certificate: A qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF) | 2 Junie 2010 | DvO, 2005b |
| National Protocol for Assessment | 12 September 2011 | DBO, 2011b |
| Draft Amended Policy pertaining to the Conduct, Administration and Management of the Senior Certificate | Junie 2015 | DvO, 2004a |
| Policy On The Conduct, Administration And Management Of The Annual National Assessment (ANA) | 20 Julie 2015 | DBO, 2015c |
| National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum Statement | Desember 2016 | DBO, 2012b |
| Regulations pertaining the National Curriculum Statement Grades R–12 | Desember 2016 | DBO, 2012c |
| A résumé of subjects for the Senior Certificate, Report 550 (2017/08) | Augustus 2017 | DvO, 2005a |

Bron: Saamgestel uit DBO (2018a).

Behalwe vir bostaande beleide rakende die personeel en leerders, word die kurrikulum van die skool gesien as een van die belangrikste verantwoordelikhede van die hoof. Alhoewel die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) nie as 'n enkele beleid deel uitmaak van die lys beleide onder die groepering van beleide rakende kurrikulum en assessering nie, word die twee hoofkategorieë waaruit dit bestaan, wel aangedui. Hierdie twee beleide is:

Tabel 4.5: KABV-beleide

| Beleid | Datum van inwerkingtreding | Verwysing |
|---|----------------------------|------------|
| National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum Statement Grades R–12 | s.a. | DBO, 2012b |
| National Protocol for Assessment Grades R–12 | s.a. | DBO, 2011b |

Bron: Saamgestel uit DBO (2018a).

Die KABV word beskryf as “a single, comprehensive, and concise policy document, which has replaced the Subject and Learning Area Statements, Learning Programme Guidelines and Subject Assessment Guidelines for all the subjects listed in the National Curriculum Statement Grades R–12” (DBO, 2018a). Vir elk een van die goedgekeurde, beskikbare skoolvakke in elke graad in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel is daar ’n KABV-dokument. Ongelukkig is daar weinig hoofde wat as kurrikulumbestuurders gesien kan word, aangesien hulle in die meeste gevalle skaars kennis dra van hulle eie spesialiteitsvakgebied en daar geen melding gemaak word van opleiding in kurrikulumbestuur of kurrikulumkennis nie.

Aan die een kant word van hoofde verwag om al 34 bostaande beleide, soos uiteengesit op die DBO se webtuiste, te kan interpreteer en in hulle skole te kan implementeer, maar aan die ander kant is daar minimale geleentheid vir hoofde om hierdie beleide te kan bespreek en analiseer. Weereens bestaan die moontlikheid van die problematiek van onder andere beginnerskoolhoofde, wat skaars ’n erkende onderwysopleiding en ’n sekere aantal jare as onderwyser benodig vir die posisie steeds. Juis in so ’n geval speel die hulp en bystand van die SBL ’n kardinale rol, maar die veronderstelde hulp wat die SBL moet verleen, kan ook die teenoorgestelde uitwerking hê. Die invloed van die SBL word in onderafdeling 4.5 wat oor die SASW handel, bespreek.

Die een kant van die verhouding tussen beleide en skoolhoofde is hierbo bespreek, maar die ander kant van die verhouding behels die beleide wat die skoolhoof se verantwoordelikhede self beïnvloed. Dit sluit in die SASW (RSA, 1996d), die PAM-dokument (DBO, 2016a) en die SASH (DBO, 2016b) wat elk hieronder afsonderlik bespreek word.

Die grondrede vir hierdie afdeling van die tesis is om die skoolhoof se verantwoordelikhede, soos wat dit in drie formele dokumente uiteengesit word, afsonderlik te bespreek en te ontleed

om sodoende die verandering wat plaasgevind het, uit te wys. Die rede vir die keuse van dié spesifieke dokumente is dat dit direk en op voorskrywende wyse aan die skoolhoof se doen en late aandag gee. Hierdeur word gefokus op die verwagtinge wat van die hoof gekoester word, soos wat dit in die dokumente voorkom, en die mate waartoe dié verwagtinge oor die afgelope 26 jaar verander het. Hierdie inligting word in hoofstuk 7 gebruik, na afloop van die data-aanbieding van die onderhoude met die skoolhoofde (in hoofstuk 6), waar vrae gevra is rakende hierdie dokumente en die skoolhoofde se begrip en siening daarvan.

4.5 Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW)

Die eerste formele dokument wat direk aan die verantwoordelikhede van alle Suid-Afrikaanse skoolhoofde aandag skenk is die SASW 84 van 1996 wat op 1 Januarie 1997 in werking getree het. Die oorspronklike SASW (RSA, 1996d) was een van die eerste en toonaangewendste pogings tot transformasie ná die demokratiese verkiesing van 1994. Die doel van die SASW 84 van 1996 is:

[O]m voorsiening te maak vir 'n eenvormige stelsel vir die organisasie, bestuur en finansiering van skole; tot wysiging en herroeping van sekere wette wat op skole betrekking het; en om voorsiening te maak vir aangeleenthede wat daarmee in verband staan (RSA, 1996d).

Met hierdie wetgewing sou nie net alle leerders toegang kry tot enige skool nie, maar die outokratiese greep wat die regering oor skole gehad het, sou verbreek word (Woolman & Fleisch, 2008:47). Van die grootste veranderinge wat die SASW (RSA, 1996d) teweeg gebring het, was dié ten opsigte van die rol wat die gemeenskap speel in die bestuur van die skool (Van Wyk, 2004:49). Dit sou plaasvind in die vorm van die SBL. Daar is al heelwat geskryf oor die implementering van hierdie demokratiese metode van bestuur waarmee die ouers van die skool die geleentheid gegee word om direk deel uit te maak van besluitneming by die skool (Bloch, 2009; Bush & Heystek, 2006; Christie, 2008; Heystek, 2004; Mestry, 2004; Moorosi, 2010; Sayed & Soudien, 2005; Van Wyk, 2004; Woolman & Fleisch, 2008; Xaba, 2011).

Die daarstelling van hierdie manier van bestuur word direk gekoppel aan die globale neoliberale beweging waarmee die ouers van meer gegoede skole in werklikheid belas word met die verantwoordelikheid van, onder andere, die skool se finansiële welstand (Dibete & Potokri, 2018:800). Daar is gesê dat hierdie politieke skuif die finansiële druk van die regering sou verlig het in die vroeë jare van die nuwe Suid-Afrika (Woolman & Fleisch, 2008:48). Op

grond hiervan is dit te verstaan dat daar gesê word: “legislation is constituted in South Africa as a constraining rather than a controlling mechanism to manage the actions of internal state actors” (Sayed & Soudien, 2005:117). Die probleem is dat in die meeste gevalle wel bevind is dat die SBL eerder ’n hindernis is in die bestuur van die skool as ’n hulp (Heystek, 2004). Waar die SBL nie die mas opkom wat betref die finansiële sake van die skool nie, word dit die skoolhoof se probleem om dit ook op te los, soos in die geval van ander beleide.

Volgens artikel 16A, subartikel 2(f) van die SASW (RSA, 1996d) bly dit die skoolhoof se verantwoordelikheid om die SBL in te lig oor beleid en wetgewing. Indien daar lede in die SBL sou dien wat eintlik onbevoeg is vir die posisie (byvoorbeeld ongeletterd), maar weens ’n tekort aan belangstelling wel in die beheerliggaam ingesluit word, maak dit die werk van die skoolhoof, wat beleide betref, heelwat meer kompleks. Om beleidsdokumente aan ’n beheerliggaam te verduidelik wat self nie skool voltooi het nie, sal ’n tydrovende uitdaging wees vir enige persoon – soveel te meer indien die skoolhoof vir die res van daardie persoon se termyn as beheerliggaamlid moet probeer voorsiening maak vir die leemte wat gevul moet word weens gebrekkige basiese vaardighede. Geletterdheid onder die SBL is slegs een van die menige struikelblokke wat die skoolhoof moet akkommodeer en in ag moet neem om te kan vordering maak met beleide in sy of haar skool.

Dit is nog ’n voorbeeld van die ongelykheid wat heers in Suid-Afrikaanse skole weens die diversiteit van beskikbare hulpbronne wanneer dit kom by beleide. In ’n meer gegoede skool sal daar na alle waarskynlikheid ’n ouer in die beheerliggaam wees met die nodige kennis en formele opleiding en kwalifikasies om die hoof en die res van die SBL te kan bystaan met die interpretasie en implementering van die beleide. In so ’n omgewing is die waarskynlikheid groot vir die mate waartoe die skool beslis sal baat by die lys beleide wat op openbare skole van toepassing is. Die hoof van ’n minder gegoede skool, daarenteen, het moontlik nie toegang tot hierdie kennis nie, maar daar word steeds van hom of haar verwag word om dieselfde resultate te lewer. Hierdie ongelykheid in toegang tot hulpmiddele is een van die negatiewe gevolge van die desentralisering van mag in skole, wat te make het met die rol en verantwoordelikhede van die SBL, soos uiteengesit in die beleide.

Die SASW (RSA, 1996d) het sedert 1997 grootskaalse verandering teweeg gebring in die rol wat die hoof van ’n skool moet vervul. Daar was sedert 1996 agt wysigings ten opsigte van die SASW. Eers met die Wysigingswet op Onderwyswette, nommer 31 van 2007, is artikel 16A

bygevoeg by die SASW (RSA, 1996d). Die toevoeging van 2007 fokus spesifiek op die funksie en verantwoordelikhede van die skoolhoof van 'n openbare skool (Scott, 2010:63).

Subartikel 16A(1) van die SASW (RSA, 1996d), wat die werksaamhede en verantwoordelikhede van die skoolhoof van 'n openbare skool omskryf, fokus veral op administratiewe take wat die hoof moet behartig. Die skoolhoof moet onder andere die departementshoof verteenwoordig in die beheerliggaam, 'n jaarverslag opstel wat betref die skool se akademiese vordering, 'n verbeteringsplan opstel vir akademiese prestasies vir die volgende jaar en hierdie plan aan die departementshoof sowel as die beheerliggaam voorlê. Daar word in die PAM-dokument (DBO, 2016a) ook melding gemaak van hierdie akademiese verslag en vorderingsplan wat die skoolhoof moet saamstel om te kan aandui wat die skool se stand van sake is.

Volgens subartikel 16A(2) van die SASW (RSA, 1996d) word daar verder van 'n skoolhoof verwag om die onderstaande te doen:

1. sekere pligte uitvoer (soos die implementering van opvoedkundige programme en kurrikulumaktiwiteite, die bestuur van al die onderwysers en ondersteuningspersoneel en die bestuur van die gebruik van leerondersteuningsmateriaal en ander toerusting, die uitvoer van werksaamhede soos voorgeskryf deur die hoof van die onderwysdepartement, en die implementering van beleid en wetgewing);
2. alle vergaderings van die beheerliggaam bywoon en daaraan deelneem;
3. 'n verslag verskaf oor die professionele bestuur van die skool;
4. die beheerliggaam bystaan met die hantering van dissiplinêre aangeleenthede wat met leerders verband hou;
5. die hoof van die onderwysdepartement bystaan met die hantering van dissiplinêre aangeleenthede in verband met onderwysers en ondersteuningspersoneel;
6. die beheerliggaam oor beleid en wetgewing inlig;
7. data aan die hoof van die onderwysdepartement verskaf ;
8. die beheerliggaam bystaan met die bestuur van die skool se fondse;
9. alle redelike stappe doen om finansiële wanadministrasie te voorkom;
10. 'n lid wees van 'n finansiële komitee; en
11. enige wanadministrasie of wanbestuur aan die hoof van die onderwysdepartement rapporteer (saamgestel uit die SASW) (RSA, 1996d).

Tot 'n mate het die SASW (RSA, 1996d) 'n daadwerklike raamwerk geskep vir die skoolhoof waarbinne hy of sy moet funksioneer. Daar word 'n wye spektrum verantwoordelikhede gedek wat onder andere met ander beleidsdokumente skakel (in hulle meer onlangse weergawes) ten opsigte van wat die skoolhoof moet doen.

Om terug te kom na die belangrikheid van 'n noukeurige verstandhouding en ooreenkoms van terminologie wat gebruik word, is dit interessant om te sien dat die begrip *leierskap* geensins in die SASW 84 van 1996 voorkom nie (RSA, 1996d). Die begrip *bestuur* kom verskeie kere voor – onder andere in die uiteensetting van die doel van die SASW en waar die rol en verantwoordelikhede van die skoolhoof bespreek word. Artikel 16A(2) sit die onderstaande in ooreenstemming met die skoolhoof se pligte uiteen:

- (a) wanneer hy of sy die in artikel 16(3) beoogde professionele bestuur van 'n openbare skool onderneem, pligte uitvoer wat die volgende insluit, maar nie daartoe beperk is nie:
 - (i) Die implementering van al die opvoedkundige programme en kurrikulumaktiwiteite;
 - (ii) die bestuur van al die opvoeders en ondersteuningspersoneel;
 - (iii) die bestuur van die gebruik van leerondersteuningsmateriaal en ander toerusting;
 - (iv) die uitvoering van werksaamhede wat die Departementshoof ingevolge hierdie Wet aan hom of haar gedelegeer het;
 - (v) die veilige bewaring van alle skoolrekords; en
 - (vi) die implementering van beleid en wetgewing (RSA, 1996d).

Dit is interessant dat hierdie subartikel die klem ten opsigte van bestuur op personeel, leerondersteuningsmateriaal en toerusting laat val. Daar word egter nie in veel detail verduidelik presies wat die bestuur van personeel, leerondersteuningsmateriaal en toerusting sou behels nie. Onder subartikel 16(2)(h) word beskryf hoe die hoof die beheerliggaam van die skool moet bystaan met die bestuur van die skool se fondse, wat die onderstaande insluit:

- (i) die voorsiening van inligting rakende enige voorwaardes opgelê of lasgewings uitgereik deur die Minister, die Lid van die Uitvoerende Raad of die Departementshoof ten opsigte van alle finansiële aangeleenthede van die skool soos in Hoofstuk 4 beoog;
- (ii) raad aan die beheerliggaam oor die finansiële implikasies van besluite met betrekking tot die finansiële aangeleenthede van die skool (RSA, 1996d).

Met subartikel 16A(2)(h) val die klem van bestuur dus op die voorsiening van inligting en verskaffing van raad ten opsigte van fondse aan die SBL. Weereens, soos hier bo ook gesien,

is die verduideliking ten opsigte van wat presies van die skoolhoof verwag word wat bogenoemde bestuurstake betref, uiters vaag.

Daar word verder in artikel 16(3) melding gemaak van die begrip *bestuur*: “Behoudens hierdie Wet en enige toepaslike provinsiale wet, moet die professionele bestuur van ’n openbare skool deur die prinsipaal onder die gesag van die Departementshoof onderneem word” (RSA, 1996d). Met hierdie subartikel word die hoof dus volgens wet daartoe verbind om sy of haar skool professioneel te bestuur, maar tog is daar onduidelikheid oor wat presies hierdie onderneming behels. Dit kan moontlik weens hierdie tekort aan duidelikheid wees dat die DBO met die PAM-dokument vorendag gekom het (DBO, 2016a).

4.6 Die Personeeladministrasiemaatreëlsdokument (PAM-dokument)

Die tweede dokument wat gebruik is tydens hierdie navorsing was die PAM-dokument (DBO, 2016a) wat volgens Goewermentskennisgewing 170 van 2016 in die Staatskoerant nommer 39684 van 12 Februarie 2016 gepubliseer is. Vroeëre weergawes van die PAM-dokument was geensins verbruikersvriendelik gewees nie, en die 2003-uitgawe het uit ’n totaal van 75 bladsye bestaan, maar sedertdien was daar ses opgedateerde weergawes. Vandag word die PAM-dokument (DBO, 2016a) beskryf as “’n lywige dokument van 216 bladsye” (Deacon, 2019:101) en dit word gebruik tesame met die Wet op Indiensneming, 76 van 1998 (sien RSA, 1998c). Dit bestaan uit ’n gedetailleerde uiteensetting van die pligte, bepalings en voorwaardes waaraan alle personeellede wat in diens van ’n skool is, moet voldoen. Die jongste opgedateerde uitgawe, wat meer leservriendelik voorkom, is bekendgestel in Goewermentskennisgewing nommer 170 van 2016 in Staatskoerant nommer 39684 van 12 Februarie 2016.

4.6.1 Uiteensetting

Die 2016-uitgawe van die PAM-dokument bestaan uit nege afdelings, waarvan die belangrikste een vir hierdie studie hoofstuk A was, wat handel oor “post provisions and grading norms, workload and job description” (DBO, 2016a:ii). Daaronder word elke posisie en kernplig van die verskillende rolspelers in die onderwysstelsel breedvoerig uiteengesit deur middel van agt bylaes, waaronder die skoolhoof in bylaag A.7 bespreek word. Hoofstuk B behels onder andere bepalings oor aanstellings, posstrukture, salarisse en kwalifikasieverwante sake. In hoofstuk C word gefokus op ander finansiële sake soos toelaes en ander betalings.

Vereistes aangaande openbare eksamens kom in hoofstuk D aan die beurt, terwyl hoofstuk E op toekennings en voordele uniek aan die onderwysdepartement fokus. Hoofstuk F stipuleer bepalinge oor tyd, die sekondering van vakbondvertegenwoordigers en sekondering aan vakbonde (Deacon, 2019:102). Griewe-prosedures word in hoofstuk G bespreek, en hoofstuk H dek die kwessie van verloop, met al die verskillende variasies daaraan verbonde. Die laaste hoofstuk beskryf algemene bepalinge rakende sake soos kommunikasie, verslae, wettige instruksie, kontak- en persoonlike besonderhede van werknemers en betaling vir opleidingskursusse.

Die wye spektrum onderwerpe wat gedek word en die hoeveelheid inligting wat verskaf word, kan moontlik effe oorweldigend wees vir 'n skoolhoof, veral aangesien verskeie skoolhoofde geen formele opleiding ontvang om dit te kan baasraak nie. Volgens die bylaag by Hoofstuk B word daar van die skoolhoof verwag om die onderstaande opvoedkundige kwalifikasies te hê: “a recognised three- or four-year qualification, which includes professional teacher education” (DBO, 2016a:46). Daar word nie kennis gedra van enige universiteit in Suid-Afrika wat met 'n normale voorgraadse onderwyskwalifikasie (soos bespreek in hoofstuk 3 van hierdie tesis) die volle spektrum verantwoordelikhede, soos uiteengesit in die jongste uitgawe van die PAM-dokument (DBO, 2016a), dek nie.

4.6.2 Doel van die posisie as skoolhoof

Die rol van die Suid-Afrikaanse skoolhoof word in bylaag A.7 by hoofstuk A (DBO, 2016a) beskryf. Daarvolgens word die titel van die werk van die skoolhoof gedefinieer as “Opvoeder – publieke skool”, en die posisie word beskryf as dié van “Prinsipaal” (DBO, 2016a:32). Dit is noemenswaardig dat die voorgestelde posvlak van die posisie in die 2003-uitgawe aangedui is as posvlak 1, 2, 3 of 4, maar dat hierdie maatstaf aangepas is en dat daar in die 2016-uitgawe slegs posvlak 4 aangedui word. Dit hou moontlik verband met die herstrukturering van die vergoeding van skoolhoofde op grond van die aantal personeel wat onder hom of haar bestuur moet word.

Volgens punt 2 in bylaag A.7 is die mikpunt van die werk van 'n skoolhoof in die eerste plek om te verseker dat die skool bevredigend en in ooreenstemming met voorgeskrewe wetgewing, regulasies en personeeladministrasiemaatreëls bestuur word (DBO, 2016a). In die tweede plek is hierdie posisie veronderstel om te verseker dat die opvoeding van leerders op 'n gepaste wyse bevorder word, volgens voorgeskrewe beleide (DBO, 2016a). Daar word nie melding gemaak van enige spesifieke beleide of bron vir hierdie voorgeskrewe beleide nie. Hier is dus

alreeds 'n gaping in die kommunikasie aangesien die PAM-dokument (DBO, 2016a) deur die DBO daargestel is om as hulpmiddel te dien vir, onder andere, skoolhoofde. Dit is veronderstel om bystand te bied vir die skoolhoof wat wil kennis opdoen van sy of haar verwagte verantwoordelikhede, maar die beskikbare inligting in hierdie dokument is beperk wat omvang en verwysing na beleide betref. Daarteenoor word 'n lys met 34 beleide verskaf as deel van die SASH (DBO, 2016b) wat onder punt 4.7 van hierdie tesis in detail bespreek word.

4.6.3 Belangrikste pligte en verantwoordelikhede

Daar kan gesê word dat die fundamentele pligte en verantwoordelikhede van die posisie as skoolhoof op so 'n neutrale en diplomaties moontlike wyse moontlik uiteengesit word onder punt 3 in bylaag A.7 (DBO, 2016a). Daar word erkenning gegee aan die diversiteit van die skole waarop hierdie dokument van toepassing moet wees, terwyl dit 'n raamwerk probeer verskaf van die groot verskeidenheid verantwoordelikhede wat die hoof moet behartig. Daar word verduidelik: “the duties and responsibilities of the job are individual and varied, depending on the approaches and needs of the particular school, and include, but are not limited to, the following” (DBO, 2016a:32). Daarna volg sewe subafdelings (3.1–3.7) met meer gedetailleerde beskrywings – onder andere die verduideliking van die belangrikste verantwoordelikhede van die werk – gegroepeer onder die onderstaande opskrifte:

- a) algemeen en administratief;
- b) personeel;
- c) akademiese prestasie van die skool;
- d) onderrig;
- e) ekstra- en/of buitekurrikulêr;
- f) interaksie met belanghebbendes; en
- g) kommunikasie (DBO, 2016a).

In die onderstaande afdeling word elk van die bogenoemde verantwoordelikhede kortliks opgesom en bespreek.

a) Algemeen en administratief

Die eerste verantwoordelikheid wat algemene en administratiewe sake van die skoolhoof beskryf, is drasties uitgebrei met die verloop van wysigings tot die dokument. Oorspronklik is daar slegs melding gemaak van die hoof se verantwoordelikheid vir die professionele bestuur van die openbare skool (DBO, 2016a). Die bewoording hou egter nie meer daar op nie en is

nou uitgebrei tot ses onderafdelings. Daar word met die 2016-uitgawe van die PAM-dokument 'n duidelike verband gelê tussen hierdie verantwoordelikhede van die skoolhoof en twee subartikels van die SASW (artikel 16A(2) en (3)) wat meer detail verskaf oor die skoolhoof se rol wat administratiewe sake betref (RSA, 1996d).

Die kruisverwysing tussen afdeling 3.1.1 van die PAM-dokument (DBO, 2016a) (wat met die 2016-wysiging uitgebrei is met ses subafdelings) en subartikel 16A(2)(a) van die SASW (RSA, 1996d) wat veral ingestel is op die administratiewe kant van die skoolhoof se verantwoordelikhede. Dit dui onder andere ses pligte aan wat gekoppel behoort te word met die verantwoordelikheid om die skool professioneel te bestuur:

- die implementering van opvoedkundige programme;
- die bestuur van alle personeel (onderwysers sowel as hulppersoneel);
- die bestuur van toerusting;
- die uitvoer van pligte soos gedelegeer en uiteengesit in die SASW;
- die bewaring van alle skoolrekords; en
- die implementering van beleid en wetgewing.

Hier kan duidelik gesien word hoe die hoof se administratiewe verantwoordelikhede vermeerder het met verloop tyd. Hierdie waarneming stem ooreen met die internasionale tendens wat betref verhoogde volumes administrasie, soos bespreek in hoofstuk 3.

b) Personeel

Onder punt 3.2 van die PAM-dokument (DBO, 2016a), word die fokus van die skoolhoof se verantwoordelikhede verskuif na die personeel. Daar word van die hoof verwag om 'professionele leierskap' te verskaf in die skool, maar wat hierdie begrippe behels, word nie weergegee nie. Verder moet die hoof vir alle personeel professionele advies gee aangaande hulle werk en prestasies; seker maak dat die werklading regverdig tussen die personeel verdeel is; en toesien dat ontwikkelingsprogramme plaasvind. Die ontwikkelingsprogramme is veronderstel om veral nuwe en onervare onderwysers beter toe te rus vir hulle werk. Punt 3.2.5 van die PAM-dokument vestig die aandag op die hoof se rol in die evaluering van onderwysers (DBO, 2016a). Hierdie taak kan by sommige skole moontlik meer kompleks wees as wat dit klink en moet met omsigtigheid aangepak word met goedgekeurde en ooreengekome prosesse. 'n Proses soos die geïntegreerde gehaltebestuurstelsel (GGBS) speel hier 'n groot rol, en dit moet korrek deur die skoolhoof bestuur word.

Daar word 'n verdere verband gelê tussen die PAM (DBO, 2016a) en die SASW (RSA, 1996d), dié keer wat betref artikel 16A(2)(e). Artikel 16A(2)(e) bepaal dat die skoolhoof “die Departementshoof [moet] bystaan met die hantering van dissiplinêre aangeleenthede wat met opvoeders en ondersteuningspersoneel in diens van die Departementshoof verband hou” (RSA, 1996d). Werkplekdissipline is nog 'n element van hoofskap wat sal baat by formele opleiding vir hierdie verantwoordelikheid.

c) Akademiese prestasie van die skool

Die derde verantwoordelikheid is nuut bygevoeg by die 2003-uitgawe van die PAM-dokument. Daaronder word verdere aspekte waaroor die skoolhoof moet toesig hou, aangedui. Dié aspekte kan bydra tot die verbetering van akademiese uitsette, soos wat dit ook in die SASW vermeld word (RSA, 1996d). Soos reeds bespreek hierbo, word daar volgens artikel 16A(1)(b)(i–iv) van die skoolhoof verwag om die hoof van die onderwysdepartement te verteenwoordig in die beheerliggaam, 'n jaarverslag op te stel (wat terugvoering gee van die skool se akademiese prestasies), en moontlik 'n verbeteringsplan aan die hoof van die onderwysdepartement voor te lê indien die akademiese vordering nie na wense of op standaard is nie (RSA, 1996d). Verder word daar ook onder hierdie verantwoordelikheid verwys na artikel 6A van die SASW (wat ingevoeg is by artikel 3 van die Wysigingswet op Onderwyswette, nommer 50 van 2002) (RSA, 1996d) wat aan kurrikulum en evaluering aandag skenk, en wat in ag geneem moet word by die opstel van die verslag.

Hierdie verslag moet ook inligting verskaf aangaande die mate waartoe beskikbare hulpbronne gebruik word. Bo en behalwe die verslag word daar ook gepraat van die verbeteringsplan, soos in die SASW ook genoem. Daar moet toegesien word dat daar, aan die begin van elke jaar, 'n plan opgestel word wat die akademiese vordering van die skool sal verbeter. Volgens die PAM-dokument (DBO, 2016a) moet hierdie verbeteringsplan aan die hoof van die onderwysdepartement sowel as die SBL voorgelê word, waarna dit na die skool toe teruggestuur kan word met voorstelle vir verbeterings. Bostaande wys duidelik op die toename in die administratiewe verantwoordelikhede van die skoolhoof.

d) Onderrig

As deel van die vyfde verantwoordelikheid word die skoolhoof se rol by onderrig uiteengesit. Daar word nie aan die verwagting voldoen dat onderrig die meeste aandag behoort te kry nie. Hoewel onderrig direk met die hoofdoel van 'n skool skakel, word daar slegs drie punte onder

punt 3.4 van die PAM-dokument aangedui. Die benadering tot hierdie afdeling is soos gesien vanuit die oogpunt van die skoolhoof se verantwoordelikheid by die direkte gebeure wat met die onderrigproses gepaard gaan. Die skoolhoof moet hiervolgens bydra tot klasonderrig, maar slegs soos wat dit relevant of nodig sou wees op grond van posvlak en die behoeftes van die skool. Indien nodig moet die skoolhoof as onderwyser optree, en verder moet hy of sy rekord hou van die prestasies wat deur die leerders bereik word. Daar is gevalle waar die skoolhoof in werklikheid twee posisies op een slag moet vul – dié van skoolhoof en van onderwyser. In sodanige gevalle speel iets soos die mate van ondersteuning van die SBL ’n nog groter rol.

e) Ekstra- en/of buitekurrikulêr

Punt 3.5 in bylaag A.7 omskryf die skakel tussen ekstra- en buitekurrikulêre aangeleenthede en die skoolhoof se verantwoordelikhede (DBO, 2016a). Die skoolhoof is veronderstel om deel te wees van komitees vir werwing, bevordering en advies in verband met personeel. Verder word daar ook van hom of haar verwag om ’n aktiewe rol te speel “in promoting extra and co-curricular activities in the school and to plan major school functions and to encourage learners’ voluntary participation in sports, educational and cultural activities organised by community bodies” (DBO, 2016a:34). Indien ’n ekstra- of buitekurrikulêre projek sou misluk, is die skoolhoof dus tot ’n groot mate ook verantwoordelik daarvoor, aangesien hy of sy aktief daarby betrokke moet wees. Hierdie verantwoordelikheid sluit direk aan by die SASH (DBO, 2016b) se sleutelgebied soos beskryf in 5.1.6 wat hieronder bespreek word.

f) Interaksie met belanghebbendes

Die sesde punt (‘interaksie met belanghebbendes’) het ook in die afgelope twee weergawes van die PAM aansienlik verander. Punt 3.6.1 behels die skoolhoof se verantwoordelikheid ten opsigte van belanghebbendes, maar fokus spesifiek op die SBL. Die rol van die skoolhoof as lid van die SBL word aangeraak met verwysings na die SASW (artikels 16A(1)(a) en 16A(2)(b–f) en (3)). Die belangrikste verantwoordelikheid wat hier ter sprake is wat betref die benadering van hierdie studie, word twee maal genoem. Onder 3.6.1.3 (d) word gesê dat die skoolhoof die volgende moet doen: “inform the governing body about policy and legislation”, en dan word daar onder punt 3.6.1.3 (e)(ii) gesê dat die hoof dit moet doen solank sy optrede nie strydig is met enige wetgewing of beleid nie (DBO, 2016a:35). Die skoolhoof se kennis omtrent wetgewing en beleide word dus hier ook beproef.

Soos blyk uit bostaande bespreking, was Christie (2010:704) reg toe sy bykans ’n dekade gelede gesê het “management tasks are placed in the foreground, with only a passing reference to ‘professional leadership’.”

g) Kommunikasie

Die laaste verantwoordelikheid van die skoolhoof, soos uiteengesit in die PAM-dokument (DBO, 2016a) het met kommunikasie te make. In hoofstuk 2 (sien 2.4.2) is die noodsaak en proses van kommunikasie bespreek aangesien dit so ’n kardinale invloed het op die skoolhoof se verantwoordelikhede. In afdeling 3.7 van die PAM-dokument (DBO, 2016a) word nege onderafdelings gelys waarop die skoolhoof wat kommunikasie betref, ag slaan moet. Onder die nege onderafdelings word elemente van kommunikasie genoem wat samewerking met die SBL en personeel, skakeling met belanghebbendes, ontmoetings met ouers en deelname aan komitees insluit.

Kontak moet opgebou word en behoue bly met verskeie sport-, sosiale, kulturele en gemeenskapsorganisasies (DBO, 2016a). Verder moet die skoolhoof op hoogte bly van die jongste verwikkelinge in die onderwys deur middel van skakels met ander relevante departemente, soos die Departement van Gesondheid wat moontlik kan bydra tot die opvoeding en welsyn van die leerders.

4.6.4 Leierskap, bestuur en hoofskap in die PAM-dokument

Daar is al geskryf oor die verhouding tussen leierskap en bestuur in die PAM-dokument (DvO, 1999b), soos waar Christie (2010:704) opmerk: “management tasks are placed in the foreground, with only a passing reference to ‘professional leadership’.” In die oorspronklike uitgawe word die begrip *leierskap* bespreek wanneer die onderstaande definisie vir leierskap gegee word:

The ability to take the initiative and act decisively. Degree of influence on colleagues in making decisions, determining aims and objectives. Extent to which he/she acts in terms of priorities and opportunities and the degree to which others rely on the insight, point of view, judgement and will of this teacher (DvO, 1999b:45).

Die PAM-dokument (DvO, 1999b:45) gaan verder deur spesifieke verwagtinge aan die begrip *leierskap* te koppel. Hierdie verwagtinge word nie net aan die skoolhoof gekoppel nie, maar is ook op die adjunkhoof van toepassing, en word op ’n meer praktiese wyse uitgebrei:

Shows well-developed leadership qualities in an educational environment. Is able to influence colleagues with decisive recommendations and has a clear sense of how decisions can be implemented. Leadership qualities are demonstrated in stepping forward and holding back. Is expected by the community to play a leadership role in many of the school's activities (DvO, 1999b:45).

In die 2016-uitgawe van die PAM-dokument word daar egter geen konkrete definisies gegee vir die begrippe nie. Daar word wel in bylaag B melding gemaak van die funksionele en generiese vaardighede wat op die skoolhoof van toepassing is. Daarvolgens moet die skoolhoof kennis dra van onderwyskewessies en ook goeie bestuursvaardighede en goeie leierskapsvaardighede besit vir funksionele vaardighede. As generiese vaardighede word daar verwys na buitekurrikulêre, menslike bestuurs-, administratiewe en kommunikasievaardighede. Die vyfde generiese vaardigheid het te make met kennis van opvoedkundige wetgewing, regulasies en beleide.

Die begrip *skoolhoofskap* (*principalship*) en selfs *hoofskap* (*headship*) kom glad nie in die PAM-dokument (die oorspronklike 1999-uitgawe, sowel as die nuwe 2016-weergawe) voor nie. Hierdie is 'n kenmerkende leemte wat aangespreek behoort te word. Waar skoolhoofde staat maak op dokumente soos die PAM (DBO, 2016) vir insig en kennis aangaande wat van hul verwag word, behoort daar eenstemmigheid te wees tussen die vernaamste dokumente en die bewoording wat gebruik word vir die beskrywing van hul posisie. Alhoewel die begrip *hoofskap* nie voorkom in die bogenoemde beleidsdokumente nie, word die begrip van die persoon aan die hoof van 'n skool en sy of haar verantwoordelikhede wel uiteengesit en verduidelik.

In afdeling 4.7 hieronder word die derde en laaste dokument wat direk op die skoolhoof se verantwoordelikhede van toepassing is, bespreek.

4.7 Beleid oor die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASH)

Die derde dokument is die SASH wat as Goewermentskennisgewing 323 in die Staatskoerant nommer 39827 van 18 Maart 2016 verskyn het. Die voorlopige SASH-beleidsdokument is aan die einde van 2014 vrygestel vir die publiek om kommentaar daarop te lewer. Minister Motshega (toenmalige Minister van Basiese Onderwys) het in 'n verklaring op 5 Junie 2015 gesê: “[t]he DBE [Department of Basic Education] has developed a draft policy on the South African Standard for Principalship, this is the first time we will have such a policy in the Basic Education sector” (Motshega, 2015:2).

Dié uitlating van die minister bevestig die gaping in die onderwysbeleidsektor wat veronderstel was om gevul te wees met verskeie vorige weergawes van die SASH wat tot op daardie stadium nog nie gerealiseer het nie. Vir ongeveer ’n dekade lank, sedert 2004, het ’n konsepdokument die ronde gedoen wat dit laat voorkom het asof daar ’n beleidsdokument in werking was wat die skoolhoof se verantwoordelikhede uiteensit. Van der Westhuizen en Van Vuuren (2007:439–430) verduidelik die situasie aan die begin van die ontwikkelingsfase van die SASH: “[t]he Department of Education (DoE) believes that there is an imperative to establish a mutually agreed understanding of what the country’s education system expects of those who are entrusted with the leadership and management of its schools.” Daar is reeds in 2005 gereken: “the generic areas of principalship are applicable to any schooling system striving for world-class education provision for its learners in the global market” (Van der Westhuizen & Van Vuuren, 2007:439).

Bostaande stem ooreen met die hedendaagse internasionale tendens waar beleid al hoe meer gebruik word om standarde vir skoolhoofde voor te skryf weens die gebrek aan formele opleiding (Pont, 2014:6). Daar word gesê dat hierdie ontwikkeling met standarde te make het aangesien prestasies van skoolleiers al hoe belangriker geword het en dat die noodsaak vir ’n duidelike definisie van wat van skoolhoofde as leiers en bestuurders verwag word hierdeur aandag kry word (Marishane, 2016:29).

Daar het egter in die Suid-Afrikaanse literatuur verwarring ontstaan tussen die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASH) en die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap (SASSL).

4.7.1 Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap

Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap (SASSL) kan gesien word as die voorganger van die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASH). Die naam van die dokument wat die verantwoordelikhede van die skoolhoof meer deegliker sou uiteensit, het met verloop van tyd ’n paar keer van naam verander. Daar word ook in die opleidingsmateriaal van die Gevorderde Onderwysertifikaat: Skoolleierskap en Bestuur daarna verwys (DvO, 2008c). Van der Westhuizen en Van Vuuren (2007:439–440) verduidelik dat die SASH se naam verander is na SASSL om ’n meer inklusiewe benadering ten opsigte van die dokument se uitkomstes aan te dui, maar is nooit formeel onder hierdie naam gepubliseer nie.

Die oorspronklike dokument is die SASH (2004) genoem, waarna dit in 2007 na die SASSL verander is (Van der Westhuizen & Van Vuuren, 2007:440). Die hoofdoel van die oorspronklike standaard was grotendeels dieselfde as dié van die nuwe 2016-uitgawe. Beide dokumente is daargestel om die kerndoel van skoolleierskap, die sleutelgebiede wat omskryf wat die skoolhoof veronderstel is om te doen, en die wyse waarop die hoof te werk gaan om met persoonlike en professionele eienskappe, kennis en optrede sy verantwoordelikhede uit te voer, duidelik uiteen te sit (DvO, 2008c:105).

Die grootste verskil tussen die twee genoemde dokumente is twee sleutelgebiede wat by die nuwer uitgawe bygevoeg is, naamlik die bestuur van menslike hulpbronne (personeel) in die skool, en die bestuur van en voorspraak maak vir buitemuurse aktiwiteite.

In die onderstaande afdelings word die SASH (DBO, 2016b) bespreek soos gepubliseer in die Staatskoerant van 18 Maart 2016. Elk van die afdelings word kortliks aangeraak, en die relevante aspekte waaraan die navorsingsvrae aandag gee, word uitgelig.

4.7.2 Wetgewende raamwerk

Onder punt 2 van die SASH (DBO, 2016b) word 34 dokumente in 'n wetgewende raamwerk voorsien. Daar word nie veel oor hierdie lys gesê nie, maar in vergelyking met die lys van 34 beleide wat voorkom op die departement se webtuiste (soos bespreek in onderafdeling 4.4 hierbo), is daar slegs nege dokumente wat oorvleuel. Die ander 18 wette wat in die SASH (DBO, 2016b) aangedui word, is:

Tabel 4.6: Wetgewende raamwerk van SASH

| Wet | Verwysing |
|---|------------|
| Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996 | RSA, 1996a |
| Wet op die Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 | RSA, 1998c |
| Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders 31 van 2000 | RSA, 2000d |
| Wet op Gehalteversekering vir Algemene en Verdere Onderwys en Opleiding 58 van 2001 | RSA, 2001 |
| Wet op Arbeidsverhoudinge 66 van 1995 | RSA, 1995 |
| Wet op Basiese Diensvoorwaardes 75 van 1997 | RSA, 1997 |
| Wet op Beroepsgesondheid en Veiligheid 85 van 1993 | RSA, 1993 |
| Staatsdienswet 103 van 1994 | RSA, 1994 |
| Wet op Openbare Finansiële Bestuur 1 van 1999 | RSA, 1999 |

| | |
|--|------------|
| Wet op die Bestuur van Onroerende Regeringsbates 19 van 2007 | RSA, 2007 |
| Wet op Bevordering van Toegang tot Inligting 2 van 2000 | RSA, 2000c |

Bron: Saamgestel uit DBO (2016b).

Die onderstaande wette is nie in Afrikaans uitgegee nie:

Tabel 4.7: Engelse wette - SASH

| Wet | Verwysing |
|---|------------|
| National Qualifications Framework Act 67 of 2008 | RSA, 2008b |
| Children's Act 38 of 2005 | RSA, 2005 |
| Child Justice Act 75 of 2008 | RSA, 2008a |
| Employment Equity Act 55 of 1998 | RSA, 1998a |
| Skills Development Act 97 of 1998 | RSA, 1998b |
| Promotion of Administrative Justice Act 3 of 2000 | RSA, 2000a |
| Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act 4 of 2000 | RSA, 2000b |

Bron: Saamgestel uit DBO (2016b).

Die onderstaande Witskrifte word ook daaronder opgenoem:

Tabel 4.8: Witskrifte - SASH

| Witskrifte | Verwysing |
|---|-------------|
| White Paper 6 on Special Needs Education, July 2001 | DvO, 2001 |
| White Paper 7 on e-Education, September 2004 | DvO, 2004c |
| White Paper on Transforming Public Service Delivery, Batho Pele, September 1997 | DPISA, 1997 |
| National Norms and Standards for Grade R Funding, January 2008 | DvO, 2008a |
| Regulations for Safety Measures at Public Schools, 12 October 2001 | DvO, 2001b |

Bron: Saamgestel uit DBO (2016b).

Melding word ook gemaak van twee aspekte van die wetgewende raamwerk wat beslis sou baat vind by 'n verduideliking. Daar word bloot gesê dat die volgende twee punte ook deel uitmaak van die raamwerk: “[a]ll collective agreements relating to schools” en “[p]rovincial regulations applicable to schools” (DBO, 2016b:5).

Wat presies gesien word as 'n kollektiewe ooreenkoms (*collective agreement*) en waar die skoolhoof die “provincial regulations applicable to [the] schools” moet bekom, word nie genoem nie.

Indien die volledige lys van 34 dokumente gegroep sou word volgens datums, sou gesien word dat daar ongeveer dieselfde aantal dokumente in werking getree het in die twee dekades van 1990–1999 en 2000–2009 (onderskeidelik 14 en 15 vir elk van die groeperings). Vir die tydperk 2010–2016 was daar slegs drie, en dan is daar die laaste twee ongedateerde, algemene punte wat hierbo beskryf is. Van die 34 dokumente wat genoem word, is 19 wette, vyf witskrifte, vier beleide, twee standaarde en vier ongekwalfiseerd. Die noodsaak vir grondige regskenis, of dan ’n kontak wat daarvoor beskik, is weereens opvallend.

Dieselfde argument word aangevoer wat hierdie wette betref as met die beleide wat op die webtuiste van die DBO aangedui word. Hierdie inligting is veronderstel om te dien as hulpmiddel vir die skoolhoof, maar om daardie doel te bereik, word sekere stappe vereis. Soos gesien word met die uiteensetting van die formele kwalifikasies wat nodig is vir die aanstelling van ’n skoolhoof (DBO, 2016a) maak regskenis, of ’n regsgraad glad nie deel daarvan uit nie. Die skoolhoof moet dus van ander bronne gebruik maak om van bostaande lys wetgewing sin te maak. Met tweede of derdehandse inligting ontstaan daar dus onmiddellik die moontlikheid vir foutiewe kommunikasie.

Veral by wetgewing en die reg speel feite en prosesse ’n kardinale rol by die suksesvolle regstelling van skade. Aangesien die skoolhoof die posisie vul as eerste in bevel of hoogste gesag by die skool, moet hy of sy dus optimaal gebruik kan maak van so ’n lys wetgewing. Daar kan aangevoer word dat die skoolhoof nie net moet kennis dra van hierdie lys nie, maar dat hy of sy die wette self ook tot ’n mate moet verstaan en kan interpreteer. Die uitvoerbaarheid van die wet kan daardeur beïnvloed word, soos wat ’n beleid slegs optimaal geïmplementeer kan word indien dit in alle aspekte geïnternaliseer is.

Onder die tweede afdeling van die SASH (DBO, 2016b) word die wetgewende raamwerk net genoem, sonder enige aanwysings of voorstelle wat daarmee gedoen moet word. Dit is moontlik dat dit die skoolhoof se verantwoordelikheid is om slegs kennis te neem daarvan, en dat hy of sy van beskikbare regsgeleerdes op die SBL of as deel van ’n unie gebruik moet maak indien dit nodig sou wees.

4.7.3 Raamwerk van toepasbaarheid

Soos alle nasionale beleide, is die SASH (DBO, 2016b) van toepassing op alle openbare skole in Suid-Afrika. Daar word gereken dat hierdie beleid die verskillende dimensies van die werk van ’n skoolhoof uiteensit en die waardes van die grondwet as vertrekpunt daarvoor gebruik.

Die aanname word ook gemaak dat hierdie beleid van nut sal wees tydens die werwing, seleksie en aanstellingsproses van skoolhoofde. Die SASH is ook veronderstel om bestaande skoolhoofde te help met hul taak as hoof.

4.7.4 Elemente van die SASH-beleid

Onder die vierde afdeling van die SASH (DBO, 2016b) word die vier elemente waaruit die standaard saamgestel is, uiteengesit. Die vier elemente is veronderstel om die doel van hoofskap te verduidelik, en word soos volg verwoord: “the Policy is built upon the core purpose of principalship, which, together with the other three elements, underpins the principal’s school leadership and management practices” (DBO, 2016b:7). Daarvolgens word die primêre doel van hoofskap beskryf as:

- beoefening van leierskapspraktyke en bestuursfunksies;
- uitvoering van etiese en maatskaplike waardes;
- bevoegdheid in die kennis en vaardighede van die voorgeskrewe agt sleutelpunte; en
- die nodige professionele en persoonlikheidseienskappe (DBO, 2016b:7).

Hier word die skakel tussen die drie belangrikste begrippe (*leierskap*, *bestuur* en *hoofskap*) wat gebruik word by die beskrywing van die verantwoordelikhede van die skoolhoof gesien. Soos in hoofstuk 2 bespreek is, word leierskap en bestuur vandag gesien as die kern van die skoolhoof se verantwoordelikhede, maar die omskrywing van hierdie twee begrippe is kompleks. Daar word aangevoer dat die vier elemente soos hierbo bespreek, veronderstel is om die onderstaande drie kernvrae omtrent die werk van enige Suid-Afrikaanse skoolhoof te beantwoord:

1. Waarom sal ’n skoolhoof ’n spesifieke handelswyse volg?
2. Wat is die hoof funksies van die skoolhoof?
3. Hoe word die hoof funksies van die skoolhoof effektief verwesenlik?

Die agt sleutelpunte van hoofskap word volgende bespreek, soos dit in die SASH uiteengesit word (DBO, 2016b).

4.7.5 Sleutelpunte van hoofskap

Hierdie nuwe beleid fokus, soos die SASSL-konsepdokument, op die rol en verantwoordelikhede van die skoolhoof en probeer om ’n duidelike leemte in die

onderwysstelsel die hoof te bied deur middel van sogenaamde ‘sleutelgebiede van hoofskap’ (DBO, 2016b:8).

In die SASH (DBO, 2016b) word hierdie verantwoordelikhede ook uiteengesit as gebiede van hoofskap, maar met twee addisionele sleutelpunte:

1. lei en bestuur die leergebeure en die skool;
2. bepaal die rigting en ontwikkeling van die skool;
3. bestuur die skool as ’n organisasie;
4. verseker gehalte en aanspreeklikheid;
5. bestuur menslike hulpbronne (personeel) in die skool;
6. bestuur van en voorspraak maak vir buitemuurse aktiwiteite;
7. ontwikkel en bemagtig self en ander; en
8. samewerking met die gemeenskap (DBO, 2016b).

Wanneer die konsepdokument van die SASSEL vergelyk word met die SASH (DBO, 2016b) wil dit voorkom asof die grootste verskil lê in die uiteensetting van die verantwoordelikhede van die hoof. Oor die afgelope twaalf jaar is slegs die bestuur van menslike hulpbronne en verantwoordelikheid teenoor buitemuurse aktiwiteite as sleutelpunte bygevoeg. In die SASSEL-beleid word ses gebiede van hoofskap genoem en kortliks bespreek. Kenmerkend van die SASH (DBO, 2016b) is die gedetailleerde bespreking van agt sleutelpunte. Die toevoeging van meer spesifieke inligting in verband met die verantwoordelikhede in die 2016-dokument (sien DBO, 2016b) dui op ’n tekort aan duidelike voorskrifte vir die posisie van hoofskap wat ’n leemte was in die 2007-weergawe (Van der Westhuizen en Van Vuuren, 2007:440).

Daar kan gevra word wat gelei het tot hierdie verandering in die vorige beleid. Verder kan gevra word hoe hierdie beleid ander moontlike verantwoordelikhede van die hoof betrek. Daar is oorspronklik beoog om hierdie nuwe beleid in werking te stel aan die begin van die nuwe finansiële jaar (April 2015), maar eers ongeveer ’n jaar later het die finale uitgawe in die staatskoerant verskyn.

Elk van die bogenoemde agt sleutelpunte word vervolgens afsonderlik bespreek.

4.7.5.1 Lei en bestuur die leergebeure en die skool

Die eerste van die agt sleutelpunte van die SASH (DBO, 2016b) wat veronderstel is om die skoolhoof se verantwoordelikhede te omskryf, is die leiding en bestuur van leergebeure en die skool. ’n Manier om die begrip *leierskap* te definieer is om te let op verskillende leierskapstyle

en die agtergrond waarteen dit omskryf word, soos reeds in hoofstuk 2 van hierdie tesis gedoen. Hierdie afdeling beskryf die verskillende leierskapstyle wat in die SASH-dokument (DBO, 2016b) voorkom, kortliks. Die vyf soorte leierskap wat in die SASH-dokument (DBO, 2016b) bespreek word onder punt 5.1.1 as deel van die eerste van agt sleutelpunte, is:

1. strategiese leierskap;
2. uitvoerende leierskap;
3. opdraggewende leierskap;
4. kulturele leierskap; en
5. organisatoriese leierskap.

Hieronder volg 'n kort samevatting van die verduideliking van leierskap wat as deel van die beleid verskaf word.

Volgens die SASH-beleidsdokument (DBO, 2016b) behels strategiese leierskap dat die skoolhoof 'n omgewing moet bewerkstellig waar alle personeel insien dat elke leerder ondersteun moet word. Die hoof moet verseker dat leerders voorwaardelik voorberei word vir die toekoms, en 'n omgewing tot stand bring wat die skool as gemeenskap sal uitdaag. Die hoof is veronderstel om almal te vra vir voorstelle ter verbetering van die huidige stelsels en om daardie mense betrokke te kry by die uitvoering van die alternatiewe strategie. Die belangrikheid van die skool se visie en missie, wat in samewerking met die SBL en betrokke partye opgestel word, sowel as 'n raamwerk vir deurlopende verbetering van alle stelsels van die skool, word ook genoem. Stappe vir die ondersteuning van verbeterde akademiese prestasies behoort beplan te word, en die hoof is veronderstel om op hoogte te bly van verwickelinge in nasionale beleid en onderwys op globale skaal. Waar en hoe die skoolhoof veronderstel is om hierdie tipe materiaal in die hande te kry om hierdie taak te verrig word egter nie aangedui nie.

Uitvoerende leierskap fokus op die hoof se vermoë om stelsels voor te berei waardeur verhoudings opgebou kan word. Hierdie leierskapstyl sien ook toe dat 'n duidelike, algemene verstandhouding ten opsigte van die skool se identiteit, waardes en etos geskep word om sodoende 'n atmosfeer van deursigtigheid te gebruik terwyl daar gestreef word na gemeenskaplike doelwitte. Die hoof is veronderstel om 'n hoë vlak van teenwoordigheid en sigbaarheid by die skool te toon.

Met opdraggewende leierskap is die hoof veronderstel om aandag te gee aan die skool as professionele leeromgewing, en om leiding te gee aan, onder andere, die leerders. Dit sluit aan

by Marishane (2016:27) wat verduidelik hoe opdraggewende leierskap fokus op die belangrikste aktiwiteit van skoolleierskap, naamlik onderrig en leer met die klem op onderwyskapasiteit. Deur spesifieke take wat aan individue toegeken word moet daar 'n aaneenlopende verbetering sigbaar wees ten opsigte van die implementering van die kurrikulum en gebruik van inligting- en kommunikasietegnologie. Onder die leiding van die hoof moet ook toegesien word dat daar raamwerke en prosesse beskikbaar is vir data-gedrewe ontwikkeling (wat gebaseer is op navorsing) van taakverdeling onder personeel. Erkenning van goeie opdraggewende praktyke is belangrik om onderwysers te motiveer en sodoende leerderprestasies te verbeter.

Wanneer kulturele leierskap ter sprake is, is dit nodig om eers erkenning te gee aan 'n geskikte definisie van *kultuur*. In die SASH-dokument (DBO, 2016b:10) word kultuur soos volg opgesom: “[c]ulture refers to the way of life of a specific group of people and encompasses behaviour, beliefs, values, customs, style of dress, personal decoration such as make-up and jewellery, relationships with others, and special symbols and codes.” Hiermee in gedagte word die diversiteit van die leerders, personeel en gemeenskap van die skool in ag geneem deur hierdie leierskapstyl. By hierdie leierskapstyl word integriteit en wedersydse respek teenoor alle mense hoog geag en word van die hoof verwag om die skoolgemeenskap te begryp wat betref sekere tradisies en gebruike. Daar word hier ook melding gemaak van die skool se beleide rakende geloof en taal wat moet ooreenstem met dié van die gemeenskap (DBO, 2016b).

Onder organisatoriese leierskap word elemente bespreek waarvolgens die skool as organisasie benader word. Daar word verwys na 'n leierskapstyl wat voorsiening maak dat verantwoording gedoen word vir die begroting van die skool, vir die indiensneming van personeel van hoogstaande gehalte en waarvolgens toegesien word dat probleme op 'n regverdigte en professionele wyse gehanteer word. Die organisatoriese leier moet ook op 'n gereelde basis met belanghebbendes van die skool (soos die ouers, borge, provinsiale departement van onderwys om net 'n paar te noem) kommunikeer en op hoogte bly van nasionale beleide. Die skakel tussen leierskap en bestuur word ook gemaak wanneer aangevoer word dat die hoof as leier moet omsien na implementeerbare bestuurstelsels en prosesse. In ander beleidsdokumente word *leierskap* op 'n ander wyse benader.

Met die wye verskeidenheid leierskapstyle wat in die literatuur beskikbaar is (en selektief in hoofstuk 2 bespreek is) in gedagte, is dit interessant om te sien waarop die SASH (DBO, 2016b)

fokus. Geen verwysing word gegee van moontlike bronne of kundiges wat geraadpleeg is om by hierdie spesifieke leierskapstyle uit te kom nie. Hierdie opmerking sluit aan by Williams (2017:533) waar die tekortkominge van die proses wat gelei het tot die samestelling van die standaard vir skoolhoofskap in Suid-Afrika bespreek word (sien 3.7.2.1).

Ná die bespreking van die vyf leierskapstyle wat in die SASH (DBO, 2016b) voorkom, volg 'n afdeling oor kennis wat daarmee verband hou. Verskeie elemente word egter oor dieselfde kam geskeer en daar word nie uitgebrei oor die manier waarop dit met leierskap skakel nie. Volgens die sub-opskrif sluit hierdie elemente in: “curriculum management, teaching, ICT [information and communications technology] in learning and human resource support” (DBO, 2016b:11). Die optrede wat met leierskap in die skool verbind word, bestaan uit 'n lys van 26 verantwoordelikhede (a–z) wat die skoolhoof moet kan uitvoer. Dit kan gesien word as 'n uiters optimistiese en idealistiese lys verantwoordelikhede, en word in hoofstuk 7 van hierdie tesis verder bespreek.

Vir elk van die ander sewe sleutelpunte volg daar 'n kort beskrywing. Daar word ook vlugtig verwys na die relevantste voorbeelde wat genoem word, as die kennis en optrede wat verbind word met die sleutelpunte wat aanspraak maak op hierdie navorsing.

4.7.5.2 Rigting en ontwikkeling van die skool

In afdeling 5.1.2 van die SASH (DBO, 2016b) word die hoof se verantwoordelikheid ten opsigte van onderwys, leerders, personeel, ouers, die SBL en die breë gemeenskap vlugtig aangeraak. Die proses waardeur die ontwikkeling van die skool sal plaasvind en die rigting waarin die skool gestuur word, word hier uiteengesit. Soos in die geval van die SASW (RSA, 1996d) en die PAM-dokument (DBO, 2016a), word hier beskryf hoe die skoolhoof met die SBL en skoolbestuurspan moet saamwerk om sodoende die visie en missie (soos opgestel met behulp van die beheerliggaam) sowel as die strategiese plan van die skool te verwesenlik. Die belangrike rol van die skoolhoof in die strategiese beplanningsproses word benadruk sodat verbetering op 'n kontinuum kan plaasvind.

As deel van die kennis wat die skoolhoof moet opdoen om bogenoemde ontwikkeling en rigtinggewende elemente te bewerkstellig, word nege punte genoem (a–i). Vir hierdie navorsing was die toepaslikste aspek van die lys dat daar van die hoof verwag word om kennis te hê van “b) South African education legislation and policy” (DBO, 2016b:13). Daar word nie uitgebrei oor watter opvoedkundige wetgewing of beleide hier bedoel word nie – die 34

dokumente waarna verwys word in hierdie beleid as wetgewende raamwerk, of die ander 25 wat word op die DBO se webtuiste genoem word. Daar word boonop verder gesinspeel op die skoolhoof se verwagte regs-kennis wanneer daar gesê word dat die skoolhoof kennis moet dra van “Labour Law and its application in the school context” (DBO, 2016b:13). Waar die skoolhoof veronderstel was om hierdie kennis op te doen word nie uiteengesit nie, aangesien daar onder die voorvereistes vir ’n skoolhoof geen sprake is van ’n graad in regte nie.

By die afdeling wat die optrede van die skoolhoof verduidelik (afdeling 5.1.2) word dieselfde vae bewoording gebruik wat betref die beleide wat van toepassing is op die skoolhoof. Daar word gereken: “the school principal should ... b) ensure that all school policies (including policies by the SGB) are developed, implemented and comply with current educational legislation and policy” (DBO, 2016b:13). Soos opgemerk by die kennis wat benodig word vir die rigtinggewing en ontwikkeling van die skool, is die voorstel wat ten opsigte van optrede gemaak word, uiters vaag as dit kom by die moontlike 59 dokumente wat beskikbaar is vir skoolhoofde ten opsigte van wetgewing en beleide wat betrekking het op die bestuur van ’n Suid-Afrikaanse skool.

Een van die ses handelwyses (a–f) wat genoem word en wat moontlik die meeste gewig kan dra, is die laaste: “f) lead by example and model the values and vision of the school in daily practice” (DBO, 2016b:13). Hierdie optrede kan uiteraard slegs ’n positiewe invloed hê op ’n skool indien die voorbeeld wat die skoolhoof stel, positief is. Met ’n stelling soos hierbo is dit belangrik om te kyk na die gehalte van die mense wat aangestel word, sowel as die proses waardeur hoofde aangestel word. Dit is onder andere een van die doelwitte van die SASH (DBO, 2016b) om met behulp van hierdie elemente ’n verskil te maak.

Dit is interessant om op te merk dat die derde, vierde, vyfde en sesde sleutelpunte almal te make het met die skoolhoof se rol as bestuurder. Die verhouding tussen bestuursverantwoordelikhede en leierskapsverantwoordelikhede word in hoofstuk 7 van hierdie tesis aangeraak.

4.7.5.3 Bestuur skool as organisasie

Onder die derde sleutelpunt word ’n noukeurige definisie gegee van die skoolhoof se rol as bestuurder van die skool as organisasie. Daar word gereken: “the principal is responsible for ensuring that the school and its people, assets and all other resources are organised and managed to provide for an effective, efficient, safe and nurturing environment” (DBO,

2016b:14). Wat dit betref sluit die SASH (DBO, 2016b) goed aan by hedendaagse literatuur en globale tendense in die onderwys rakende die skool wat deesdae gekenmerk word deur organisatoriese eienskappe. In so 'n geval sal die skoolhoof in die posisie wees van hoofuitvoerende beampte (HUB) van die onderneming.

Soos met die bestuur van 'n onderneming moet die skoolhoof sekere stelsels gereed hê om prosesse optimaal te hanteer. Wat betref die skool, sluit dit volgens die derde sleutelpunt in: die kurrikulum, buitekurrikulêre aktiwiteite, menslikehulpbronnwessies, dissipline, samehorigheid en die hantering van leerders se data.

Onder die aangeleentede wat verwant is aan hierdie verantwoordelikheid is die visie en missie van die skool, die bestuur van finansies, menslike hulpbronne, ander hulpbronne en die gebruik van geïntegreerde rekenaartegnologie (punte a–h). Punt e betrek beleide, wanneer gesê word die skoolhoof behoort temoet: “ensure that the school’s management, policies and practices are sensitive to local circumstances and are in line with national and provincial policies and reflect the goals and needs of the school” (DBO, 2016b:15). Dit is 'n belangrike element van beleide wat tot dusver nog nie veel aandag ontvang het nie – die gedagte dat die skoolhoof 'n rol speel by die implementering van beleid met die klem op 'n sensitiewe benadering tot die heersende omstandighede. In vandag se skole speel die diversiteit van die samestelling van leerders, ouers en personeel 'n kardinale rol by die suksesvolle implementering van beleide. Indien die skoolhoof hierdie element onderskat, is die kans op sukses wat behoeftes en doelwitte van die skool betref, skraal.

4.7.5.4 Bestuur van gehalteonderrig en leer, sowel as verantwoordbaarheid

Soos met die vorige sleutelpunt wat ook op die bestuurselement van 'n skool gebaseer was, word daar van die skoolhoof verwag om stelsels gereed te hê om die vordering van die skool te evalueer. Om deurlopend gehalteonderrig te verseker, word sekere kennis uitgesonder wat handel oor die prosedures en hantering van data met betrekking tot gehalte. Weereens kom die sterk verhouding wat tussen die skoolhoof, die SBL en die skoolbestuurspan moet bestaan, ter sprake.

Die laaste punt, wat kennis omtrent die verantwoordelikheid betref en waarvan die skoolhoof moet kennis neem hou verband met “statutory frameworks, regulations and collective agreements” (DBO, 2016b:15) wat die skakel bewerkstellig tussen teksgebaseerde bewyse van gehalteonderrig wat moet plaasvind en die mense wat dit moet uitvoer (die onderwysers).

Die bewoording onder die agtste handelswyse genoem in afdeling 5.1.4 (DBO, 2016b) dui op die definitiewe bestuurselement wat hier ter sprake is eerder as leierskap. Dit is die skoolhoof se plig: “[to] *support* the SGB to meet its statutory obligations” (DBO, 2016b:15).

4.7.5.5 Bestuur van menslike hulpbronne in die skool

Die vyfde van die agt sleutelpunte het met die skoolhoof se verantwoordelikheid teenoor die bestuur van menslike hulpbronne (die personeel) te make. Daar word duidelik onderskei tussen die beskikbaarheid van poste en die manier waarop die posisies gevul word. Eersgenoemde is die verantwoordelikheid van die DBO wat ’n sekere aantal poste sal beskikbaar stel vir elke openbare skool volgens die aantal leerders in die skool. In laasgenoemde geval is die skoolhoof daarvoor verantwoordelik om toe te sien dat hierdie poste op die beste moontlike wyse gevul word om aan die behoeftes van die skool te voldoen. Verder moet die skoolhoof ook toesien dat die werklading van die personeel regverdig en eweredig versprei word en dat daar oor die bepalinge en voorwaardes van die nie-onderwyspersoneel se dienste met hulle ooreengekom is.

Onder die afdeling wat die skoolhoof se voorgestelde kennis ten opsigte van menslike hulpbronbestuur bespreek, word dit duidelik gemaak dat die hoof die onderwysdepartement se prosedures, wette, beleide, regulasies en ooreenkomste moet nakom. Die meerderheid ander verantwoordelikhede wat genoem word, kom ook voor in die PAM-dokument (DBO, 2016a). Dit is interessant om op te merk dat die PAM-dokument (DBO, 2016a) nie hier genoem word nie. Dit terwyl, soos hierbo in 4.6 bespreek is, die dokument juis daargestel is om die menslike hulpbronne van die skool uiteen te sit.

Nog ’n uiters belangrike punt wat, is die verwysing na die skoolhoof se kennis omtrent die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO). Die skoolhoof is veronderstel om SARO-dokumente te bestudeer en ingelig te wees omtrent ooreenkomste, wetgewing en grieweprosedures wat moontlik van toepassing kan wees. Juis in die geval van ’n grieweprosedure kan dit nodig wees om verslag te lewer aan die kringbestuurder, volgens die “Agreements of the Education Labour Relations Council and the Public Service Commission” (ELRC, 2003).

4.7.5.6 Bestuur van en voorspraak maak vir buitekurrikulêre aktiwiteite

Daar word die minste inligting verskaf ten opsigte van die sesde sleutelement – die bestuur van buitekurrikulêre aktiwiteite. Tog is dit een van die sleutelemente wat bygevoeg is as die

SASSL met die SASH (DBO, 2016b) vergelyk word. Volgens hierdie element is die skoolhoof veronderstel om 'n omgewing te skep wat sal toesien dat buitekurrikulêre aktiwiteite aangebied word in ooreenstemming met die behoeftes en omstandighede van die leerders van die skool. Die kennis wat die skoolhoof benodig om voorspraak te maak vir bogenoemde aktiwiteite en vir die bestuur daarvan kom problematies en uitdagend voor.

Volgens die SASH (DBO, 2016b) is dit die skoolhoof se verantwoordelikheid om kennis te hê van diverse sportkodes, met inbegrip van inheemse speletjies. Verder moet hy of sy kennis dra van liggaamlike opvoeding en menslike bewegingskunde aangesien menslike bewegingskunde (ook bekend as MBK) deel uitmaak van verskeie universiteite se kurrikulum vir die opleiding van liggaamlike opvoedingsonderwysers. Die vraag kan gevra word hoeveel kennis omtrent hierdie studieveld voldoende is vir die skoolhoof. Of word daar van die persoon in hierdie posisie verwag om eintlik nóg 'n graad te hê?

4.7.5.7 Ontwikkeling van die self en ander

Met hierdie sleutelpunt word melding gemaak van die noodsaak vir samehorigheid van alle personeel om saam met die bestuur van 'n skool te werk aan 'n professionele leergemeenskap. Daar word van die skoolhoof verwag om die filosofie en eienskappe van *ubuntu* te gebruik wanneer daar met belanghebbendes gewerk word. Een van die kernbeginsels van *ubuntu* is samehorigheid en verbintenis aan mekaar. Met ander woorde ons is wie ons is deur ander (DvO, 2008c:56). Die SASH (DBO, 2016b) verwag van die skoolhoof om 'n verband te lê tussen DPO en die verhouding tussen personeellede. Hier speel effektiewe kommunikasie weereens 'n kardinale rol.

Waar die vorige sleutelpunte veral op bestuurseienskappe gefokus het, verskuif die klem nou na leierskap, en veral gedeelde leierskap (DBO, 2016b). Na gelang van die verhouding tussen die hoof en die personeellede, kan gedeelde leierskap van groot nut wees vir die skoolhoof van die een-en-twintigste eeu. Die hoof moet verseker dat deurlopende ontwikkelingsgeleenthede deur alle personeel (onderwysers en nie-onderwyspersoneel) benut word. Selfs belangriker as die daarstelling van ontwikkelingsgeleenthede is die skoolhoof se eie deelname daaraan. *Gelykheid en regverdigheid* is begrippe wat genoem word in die lys werksaamhede wat die skoolhoof moet bewerkstellig.

4.7.5.8 Samewerking met die gemeenskap

Elemente van hierdie sleutelpunt word reeds onder ander verantwoordelikhede gehanteer. Die invloed wat die skoolhoof in en op 'n gemeenskap kan hê, moet nie onderskat word nie. Met hierdie verantwoordelikheid word klem geplaas op die verhouding tussen die skool en die omliggende gemeenskap. Die skoolhoof moet probeer om die simbiotiese elemente tussen die skool en die gemeenskap te bestuur om sodoende te verseker dat hulle mekaar aanvul. Hiervoor word daar aanbeveel dat hy of sy kennis sal dra van die sosio-ekonomiese, politieke en kulturele karaktereenskappe van die skoolgemeenskap.

Die skoolhoof se posisie as middelpunt en skarnier tussen die SBL en SBS word hier uitgelig, wanneer gesê word dat die skoolhoof verantwoordelik is vir die effektiewe vennootskap tussen die twee komitees. Die SBL en SBS moet uiteraard met die skoolhoof saamwerk om positiewe verhoudings tussen die interne sowel as eksterne skoolgemeenskap te bou (DBO, 2016b).

4.8 Samevatting

Al drie dokumente wat hierbo bespreek is – die PAM-dokument (DBO, 2016a), SASH (DBO, 2016b) en die SASW (RSA, 1996c) – het gedurende die afgelope 26 jaar verander. In die jongste uitgawe van die PAM-dokument is daar aansienlik meer verwysings na die SASW as vantevore. Net so bevat die SASH ook verwysings na die SASW wat dit makliker maak vir die skoolhoof om omvattende bronne oor 'n spesifieke probleem of leemte in kennis of vaardigheid te raadpleeg. Dit beklemtoon die wyse waarop die verskillende dokumente wat aan die verantwoordelikhede van die skoolhoof aandag gee, mekaar komplementeer om sodoende vir die hoof 'n voller prentjie te skets.

In hierdie hoofstuk is beleidshervorming wat betref die Suid-Afrikaanse skoolhoof se verantwoordelikhede bespreek. Daar is eerstens gekyk na die verhouding tussen beleid en wetgewing, wat die verskil is tussen die entiteite, en hoe hulle die skoolhoof se doen en late beïnvloed. Daarna is 'n oorsig gegee van die teoretiese uiteensetting van beleide en die proses wat plaasvind voordat 'n beleid in die skool geïmplementeer kan word. Vir hierdie deel van die bespreking is onder meer gebruik gemaak van die werk van Christie (2010) en Rizvi en Lingard (2010).

Die lys met 34 beleide wat op elke skoolhoof van 'n openbare skool in Suid-Afrika van toepassing is, is weergegee, en daar is kortliks kommentaar gelewer daarop, sowel as op die uitdagings wat gepaard gaan met so 'n verwagting. Die daaropvolgende deel van hierdie

hoofstuk het gefokus op die dokumente wat spesifiek aan die skoolhoof se verantwoordelikhede aandag gee. Dit sluit in die SASW 84 van 1996, die PAM-dokument (2016) en die SASH (2016).

In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp en metodologie van hierdie studie in detail uiteengesit.

HOOFSTUK 5

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

5.1 Inleiding

In hoofstuk 4 is die hervorming van beleide bespreek. Daar is gekyk na die verhouding tussen beleid en wetgewing, aangesien die skoolhoof moet staatmaak op beide soorte dokumente as riglyn vir sy of haar verantwoordelikhede. Die teoretiese aspek van beleide en die beleidsproses is ook bespreek. Daarna is elk van die dokumente wat direk op die Suid-Afrikaanse skoolhoof se verantwoordelikhede slaan, afsonderlik omskryf: die SASW 84 van 1996 (RSA, 1996d), die nuwe uitgawe van die Personeeladministrasiemaatreëlsdokument (DBO, 2016a) en die jongste toevoeging, naamlik die SASH (DBO, 2016b). Laastens is die verband tussen die drie dokumente uiteengesit om aan te dui hoe die verantwoordelikhede van die skoolhoof verander het.

In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp, sowel as die navorsingsmetodologie wat vir die studie gebruik is, omskryf. Die navorsingsontwerp fokus op die eindproduk en vra watter soort studie beplan word en watter soort resultate verlang word. Die ontwerp gebruik die navorsingsprobleem en navorsingsvraag as vertrekpunt en lê klem op die logika en verloop van die studie met vrae aangaande die soort bewyse wat verlang word om die navorsingsvraag doeltreffend te beantwoord. In hierdie geval word die gebruik van die gevallestudie-ontwerp beredeneer.

Die navorsingsmetodologie kan ook beskryf word as die filosofie of algemene beginsel wat die navorsing ondersteun (Dawson, 2013:23), waar die klem val op die proses wat plaasvind, die hulpbronne en middele wat gebruik word, sowel as die prosedures wat tydens die navorsing gevolg word (Mouton, 2012:56). Die uitgangspunt word hier bepaal deur die take wat in verband met die konstruksie van data verrig moet word. Verder is daar klem op die objektiewe prosedures en individuele stappe wat gevolg word. In onderafdeling 5.6 word die ontleding van dokumente, die onderhoude en waarnemingstydperk as metodologie bespreek.

Met bogenoemde in gedagte word daar onder andere in hierdie hoofstuk uitgebrei op die rol en nut van paradigmas (sien 5.2), die fenomenologiese navorsingsparadigma (sien 5.3), die navorsingsontwerp (sien 5.4) en die metodologiese paradigma (sien 5.5). In die daaropvolgende afdeling (5.6) kom datakonstruksiemetodes aan die beurt en word die verskillende maniere wat gebruik is om die data te konstrueer, elk afsonderlik beskryf

(ontleding van beleidsdokumente, waarneming en onderhoude) sowel as die stappe wat gevolg is tydens die ontleding van die gekonstrueerde data. Daarna word aandag gegee aan die kwessie van betroubaarheid en geldigheid van die gekose navorsingsontwerp (sien onderafdeling 5.7), gevolg deur 'n bespreking van die etiese aspekte wat oorweeg is en stappe wat gevolg is tydens die uitvoer van die studie (in 5.8). In hierdie hoofstuk word die grondrede vir keuse van die navorsingsontwerp en metodologie verduidelik om by te dra tot die argument en die beantwoording van die hoofnavorsingsvraag.

Die verantwoordelikhede van skoolhoofde het oor die afgelope 26 jaar drasties verander, en die beleide wat hoofskap voorskryf, het ontwikkel om te probeer bybly met die praktyk in skole. Die argument word steeds aangevoer dat daar 'n tekort is aan 'n oorkoepelende uiteensetting van die ontwikkeling wat plaasgevind het ten opsigte van die beleide met betrekking tot die verantwoordelikhede van skoolhoofde. Dit word gekoppel aan die persepsie van skoolhoofde wat hierdie ontwikkeling meegemaak het en die beleide moet implementeer. Hierdie hoofstuk word gebruik om die navorsingsontwerp te beskryf. Daar word aangedui hoe data op verskillende wyses gekonstrueer is om die argument te staaf en die hoofnavorsingsvraag te beantwoord, naamlik:

Hoe lyk die trajek van verandering in die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof as gevolg van beleide tussen 1990 en 2016?

Dit is ook belangrik om aandag te gee aan sekere terminologie wat in hierdie hoofstuk gebruik word. Begrippe om die navorsingsontwerp en metodologie te beskryf, word deurgaans gedefinieer en verduidelik om tot die duidelikheid van die argument by te dra. Babbie (2011:132) maak aanspraak op die belangrikheid van hierdie element in sosiologiese navorsing: “all of social life, including social research, operates on agreements about the terms we use and the concepts they represent.” Sekere begrippe word in meer detail omskryf ten einde eenstemmigheid te bevorder en verwarring tussen begrippe te voorkom. Die eerste begrip wat so 'n verduideliking verlang is die begrip *paradigma*.

5.2 Paradigmas

Om sin te maak van wat navorsers waarneem en bestudeer, word sekere reëls en regulasies gebruik waardeur orde geskep word ten opsigte van 'n magdom potensieel verskillende benaderings tot dieselfde probleem. Een manier om dit te doen, is deur middel van verskillende paradigmas wat 'n raamwerk vorm vir meer geordende argumente.

'n Paradigma kan gesien word as 'n raamwerk of struktuur waarvolgens 'n proses uitgevoer word om kennis te bestudeer en op 'n spesifieke, voorafbepaalde manier te interpreteer (Mackenzie & Knipe, 2006:194). Paradigmas bied ook riglyne aangaande die spesifieke eienskappe wat gepaard gaan met die bepaalde raamwerk waarbinne die studie uitgevoer word. Loseke (2013:5) definieer die begrip *paradigma* as: “a pattern of commonly held theories or assumptions on models of both a scientific and sociological nature, which serve as example patterns for a particular research topic.” Creswell (2009:6) verkies egter om te verwys na *wêreldbeskouings* eerder as paradigmas. Daar word soortgelyk aan die begrip van 'n paradigma aangevoer dat wêreldbeskouings 'n basiese stel beginsels bied wat 'n mens se aksies lei. Loseke (2013) en Mackenzie & Knipe (2006) se verduideliking van wat 'n paradigma is, stem ooreen met dié van Bogdan en Biklen (2007:22) waar die begrip omskryf word as: “a loose collection of logically related assumptions, concepts, or propositions that orient thinking and research.”

In hierdie hoofstuk word die gebruik van die fenomenologiese navorsingsparadigma bespreek om die gekose teoretiese ontwerp van die studie te verduidelik. Daarna word die navorsingsontwerp uiteengesit om die gebruik van 'n gevallestudie tydens hierdie navorsing te regverdig. Daarop volg 'n bespreking van die metodologiese paradigma waarmee die manier waarop die studie uitgevoer is op 'n gestruktureerde wyse uiteen te sit, en om die raamwerk waarbinne die navorser funksioneer, te verduidelik.

5.3 Die fenomenologiese navorsingsparadigma

Hierdie afdeling sit die teoretiese raamwerk van die navorsingsparadigma uiteen – in hierdie geval fenomenologie. Daar word gereken dat die Duitse filosoof, Edmund Husserl (1859–1938) gesien kan word as die skepper van die filosofiese beginsels wat fenomenologie uitmaak. Volgens Waghid (2013:11) bestaan daar in opvoedkundige navorsing drie prominente kategorieë: positivisme, fenomenologie en pragmatisme. In die vroeë twintigste eeu is die fenomenologiese paradigma ontwikkel as antwoord op die epistemologiese eienskappe van positivisme (Waghid, 2013:7). Nog 'n paradigma wat struktuur bied en onderskeid tref in opvoedkundige navorsingsontwerpe is interpretivisme.

Daar bestaan 'n direkte verband tussen fenomenologie en die metodologie van interpretivisme, soos aangedui in Wittgenstein (1889–1951) se werk. Volgens Mackenzie en Knipe (2006:195) het die interpretatiewe of konstruktivistiese paradigma ontstaan vanuit die fenomenologiese filosofie van Husserl en die interpretatiewe begrip van hermeneutiek uit die studies van Wilhelm Dilthey (1833–1911) en ander Duitse filosowe. Die interpretatiewe benadering tot

navorsing word gekenmerk deur 'n duidelike intensie om die wêreld, soos wat die mens dit ervaar, te verstaan. Daar kan verder ook gesê word dat “interpretive research assumes that reality is socially constructed and the researcher becomes the vehicle by which this reality is revealed” (Andrade, 2009:43). In hierdie studie is daar met hierdie benadering grotendeels staatgemaak op die opinies en persepsies van die deelnemers aan die studie (die skoolhoofde) soos wat dit deur middel van die gekonstrueerde data na vore gekom het. Die fokus in hierdie studie was op die verandering in verantwoordelikhede soos onder andere afgelei kon word uit skoolhoofde se persepsies.

Fenomenologie word in die literatuur nie net as paradigma beskryf nie, maar ook as metode, filosofie of strategie. Tesch (1992:62) reken dat fenomenologie meer na eersgenoemde neig, wanneer sy verduidelik: “[p]henomenology, similar to naturalistic inquiry, is by some consideration a paradigm rather than a research strategy.” Sy sê egter ook dat dit verskil van die natuurlike en etnografiese benaderings as gevolg van die klem op die individu en die subjektiwiteit van die ervarings. Daarteenoor meen Creswell (2009:13) dat laasgenoemde (fenomenologie as strategie) veral van toepassing is op sy verduideliking van fenomenologiese navorsing as: “a strategy of inquiry in which the researcher identifies the essence of human experiences about a phenomenon as described by participants.” Om die beleefde ervarings van mense te probeer verstaan, kan fenomenologie ook as filosofie sowel as metode gebruik word, maar vir hierdie studie is dit as paradigma aangewend.

Sekere kenmerkende eienskappe van fenomenologiese navorsing is dat –

- dit op 'n enkele fenomeen op 'n slag fokus;
- dit in die algemene of alledaagse gebeure rakende die deelnemer belang stel;
- dit tot 'n verkenning of vergelyking van gedagtes kan ontwikkel;
- die moontlike verbindings of skakels tussen fenomene nie voorspel kan word nie;
- beleefde ervarings van deelnemers belangrik is en in ag geneem word; en
- die navorser afstand doen van sy of haar eie ervarings in verband met die navorsingsfokus om die deelnemers beter te kan verstaan.

Die fenomenologiese navorsingsparadigma is met hierdie studie gebruik as raamwerk om tesame met dekonstruksie die beleefde ervaring van die deelnemers (die skoolhoofde) as fenomeen te ondersoek om sodoende te kan verstaan en begryp hoe hulle verantwoordelikhede verander het. Die skoolhoofde se agtergrond, wat hulle studieveld was, hoe lank hulle in watter posisie was, by watter skole hulle betrokke was, en die agtergrond waarteen hulle ten tye van

die studie gefunksioneer het, is alles in ag geneem tydens die studie. Daar is ag geslaan op hulle persepsies van die rol wat beleide speel as voorskrifte van hulle daaglikse werksaamhede te midde van hierdie veranderinge. In hierdie sin kan aangevoer word dat daar tydens die waarnemingstydperk aandag gegee is aan die fenomeen van beleid in aksie, oftewel die praxis.

In Le Grange (2002:37) word die verband tussen opvoedkundige navorsing, demokrasie en praxis beskryf, beklemtoon sowel as die manier waarop Aristoteles na die begrippe verwys. Le Grange (2002:37) maak gebruik van Carr (1995) se verduideliking van Aristoteles om die verskil tussen praxis en poïesis uit te wys:

Poiesis is a kind of making or instrumental action. It has an end in view or an object in mind prior to any action. It is activity that brings about specific products, and it requires a kind of technical know-how or expertise (*technè*). Praxis is also directed at a specific end but its aim is not to produce an object but to realise some morally worthwhile good.

Met praxis word die einddoel dus bereik deur middel van optrede of handeling, en kan slegs in die aksie self bestaan. Hierdie navorsing het op die fenomeen van beleide wat veronderstel is om hoofde se verantwoordelikhede formeel uit te spel, gefokus. Deur van Derrida se lens van dekonstruksie (soos beskryf in hoofstuk 3) gebruik te maak, was dit moontlik om verantwoordelikhede aan te dui wat nie op papier voorkom nie.

Fenomenologie as teoretiese onderbou vind direkte aanslag by die gevallestudie as navorsingsontwerp aangesien 'n gevallestudie fokus op enkele individue, is tydgebonde en maak deel uit van 'n proses waardeur sin gemaak word uit inligting deur middel van interaksie tussen navorser en deelnemer.

5.4 Navorsingsontwerp

Hierdie afdeling sit die praktiese elemente van die navorsingsparadigma uiteen, met die fokus op hierdie studie wat die beginsels en riglyne van 'n gevallestudie gevolg het. Daar word gekyk na verskillende opinies in die literatuur oor hierdie soort ontwerp om te benadruk waarom dit die keuse vir hierdie navorsing was eerder as eksperimente of vraelyste as bron van data. Sekere voor- en nadele van die gevallestudie as metode word kortliks bespreek om die potensiaal en perke van hierdie ontwerp aan te dui.

Aangesien die navorsingsprobleem op die fenomeen van veranderende verantwoordelikhede van die skoolhoof en die manier waarop beleide poog om hierdie verantwoordelikhede te verwoord, gefokus het, is die geselekteerde hoofde binne hulle skoolverband as gevalle beskou.

Die gevalle (die skoolhoofde in hulle skole as deel van die bepaalde gemeenskappe) is bestudeer om data oor die fenomeen (die veranderende verantwoordelikhede) te kon konstrueer, en sodoende is die doel van die studie te bereik, naamlik om 'n trajek te kan skets van die wyse waarop skoolhoofde se daaglikse doen en late verander het as gevolg van die invloed van beleide. In hoofstuk 6 word elkeen van die gevalle afsonderlik beskryf met verwysing na die skoolhoofde se persepsie oor die navorsingsprobleem. Hierdeur is gepoog om met die ontleding van die gekonstrueerde data die navorsingsvraag te beantwoord.

'n Gevallestudie word deur Babbie (2011:507) omskryf as: “the in-depth examination of a single instance of some social phenomenon, such as a village, a family, or a juvenile gang.” Hierdie navorsing het op die sosiologiese fenomeen van skoolhoofde teen die spesifieke agtergrond van hulle skole wat deur 'n verskeidenheid onderwysers, leerders en die betrokke gemeenskappe beïnvloed word, gefokus. Parallel met die skoolhoof se agtergrond is die agtergrond met betrekking tot hulle verantwoordelikhede, soos bepaal word deur middel van beleide. Daar word – met inagneming van die beleide – van die skoolhoof verwag om twee wêreldes gelyktydig te betree: dié van beleid en dié van verskeie gemeenskappe. Die grondige ontleding van die teoretiese verandering in verband met die verantwoordelikhede van die skoolhoofde, tesame met die hoofde se sienings daarvan, het die raamwerk vir die sewe afsonderlike voorbeelde wat hier beskryf word, gevorm. Die sewe skoolhoofde is elk afsonderlik bestudeer en waargeneem om hulle persoonlike sienings en die praktiese uitvoering van hulle verantwoordelikhede op 'n daaglikse basis beter te verstaan en te kan analiseer.

Yin (2005:381) se motivering vir die gebruik van 'n gevallestudie as metode van navorsing sluit hierby aan: “the case study method is pertinent when your research addresses...an explanatory question...[or] to get a close (i.e., in-depth and first-hand) understanding of it.” Die hoofnavorsingsvraag was 'n ‘hoe’-vraag wat 'n verduideliking vereis het om beter te kon verstaan hoe die verantwoordelikhede van die skoolhoof die afgelope 26 jaar verander het, en hoe beleide hierdie proses beïnvloed het. Om hierdie vraag te kon beantwoord, is onder andere diepgaande inligting van hoofde en die toepaslike beleide benodig om 'n holistiese benadering tot die argument te volg. Die gevallestudie-ontwerp bied die ruimte om agtergrond en opinie in ag te neem by die konstruering van data deur erkenning te gee aan en spasie te skep vir die waarde van eerstehandse inligting sonder rigiede riglyne en perke.

In 'n meer onlangse publikasie van Yin (2013:321) word die verduideliking aangevul:

The classic case study consists of an in-depth inquiry into a specific and complex phenomenon (the ‘case’), set within its real-world context. To arrive at a sound understanding of the case, a case study should not be limited to the case in isolation but should examine the likely interaction between the case and its context.

Volgens Yin (2013) se definisie was die klassieke benadering tot ’n gevallestudie op hierdie studie van toepassing. Die agtergrond van hierdie studie word in meer detail in hierdie hoofstuk bespreek, en het van skool tot skool verskil, al ressorteer al sewe skole onder die Onderwysdistrik Kaapse Wynland in die Wes-Kaap. Die gevalle word afsonderlik bespreek met ’n verduideliking van die agtergrond waar die skole funksioneer, naamlik die gemeenskap en ouers asook die agtergrond en kwintiel van die skool. Daar word ook ’n beskrywing gegee van die skoolhoofde se agtergrond wat betref formele kwalifikasies, vorige onderwyservaring en geskiedenis by die huidige skool om ’n beter interpretasie van die geval te verseker. Die agtergrond van die gevalle maak slegs ’n deel uit van die komplekse aspekte wat oorweeg moes word by die uitvoer van die gevallestudie. By hierdie studie kan veral agtergrond ’n direkte invloed hê op die skoolhoof se daaglikse verantwoordelikhede en hoe dit moontlik verander het.

Remenyi (2012:6) brei sy weergawe van ’n definisie vir ’n gevallestudie uit deur nege kenmerkende elemente van hierdie navorsingsmetode te beskryf. Daar word beweer dat ’n ‘gevallestudie’ op akademiese navorsingsgebied ’n begrip is wat gebruik word om ’n navorsingsinisiatief te beskryf wat:

1. aan komplekse of uitdagende navorsingsvrae aandag skenk;
2. ’n empiriese benadering tot die beantwoording van die navorsingsvrae het;
3. verskeie veranderlikes behels, omsluit en omvat waarvan nie almal noodwendig vanselfsprekend is nie;
4. kwalitatiewe, kwantitatiewe of gemengde metodes kan gebruik en positivisties of interpretivisties van aard is;
5. aangebied word in die vorm van ’n storie of verhaal as metode om die navorsingsvrae te beantwoord;
6. ’n definitiewe fokus het wat op die eenheid van ontleding gerig is;
7. rekening hou met die agtergrond waarteen die navorsing geskied en die vraag wat beantwoord word;
8. nie oor ’n lang tydperk uitgerek word nie; en

9. deur middel van 'n verskeidenheid databronne of bewyse verryk word om 'n vorm van triangulasie te bewerkstellig (Remenyi, 2012:7).

Na bogenoemde elemente word direk en/of indirek verwys in die volgende deel van 5.4 se bespreking. Met hierdie studie is ondersoek ingestel na die verandering wat plaasgevind het wat betref die verantwoordelikhede van die skoolhoof oor 'n spesifieke tydperk. Soos reeds genoem, is daar gekyk na hoe die verwagte verantwoordelikhede van die skoolhoof verander het aan die hand van die beleide wat van die staat afkomstig is, maar terselfdertyd is daar ook aandag gegee aan die perspektiewe van hedendaagse hoofde wat juis hierdie verandering meegemaak het. Deur middel van 'n gevallestudie is hoofde van verskillende skole (hoërskole sowel as laerskole) se perspektief oor hierdie verandering vasgestel met inagneming van die agtergrond van die betrokke skole.

In verband met die perspektief van die deelnemer aan opvoedkundige navorsing reken Somekh en Lewin (2013:8) dat daar 'n duidelike probleem bestaan tussen beleidsontwerpers en professionele onderwysers. Hulle reken:

[A]n important struggle in educational research has been carried out between policy makers for national and state governments, on the one hand, who look to research to evaluate the impact of schooling, using quantitative measures, and those – often professional educators – on the other hand, who argue that research of this kind fails to take account of the complex variables in the social context of schooling (family, classroom, and the wider culture).

Verskeie rolspelers was betrokke by die probleem wat deur hierdie studie bestudeer is, wat tot gevolg gehad het dat die navorsingsvrae nie eenvoudige antwoorde gehad het nie. Die debat rakende kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing en resultate (soos in bostaande aanhaling genoem) word later in hierdie onderafdeling verder bespreek. Wat Somekh en Lewin (2013) hier duidelik maak, is 'n gedeelte van die kompleksiteit in die eenvoud van studies soortgelyk aan hierdie studie.

Die ongekompliseerde weergawe sal 'n probleem bevat wat deur beleidsontwerpers geïdentifiseer en aangespreek word op grond van konkrete bewyse, en deur middel van die suksesvolle implementering van daardie beleid sal die probleem opgelos word. In werklikheid is daar ongelukkig 'n té groot variasie in veranderlikes by skole om sodanige resultate te kan verwag. Om hierdie rede is die gevallestudie gebruik om sodoende te poog om die komplekse elemente wat 'n direkte invloed op die uitkomst van die studie kan hê, te formuleer en te

ondersoek. Soos reeds aan die begin van hierdie hoofstuk uiteengesit, is 'n ander manier om die kompleksiteit wat met sekere navorsing gepaard gaan, deur middel van teoretiese raamwerke aan te bied. In die proses om die navorsingsprobleem te definieer, maak Mouton (2012) gebruik van 'n eenvoudige struktuur, die drie-wêrelde-raamwerk (*three worlds framework*). Daarvolgens word drie wêrelde onderskei: wêreld 1 – die wêreld van die alledaagse lewe en lekekennis, wêreld 2 – die wêreld van wetenskap en wetenskaplike navorsing, en wêreld 3 – die wêreld van metawetenskap.

Hierdie studie was volgens Mouton (2012:53) se verduideliking van die teorie oor verskillende navorsingswêrelde gevestig in die wêreld 1-kategorie as 'n empiriese studie. Mouton (2012:51) verduidelik dat die eenheid van ontleding verwys na die 'wat' van die studie – watter voorwerp, fenomeen, entiteit, proses of gebeurtenis ondersoek word. Aangesien hierdie studie op 'n voorwerp uit wêreld 1 ('n voorwerp en fenomeen uit die werklike lewe, in hierdie geval die skoolhoof) gefokus het, word daar gepraat van 'n empiriese navorsingsprobleem. Die teorie van verskillende wêrelde maak dit moontlik om te onderskei tussen studies wat handel oor, onder andere, fisiese voorwerpe, mense (individue of groepe), menslike optrede en historiese gebeure wat almal onder die wêreld 1-kategorie ressorteer. Wetenskaplike begrippe, teorieë, metodes, tegnieke, data en statistieke sal in die wêreld 2-kategorie geklassifiseer word.

Mouton (2012) reken verder dat empiriese studie die onderstaande vrae behoort te gebruik:

- verkennende vrae – verwys na vrae oor die geval, soos 'wat is die sleutel-elemente'?
- beskrywende vrae – hoeveel? 'is x en y verwant'?
- kousale vrae – hoekom? 'wat is die oorsaak van y '?
- evaluerende vrae – 'was die uitkomst van x '? 'was P suksesvol'?
- voorspellende vrae – 'wat sal die effek van s wees op y '?
- historiese vrae – 'wat het gelei tot y '? 'wat was die gebeure wat gelei het tot y '? 'wat het y veroorsaak'?

Die gebruik van Mouton (2012) se vrae as riglyn vir hierdie empiriese studie word soos volg uiteengesit. Verkennende vrae wat met hierdie studie aandag geniet, word gekoppel aan die beskrywing van die hoofde, skole, omliggende gemeenskap en die verdere omgewing daarvan. In hoofstuk 5 word hierdie elemente breedvoerig bespreek om 'n duidelike beeld te skets van die gevalle. Daardeur word die leser die geleentheid gebied om as't ware die gevalle te verken.

Wat die beskrywende vrae betref, is reeds genoem dat sewe skole en hulle skoolhoofde betrokke was by die studie. Daar is onder meer gekyk na moontlike aanknopingspunte tussen die verskillende gevalle om sodoende 'n vergelyking te kon maak om die uitwerking van die verandering in beleide te beklemtoon. Die feit dat alle nasionale beleidsdokumente van toepassing is op hoofde van sowel hoërskole as laerskole, maak hierdie soort vrae meer prominent. Hierdeur het die verskille en ooreenkomste tussen die hoofde se verantwoordelikhede ook aan bod gekom.

Die beskrywende vrae dra by tot die beantwoording van die kousale element van die studie. Weereens speel die waarnemingstydperk 'n belangrike rol by die uiteensetting van die oorsaaklike verband tussen die hoofde se verantwoordelikhede, hulle optrede en die moontlike koppeling met die voorgeskrewe beleide teen die agtergrond van die skool. Die evaluerende vrae het nie deel uitgemaak van die hoofdoel van hierdie studie nie – met ander woorde, daar is nie direk gevra of die beleide suksesvol was al dan nie, maar eerder hoe die beleide oor die afgelope 26 jaar verander het tesame met die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van die verantwoordelikhede van die hoof. Waar daar 'n verband gelê kan word tussen die bedoeling van die beleide (die 'hoekom') en die sukses van die implementering daarvan sal dit wel genoem word indien daar 'n direkte korrelasie was met dit wat waargeneem is.

Tydens die oorsig van die ontwikkeling wat plaasgevind het ten opsigte van die betrokke beleide was dit moontlik om sekere voorspellings te maak aangaande die toekomstige rigting wat beleide (met betrekking tot die skoolhoof) kan inslaan. Hier is dit belangrik om in ag te neem dat die SASH (DBO, 2016b) onlangs eers bekend gemaak is, wat daartoe lei dat hierdie studie kan bydra tot moontlike voorspellings wat wel gemaak kan word. Hierdie afdeling word in hoofstuk 8 verder bespreek as deel van die gevolgtrekking en aanbevelings.

Soos reeds in hoofstuk 2 bespreek, is die historiese invloed of agtergrond op hierdie studie onvermydelik. Daarmee in gedagte word daar met die beskrywing aandag gegee aan die agtergrond as deel van die verduideliking vir hoe die verantwoordelikhede van skoolhoofde verander het. Die grondrede vir die jongste toevoeging tot beleide vir skoolhoofde word blyk te wees 'n tekort aan professionele optrede onder skoolhoofde sowel as 'n tekort aan beskikbare bronne rakende die verantwoordelikhede van die hoof se posisie by 'n skool.

Al hierdie aspekte van die empiriese studie kan in die raamwerk van 'n gevallestudie aandag kry. Die gevallestudie as navorsingsontwerp word egter nie in die akademiese sfeer as foutloos gesien nie. Sekere nadele van die gevallestudie is egter ook oorweeg. Yin (2009:14–16) gee 'n

oorsig van sekere bevooroordeelde gedagtes teenoor die gevallestudie as metode van navorsing. Dit sluit in dat die gevallestudie as navorsingsontwerp –

- tekortsiet wat stiptheid en strengheid betref;
- nie voldoende gewig dra vir wetenskaplike veralgemening nie;
- uiters tydrowend is en massas moeilik leesbare dokumente oplewer; en
- dit moeilik is om ewekansige gevallestudies uit te voer waar lukrake gevalle as kontroles gebruik kan word.

Die tekort aan streng riglyne en definitiewe stappe, soos wat aangetref word in kwantitatiewe en statistiese navorsing (en hier bo beskryf word), word erken. Dit is juis hierdie vryheid van voorgeskrewe prosedures wat dit moontlik gemaak het om aan die skoolhoofde 'n stem te gee om hulle menings te lug oor hoe hulle die verandering ten opsigte van hulle verantwoordelikhede ervaar en die rol wat beleide daarby speel. Die rol wat agtergrond by die skool speel en die uitwerking wat dit op die hoofde se daaglikse take het, maak dit verstaanbaar dat wetenskaplike veralgemening nie moontlik is nie. Wat by een skool relevant is, sal nie noodwendig by 'n ander skool dieselfde gewig dra nie. Yin (2009:15) stel dit soos volg: “case studies, like experiments, are generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes.” Wat die massas inligting en graad van moeilikheid van die gekonstrueerde data betref, hang dit van die navorser se vaardigheid af. Indien die data op 'n geordende, sistematiese wyse gekonstrueer word en noukeurig gegroepeer word, sal die data nie noodwendig moeilik leesbaar te wees nie.

Die hoeveelheid aandag wat aan die beplanning van die studie gegee word, bepaal ook die hoeveelheid tyd wat daaraan bestee word. Noukeurige beplanning kan tot 'n groot mate tydvermorsing voorkom. Vir laasgenoemde kritiek van Yin (2009:16) is daar tans geen teenargument nie. Die sewe gevalle wat aan hierdie studie deelgeneem het, is doelgerig gekies om 'n variasie van skole, gemeenskappe en hoofde te weerspieël, en die kans dat 'n soortgelyke studie presies dieselfde resultate sal oplewer, is skraal. Om dié rede word hoofstuk 5 gebruik as maatstaf vir die gevolgtrekkings wat later gemaak word en om bewys te lewer van moontlike neigings wat waargeneem is. Hierdie aspek word ook later in die hoofstuk ten opsigte van die betroubaarheid van die studie bespreek (sien 5.7)

Juis aangesien alle skole aanspreeklik gehou word vir die mate waartoe hulle gehoor gee aan nasionale beleide, speel empiriese navorsing 'n groot rol in die onderwys en is die gevallestudie as navorsingsontwerp gebruik. Geen twee skole is presies dieselfde nie, maar tog word

dieselfde beleide rakende die verantwoordelikhede van die hoof aan alle skole gestuur. Remenyi (2012:2) gebruik een van Yin se vroeëre definisies van die gevallestudie om hierdie aspek te benadruk:

[A] case study may be defined as an empirical enquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real life context, when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident, and in which multiple sources of evidence are used.

In hierdie geval dui empiriese ondersoek op die feit dat data gekonstrueer word deur middel van primêre of sensoriese metodes (sien Remenyi, 2012) – die onderhoude en waarneming wat plaasgevind het by die skole. Daar is dus nie slegs van tweedehandse bronne (biblioteek of webgebaseerde bronne) gebruik gemaak nie. Die probleem wat te sprake was, is ook hedendaags van aard, aangesien dit onder andere op die huidige verantwoordelikhede van skoolhoofde wat tans in die praktyk staan en die jongste Standaard vir Skoolhoofskap (DBO, 2016) gefokus het. Die agtergrond, soos later verder bespreek word (sien onderafdeling 6.2), is die natuurlike, alledaagse omgewing waar die skoolhoof hom of haar bevind, en daar is gekyk na die daaglikse aktiwiteite en die uitvoering van pligte.

In kontras met kwantitatiewe navorsing, wat met presiese metodes spesifieke resultate sal produseer, bied die gevallestudie die moontlikheid om komplekse probleme wat somtyds as onduidelik en troebel kan voorkom, die hoof te bied (sien Mouton, 2012). Wat bewyse betref, is die gevallestudie nie beperk tot 'n enkele bron nie. Met hierdie studie is die skoolhoofde se menings tesame met die beleidsdokumente en die waarnemingsnotas gesien as die belangrikste bronne van data, en dit is aan die hand van die beskikbare literatuur geanaliseer.

Uit bostaande bespreking van die navorsingsontwerp kan gesien word waarom die gevallestudie die gekose ontwerp was vir hierdie navorsing. As navorsingsontwerp beskik die gevallestudie oor meer positiewe eienskappe as negatiewe eienskappe. In hierdie navorsing het dit 'n spesifieke, komplekse probleem betrek wat met individuele gevalle binne diverse omgewings en wat almal aan een departement verantwoording moes doen, verband gehou. Dit het die navorser die geleentheid gebied om eerstehands ervaring op te doen om sodoende die fenomeen, die sewe hoofde en skole, beter te verstaan en te beskryf. Die raamwerk wat die gevallestudie bied, het die ruimte gebied om verskeie veranderlikes te betrek en in te sluit by die ontleding van die data wat vraelyste en eksperimente nie sou doen nie. Daardeur is 'n ryk omvang van data gekonstrueer wat die navorsingsvrae in meer diepte kon ondersoek en tot moontlike voorspellings aanleiding kon gee.

5.5 Metodologiese paradigma

Eerstens word kortliks uiteengesit wat verstaan word onder die metodologie van hierdie navorsing. Brynard *et al.* (2014:37) is van mening dat die metodologie van navorsing “the ‘how’ of collecting data, and the processing thereof within the framework of the research process” is. Daar word verder gesê dat “research methodology focuses on the process of research and the decisions that the researcher has to take to execute the research project” (Brynard *et al.*, 2014:37). Dit stem ooreen met Babbie (2011:513) wat die begrip *metodologie* definieer as: “ the science of finding out; procedures for scientific investigation.” Met bostaande in gedagte word die metodologie van die studie en die prosesse wat gevolg is met die konstruksie van die data (oftewel die wetenskaplike ondersoek) vervolgens beskryf met verwysing na akademiese bronne wat die gekose metodologie staaf.

In die literatuur word daar vandag steeds gedebatteer oor die gebruik van kwantitatiewe of kwalitatiewe navorsingsmetodologieë. Daar word beweer dat daar ’n digotomie tussen hierdie twee metodologieë bestaan wat die een bo die ander probeer verhef. Creswell (2009:3) reken egter dat die twee benaderings nie gesien moet word as teenoorgestelde pole nie, maar eerder as verskillende punte op ’n kontinuum. Dawson (2013:15) praat van die debat rakende die twee sosiologiese navorsingsmetodologieë waar tereg beskryf word hoe verskillende metodologieë voorkeur kry of nie na gelang van sekere eksterne faktore.

Hierdie faktore sluit in die verandering wat plaasvind met verloop van tyd in die maatskaplike, politiese, historiese en kulturele sfere, maar ook dat elke metodologie sy sterktes en swakhede het. Tyd speel veral in die Suid-Afrikaanse verband ’n kardinale rol – waar die verantwoordelikhede van die skoolhoof tussen vandag en 26 jaar gelede ’n drastiese metamorfose ondergaan het. Om hierdie rede volg ’n kort verduideliking van die grootste verskille tussen die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodologieë, om die keuse van metodologie te regverdig.

Freebody (2004:35) benadruk die motief vir kwalitatiewe navorsing in die onderwys soos volg:

[M]any educational researchers came to feel that research activities structured through the logics of quantification leave out lots of interesting and potentially consequential things about the phenomenon – interesting and consequential not just in terms of the concerns about understandings of education, but also in terms of the richness of the accounts of educators’ experiences.

Kwalitatiewe navorsing verken houdings, gedrag en ervarings deur middel van onderhoude of fokusgroepe in verband met die gevalle of direk met die gevalle (of fenomene). Dit fokus op interpretatiewe aannames wat gekoppel word aan die wil om te verstaan, te verhelder en te kommunikeer om sodoende by te dra tot die rykheid van die data – in hierdie geval die ervarings van die hoofde. Soos Andrade (2009:43) dit stel: “interpretive research assumes that reality is socially constructed and the researcher becomes the vehicle by which this reality is revealed.” Realiteit word hier weergegee in die vorm van die getranskribeerde onderhoude en dit wat waargeneem is en as aantekeninge vasgelê is om ’n beter begrip van die fenomeen moontlik te maak. Die rol wat die navorser speel as skakel tussen dit wat waargeneem word en die leser is van groot belang in kwalitatiewe navorsing, veral met betrekking tot hoe onderwys verstaan word.

Dawson (2013:14) reken ook dat daar met kwalitatiewe navorsing klem geplaas word op die diepliggende mening van die deelnemer wanneer die ruimte geskep word waar die deelnemer vrylik oor sy of haar ervarings en menings kan praat. Die steun op die skoolhoofde se siening van die probleem is nog ’n eienskap wat die navorsing in die interpretatiewe teoretiese paradigma plaas wat direk skakel met kwalitatiewe elemente, soos vroeër bespreek. Bogdan en Biklen (2007:3–8) se beskrywing van sekere eienskappe van kwalitatiewe navorsing en die skakel tussen hierdie eienskappe en die kenmerke van ’n gevallestudie is reeds in hoofstuk 1 vlugtig genoem (sien 1.6.5).

Aangesien kwalitatiewe navorsing gewoonlik in die natuurlike omgewing van die deelnemers plaasvind, het die navorser die natuurlike omgewing van die skoolhoofde wat aan hierdie studie deelgeneem het, betree. Dit is onder andere gedoen om die fenomeen beter te kan beskryf en te verstaan ook wat betref die waarde en betekenis wat die betrokke hoofde tot die onderwerp kan byvoeg (Boeije, 2010:11). Om hierdie rede is die skoolhoofde by hulle skole waargeneem waar hulle op ’n daaglikse basis op ’n sekere manier te werk gaan wat sonder die hulp van waarneming nie andersins vasgelê kan word nie. Met hierdie studie het die navorser self die betrokke skole besoek, waar hy minstens een week as waarnemer deurgebring het en ook met die hoofde in hulle kantore onderhoude gevoer het.

Die kwalitatiewe vorm van dataversameling kan gesien word as beskrywend, aangesien onderhoudstranskripsies, aantekeninge, foto’s, video’s, persoonlike dokumente en memorandum gebruik kan word (Bogdan & Biklen, 2007:5). Met hierdie spesifieke studie is slegs van onderhoudstranskripsies en waarnemingsnotas gebruik gemaak. Na afloop van die

waarnemingstydperk en onderhoude is hierdie ryk data geanaliseer om 'n so na moontlike weergawe te gee van wat opgeneem en waargeneem is. Om hierdie rede bevat kwalitatiewe data aanhalings en beskrywings in die narratiewe vorm wat weer aansluit by die elemente van die gevallestudie as navorsingsontwerp.

Kwalitatiewe navorsing fokus ook op die proses wat plaasvind eerder as op die resultate wat die studie kan oplewer. Die proses wat ten opsigte van elke geval plaasgevind het, word in hoofstuk 6 beskryf. Die belangrikheid van die betekenis wat die hoofde aan hulle verantwoordelikhede en beleide geheg het, word sodoende beklemtoon, aangesien “researchers who use this [qualitative] approach are interested in how different people make sense of their lives” (Bogdan & Biklen, 2007:7). Deur middel van die beskrywing van die proses wat plaasvind, word groot klem dus op die deelnemers as individue geplaas wat 'n waardevolle bydrae lewer tot die navorsing.

Met hierdie studie is daar onder andere gefokus op die skoolhoofde se ervaring van die veranderinge wat in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel plaasgevind het met betrekking tot beleide wat die verantwoordelikhede van die hoof beïnvloed. Alhoewel die navorsingsprobleem na die kwalitatiewe paradigmatiese kant van navorsing geneig het, is daar sekere eienskappe van die kwantitatiewe paradigma wat met die argument ook benut sou kon word. Volgens Dawson (2013:15) genereer kwantitatiewe navorsing statistiek deur op groot skaal van vraelyste of gestruktureerde onderhoude gebruik te maak. Dit stem ooreen met Brynard *et al.* (2014:8) se argument, naamlik: “in quantitative methodology, the researcher assigns numbers to observations ... by counting and measuring ‘things’ or ‘objects’, data is produced.” Ander voordele wat die kwantitatiewe paradigma tot navorsing kan bied, is dat definitiewe gevolgtrekkings gemaak kan word, gegrond op numeriese bewyse (Creswell, 2015:5). Dit word deur die meeste mense as 'n uiters aanloklike en bevredigende vorm van resultate gesien. Daar kan ook sekere verhoudings of verwantskappe binne die data geïdentifiseer en analiseer word, en daarvolgens kan oorsake en gevolge ontleed word. Die waarde wat getalle en statistieke tot die bevindinge van 'n studie kan bydra, word erken.

Groot volumes data is egter nie met hierdie navorsing hanteer nie en geen objekte is gemeet of getel nie. Daar is met sewe skoolhoofde gewerk wat gegroepeer en met mekaar vergelyk is om relevante inligting en ooreenstemmende aspekte met betrekking tot hulle ervarings van beleide te beklemtoon. Die skaal van hierdie studie het dit nie moontlik gemaak om statistiese waardes van die observasies te genereer nie. 'n Kwantitatiewe soort ontleding van data sou van

toepassing wees op 'n veel groter steekproef, wat nie hier gebruik is nie, aangesien die mate waartoe grondige inligting verlang is (en die tyd en hulpbronne wat dit benodig) slegs 'n klein aantal gevalle regverdig.

Aangesien die klem by kwantitatiewe navorsing op groot volumes deelnemers val en min of geen persoonlike kontak gemaak word nie, kan dit as onpersoonlik en koud beskou word. Freebody (2004:36) noem 12 eienskappe van kwantitatiewe navorsing waaronder hard, objektief en eksperimenteel voorkom. Daar is uiters beperkte ruimte vir uitbreiding en verduideliking van die deelnemers se agtergrond en daar word min gebruik gemaak van direkte woorde en opinies. Tydens hierdie studie is juis aandag gegee aan die hoof as persoon wie se mening oor die veranderinge in sy of haar daaglikse verantwoordelikhede van belang was.

Uit die bespreking hierbo het die voordele verbonde aan die kwalitatiewe paradigma as metodologie sterk na vore gekom. Aangesien die kwalitatiewe metodologie ruimte laat vir die deeglike beskrywing van gevalle, die verkenning van houdings, gedrag en ervarings van mense, en sodoende die skoolhoof se persepsie van beleide kan weergee, is dit by hierdie navorsing gebruik. Met hierdie studie se navorsingsvraag en doel in gedagte was die kwalitatiewe metode beter van pas en ryker data is opgelewer as wat die kwantitatiewe paradigma sou toelaat.

Vervolgens word aandag gegee aan die verskillende metodes wat gebruik is om die data te konstrueer.

5.6 Seleksie van skole

Daar is met hierdie studie geen spesifieke metode gebruik met die seleksie van skole nie, behalwe dat twee kriteria nagestreef is. Eerstens is gepoog om 'n verskeidenheid van laerskole en hoërskole te gebruik. Hierdie kriterium is gebruik weens die feit dat beleide met betrekking tot skoolhoofde nie onderskei tussen laerskole en hoërskole nie, maar tog behoort die verskillende fases van onderrig hul eie uitdagings te bied.

Weens logistieke redes is een metropool in Kaapstad gekies en alle skole gekontak. Die tweede kriterium was dat skole van verskillende kwintiel graderings voorkeur sou geniet. Die rede hiervoor is die geraadpleegde literatuur aangaande verskillende kwintiel skole in die Suid-Afrikaanse konteks wat 'n diversiteit van agtergronde sou bied.

Die invloed wat die seleksie van skole moontlik op die waarde van die data gehad het is noemenswaardig. Indien slegs hoërskole gebruik is, sou die bevindings beperk gewees het in

dieselfde wyse as die geval indien slegs een kwintiel skool benut is. Deur middel van hierdie seleksie is die data ryker en van toepassing op 'n groter gehoor, wat die bruikbaarheid en waarde daarvan verhoog.

5.7 Data

Data word deur Loseke (2013:15) omskryf as “concrete reflections of the social world that can be sensed, which means that data are what we can see, hear, taste, touch or smell.” Vir die konstruksie van data is drie verskillende metodes tydens hierdie navorsing gebruik om dit wat waargeneem is, in soveel moontlik detail te omskryf. Die eerste is die konseptuele ontleding van die beleidsdokumente (soos bespreek in hoofstuk 5), tweedens die onderhoude wat met die betrokke hoofde gevoer is, en derdens die waarneming wat by die skole plaasgevind het. Hieronder volg 'n kort beskrywing van elk van die metodes.

Dawson (2013:5) wys daarop dat daar aandag gegee moet word aan die vyf ‘w-vrae’ (wat, waarom, wie, waar en wanneer) voordat daar besluit word hoe die data gekonstrueer moet word. Hierdie vrae is kortliks soos volg beantwoord:

- *Wat* is ondersoek? Met hierdie studie is die ontwikkeling van die beleide met betrekking tot die skoolhoof se verantwoordelikhede oor die afgelope 26 jaar ondersoek.
- *Waarom* is dit ondersoek? Daar is 'n gaping in die literatuur geïdentifiseer vir so 'n ondersoek, en die onderwerp interesseer die navorser na aanleiding van sy vorige navorsing (Sonnekus, 2014).
- *Wie* was die deelnemers aan die ondersoek? Vir die praktiese deel van die studie is van sewe skoolhoofde gebruik gemaak vir die data wat gekonstrueer en analiseer moes word. Die navorser was self vir die waarneming by die sewe skole sowel as die onderhoude met die betrokke hoofde verantwoordelik.
- *Waar* is die navorsing uitgevoer? Die praktiese deel van die studie het op skole in die Wes-Kaap gefokus. Vir administratiewe doeleindes is al sewe skole in dieselfde metropool gekies. Dit is ook dieselfde omgewing waar die navorser die afgelope vyf jaar studeer, en daar is gereken dat dit kon bydra tot die rykheid van die data as gevolg van eerstehandse ervaring met van die gemeenskappe. Die onderhoude het in die hoofde se kantoor plaasgevind om die gehalte van die opname te verhoog en die transkribering daarvan te vergemaklik.

- *Wanneer* het die navorsing plaasgevind? Daar is besluit om die praktiese deel van die navorsing gedurende die eerste twee skoolkwartale van 2016 uit te voer aangesien daar geen formele assessering gedurende daardie tydperk by die skole gedoen is nie.

Swanborn (2010:108) reken dat die begrip *triangulasie* gebruik word wanneer veelvuldige metodes van dataversameling tydens 'n studie gebruik word, “for instance observation, interviewing and documentary analysis” om sodoende 'n meer konkrete argument te vorm met die data wat gekonstrueer is. Dit stem ooreen met Flick (2007:41) se opinie dat “triangulation should produce knowledge at different levels, which means they go beyond the knowledge made possible by one approach and thus contribute to promoting quality research.” Hierdie sienings is ten sterkste ondersteun en vir die studie gebruik. Met bostaande vrae, antwoorde en bewyse uit die literatuur in gedagte word die volgende drie metodes van datakonstruksie bespreek na afloop van die volgorde.

5.7.1 Volgorde van datakonstruksie

Die invloed wat die volgorde van datakonstruksie op die gehalte en waarde van die data kan hê is in ag geneem. Vir hierdie rede is bogenoemde volgorde gebruik, omdat die voorkennis van potensiële verantwoordelikhede die navorser voorberei het. Na afloop van die waarneming sou die onderhoud met die skoolhoof ook ryker data kon oplewer na mate die navorser se verbeterde verhouding met die skoolhoof. Die tyd wat die navorser met die skoolhoof deurgebring het tydens die waarnemingsperiode sou tot gevolg gehad het dat kommunikasie ook meer effektief kon plaasvind weens 'n verstandhouding van die konteks en twee weke se ervaring van wat die skoolhoof daagliks doen.

Met hierdie studie is drie verskillende metodes van datakonstruksie gebruik, naamlik dokumentontleding, waarneming en onderhoude. Die dokumente met betrekking tot skoolhoofde se verantwoordelikhede is eerstens ontleed. Hierdeur is 'n voorkennis opgedoen aangaande die uiteensetting van die onderwerp en hoe dit op skrif uiteengesit word in die SASW (RSA, 1996), PAM (DBO, 2016a) en SASH (DBO, 2016b).

Tweedens is die waarnemingsperiode van twee weke by elke skool onderneem. Na afloop van die tyd wat reeds spandeer is met die dokumente is sekere areas en verantwoordelikhede geïdentifiseer wat moontlik kon voorkom gedurende die waarnemingsperiode. Derdens is die onderhoude met die sewe skoolhoofde gevoer wat onder 5.7.4 bespreek.

5.7.2 Ontleding van beleidsdokumente

Deur middel van die ontleding van die betrokke beleidsdokumente is die teoretiese aspek van die studie afgehandel. Ontleding van dokumente kan ook omskryf word as: “a method developed by historians ... a way to examine the content of documents put together for purpose other than for research” (Loseke, 2013:88). Hierdie omskrywing was van pas vir die navorsing aangesien die betrokke dokumente geensins vir hierdie studie tot stand gekom het nie. Dit sluit ook aan by Flick (2012:122) se kommentaar waar gereken word dat data wat nie gekonstrueer is met die betrokke studie as hoofdoel nie, eerder as sekondêre data gesien word. Die dokumente wat ontleed is, is op verskillende tye saamgestel en om verskillende redes. Tydens hierdie navorsing is dit egter gebruik om spesifiek te kyk na die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van die verantwoordelikhede van die skoolhoof.

In hoofstuk 4 word die belangrikste drie dokumente met betrekking tot die verantwoordelikhede van skoolhoofde in detail bespreek, naamlik: die SASW 84 van 1996, die PAM-dokument van 2016 (wat met die oorspronklike uitgawe van 1999 vergelyk is) en die SASH van 2016 (wat sy oorsprong gehad het in die SASSL van 2007) (DBO, 2016b). Alhoewel hierdie teoretiese uiteensetting van die veranderinge ten opsigte van die beleide met betrekking tot skoolhoofde as sekondêre data gesien kan word, het dit tot die holistiese perspektief van die navorsing bygedra om sodoende die hoofnavorsingsvraag beter te kon beantwoord.

Een van die grootste nadele van dokumentontleding is egter die uitsluiting van die menslike element: “document analysis *cannot* show the motivations of the people producing them; it cannot show how contents are or were interpreted by members of the intended audience” (Loseke, 2013:88). Dit is belangrik om te noem dat die skrywers van die geselekteerde beleide geensins deel uitgemaak het van die studie nie. Die beleide is aanvaar en word gebruik soos dit beskikbaar is vir die publiek en na die hoofde deurgegee is. Daar is nie aandag gegee aan die individue of organisasies wat verantwoordelik was vir die opstel van die beleide nie. Daar is wel gedurende die waarnemingstydperk na die interpretering daarvan deur die lesers (die skoolhoofde) en aan die hand van die vrae wat tydens die onderhoude gevra is, gekyk. Hoe hoofde die beleide wat aan hulle verantwoordelikhede aandag gee, verstaan en ervaar, kon nie bepaal word deur slegs na die beleide te kyk nie. Om hierdie rede is van twee ander datakonstruksiemetodes gebruik gemaak, naamlik waarneming en onderhoude.

5.7.3 Waarneming

Waarneming word deur Loseke (2013:88) beskryf as “observing people in order to gather data about how they behave. Only observation allows the researcher to empirically explore how people *actually* act rather than how they *say* they act.” Na afloop van die waarnemingstydperk by die skole is die kontekstuele aspek van die studie sowel as die daaglikse optrede van die skoolhoofde beskryf. Die praktiese deel van die studie tesame met die skoolhoofde het gedurende ’n vooraf geskeduleerde tydperk van ongeveer een week in ’n spesifieke omgewing (die skool) plaasgevind. Tydens die waarnemingstydperk het die navorser so min moontlik insette en kommentaar gelewer om geleentheid te bied vir die natuurlike verloop van die hoof se aktiwiteite. Kernwoorde en frases is in die waarnemingsnotas as oorkoepelende opskrifte gebruik om eenvormigheid tydens die waarneming by al sewe skole te verseker.

Volgens Mouton (2012) en Flick (2012) is daar verskeie soorte waarneming wat gebruik kan word vir kwalitatiewe navorsing. Drie van die belangrikste soorte word geklassifiseer as: eksperimentele of beheerde opnames; sistematiese veldwaarnemings; en deelnemerwaarnemings.

Met behulp van aantekeninge is die eksperimentele aard van datakonstruksie benut, naamlik die mate van vergelyking tussen die verskillende skole enersyds en die verskillende hoofde andersyds bygedra het. Die mate van beheer wat deur die navorser uitgeoefen is, is duidelik in die administrasie wat gepaard gegaan het met die seleksie van skole en die kriteria vir seleksie van skoolhoofde. Alhoewel toestemming van die hoofde verlang is, het die navorser beheer gehad oor watter skole waargeneem is as deel van die studie. Soos met ’n eksperiment is daar vooraf, op grond van ’n hipotese, besluit oor die soorte skole en skoolhoofde wat verkieslik deel moes wees van die studie. In hierdie geval is daar besluit om die waarde wat verskeidenheid kan bied op grond van grootte, kwintiel en fase te benut.

Die navorser was ook in beheer van die vooraf geïdentifiseerde elemente wat spesifiek aandag sou kry tydens die waarnemingstydperk. Die metodes wat vir die konstruksie van data gebruik sou word sowel as die instrumente, was ook die navorser se keuse. Soos met ’n eksperiment, is hierdie aspekte tot ’n groot mate bepaal voor die aanvang van die waarnemingstydperk.

Daar is sistematies na verskillende aspekte van die skool gekyk. Die navorser het ’n daaglikse roetine gevolg om patrone te identifiseer en op die uitkyk te wees vir moontlike ooreenstemmende faktore tussen die verskillende hoofde en skole. Die potensiële

verantwoordelikhede van die skoolhoof is ook vooraf teoreties ondersoek om by te dra tot die nut en fokus van die aantekeninge wat gemaak is. Hierdeur is die waarneming metodies uitgevoer op grond van vooraf kennis oor moontlike verantwoordelikhede wat uitgevoer behoort te word.

Derdens is die hoof as die primêre deelnemer binne sy of haar natuurlike omgewing waargeneem. Wanneer Flick (2012:120) hierdie deelnemerwaarneming bespreek, word gesê dat hierdie soort waarneming tot gevolg het dat die ruimte tussen navorser en deelnemer verklein word. Hierdeur word die hoof se opinie op 'n meer geloofwaardige wyse binne verband verstaan en beskryf. Die navorser kry die geleentheid om buitefaktore in ag te kan neem en te omskryf as moontlike verduideliking vir waarom die deelnemer sekere dinge sou sê of doen. Tydens hierdie studie is al drie soorte waarneming tot 'n mate gebruik vir datakonstruksie.

Dit is egter ook belangrik om in gedagte te hou dat, soos Loseke (2013:89) dit stel: “[n]o method of generating data is perfect.” Een van die grootste aspekte van waarneming en interpretering binne die kwalitatiewe navorsingsparadigma is die feit dat die navorser data op 'n sekere manier ervaar en vertolk as gevolg van sy of haar eie omgewing, opleiding, agtergrond en vorige ervaring. Hierdie element word erken. Een van die belangrikste dele van hierdie proses was egter hoe daar met die gekonstrueerde waarnemingsnotas omgegaan word, en die mate waartoe dit die deelnemers aan die studie so eg moontlik weerspieël. Deur middel van noukeurige, sistematiese en gedetailleerde waarneming kon die navorsingsvraag oortuigend beantwoord word. Die belangrikste waarnemings word bespreek met die volgende hoofstuk. Die derde metode van datakonstruksie wat tydens hierdie studie gebruik is, was onderhoude.

5.7.4 Onderhoud

Die begrip *onderhoud* word deur Babbie (2011:512) so eenvoudig moontlik omskryf as: “a data-collection encounter in which one person (an interviewer) asks questions of another (a respondent).” Dit is in ooreenstemming met Harding (2013:10) se opinie dat 'n onderhoud die respondent die kans gee om self te demonstreer wat moontlik vir hom of haar van belang is. Dit verhoed dat die data wat ingesamel word, slegs fokus op dit wat die navorser vooraf sien as belangrik. Seidman (1998:4) reken: “the primary way a researcher can investigate an educational ... process is through the experience of the individual people, the ‘others’ who ... carry out the process.” Die ervaring van die skoolhoof, wat betref die verandering van sy of

haar verantwoordelikhede en die uitwerking wat beleide daarop het, is deur middel van die onderhoude vasgelê. Die onderhoude wat met die sewe hoofde gevoer is, was deel van die praktiese aspek van die studie.

King en Horrocks (2010:1) beskryf hierdie metode van datakonstruksie op 'n interessante wyse. Hulle vestig aandag op die feit dat onderhoude in die alledaagse lewe op verskeie plekke gesien en ervaar word en dat dit tot gevolg het dat mense wat gevra word om deel te neem aan 'n onderhoud moontlik 'n vooropgestelde opvatting het van wat om te verwag. Dit kan voordelig wees in die sin dat onderhoude nie 'n vreemde begrip is nie en meer mense dus gewillig sal wees om deel te neem, maar ongelukkig kan mense moontlik hulle antwoorde of terugvoering manipuleer om dit inpas by hulle eie verwagtinge te laat. Om hierdie rede is verskillende soorte onderhoude bestudeer (wat hieronder verduidelik word) en die mees gepaste soort vir die navorsingsvrae is gekies.

In die raamwerk vir sosiale navorsing word verskeie soorte onderhoude wat met deelnemers gevoer kan word, genoem. Die bekendstes is ongestruktureerde, semi-gestruktureerde en gestruktureerde onderhoude. Dawson (2013:27–29) verduidelik die verskillende gebruike van die verskillende soorte onderhoude soos volg:

- *Ongestruktureerde* onderhoude word gebruik vir diepgaande gesprekke oor 'n persoon se lewensgeskiedenis. Die navorser probeer om 'n holistiese beeld van die persoon se situasie of opinie weer te gee. As gevolg van die groot aantal onsekerhede of onverwagte aspekte sal die navorser daarvoor voorsiening maak deur so min moontlik struktuur aan die onderhoud te gee en dus ook so min moontlik vrae vra. Dit gee die deelnemer die kans om ononderbroke sy of haar storie te vertel, maar loop die gevaar om te ver verwyderd te raak van die hoofonderwerp.
- Met *semi-gestruktureerde* onderhoude wil die navorser spesifieke inligting van die deelnemers hê, sodat dit met die inligting verskaf deur ander deelnemers vergelyk kan word. Die enigste manier om dit te verseker is om vooraf opgestelde vrae te hê wat aan al die deelnemers op dieselfde wyse gestel word vir kontinuïteit. 'n Verdere positiewe aspek van 'n semi-gestruktureerde onderhoud is dat die navorser steeds die vryheid het om op sekere vrae te kan uitbrei om meer betekenisvolle inligting te verkry.
- *Gestruktureerde* onderhoude word meestal gebruik vir marknavorsing om 'n groot aantal deelnemers te kry om identiese vrae te beantwoord. Met hierdie onderhoude is

daar gewoonlik vrae wat na beperkte en kort antwoorde neig sonder die opsie om te kan uitbrei. Om hierdie rede word dit veral by kwantitatiewe navorsing gebruik.

Hierdie verskille in onderhoudstipes stem ooreen met die mening van ander outeurs soos Henning, Van Rensburg en Smit (2004), Freebody (2004) en Punch (2006).

Met bostaande in gedagte is daar besluit om met hierdie studie gebruik te maak van kwalitatiewe, semi-gestruktureerde onderhoude. Freebody (2004:133) verduidelik sekere eienskappe van die semi-gestruktureerde onderhoud verder deur by te voeg dat dit wat vir die onderhoudvoerder van belang mag wees, uitgebrei kan word. Dit beteken dat die rigting wat 'n onderhoud inslaan verder gevoer kan word, wat weer tot gevolg kan hê dat nuwe gedagtes oor die onderwerp so sterk na vore kom dat dit moontlik 'n uitgangspunt van die studie kan beïnvloed of verander. Die navorser kan ook agterna, op grond van die getranskribeerde teks, besluit watter dele deeglik ontleed behoort te word.

Bostaande korreleer met die skrywe van Loseke (2013:87) wat benadruk dat: “in-depth interviews are the only method that allow researchers to explore how people understand topics that are too complex to be reduced to the relatively simple and straightforward questions asked on surveys.” Daar is in hierdie navorsing onder andere gebruik gemaak van vooraf opgestelde vrae om die onderhoude met die verskillende hoofde so eenders moontlik te hou. Babbie (2011:515) gaan verder deur te onderskei tussen kwalitatiewe onderhoude en onderhoude gebaseer op 'n vraelys: “contrasted with survey interviewing, the qualitative interview is based on a set of topics to be discussed in depth rather than the use of standardized questions.” Die onderwerp wat grondig bespreek is met die hoofde was hoe die verantwoordelikhede van die skoolhoof verander het en wat die deelnemers se opinie oor hierdie verandering was. Daar is ook gevra na die hoofde se kennis van die betrokke beleide wat direk met hulle verantwoordelikhede verband hou. Geen aannames, leidrade of moontlike vooropgestelde antwoorde is genoem nie, aangesien dit, soos in die geval van gestandaardiseerde vraelyste, antwoorde beperk.

Die onderhoude het na afloop van die waarnemingstydperk in die hoofde se natuurlike omgewings (dit wil sê hulle kantore) plaasgevind. Aangesien die onderhoude in die betrokke hoofde se werksomgewings gevoer is, kon dit moontlik bydra tot die rykheid van die data omdat hulle daagliks daar verkeer en hulle verantwoordelikhede daar nakom. Die hoofde sou dus gemaklik voel in 'n bekende omgewing en moontlik meer bereid wees om hulle ervarings

en persepsies breedvoerig te verduidelik. Hierdie onderhoude is met die toestemming van die hoofde op oudioband opgeneem.

Deur die onderhoude met 'n oudio-opnemer op te neem en woordeliks te transkribeer, is die presiese woorde en die opinies van die deelnemers vasgelê om 'n ware weerspieëling te gee van hulle persepsies. Op grond van hierdie uiteensetting kan gesien word dat semi-gestruktureerde onderhoude die beste resultate sou lewer tot die uitkomst van hierdie navorsing, maar sekere tekorte van hierdie metode word ook erken.

'n Nadeel van die gebruik van 'n oudio-opnemer is dat, indien daar fout gaan met die opneemapparaat, al die data verlore sal wees. Om hierdie moontlike struikelblok te oorkom, is 'n rugsteunapparaat tesame met die primêre oudio-apparaat gebruik. Die navorser moes ook daarop voorbereid wees dat hy selfvoldaan kon raak en nie voldoende aandag gee nie, aangesien alles opgeneem word. Daar moes ook in gedagte gehou word dat party deelnemers moontlik senuweeagtig kon wees as gevolg van die opnemer. Met hierdie nadele in gedagte is noukeurig aandag gegee aan die moontlike knelpunte. Loseke (2013:87) se opinie, dat “this technique generates too little data to allow much generalization”, is ook oorweeg. Om hierdie rede het onderhoude slegs 'n derde van die studie se datakonstruksiemetodes uitgemaak.

Die voordele van die gebruik van 'n oudio-opnemer tydens semi-gestruktureerde onderhoude is dat die navorser oogkontak kon behou met die skoolhoofde, wat die onderhoud meer persoonlik en die data moontlik ryker kon maak. Na afloop van die onderhoude het die navorser ook 'n groot aantal aanhalings gehad wat gebruik kon word by die analisering van die antwoorde, en die hele onderhoud kon getranskribeer word om in detail te ontleed.

5.7.5 Ontleding van gekonstrueerde data

Vir hierdie studie is die agt stappe van Tesch (1992:142–145) gebruik by die ontleding van die gekonstrueerde data, soos opgesom in hoofstuk 6. Hierdie stappe dra by tot die ontwikkeling van 'n stelsel waarmee kwalitatiewe data op 'n meer georganiseerde wyse ontleed word deur middel van kodering. Die agt stappe word onder andere deur Creswell (2009:186) sowel as Mestry (2017:4) voorgeskryf en word soos volg uiteengesit:

Stap 1 – kry 'n gevoel vir die geheel van die data. Alle transkripsies word noukeurig deurgelees en enkele idees word neergeskryf.

Stap 2 – kies een dokument (of een getranskribeerde onderhoud) en werk daardeur terwyl gevra word “waaroor handel dit?.” Hier moet nie gefokus word op grondige inligting nie, maar eerder op die kern van die dokument terwyl aantekeninge gemaak word van potensiële onderwerpe.

Stap 3 – na afloop van stap 2 word ’n lys onderwerpe gemaak. Soortgelyke onderwerpe word saamgegroeper en kolomme word gevorm onder opskrifte soos: hoofonderwerpe, unieke onderwerpe en die res.

Stap 4 – neem die saamgestelde kolomme en maak afkortings van die onderwerpe wat gebruik gaan word as kodes. Gaan terug na die oorspronklike dokument en skryf die kodes langs die toepaslike afdelings. Hierdie voorlopige skema word gebruik om vas te stel of daar nie moontlik nuwe kategorieë of kodes na vore kom nie.

Stap 5 – gebruik beskrywende terminologie om die kodes in kategorieë te omskryf. Die kategorieë moet so omvattend moontlik wees, en skakels tussen kategorieë kan potensiële interafhanklikheid uitwys. Subkategorieë kan ook geskep word.

Stap 6 – finaliseer die keuse van afkortings vir die verskillende kategorieë en alfabetiseer die kodes. Let daarop dat data moontlik kan oorvleuel en in meer as een kategorie kan inpas.

Stap 7 – groepeer die data volgens kategorieë en voer ’n voorlopige analise van die kodes uit. Maak gebruik van eenvoudige beskrywings om die inhoud van die kategorieë op te som. Hierdeur kan ooreenkomste, uniekheid, konflik of teenstellings in die inhoud en moontlike gapings in die navorsingsontwerp identifiseer word.

Stap 8 – indien nodig kan data opnuut gekodeer word. Die resultate van die eerste kodering kan gebruik word as riglyn om ander aspekte van die navorsing te dek.

Bostaande stappe is saamgevat uit die oorspronklike bron van Tesch (1992:142–145).

Daar word voorgestel dat hierdie stappe uitgevoer word vir die oop kodering van kwalitatiewe data om moontlike temas te identifiseer (Mestry, 2017:4). Na afloop van die koderingsproses is dit moontlik om die data met die navorsingsdoel en uitkomstes te verbind om vas te stel of dit bereik is. Betroubaarheid en geldigheid maak deel uit van elke fase van die navorsingsproses en word in 5.7 bespreek.

5.8 Betroubaarheid en geldigheid

Betroubaarheid word deur Brynard, Hanekom en Brynard (2014:50) beskryf as “the accuracy and consistency of measures.” Dit verwys na die siening dat, indien dieselfde instrument gebruik sou word om dieselfde soort data te produseer, soortgelyke resultate verkry sal word. Hierdie siening van betroubaarheid word ook deur Babbie (2011:129) beskryf as:

[Q]uality of measurement methods that suggest that the same data would have been collected each time in repeated observations of the same phenomenon ... a matter of whether a particular technique, applied repeatedly to the same object, yields the same results each time.

Met ’n gevallestudie, waar gewerk word met mense se opinies en – soos in hierdie studie die geval, verskillende skole – is dit nie so eenvoudig om te sê dat, indien dieselfde vrae op ’n latere stadium weer gevra sou word, dit dieselfde resultate tot gevolg sal hê nie.

In hierdie studie is noukeurige stappe gevolg en hulpmiddels is gebruik om te verseker dat die onderhoude by elk van die hoofde eenders was. Die onderhoudskedule word as bylae D en E by die bevindinge van die studie gevoeg – vir ingeval dieselfde vrae gebruik sou word vir ’n verdere studie of om die bevindinge te bevraagteken. Soos reeds genoem, is spesifieke opskrifte tydens die waarnemingstydperk gebruik om eenvormigheid te verkry wanneer die verskillende skole en gemeenskappe beskryf word. Die betroubaarheid van die onderhoude self is in ’n mate versterk deur die opnames wat gemaak is en gestoor word.

Hierdie opnames is woordeliks getranskribeer en na die skoolhoofde teruggestuur om te verifieer dat die inligting wat vasgelê is, gebruik mag word. Dit het ook aan die skoolhoofde die geleentheid gebied om enige ongewenste inligting te verwyder of aan te dui waar hulle moontlik meer sou kon uitbrei tydens ’n opvolg-onderhoud. Al die sekondêre korrespondensie met die skoolhoofde het per e-pos plaasgevind, wat meer effektief was en tyd bespaar het. Dit het ook by tot die geldigheid van die studie bygedra in die sin dat daar duidelike bewyse van kommunikasie was wat gebruik kon word by die interpretasie en ontleding van die data.

Die *geldigheid* van ’n studie word gesien as “a term describing a measure that accurately reflects the concept it is intended to measure” (Babbie, 2011:132). Babbie reken ook dat “validity means that we are actually measuring what we say we are measuring” (Babbie, 2011:132). Dit stem ooreen met Brynard *et al.* (2014:50) en Mestry (2017:4) wat reken dat dit verband hou met die ‘wat’ van datakonstruksie in die sin dat geldigheid verwys na die

potensiaal van 'n navorsingsontwerp of instrument om te meet wat dit veronderstel is om te meet. In hierdie geval is beoog om vas te stel hoe die verantwoordelikhede van die skoolhoofde verander het deur sekere begrippe met skoolhoofde te bespreek en waarnemings by hulle skole te maak. Om dit te kon doen, moes streng voorskrifte nagekom word wat etiek betref.

5.9 Etiese aspekte

Dit is belangrik om aandag te verleen aan die etiese aspekte van hierdie studie aangesien een van die hoofbronne van data die skoolhoofde by sewe skole was. Reeds in hoofstuk 1 is genoem dat etiek op die eenvoudigste wyse gedefinieer kan word as “the principles of right and wrong that a particular group accepts at a particular time” (Bogdan & Biklen, 2007:48). Daar is groot klem geplaas op respek vir die deelnemers van hierdie navorsingsprojek deur middel van etiese standaarde waarvoor ooreengekom is. Waar daar met mense as deel van navorsing gewerk word, word sekere voorvereistes en prosedures geïmplementeer om te verseker dat al die regte stappe gedoen word om die deelnemers te beskerm.

Die noodsaak vir hierdie beginsel is reeds in 1947 vasgelê onder die Neurenbergse kode na aanleiding van wat gedurende die Tweede Wêreldoorlog in die konsentrasiekampe gebeur het (sien Plowright, 2012). Tydens ondersoeke is aangetoon hoe Nazi-dokters eksperimente op gevangenes uitgevoer het. Dit het ernstige vrae oor die verhouding tussen die navorser en die deelnemers aan studies ontlok – nie net op mediese gebied nie, maar op ander vakgebiede ook. Die skuldige dokters is tot dood veroordeel of gevangene geneem, en hierdie gebeurtenis het tot gevolg gehad dat die Neurenbergse kode tot stand gekom het en vandag nog geld (Plowright, 2012:150).

Meer hedendaagse interpretasies van wat etiek behels, verskil nie veel van dié van 70 jaar gelede nie. Oor die algemeen word elemente soos ingeligte instemming, anonimiteit, die veiligheid van die deelnemer en navorser, privaatheid en skending van vertroue bespreek. Loseke (2013:6) reken dat etiek eerder uit twee vereistes tussen navorser en deelnemer bestaan, naamlik eerlikheid en konfidensialiteit. Laasgenoemde sluit aan by Flick (2012:99) se mening oor die opvatting dat etiek eenvoudig beteken dat die navorser nie die deelnemer sal bedrieg, mislei of skade aandoen nie. Die navorser moet te alle tye eerlik wees, nie net in die manier waarop verslag gedoen word oor die gekonstrueerde data en die manier waarop dit weergegee word nie, maar ook met die deelnemers self. Alle aspekte aangaande anonimiteit, datasekuriteit en konfidensialiteit van die deelnemers moet gewaarborg kan word.

Meer spesifiek en van toepassing op die deelnemers van 'n gevallestudie, bespreek Yin (2009:73) die belangrikheid en afhanklikheid betrokke by die verhouding tussen die navorser en die deelnemers aan die gevallestudie. Yin (2009:73) lê klem op die feit dat omtrent alle gevallestudies handel oor kontemporêre menslike interaksie: “the study of a ‘contemporary phenomenon in its real-life context’ obliges you to important ethical practices akin to those followed in medical research.” Hier word moontlik verwys na onder andere etiese standaarde soos genoemde Neurenbergse kode.

Soos reeds in hoofstuk 1 genoem is, behels enkele stappe wat gevolg moet word om versorging van die deelnemers te verseker, volgens Yin (2009:73), die volgende:

- om *ingeligte* toestemming van alle persone wat moontlik deel van die navorsing kan uitmaak te verkry en om hulle in te lig oor die aard van die studie, sowel as om hulle vrywillige deelname aan die studie formeel op skrif te bekom;
- om die deelnemers teen enige *benadeling* deur *misleidende* gedrag of die weerhouding van inligting te beskerm;
- om die *privaatheid en konfidensialiteit* van die deelnemers te verseker sodat hulle moontlik in die toekoms weer bereid sal wees tot deelname aan navorsingsprojekte; en;
- om spesiale voorsorg te tref met individue van veral *kwesbare groepe*, soos kinders.

Van die bogenoemde stappe oorvleuel met die Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee: Mensnavorsing (NEK) se lys verantwoordelikhede wat die navorser teenoor die deelnemers aan die studie moet nakom. Om hierdie rede word daar tans vereis dat, om toestemming te kry vir die uitvoering van die studie, etiese klaring volgens die voorskrifte van die Universiteit van Stellenbosch bekom moet word. Die NEK: Mensnavorsing se lys verantwoordelikhede vir die navorser word duidelik uiteengesit en verbind die navorser tot spesifieke vereistes wat navorsingstydperk, bewaring van data, verslae en navorsingsprotokol betref voordat die navorsing goedgekeur word.

Aangesien daar met hierdie studie gebruik gemaak is van die ervarings en insette van hoofde in die openbare onderwyssektor, is die goedkeuring van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) ook verlang. Die WKOD vereis onder andere ook 'n brief van die deelnemende hoofde om toestemming te gee vir hulle insluiting by die studie, soos wat Yin (2009:73) ook noem. Hierdie brief dui duidelik aan dat die betrokke hoof vrywillig aan die studie deelneem. Dié brief op 'n briefhoof van die skool moet deur die skoolhoof onderteken

wees. 'n Afskrif hiervan is aan die WKOD gestuur tesame met 'n uiteensetting van die studie, spesifieke datums van kontak met die deelnemers, die onderhoudskedule en die WKOD se eie vorm vir goedkeuring van die navorsing. 'n Afskrif van hierdie vorm word in bylaag A voorsien.

Na suksesvolle afloop van die proses vir etiese klaring is 'n brief vanaf die WKOD ontvang wat die navorser toestemming gegee het om by die spesifieke skole data te mag konstrueer. Met die besoek aan die skole moes hierdie brief aan die hoofde verskaf word as bewys van goedkeuring vir die studie. Bogenoemde prosedures en vorms is onder andere in werking gestel om die etiek van navorsing te beklemtoon en selfs belangriker, om skole, die personeel, leerders en hoofde te beskerm teen mense wat moontlik skade wil aanrig, nie net aan hierdie komponente van die onderwys nie, maar ook aan die openbare siening en die ingesteldheid teenoor akademiese navorsing.

Om hierdie rede is daar ook spesiale voorsorg getref om die anonimiteit van die deelnemers en die skole te verseker. In die beskrywing van die agtergrond in hoofstuk 5, sowel as die ontleding van die data in hoofstuk 6, word pseudonieme gebruik vir die skoolhoofde en skole. Daar sal deurgaans verwys word na skoolhoofde A–G by skole A–G. Selfs al is hierdie pseudonieme gebruik om die privaatheid van die deelnemers te verseker, is die berging van die data as prioriteit, hoog aangeskryf. Daar is van een persoonlike rekenaar, wat wagwoord-beskermd is, gebruik gemaak. Hierdie persoonlike rekenaar word ook met die jongste anti-virus programmatuur beskerm om die data teen kuberdiefstal te beveilig. Alle data word daarop verwerk en in elektroniese formaat op 'n eksterne hardeskyf op privaat eiendom gestoor.

5.10 Samevatting

Met hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en metodologie van hierdie studie uiteengesit. Daar is gekyk na die betekenis en nut van paradigmas in die algemeen, waarna die fenomenologiese navorsingsparadigma in meer detail bespreek is. Die gevallestudie as navorsingsontwerp is ook omskryf met verwysing na die navorsingsprobleem en die soorte vrae wat gevra is. Daarna is die kwalitatiewe benadering as metodologiese paradigma van hierdie tesis uiteengesit.

Data is onder afdeling 5.6 bespreek met onderafdelings rakende die ontleding van die beleidsdokumente, waarneming wat by die skole gedoen is, die onderhoude wat met die skoolhoofde gevoer is en die ontleding van die gekonstrueerde data. Die belangrikheid van

betroubaarheid en geldigheid is ook benadruk tesame met die rol van en noodsaak vir etiese aspekte.

In die volgende hoofstuk word die agtergrond van die skole bespreek. 'n Gedeelte van die gekonstrueerde data word hier gebruik om 'n beeld te skets van die ligging en gemeenskap en 'n oorsig van die skole. Die hoofde word ook kortliks beskryf ten opsigte van hulle agtergrond, opleiding en ervaring in die onderwys om inligting te verskaf wat die ontleding van die data sal verryk.

HOOFSTUK 6

AGTERGRONDBESKRYWING EN DATA-AANBIEDING

6.1 Inleiding

In hoofstuk 5 is uitgebrei oor die rol en nut van paradigmas. Die fenomenologiese navorsingsparadigma, die navorsingsontwerp en metodologiese paradigma is in verband met die doel van hierdie studie bespreek. In die daaropvolgende afdeling van datakonstruksiemetodes (sien 5.6) is die verskillende maniere wat gebruik is om die data te konstrueer elk afsonderlik beskryf, sowel as die stappe wat gevolg is tydens die ontleding van die gekonstrueerde data. Hierdie onverwerkte data is bekom deur middel van die ontleding van beleidsdokumente, gestruktureerde onderhoude en die waarneming van sewe skoolhoofde, en is in die vorm van getikte dokumente omskep vir bespreking en analisering deur middel van die analiseringsproses, soos beskryf in hoofstuk 5.

Die kwessie van betroubaarheid en geldigheid van die gekose navorsingsontwerp is gevolg deur 'n bespreking van die etiese aspekte wat oorweeg is en stappe wat gevolg is tydens die uitvoer van die studie. Met hoofstuk 5 is die grondrede vir die keuse van die navorsingsontwerp en metodologie verduidelik om by te dra tot die argument en die beantwoording van die hoofnavorsingsvraag.

Wat betref die beskrywing van die skole, gemeenskappe en skoolhoofde is anonimiteit hoog aangeskryf as deel van die etiese aspekte van navorsing, soos uiteengesit in hoofstuk 5. Om hierdie rede word geen name van persone of instansies genoem tydens die bespreking van die praktiese element van die studie nie. Al sewe skole wat deel uitgemaak het van studie sowel as die hoofde aan die onderhoude deelgeneem het word hier in detail beskryf, maar daar word verwys na die skole as Skool A tot G, en die skoolhoofde as Hoof A tot G, waar Hoof A aan Skool A verbind is.

In hierdie hoofstuk word die data bespreek, en in hoofstuk 7 word die fenomenologiese paradigma en teoretiese raamwerk van dekonstruksie as lens by ontleding gebruik om alle data in samehang te analiseer en sodoende die navorsingsvrae te beantwoord. Hierdie hoofstuk word gebruik om die data wat versamel is aan te bied om by te dra tot die beantwoording van die hoofnavorsingsvraag:

Hoe lyk die trajek van verandering in die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof as gevolg van beleide tussen 1990 en 2016?

Die agtergrondbeskrywing van die studie speel 'n belangrike rol by die mate waartoe die gevalle en data verstaan en geïnterpreteer kan word. Die beskrywing van die agtergrond van die skole vind in 6.2 plaas en onder meer geskiedenis van die skool, kwintielgradering, gemeenskap en ouerbetrokkenheid, aantal leerders en personeellede, beskikbare geriewe en buitemuurse aktiwiteite by die skool word beskryf. Hierdie elemente dra by tot die argument oor die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van die hedendaagse take van die skoolhoof as gevolg van die verandering in beleide. Sekere teenstrydighede en ooreenkomste was by die sewe hoofde by hulle betrokke skole (en dus ook verskillende gemeenskappe) te wagte. Die verwagtinge wat die gemeenskap van die skoolhoof koster, word in 'n groot mate bepaal deur die agtergrond en samestelling van die skool.

Sekere elemente van die beskrywing van agtergrond word verduidelik voordat die fokus na die beskrywing self verskuif, naamlik die rol van anonimiteit in die studie, agtergrondinligting van die skole en die kwintielgradering van skole. Na afloop van hierdie hoofstuk word die analisering van die data op 'n interpretatiewe wyse in hoofstuk 7 verduidelik deur van die teoretiese raamwerk, soos in hoofstuk 2 uiteengesit, gebruik te maak.

In onderafdelings 6.3–6.5 word die inligting wat tydens die semi-gestruktureerde onderhoude met die sewe hoofde versamel is, bespreek. Tydens die onderhoude is daar eerstens navraag gedoen oor die hoof se loopbaanontwikkeling (sien 6.3). Daar is gevra hoe lank die hoof al in die onderwys is, die tydperk betrokke by die huidige skool, hoe lank hy of sy al die posisie as skoolhoof beklee, sowel as watter mate van (indien enige) formele opleiding hy of sy ontvang het en/of oor watter kwalifikasie hy of sy vir die posisie beskik. Hierdie faktore kan moontlik 'n invloed hê op die manier waarop hoofde hulle daaglikse verantwoordelikhede benader asook op hulle vermoëns om beleide te verstaan en te implementeer, en word daarom bespreek.

In 6.4 verskuif die fokus na die skoolhoofde se ervaring van beleide – hulle interpretasie van die begrip, die proses van implementering, die rolspelers wat betrokke is en hulle perspektief op die rol wat die SBL na aanleiding daarvan speel. Die hoofde is ook gevra wat die moontlike veranderinge ten opsigte van beleide behels het sedert hulle as hoofde begin het. Hierdie gedeelte van die onderhoud was belangrik vir die beskrywing van die hoof se opinie oor beleide, en die wyse waarop dit by die wyse waarop beleide gebruik en nagekom word inskakel, met moontlike verduidelikings.

Daarna is die hoofde gevra om uit te brei oor hulle daaglikse verantwoordelikhede om beter te kan begryp wat vandag alles van skoolhoofde verwag word en hoe dit skakel met die jongste beleidsverwagtinge. In hierdie studie is beide laerskole en hoërskole uit totaal uiteenlopende gemeenskappe gebruik aangesien die beleide wat bestudeer is, aanspraak maak op alle skoolhoofde. Die aanname dat beleide van toepassing is op alle skoolhoofde, ongeag die fase, grootte of kwintiel van die skool, word in meer detail in hoofstuk 6 bespreek.

Aspekte soos die mate waartoe die skoolhoofde toegerus voel vir die posisie as hoof, watter strukture beskikbaar is om ondersteuning te bied en hoe die huidige verantwoordelikhede vergelyk dié met toe hulle as hoof begin het, het deel uitgemaak van die derde afdeling van die onderhoud. Daar is ook vroeë gevra oor twee aspekte wat die nuwe SASH (DBO, 2016b) voorskryf ten opsigte van die hoof se verantwoordelikheid wat betref die bestuur van menslike hulpbronne en buitemuurse aktiwiteite. 'n Groot mate van detail en woordelike aanhalings word hier gebruik om die aanbieding van die data so omvattend en volledig moontlik te maak.

6.2 Agtergrondinligting van gevalle

Hierdie gevallestudie het navorsing oor 'n spesifieke en komplekse fenomeen in die onderwys behels, waar gekyk is na verandering in die verantwoordelikhede van die skoolhoof as gevolg van beleide wat 'n uitwerking daarop kon hê. Daar is gekyk na die direkte agtergrond waarteen die hoof op 'n daaglikse basis funksioneer om sodoende 'n beter begrip te vorm van die realiteit van die fenomeen. Sewe verskillende gevalle is tydens hierdie studie gebruik om moontlike ooreenstemmings en verskille uit te lig ongeag die skool se ligging, fase, kwintiel of direkte gemeenskap. Hierdeur het die moontlike interaksie tussen die hoof en die agtergrond nog sterker na vore gekom. Yin (2013:321) benadruk dat:

The classic case study consists of an in-depth inquiry into a specific and complex phenomenon (the 'case'), set within its real-world context. To arrive at a sound understanding of the case, a case study should not be limited to the case in isolation but should examine the likely interaction between the case and its context.

In 6.2 word 'n beeld geskets van verskillende skole in bepaalde omgewings, omring deur gemeenskappe wat 'n groot invloed het op die daaglikse verantwoordelikhede van die betrokke skoolhoofde.

Die skoolhoof en sy of haar verantwoordelikhede word telkens beskryf in samehang met agtergrondinligting van die skool. Die meerderheid hoofde was al 'n geruime tyd by hulle

huidige skole. Die tydraamwerk van die betrokkenheid van die hoof by die skool speel 'n groot rol by die kennis en vaardighede wat die hoof by 'n skool toon. Die skoolhoof se betrokkenheid by en deelname aan die gemeenskap word ook beïnvloed deur sy of haar ervaring van en met die omliggende gemeenskap. Skole word onder andere geklassifiseer op grond van die beskikbare hulpbronne volgens die hulpbronteikenlys (*resource targeting list*) wat deur elke provinsie se DvO saamgestel word (DvO, 1998:29).

Die klassifikasie van elke skool word op 'n skaal van een tot vyf uiteengesit, waar die benaming *kwintiel* vandaan kom (afkomstig van die Latyn *quintus*, wat vyfde beteken). In 1998 is die kwintielstelsel geïmplementeer om 'n aanduiding te gee van verskillende skole se potensiele toegang tot hulpbronne (DvO, 1998:29). Daar is aanvaar dat die ouerkorps van sekere gemeenskappe geen bydrae kan maak tot hulle kinders se onderrig nie, weens afwesigheid van een of beide ouers, werkloosheid, onvoldoende inkomste en/of historiese benadeling. Hierdie skole word geklassifiseer as kwintiel 1, 2 of 3, ook bekend as geen-skoolfondsskole, of artikel 21-skole (DBO, 2017b). Mestry en Ndhlovu (2014:3) beskryf hierdie skole soos volg: “[p]oor schools ranked Quintile 1, 2 and 3 are declared no-fee schools and are allocated a higher state subsidy than the affluent schools that are declared Quintile 4 and 5.” Daar is dus na gelang van die skool se kwintielgradering 'n mate van afhanklikheid van die staat se subsidies om die skool te laat funksioneer.

By ander skole val meer ouers binne hoër inkomstegroepe en kan hulle die skoolfonds gedeeltelik of ten volle betaal. Na gelang van die geografiese ligging, nasionale sensusdata aangaande die gemiddelde inkomste van die huishoudings, werkloosheid en geletterheidsyfers en die skool se finansiële posisie, word die kwintielgradering aangepas tot by kwintiel 5-skole waar die staat bykans geen finansiële bydrae tot die skool lewer nie (Turnbull, 2014:100).

Met hierdie studie is van skole gebruik gemaak binne diverse gemeenskappe gebruik wat gewissel het van kwintiel 1 tot kwintiel 5. Daar is ook gebruik gemaak van beide laerskole sowel as hoërskole, juis omdat beleide nie onderskei tussen verskillende kwintielskole of die fase van die skool nie. Daar is van vier laerskole en drie hoërskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland gebruik gemaak. Die beleide met betrekking tot die skoolhoof se verantwoordelikhede, wat in hierdie studie aan bod gekom het, sien die skoolhoof bloot as die persoon aan die hoof van die skool, ongeag fase, ligging, grootte, kwintiel of enige ander faktore wat moontlik skole van mekaar kan onderskei. Om die omvang van die hoofde se

daaglikse verantwoordelikhede in ooreenstemming met die beskikbare hulpbronne beter te verstaan, word die skole soos waargeneem, beskryf. Daar word ook breedvoerig terugvoering gegee van die data wat gekonstrueer is tydens die onderhoude met die hoofde.

6.2.1 Laerskole

Die eerste geval (Skool A) het as 'n oase van uitnemendheid in 'n woestyn van wanhoop voorgekom. Geleë in die middel van 'n arm gemeenskap troon Laerskool A uit as een van die grootste en prominentste geboue in die omtrek. Alhoewel die skool reeds in 1976 ontstaan het, is tydelike klaskamers en onvoldoende strukture van die vorige 34 jaar eers in 2009 vervang. Die saal en administratiewe gebou is in 2010 voltooi tesame met die biblioteek en nuwe permanente klaskamers. Die terrein het daar netjies uitgesien vir 'n laerskool met tuine en bome – wat in kontras was met die omliggende omgewing. Daar word duidelik baie moeite gedoen wat betref die voorkoms van die skool met helder mure en geverfde speletjies regoor die terrein.

Met die eerste oogopslag is dit geensins duidelik dat dit 'n geen-skoolfonds-, artikel 21-skool is waar die skool minimale addisionele fondse van die ouers af (in die vorm van fondsinsamelingsprojekte) ontvang nie. Met artikel 21-klassifikasie word die verantwoordelikheid van die bestuur van die skool se finansies aan die SBL in samewerking met die skoolhoof toegeskryf. Daar word geen skoolfonds van die ouers gevra nie. Ná suksesvolle aansoek en goedkeuring op grond van die skool se finansiële welstand en bestuursvermoëns word 'n toelaag aan die begin van elke finansiële jaar van die regering ontvang.

Die meerderheid ouers van Skool A is arm werkers of slegs seisoenale werkers wat baie min, indien enigsins, finansiël kan bydra tot enige skoolverwante aspekte. Ook wat betref die leerders se akademiese vordering is die ouers se betrokkenheid by die skool minimaal. Die alternatiewe hulpbronne wat die skool aan die gemeenskap bied, soos die biblioteek waar fotostate gemaak kan word en koerante gelees kan word, dra by tot kontak tussen die ouers en die skool maar verhoog nie die mate waartoe die ouers formele skoolfunksies, soos oueraande, bywoon drasties nie. Die hoof vertel dat met oueraande daar soms slegs 60 ouers sal opdaag.

Ten tye van hierdie navorsing was daar ongeveer 1 300 leerders van graad R tot graad 7 in Laerskool A, wat beteken dat die skool sy maksimale kapasiteit bereik het. Met slegs 36 voltydse personeellede, waarvan twee adjunkhoofposisies vul, is daar groot druk op die personeel met vol klaskamers. Jaarliks word honderde aansoeke weggewys aangesien die

maksimum aantal leerders in stand gehou word met die oorfloei van die voorskoolse graad R-klasse. Ten tye van die navorsing was daar meer as 200 graad R-leerders wat deur sewe gesubsidieerde personeelle onderrig is en 'n gemiddeld van 184 leerders per graad vir die res van die skool. Leerders word dus slegs in graad R ingeskryf by die skool en van daar af bestuur en soms aangevul.

Laerskool A spog sedert 2011 met 'n splinternuwe biblioteek en twee rekenaarsentrums wat deel was van die grootskaalse opgradering. Die finansiering van hierdie projek was uitvoerbaar weens die hulp van buitelandse borge en die samewerking tussen die munisipaliteit en die WKOD wat die potensiaal hiervan raakgesien het. Die biblioteek is nie net oop vir die gebruik van die skool se leerders nie, maar ook die gemeenskap van die omliggende area. Daar is gevolglik moeite gedoen met die uitleg (om vreemdelinge weg te hou van kontak met die leerlinge), begroting vir die aanstelling van 'n voltydse bibliotekaresse en aankoop van die nodigste aparate met behulp van borge. Daar is waargeneem dat mense van buite die skool van die fasiliteite van die biblioteek gebruik maak wat dui op 'n behoefte in die gemeenskap wat nou deur die skool gevul word.

Die hoof vertel ongelukkig ook van inisiatiewe wat Skool A geloods het vir die opheffing van die gemeenskap, maar wat misluk het. Een so 'n inisiatief was 'n groentetuin op die skool se perseel. Die hoof skryf dit toe aan 'n tekort aan entoesiasme en deurstellingsvermoë van die verantwoordelike onderwyser wat onmiddellik na die res van die gemeenskap toe deurgesyfer het.

Skool A maak gebruik van 'n nabygeleë sportklub vir die meeste buitemuurse aktiwiteite, en die hoof reken dat daar nog baie gedoen moet word wat betref die ontwikkeling van kulturele aktiwiteite. Volgens die skoolhoof speel die tekort aan menslike hulpbronne die grootste rol ten opsigte van die afwesigheid van, byvoorbeeld, 'n skoolkoor en orkes. Die skool beskik oor instrumente vir 'n orkes, maar ten tye van die navorsing het die nodige leiding en ondersteuning van personeel ontbreek om hierdie tekort die hoof te bied. In 'n gemeenskap wat juis kan baat vind by georganiseerde aktiwiteite buite skoolverband is dit jammer dat min sulke geleenthede by Skool A benut word.

Die tweede geval (Skool B) bedien 'n gemeenskap wat heeltemal anders voorkom as dié van Skool A. Skool B het teen ongeveer dieselfde tyd as Skool A ontstaan (1977) met die meeste van die bouwerk wat in 1984 voltooi is. Die omliggende gebied is goed ontwikkel met verskeie middelklaswoonbuurte, 'n inkopiesentrum en hoërskole in die nabyheid. Met lae heinings en

minimale afsperrings kom die laerskool as vriendelik en oop voor van buite. Uiteens netjiese tuine en 'n skoon skoolterrein wys dat daar moeite gedoen word met die voorkoms van die skool, en dat hulpbronne beskikbaar is vir ekstras.

Laerskool B val onder die skole wat min of geen finansiële ondersteuning van die staat ontvang. Met hulle kwintiel 5-status is daar groot klem op die invordering van skoolfonds vanaf die ouers en borge uit die privaatsektor. Daar word ook jaarliks verskeie fondsinsamelingsprojekte gehou om die skool te laat funksioneer soos dit die geval was tydens die navorsing.

Die ouers van Skool B word gesien as aktief en betrokke by hulle kinders se onderrig. Die hoof beskryf die ouers as “nie 'n groot probleem nie”, terwyl sekere ander kwintiel 5-skole se ouers somtyds as voorskrywend en oorentoesiasties voorkom. Hoof B reken ook dat hy goed oor die weg kom met die SBL en SBS.

Laerskool B het ten tye van die navorsing ongeveer 820 leerders gehad – die helfte van Laerskool A. Daar is hier ook graad R-klasse geïmplementeer wat dien as 'n eerste fase van sifting vir toelating tot die skool. Daar is vir elke graad (R tot 7) vier voltijdse onderwysers, en vir die grondslagfase is daar gemiddeld twee addisionele assistente wat die onderwysers ondersteun. Vir administratiewe doeleindes, finansies, musiek, sportontwikkeling, terrein-instandhouding en algemene onderhoud word 'n verdere 24 personeellede gebruik. Daar is ook twee adjunkhoofde – een vir akademie en die ander vir operasionele bestuur wat die totale aantal personeellede onder die hoof op 66 te staan bring.

Buitemuurse aktiwiteite word by die skool aangebied en dek 'n wye verskeidenheid. Met wêreldklas-sportgeriewe, van netbalbane en rugbyvelde tot tennisbane, word die belangrikheid van borge en ouerbetrokkenheid weereens beklemtoon wat instandhouding betref. In die ingangsportaal word ander buitemuurse aktiwiteite waarby die skool betrokke is, vertoon. Daaronder val skaak, die skool se eie koor en orkes, landloop, gemeenskapsontwikkelingsaktiwiteite, kuns en fietsry. Elk van hierdie aktiwiteite word deeglik en gereeld met Hoof B bespreek om hom op hoogte te hou.

Die derde skool se storielyn vergelyk goed met dié van Skool B. Laerskool C, soos dit vandag nog funksioneer, is in 1969 in gebruik geneem. Geleë in 'n goeie woonbuurt met 'n aangrensende hoërskool bedien dit hoofsaaklik 'n welgestelde middelklasgemeenskap. Die omliggende area is skoon en netjies en die paaie om die skool heen is onlangs oorgeteer. Die helderkleurige speelterreine vang ook die publiek se oog en skep 'n aangename atmosfeer.

Soos by Laerskool B, word hier ook klem gelê op donasies, skoolfonds en ander fondsinsamelingsprojekte om onder andere instandhouding van die terrein en addisionele onderhoudskostes te dek. Laerskool C word ook geklassifiseer as 'n kwintiel 5-skool aangesien die skool minimale befondsing (per leerder) van die departement ontvang. Om hierdie rede word geleenthede om geld in te samel, soos die verhuring van die skoolsaal vir kerkdienste, tot die maksimum benut. Sulke ooreenkomste maak dit moontlik vir die skool om bykomende bates aan te skaf, maar ook dit moet versigtig bestuur word.

Ouerbetrokkenheid en teenstrydige belange (soos die tyd wat toegeken word aan sportverwante aangeleenthede) moet ook versigtig bestuur word. Soos genoem by die bespreking van Skool B, het Skool C ongelukkig wel al ongewenste insidente van ouerbetrokkenheid gehad wat tot rusie gelei het. Volgens Hoof C is dit die uitsondering, maar die negatiewe kant van die betrokke ouer moet ook in ag geneem word. Daar word op die webtuiste van die skool uiteengesit hoe belangrik die ouer se bydrae en bereidwilligheid tot die skool is vir die leerders. Oor die algemeen is die meeste ouers sonder enige probleme betrokke by oueraande, sportdae en fondsinsamelingsprojekte.

Laerskool C, wat goed vergelyk met Laerskool B, is ongeveer 870 leerders sterk en beskik ook oor graad R-klasse. Onder die hoof help een adjunkhoof met die bestuur van die grondslagfase en 'n ander adjunkhoof met die seniorfase. Met vier klasse per graad tot by graad 4, en drie klasse vir die res, verskeie assistente vir al die klasse in die grondslagfase, vyf musiekonderwysers, vier administratiewe personeel, verskeie terapeute, terrein- en snoepiepersoneel is daar altesaam 86 personeellede betrokke by Skool C.

Met 'n groot verskeidenheid geriewe bied die skool nege verskillende sportsoorte, 'n seniorkoor, orkes, redenaarsklub en ander musiekklassie aan. Die skool beskik oor sy eie 25 m-swembad, verskeie tennis- en netbalbane, sportvelde, 'n natuurtuin en gesondheidsnoepie wat ouers ook mag ondersteun. Die hoof noem self dat 'n mens moet onthou dat hierdie geriewe onderhoud en versorging verg om enigsins volhoubaar te kan wees. Daarby moet ook rekening gehou word met die nodige personeel en ander hulpbronne om 'n sukses daarvan te kan maak.

Die vierde geval, Laerskool D, het goed vergelyk met Skool A wat sosio-ekonomiese faktore van die omliggende gemeenskap betref. Hierdie skool troon ook uit bo die vervalte omgewing en informele nedersettings om die skool heen. Vuil strate met rondloperhonde en baie mense wat op 'n gewone weksdag op die sypaadjies rondsit en niks doen skets 'n hartseer prentjie

van 'n vervalde gemeenskap. Groot, swaar hekke en diefwering voor al die vensters maak dit moeilik vir onwelkome besoekers.

Tog word daar moeite gedoen met basiese tuine en beddings. Helderkleurige plakkate en positiewe, bemoedigende slagspreuke teen die mure in die gange en ingangsportaal vrolik ook die skool op. Van die plakkate blyk van die departement afkomstig te wees en handel oor kwessies soos voorsorg teen die verspreiding van tuberkulose en VIGS, of aktivisme vir die regte van vrouens en kinders. Dit is alles tekens van probleme wat moontlik in die gemeenskap voorkom en benadruk watter belangrike rol die skool in die gemeenskap speel.

Soos Skool A is Skool D ook geleë in 'n voorheen benadeelde omgewing waar die werkers vroeër jare moes woon, net buite 'n prominente dorp. Dit het ook tot gevolg dat 'n groot persentasie ouers van die skool vandag steeds ongeletterd is en op werkersklasloning moet oorleef. 'n Kwintiel 2-gradering weens die gemeenskap se vlak van armoede kom dus nie as 'n verrassing nie. Volgens die hoof is daar wel 'n groep ouers wat aktief betrokke is by die skool en besorg is oor hulle kinders se opvoeding, maar dit is ongelukkig die minderheid van die ouerkorps.

Ten tye van hierdie studie was daar 989 leerders ingeskryf. Dieselfde problematiek word ervaar wat toegang vir nuwe leerders betref, aangesien die graad R klasse van Laerskool D ook dien as voeder vir die graad 1-klasse en daar dus nie plek is vir leerders wat nie in die voorskoolse klasse plek kon kry nie. Drie personeellede was op daardie stadium op 'n subsidie-basis aangestel vir die graad R-klasse. Vir die ander sewe grade was daar 25 departementele onderwysers en vier onderwysers wat deur die beheerraad betaal is. Die skool het ook twee administratiewe personeellede en drie opsigters gehad wat die totale aantal personeellede onder Hoof D op 37 te staan gebring het.

Ten spyte van duidelike tekens van die sosio-ekonomiese uitdagings wat die skool moes weerstaan, kon die skool met 'n netjiese sportveld, rekenaarsentrum en tablette in sommige klaskamers spog. Die ondersteuning van private organisasies en gevestigde verhoudings met donateurs dra by tot die skool se suksesverhaal.

6.2.2 Hoërskole

Soos reeds vroeër beklemtoon, onderskei die beleide met betrekking tot die skoolhoof se verantwoordelikhede nie tussen hoër- of laerskole nie. Daar word ook nie onderskeid getref tussen skole op die verskillende kwintielrange nie. Al hierdie beleide geld vir alle hoofde by

alle staatskole. Wat volg, is die beskrywing van die drie hoërskole wat deel uitgemaak het van die studie. Oorspronklik het vier hoërskole ingestem om aan die navorsing deel te neem. Al die nodige dokumentasie is persoonlik aan elke hoof verduidelik en noukeurig bespreek voordat hulle skriftelik toestemming moes gee dat hulle deel sou wees van die studie. Hierdie vorms is verwerk en aan die WKOD gestuur vir goedkeuring alvorens die studie se praktiese komponent kon geskied. Nadat die WKOD al agt skole se vorms goedgekeur het, is formele afsprake met die hoofde gemaak. Die vierde hoërskool se hoof het op daardie stadium besluit om te onttrek.

Volgens die universiteit se etiese beleid is dit die deelnemer van enige studie se reg om te eniger tyd te onttrek aan 'n studie. 'n Mens kan sodanige optrede maklik verstaan teen die agtergrond van sensitiewe onderwerpe, verbreking van enige etiese reëls of persoonlike siening van die navorsing wat sou veroorsaak dat die persoon nie meer wil deel wees van 'n studie nie. In hierdie geval was geen van bostaande elemente ter sprake nie. Die hoof sou bloot die geleentheid gegun wees om sy eie ervaring anoniem en sonder enige verwysing na die skool of die hoof met die navorser te deel. Al is hierdie feite aan die hoof meegedeel, het hy steeds volgehou dat hy verkies om nie meer deel te wees van die studie nie.

Die vyfde geval was 'n meisieskool wat deur ander hoërskole as voorbeeld van uitnemendheid beskou word. Op die gebied van akademie, kultuur én sport presteer Skool E uitstekend. Om hierdie rede word leerders van dwarsoor die land na die skool gestuur. Met 'n geskiedenis wat teruggaan tot in die laat 1980's, toe dit nog 'n Engelse skool was, spog die skool met bekende persone wat daar onderrig ontvang het. Teen die vroeë 1990's is die skool omgeskakel na 'n Afrikaansmedium-hoërskool wat slegs meisies onderrig.

Vandag is daar net minder as 700 meisies in die skool wat onderrig word deur 33 voltydse onderwysers. Daar is ook een adjunkhoof en 'n 'leierspan' van vier onderwysers wat hand bysit met die bestuur van die daaglikse aktiwiteite by die skool. Bo en behalwe die 33 onderwysers is daar nog 17 ander personeellede wat bydra tot die skool se uitmuntende prestasies. Die skool het tot hulle beskikking 'n bestuurder van hoëprestasiesport, twee assistent- sportbestuurders en 'n astro-bestuurder, drie personeellede wat verantwoordelik is vir die finansies, 'n skoolsielkundige, een koshuisbestuurslid en een persoon wat alle kommunikasie met ouers en die media hanteer.

Die skool se profiel as 'n hoëprestasieskool verg streng beheer en strategiese beplanning, onder andere wat betref vakkeuses en buitemuurse aktiwiteite wat by die skool aangebied word. Leerders het die voorreg om uit 24 vakke te kan kies en het toegang tot wêreldklas-

sportfasiliteite. Dit dra by tot die rede waarom sommige leerders van ver kom om deel te kan wees van die skool. Die toelatingsbeampte is in die bevoorregte posisie om te kan kies en keur uit honderde aansoeke wat jaarliks instroom, en op grond van prestasies en potensiaal leerders toegang gee tot die skool. Met hierdie soort benadering is die leerders se ouers uiters betrokke. Daar is 'n aktiewe groep oudleerders wat op 'n gereelde basis bymekaarkom as alumni en aktiwiteite reël. Hierdie groep speel ook 'n groot rol as donateurs by die finansiering van sekere aspekte van die skool.

Geleë in die middel van 'n redelike prominente dorp was Skool E deel van die groep skole wat bevoordeel is gedurende die apartheid-era. Vandag word dit geklassifiseer as 'n kwintiel 5-skool met van die hoogste skoolfondstariewe in die land.

Die sesde skool (Skool F), waar slegs seuns onderrig word, vergelyk baie goed met die vorige skool op grond van uitstekende akademiese sowel as sportprestasies, en tree op as die broederskool van Skool E. Met 'n soortgelyke ryk geskiedenis en voedingsarea bedien dit ook 'n baie spesifieke gemeenskap uit die hoëinkomste-groep met befondsing uit die privaatsektor en donateurs wat help om die skool te onderhou. Die skoolgeboue lyk asof dit uit 'n sprokiesverhaal kom met spierwit mure, hoë pilare en groot, swaar houtdeure. Die ingangsportaal spog met die volledige geskiedenis van die skool en vertel die storie van visionêre leiers en voldoende ondersteuning van die gemeenskap en owerhede om die skool te kon opbou tot die spogstatus wat dit vandag nog handhaaf. Die voorkoms van die leerders, moeite met die uitleg van pragtige tuine en die omliggende gemeenskap lewer verdere bewys van vermoëndheid.

Hoërskool F het ongeveer 1 200 leerders wat deur 58 voltydse onderwysers en 11 deeltydse onderwysers onderrig word. Onder Hoof F is daar ook vyf adjunkhoofde – een elk vir bemaking en kommunikasie, akademie, sport, graad agt tot nege en graad tien tot twaalf. Bo en behalwe die 63 onderwysers is daar 'n verdere 18 administratiewe, terrein- en koshuis-personeel en nog ses aparte personeellede verantwoordelik vir sport en kultuur.

Soos Skool E is leerders van Skool F ook in die bevoorregte posisie om te kan kies en keur tussen verskeie buitemuurse aktiwiteite onder die leiding van hoogsgekwalfiseerde afrigters met van die beste toerusting en geriewe tans beskikbaar. Die skool speel ook 'n belangrike rol in die gemeenskap aangesien van die lokale weekliks gebruik word vir groot kerkdienste en troues. Hierdie addisionele fondse dra by tot die handhawing van die hoë bedryfskoste van die skool, maar voorkom nie die bogemiddelde skoolfonds wat gehef word nie. Hierdie aspek het

onder andere daartoe gelei dat die skool onlangs probleme gehad het met potensiële ouers wat die skool voor die hof wou daag oor toegang tot die skool wat bemoeilik word as gevolg van die té hoë skoolfonds. Hierdie saak is egter buite die hof beskik.

Hoërskool G staan in direkte kontras met die vorige twee skole. Geleë in 'n arm gemeenskap lyk dit asof die skool 'n stryd voer teen die sosio-ekonomiese faktore wat gepaard gaan met werkloosheid, enkelouers of geen ouers nie en wetsoortreding. Hierdie skool het ontstaan as gevolg van toenemende leerdergetalle en die oorspronklike hoërskool wat nie kon byhou met die groei in die gemeenskap nie. Oorspronklik het Skool G slegs graad agt- en nege-leerders onderrig en die gedagte was dat leerders wat graad 10–12 wou voltooi, dan moes oorskuif na die ander hoërskool. Vertraging in die bouproses van die ander hoërskool het veroorsaak dat daar so 'n aanvraag was teen die tyd dat dit voltooi is, dat Skool G geen ander keuse gehad het nie as om ook ander grade se leerders toe te laat.

Met vervalde geboue en informele huise wat tot teenaan die skool se grens kom, is dit duidelik dat daar nie fondse beskikbaar is in die direkte omgewing van die skool nie. Om hierdie rede word geen skoolfonds van ouers verwag nie, en word Skool G as 'n kwintiel 1-skool geklassifiseer. Die skool is ook net buite 'n goeie dorp geleë waar, soos in die geval van Skole A en D, werkers van binne die dorp vroeër moes woon, omdat hulle nie in die dorp mag gewoon het nie. Ongeag die duidelike armoede van die gemeenskap om die skool heen, kom die leerders netjies en gelukkig voor.

Daar was ten tye van hierdie navorsing ongeveer 800 leerders in die skool waar slegs een adjunkhoof saam met Hoof G en 22 voltydse onderwysers die mas probeer opkom het ten opsigte van grade 8–12. Die skool was op daardie stadium gelukkig dat hulle twee administratiewe personele en drie skoonmakers kon onderhou. Op daardie stadium was leerders beperk tot die keuse van slegs 10 vakke terwyl buitemuurse aktiwiteite ook nie volop was nie. Die skool kon wel met 'n uitmuntende koor spog. As gevolg van 'n tekort aan ordentlike omheining en die groeiende vraag na behuising het daar informele huise op die deel wat vroeër die sportterrein van die skool was, ontstaan. 'n Mens kan vandag nog 'n deel uitmaak van wat vroeër 'n netbalbaan was, maar daar het ten tye van die navorsing rye huise aan die ander kant van 'n nuut opgerigte heining gestaan.

Wat hulpbronne betref, het Skool G wel 'n biblioteek en word daar gespog met twee rekenaarlokale. Dit was tydens die navorsing duidelik dat daar fout was met die skool se telefoonlyn en rekenaar in die kantoor, wat beteken het dat die skool eintlik onbereikbaar was.

Dit is glo nie 'n ongewone verskynsel nie en die hoof maak oor die algemeen op sy eie selfoon staat indien hy iemand in die hande moet kry. Aangesien ouerbetrokkenheid by die skool laag is, is dié onbereikbaarheid nie veel van 'n probleem nie.

Die onderstaande afdelings (6.3–6.5) met betrekking tot die skoolhoofde behels 'n bespreking van die gestruktureerde onderhoude soos vervat onder die opskrifte: loopbaanontwikkeling, beleide, en daaglikse verantwoordelikhede van hoofde. Let asseblief daarop dat alle aanhalings direk en sonder enige taalkundige verandering aangebied word.

6.3 Loopbaanontwikkeling van hoofde

In Suid-Afrika word daar van 'n potensiële skoolhoof verwag om 'n onderwyskwalifikasie (‘n onderwysdiploma, of Bed-graad) en 'n sekere aantal jare ervaring in die onderwys te hê as voorbereiding vir die posisie as skoolhoof. Dit is nie verbasend nie dat sekere hoofde inderdaad slegs oor hierdie minimum vereiste beskik. Daar is enkele ander akademiese kwalifikasies beskikbaar wat meer spesifiek gemik is op die ontwikkeling van 'n skoolhoof. Die VOKV (Verwante Onderwyskwalifikasievlak-gradering) (*REQV*) bied 'n raamwerk waarvolgens onderwysers en hoofde se formele kwalifikasies in ag geneem word vir die bepaling van posvlakke en salarisskale (DBO, 2016a:49–50).

In Wills (2015:104) se studie word statistieke aangehaal van VOKV-graderings van skoolhoofde in Suid-Afrika. In 2012 het 16% van alle skoolhoofde in permanente posisies skaars 'n VOKV van 13 gehad – gelykstaande aan die minimum kwalifikasie wat benodig word om as intreevlakonderwyser aangestel te word (graad 12 plus drie jaar relevante opleiding). Daarteenoor het 34% van die skoolhoofde 'n VOKV vlak 14-kwalifikasie gehad, wat gelykstaande is aan 'n vierjarige baccalaureusgraad. Verder was daar 29% wat een vlak hoër gekwalifiseerd was, en 21% wat 'n VOKV vlak 16 of 17 gehad het. Wat volg is 'n bespreking van die sewe skoolhoofde se loopbaanontwikkeling om beter te verstaan wat moontlik 'n rol kon speel by die manier waarop hulle sekere verantwoordelikhede uitvoer.

Hoof A het in 1980 aan 'n onderwyskollege afstudeer, en in 1981 begin skoolhou by 'n sekondêre skool waar hy Wiskunde en Wetenskap onderrig het. Ná vier jaar het hy aansoek gedoen by Skool A as departementshoof en het daardie pos vanaf 1985 tot 1993 gevul. In 1994 het hy die leisels (by een van sy oudonderwysers) as hoof van Skool A oorgeneem. Ná 35 jaar in die onderwys is hy tans amper op aftreeouderdom. Ten tye van die navorsing kom Hoof A uiters netjies en trots voor.

Wat addisionele kwalifikasies betref, het Hoof A sedert sy onderwysdiploma (by 'n kollege) by 'n universiteit ingeskryf vir 'n graad in Ekonomie, maar het sy studie gestaak toe hy die pos as skoolhoof by Skool A gekry het. In 2008 en 2009 het hy die geleentheid benut om die Gevorderde Onderwysertifikaat: Skoolleierskap en Bestuur (GOS) te voltooi. Hierdie geleentheid het gekom gedurende 'n tyd toe hy besig was met grootskaalse opgradering van Skool A, en het hom nuwe inspirasie gegee vir die pad vorentoe. Hoof A is glo deur 'n universiteit om sy akademiese kwalifikasies uit te brei, maar hy het daarteen besluit. Soos Hoof A dit stel:

So die fokus het nie gegaan op my nie, dit gaan oor op die kinders, want kyk, ek kon nou 'n meestersgraad gehad het en miskien dan doen ek PhD, maar dan gaan die fokus op my. So, die fokus was op die kinders.

Hoof B het 'n meer akademiese roete gevolg as Hoof A. Hy het in 1976 by 'n onderwyskollege ingeskryf, en sy Hoër Onderwysdiploma (HOD) in 1980 (dieselfde jaar as Hoof A) verwerf. Ná ongeveer 11 jaar as onderwyser het hy in 1992 die pos as departementshoof by 'n laerskool gekry. In 1997 het hy die adjunkhoof van Laerskool B geword en in 2002 as hoof oorgeneem. Wat formele kwalifikasies betref, het Hoof B nie afgeskeep nie. Tussen 1983 en 2002 het hy 'n BA-graad, Bed-graad, MEd-graad en ook 'n PhD-graad verwerf. Selfs met al hierdie formele akademiese kwalifikasies reken hy:

[A]s jou ontwikkeling by jou graad opgehou het, dan het jy soort van 'n dilemma, as ek dit nou maar so noem, maar in my geval is ek eerlik as ek dit sê, dis nie om te spog of enigsins nie ... ek het nog altyd en tot nou toe geweldig baie gelees en myself deur boeke probeer verryk.

In Hoof C se geval is daar nie soveel tyd aan akademiese groei bestee soos Hoof B nie. In 1981 het Hoof C vir die Hoër Onderwysdiploma (HOD) ingeskryf en na drie jaar het hy as laerskoolonderwyser begin onderwys gee terwyl hy deelyds 'n BA-graad voltooi het. Ná ongeveer sewe jaar is hy 'n pos as departementshoof by 'n spesiale skool aangebied, maar twee jaar later het hy die geleentheid gekry om die pos as skoolhoof by 'n gewone skool te vul. Hierdie skool was baie klein, en Hoof C vertel hoe hy blootgestel was aan alle aspekte van hoofskap, juis omdat die skool so beperk was wat personeel en leerdergetalle betref het. In 1996 het die pos as hoof by Skool C beskikbaar geraak en het Hoof C aansoek gedoen. Op daardie stadium was Hoof C 33 jaar oud. Hy vertel:

[E]k het op die ou end baie voornemens gehad om honneurs te doen en meesters te doen, maar ek het nooit daar uitgekom nie ... die roete wat ek gevolg het, glo ek, het my 'n baie beter hoof gemaak, want ... ek hou van aanmekaar leer deur boeke, deur simposiums, deur met mense te praat.

Die hoof van Skool D het in 1987 sy onderwysloopbaan as onderwyser by 'n laerskool begin. Ironies genoeg erken hy: “onderwys was nou nie my eerste keuse as 'n beroep nie, dit was die laaste uitweg. Maar ten spyte van die laaste uitweg is dit nogal, het dit begin 'n passie word.” In 2001 is hy bevorder tot departementshoof by Skool D, en ná 'n halfjaar as waarnemende hoof het hy in 2005 as voltydse skoolhoof oorgeneem. Op daardie stadium het hy nog net 'n onderwysdiploma gehad. Eers in 2011 en 2012 het hy van die geleentheid gebruik gemaak om meer spesifieke opleiding in skoolleierskap en bestuur te ontvang toe hy die GOS-kursus aan 'n universiteit voltooi het. Direk daarna het hy gevoel dat hy sy studies wil voortsit en het hy in 2016 'n BEd Honneurs-graad in Skoolleierskap en Bestuur verwerf.

Hoof E het 'n universiteitsgraad voltooi en as onderwyseres by 'n Afrikaanse hoërskool begin. Ná twee jaar het sy 'n pos by 'n Engelse hoërskool aanvaar waar sy reeds in haar vroeë 20's bevorder is tot departementshoof, wat volgens haar vreemd was vir daardie tyd (laat 1970's). In 1994 het sy verhuis om die posisie as adjunkhoof by Skool E te kom vul, 'n pos waarin sy vir 16 jaar werksaam was voordat sy as skoolhoof oorgeneem het. Wat addisionele, formele kwalifikasies betref, sê Hoof E: “[...] nee, nie formeel van eksamens skryf nie, maar kursusse het ek al hope bygewoon en selfs aangebied ... jaarliks doen ek kursusse, woon ek kongresse by, lees ek, leer ek.”

Hoof F het die posisie as skoolhoof 26 jaar gelede betree. Ná skool het hy militêre dienspelig gedoen en daarna 'n HOD-kursus voltooi. Ná ses en 'n half jaar as onderwyser het hy departementshoof geword, en skaars 'n jaar en 'n half later adjunkhoof. Hierdie posisie het hy beklee vir drie jaar, waarna hy by Skool F die pos as skoolhoof aanvaar het in 1992. Gedurende die afgelope 37 jaar in die onderwys het Hoof F ervaring opgedoen by drie verskillende skole en vandag is hy die hoof van een van die bekendste skole in Suid-Afrika.

Hoof G se onderwyskwalifikasies bestaan uit 'n Hoër Onderwysdiploma, 'n paar werksessies wat deur nie-winsgewende organisasies vir minderbevoorregte skole aangebied is en ervaring in die skoolstelsel. Sy onderwysloopbaan het in 1981 in die Oos-Kaap begin, maar hy het in 1990 na die huidige omgewing verhuis. In 1992 is hy tot departementshoof bevorder en kort

daarna as adjunkhoof. Hierdie posisie het hy behou tot die skeiding wat veroorsaak het dat Skool G ontstaan het en hy in 2007 as skoolhoof van die nuwe skool kon begin.

Die onderstaande tabel (tabel 6.1) som bostaande bespreking ter vergelyking op om die verskille in opleiding van die deelnemende skoolhoofde grafies aan te dui.

Tabel 6.1: Kwalifikasies van skoolhoofde

| | Laerskole | | | | Hoërskole | | |
|---------|-----------|--------|--------|--------|-----------|--------|--------|
| | Hoof A | Hoof B | Hoof C | Hoof D | Hoof E | Hoof F | Hoof G |
| BA | | √ | √ | | √ | | |
| HOD | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| BEd | | √ | | | | √ | |
| GOS | √ | | | √ | | | |
| HonsBEd | | | | √ | | √ | |
| MEd | | √ | | | | | |
| PhD | | √ | | | | | |
| Ander | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |

SLEUTEL:

| | |
|---------|---|
| BA | - Baccalaureus Artium |
| HOD | - Hoër Onderwysdiploma |
| BEd | - Baccalaureus Educationis |
| GOS | - Gevorderde Onderwysertifikaat |
| HonsBEd | - Honneurs Baccalaureus Educationis |
| MEd | - Magister Educationis |
| PhD | - Philosophiae Doctor |
| Ander | - Werksessies, kongresse, simposiums en/of kursusse |

Die onderstaande tabel (tabel 6.2) sit die skoolhoofde se persoonlike inligting in verband met hulle ouderdom, geslag, jare onderwyservaring en aantal jare as skoolhoof uiteen vir 'n meer koherente benadering tot die gevalle.

Tabel 6.2: Profiel van skoolhoofde

| | Laerskole | | | | Hoërskole | | |
|------------------------------|-----------|--------|--------|--------|-----------|--------|--------|
| (In 2016) | Hoof A | Hoof B | Hoof C | Hoof D | Hoof E | Hoof F | Hoof G |
| Ouderdom | 56 | 58 | 53 | 50 | 48 | 60 | 56 |
| Geslag | Manlik | Manlik | Manlik | Manlik | Vroulik | Manlik | Manlik |
| Jare in onderwys | 35 | 35 | 32 | 29 | 26 | 37 | 35 |
| Ervaring as skoolhoof | 22 | 14 | 13 | 11 | 6 | 16 | 9 |

Dié tabel dui die profiel aan van die skoolhoofde wat deel uitgemaak het van hierdie studie. In die volgende afdeling word gekyk na sekere van die antwoorde wat die hoofde verskaf het tydens die semi-gestruktureerde onderhoude.

6.4 Hoofde se interpretasie van beleide

In hierdie afdeling word die skoolhoofde se interpretasie van beleide beskryf soos dit uit die onderhoude na vore gekom het. In artikel 16A(2) van die SASW 84 van 1996 word elf van die skoolhoof se belangrikste verantwoordelikhede uiteengesit waaronder die implementering van beleid en wetgewing. Verder word afsonderlik genoem dat die hoof die beheerliggaam oor beleid en wetgewing behoort in te lig (die ontleding van die skoolhoofde se interpretasie van beleide word in die volgende hoofstuk bespreek [sien 7.3]). In hierdie afdeling word die data soos dit na aanleiding van die onderhoude gekonstrueer is, in detail beskryf.

Eerstens is die hoofde gevra wat hulle interpretasie is van die begrip *beleid* sonder dat melding gemaak is van enige spesifieke beleide of verwysingsraamwerk. Hiermee is hoofde die geleentheid gegee om hulle eie definisie en begrip van beleide uiteen te sit. Tweedens is die hoofde gevra om die proses van beleidsimplementering by hulle skole te verduidelik. Weereens is 'n oop vraag gestel om die hoofde toe te laat om hulle ervaring van die proses van implementering van beleide te deel. Derdens is die hoofde se siening van die rol van die SBL rakende beleide gevra. Daarna het die fokus verskuif na die mate waartoe beleide in die algemeen verander het gedurende hulle termyn van hoofskap. Laastens is die hoofde se kennis van beleide wat die verantwoordelikhede van die skoolhoof direk betrek, gedek.

6.4.1 Siening van die begrip *beleid*

Al sewe skoolhoofde is gevra wat hulle verstaan onder die begrip *beleid*? Hierdie vraag is gestel sonder dat enige voorbeeld, aspek of gebied van beleid (hoofskap, die leerders, kurrikulum, ouers, die SBL of die skool as geheel) gespesifiseer is. Die hoofde is dus die geleentheid gebied om enige element van beleide te noem en uit te brei op hulle eie definisie en interpretasie van die begrip.

'n Samevatting van die beskrywings van wat onder die begrip *beleid* verstaan is sluit in: raamwerk, rigtinggewende dokument, pasaangeër, iets wat uitgevoer moet word, iets meer as 'n riglyn, kontrak, stappe en reëls – met ander woorde 'n redelike wye spektrum van sienings. Hoof C se opvatting van 'n beleid omskryf die belangrikheid van beleide vir die handhawing van orde en eenvormigheid:

'n [D]okument vir 'n ouer wat baie meer as net riglyne is, dit is amper, ek wil amper vir jou sê dis amper wetties, jy weet dis amper [...] jy moet dit volg. Dit is die reëls van die skool en hy's vervat in hierdie beleid.

Hoof B se mening oor die rol wat beleid speel by eenvormigheid het ooreengestem met dié van Hoof C wat aangevoer het:

[A]s jy nie beleide het nie, kan elke persoon wat sy idee of met 'n gedagte kom en jy volg dit, tot jy by 'n doodloopstraat kom dan volg jy weer 'n ander situasie, en daar is niks konstant, daar is nie werklik 'n struktuur nie ... beleide gee struktuur.

Vir Hoof G het beleide eerder op die leerders en die waarde wat beleid tot die dissiplinêre proses kan toevoeg, betrekking gehad, en hy het gereken:

[I]f you want to discipline learners, then you must have something like a policy that they will understand, to discuss with them, so that even if now you need to, what is this, to punish or to come up with measures, then a child understands.

Die uitvoerbaarheid van beleid was dus vir Hoof B van waarde aangesien hy noem dat enige faset van die skool ten doel het om die beleid eindelik uit te voer. Dit het vir hom dus oor uitvoering van beleid gegaan.

Hoof D het gereken dat beleid daar is om die hoof, personeel, leerders en die skool as geheel te beskerm wanneer dinge sou skeefloop – iets wat volgens Hoofde E en F ook by die funksie van beleide aansluit. Hoof F sê byvoorbeeld: “dit [beleid] beskerm eintlik almal in die sisteem

want daar is 'n riglyn waarvolgens jy kan handel.” Verder het Hoof E haar siening van die begrip soos volg uitgebrei:

Ek verstaan dat beleide daar is om 'n mens te beskerm, want ... vir elke ding deesdae kan daar 'n regsgeeding van gemaak word. Dis die een rede. Die ander rede is dat as jy beleid het, is almal presies seker van hoe iets gedoen moet word en hoekom dit gedoen moet word.

Uit bostaande bespreking kan gesien word dat die begrip *beleid* uiteenlopende betekenis vir die verskillende skoolhoofde ingehou het. Die persoonlike definisies en opvattinge van die begrip het uiteraard te make gehad met die agtergrond van elk van die hoofde.

6.4.2 Proses van beleidsimplementering

Die volgende vraag het die hoofde se opvatting van die huidige proses van beleidsimplementering by hulle skole behels. Daar is gevra hoe hulle die proses sou beskryf, watter rolspelers betrokke was en watter ondersteuning hulle ontvang het ten opsigte van die ontleding en implementering van beleide. Weereens is geen aanduiding of voorbeeld van 'n spesifieke beleid gegee nie en die hoofde kon hulle mening lug oor die implementering van enige en/of alle beleide. Die grondrede vir hierdie vraag was om vas te stel watter rolspelers – buiten die hoof – moontlik ook inspraak het in die proses van beleidsimplementering of 'n bydrae daartoe kon lewer en om vas te stel of die hoof enigszins ondersteuning in hierdie verband ontvang.

Die meeste hoofde het gevoel dat verskeie partye betrokke is by die proses van beleidsimplementering en dat dit nie by 'n enkele persoon of groep mense berus nie. Hoof B het verduidelik hoe hy self leemtes rakende huidige beleide probeer identifiseer en dat hy hierdie tekorte self hanteer of laat hanteer deur die korrekte kanale te volg om die verloop van die proses aan te help. Hierdie hiërargiese uitkyk op die proses van beleidsimplementering, waar verskeie belanghebbendes verskillende verantwoordelikhede het wat in 'n vooruitbepaalde volgorde moet plaasvind, is by al die hoofde se antwoorde waargeneem. Die betrokke partye wat genoem is, is die DBO, beheerliggaam, onderwysers, ouers en die leerders.

Hoof E het gevoel dat almal wat betrokke is by 'n skool ingesluit moet word in die proses van beleidsimplementering, maar elk op sy of haar spesifieke manier. Sy het 'n belangrike feit genoem in verband met die logistiek en perke wanneer almal inderdaad betrokke moet wees en wat sy gevoel het in ag geneem moet word tydens die proses:

'n [M]ens kan nie met 'n hele personeel van 50 of 60 kan jy nie beleid vorm nie ... dan word daar 'n komitee geselekteer wat daardie beleid verfyn, teruggee aan al die rolspelers, wat beteken die beheerliggaam en die personeel, en hulle insette vra en dan die insette evalueer, aanpas, insit en daarna kry die [...] personeel en die beheerliggaam 'n aanbieding oor die beleide, nie al 56 of 60 van die beleide nie, maar hulle kry almal 'n lys van beleide.

Behalwe vir die logistiese aspekte wat problematies kan wees tydens die proses van beleidsimplementering is 'n ander kant van die proses wat vir die hoof uitdagend kan wees genoem. Hoof F het die ongelykheid in die samestelling van belanghebbendes en die uitwerking wat dit op die proses kan hê, genoem:

Ek dink dat dit direk afhang van die kapasiteit binne-in 'n skool. Ons is bevoorreg om goeie kapasiteit te hê oor die totale spektrum heen. Ons het byvoorbeeld rakende finansies, 'n besigheidsbestuurder wat daai deel hanteer. So, dis vir ons ... ons gaan anders om met die goeters as wat 'n ander ou daarmee kan omgaan.

Hierdie opmerking sluit goed aan by die antwoorde van Hoofde A en G wat albei met minderbevoorregte gemeenskappe te make het. Die rolspelers betrokke by die implementering van beleide by Skool A, soos die onderwysers en die beheerliggaam, was in Hoof A se verduideliking ingesluit wanneer hy reken:

[D]ie beheerliggaam kan nie 'n beleid opstel nie ... die hoof moet 'n beleid vir hulle na die tafel toe bring, met omsendskrywes, en sê dit is hoe hierdie beleid werk ... en dat die beheerliggaam ook behulpsaam moet wees om daai beleid te laat uitvoer ... maar as dit kom, *shove come to push*, dan wil die onderwysdepartement antwoorde by die prinsipaal hê.

Hoof G se gevoel het hiermee ooreengestem:

You need ... a governing body that is very strong. The teachers, it's easy for the teachers with the policies, but the tough time is when now you need to implement it as with the governing body ... because most of our parents are not well educated.

Die hoofde se uitbreiding op die vraag oor die mate van ondersteuning wat hulle ontvang (met betrekking tot die ontleding en implementering van beleide) word volgende beskryf. Hoof D het gereken –

['n O]ndersteuningsmeganisme is mos nou die kringbestuurder of die IBB-bestuurder [Intigtingsbestuur-en-beheer], [die] IMG *advisor* – hy is die persoon wat sou daar vrae is

oor hetsy wetgewing of *whatever*, dan is hulle veronderstel om so die nodige leiding te gee.

Vir Hoof C was formele instansies soos die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) of die Federasie van Beheerliggame van Suid-Afrikaanse Skole (FEDSAS) eerder 'n bron van hulp as dit by beleide kom. Verder was Hoof C deel van 'n groep van ses skoolhoofde (wat versprei oor die hele land is) wat op 'n gereelde basis met mekaar in kontak is oor enige en alle skoolverwante uitdagings, en Hoof C doen ook graag aanlyn navorsing oor hierdie soort onderwerpe.

Daarteenoor het Hoof B gevoel dat selfs die dagbestuur van die skool en personeel 'n mate van ondersteuning kan bied. Hoof E het verkies om nie afhanklik te wees van een spesifieke ondersteuningsbron nie, en het gemeen dat die DBO onvoldoende raad gee wat beleide betref – daarom sal sy eerder 'n nabygeleë skoolhoofde of die hoof van onderwys kontak. Die gevoel van gebrekkige ondersteuning deur die departement het ook in Hoof G se antwoord opgeduik:

[T]he only thing that we'll get from the department, they will come up with a workshop, every [...] even if it's a new government body, then they will come up with their workshop of how to formulate the policies, like if [...] that policy is a one-day policy workshop.

Ter samevatting, uit bostaande bespreking is dit duidelik dat, wanneer dit kom by die implementering van beleide, die skoolhoofde verskillende sienings het aangaande die rolspelers wat betrokke is en die bronne wat beskikbaar is. Weereens het die perke wat die agtergrond van die skool speel, sterk na vore gekom, aangesien sekere hoofde gebruik maak van sakebestuurders om met die skool se finansies te help, terwyl ander hoofde sukkel met ongeletterde ouers. 'n Interessante waarneming wat in die volgende hoofstuk verder bespreek word (sien 7.4.2), is die keuse van ondersteuningstrukture waarvan die skoolhoofde gebruik maak ter ondersteuning met beleide. Die SBL kom onder andere hier ter sprake.

6.4.3 Rol van die SBL

Met die volgende vraag is spesifiek navraag gedoen oor die hoof se perspektief ten opsigte van die rol wat die SBL speel rakende beleide. Die SBL is by die vorige vraag deur sommige hoofde genoem as een van die rolspelers by die proses van beleidsimplementering. Sedert die inwerkingtreding van die SASW in 1996 het die SBL 'n beduidende rol begin speel by die bestuur van skole en die implementering van beleide. Alle openbare skole is veronderstel om 'n SBL te hê wat bestaan uit ouers van die skool (die meerderheid van die liggaam), twee

onderwysers, een nie-onderwyspersoneellid, die hoof en, in die geval van hoërskole, twee leerders. Die grondrede vir hierdie vraag was om die hoof se houding en ingesteldheid teenoor die rol van die SBL te beskryf wat direk of indirek 'n invloed op die hoof se daaglikse verantwoordelikhede sou kon hê.

Oor die algemeen het die hoofde erken dat die SBL se rol met betrekking tot beleide belangrik is. Die presiese beskrywing van wat die SBL doen ten opsigte van beleide het tot 'n mate van hoof tot hoof verskil, maar uit die antwoorde was dit duidelik dat hulle gereken het dat betrokkenheid van en ondersteuning deur die SBL 'n positiewe uitwerking op hulle skole het. 'n Samevatting van die hoofde se antwoorde beskryf 'n SBL wat beleide opstel, verander, goedkeur, afteken en uitvoer.

Hoof A het benadruk dat 'n mens nie die invloed en mag van die beheerliggaam moet onderskat nie, veral as veranderings wat aan beleide aangebring moet word, in ag geneem word. Hy het die situasie waarin die skool sigself op daardie stadium as gevolg van die tempo van uitbreiding bevind het, verduidelik. Daar was 'n geval waar ouers na Hoof A gekom het met 'n versoek om hulle kind by die skool toe te laat. Die hoof moes die aansoek ongelukkig van die hand wys op grond van die hersiening en wysiging wat aan die skool se toelatingsbeleid aangebring is. Die ouers het toe na die beheerliggaam gegaan met dieselfde versoek in die hoop om die hoof se besluit ongeldig te laat verklaar, maar het dieselfde antwoord daar gekry. Hoof A reken dat daar harmonie moet wees tussen die hoof en die beheerliggaam, “sodat ons uit een mond uit kan praat” en nie teen mekaar werk nie. Hierdie siening het ook na vore gekom in Hoof C se beskrywing van die SBL: “die leiers van 'n beheerliggaam moet absoluut ... saam ... hulle moet saam wees, saam dink, saam uitvoer, saam opstel, saam uitvoer.”

Die element van verantwoording het sterk na vore gekom in Hoof E se mening oor die rol van die SBL: “baie eenvoudig – hulle moet uiteindelik pa staan daarvoor, met ander woorde dit afteken ... sterk ondersteunend en natuurlik aftekening, en [...] evalueerders.” Hoof E het die beskrywing verder gevoer en gesê:

[M]aar as jy nou werk in 'n skool-opset soos ons s'n waar die beheerliggaam die skoolbestuur vertrou, laat hulle dit eintlik baie aan ons oor om beleid op te stel saam met die menslikehulpbronmaatskappy wat in ons diens is.

Met hierdie beskrywing wou dit voorkom asof die rol van die SBL soms deur hulporganisasies van buite die skool oorgeneem word. Hoofde D en G se antwoorde het hiervan verskil.

Hoof D het vertel hoe daar 'n tekort aan kundiges op die SBL is, wat sake in verband met beleid bemoeilik. Hy het gesê: “veral in ons bruin skole of ons kwintiel 1-skole is die hoof nog die belangrike persoon ... daar is niemand wat 'n leidende rol speel nie.” Hoof D het gereken dat dit die skool “terughou om verder te beweeg” en verder beskryf: “my probleem wat ek het met sommige van die beheerliggame is dat hulle is net daar om besluitnemings te ondersteun.” Dit het uit Hoof D se antwoord geblyk dat hierdie meer passiewe SBL nie na wense funksioneer nie en hy het verder gesê hy “soek eintlik 'n beheerliggaam wat meer 'n leidende rol speel.”

In die geval van Hoof G is daar verwys na die verantwoordelikheid van die SBL om beleid te implementeer en sodoende toe te sien dat die skool daarvolgens funksioneer. Hoof G het gesê:

The people who contribute on those policies, to promote those policies, are teachers because our parents are not learned. So, the governing body who will then be able, its function ... it will be just to see whether the policy are really implement. Even then, sometimes they don't detect whether this policies have been implemented properly.

Hoof G het kennis gedra van die veronderstelde rol wat die SBL moet vervul, maar het ook erken dat hulle nie in staat is om dit te doen nie weens gebrek aan kennis en vaardighede. Uit bostaande antwoord kom die verplasing van verantwoordelikhede tussen SBL en onderwysers na vore, aangesien die rol van die hoof ook beïnvloed word. Daarmee in gedagte is die volgende vraag geformuleer oor die verandering wat plaasgevind het met beleide. In hoofstuk 7 word die moontlike invloed daarvan op die verantwoordelikheid van die skoolhoof bespreek.

Uit bostaande antwoorde was dit duidelik dat die SBL 'n beduidende rol speel ten opsigte van beleide. Nie al die beskrywings dui op 'n positiewe ervaring van die skoolhoof se kant af nie, maar desnieteenstaande moet die SBL se potensiele mag in die beleidsproses nie misken of onderskat word nie.

6.4.4 Verandering in beleide

Skoolhoofde is voorts gevra hoe hulle die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van beleide (in die algemeen) sedert hulle skoolhoof geword het, sou beskryf. Weereens is daar nie na enige spesifieke beleide verwys of voorbeelde gegee om die hoof se antwoord in 'n sekere rigting te stuur nie. Die oop vraag het die hoof die geleentheid gebied om sy of haar eie mening en ervaring oor die ontwikkeling ten opsigte van beleide te deel. Hierdeur is nie net die hoof se mening oor die verandering in beleide bekom nie, maar ook 'n verwysing na die ontwikkeling wat ten opsigte van die skoolhoof se verantwoordelikhede plaasgevind het,

aangesien die hoof binne hierdie tydraamwerk direk by beleidsontwikkeling betrokke sou wees.

Oor die afgelope 26 jaar het die invloed wat beleide op skole het, drasties verander (sien 3.3). Al die hoofde het erken dat die klem op beleide toegeneem het en dat die aantal beleidsdokumente noemenswaardig vermeerder het. 'n Voorbeeld van die gevolge van die verandering wat plaasgevind het met betrekking tot beleide is onder andere werksessies wat gehou is om hoofde beter toe te rus daarvoor. Hoof A was van mening dat een van die grootste voordele wat werksessies en ander opleidingsgeleenthede oor die jare gehad het, die klem was wat dit op die ontwikkeling van beleide geplaas het.

In sommige gevalle, soos Skole D en E, is daar gepraat van 56 tot 60 beleide wat ten tye van die navorsing in werking was. In ander gevalle, soos by Skool G, het beleide gepaard gegaan met 'n struikelblok van kommunikasie en oortuiging om 13 interne beleide goedgekeur en geïmplementeer te kry. Hoof B het die verandering wat plaasgevind het, soos volg beskryf:

[O]or tyd is daar al hoe meer beleide wat op die tafel gekom het waarna ons dan moet kyk [...] en ek dink die ontwikkeling daarvan was baie progressief, daai opwaartse kurwe van beleide wat bygekom het, baie meer as wat ons ooit gehad het in die verlede of lank terug.

Wat betref die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van beleide oor die algemeen het Hoof A vertel dat daar byna geen formele beleide was toe hy by Skool A begin het nie. In sy eie woorde: “kyk, aanvanklik was daar nie 'n lêer met beleide nie ... 22 jaar gelede toe begin beleide eers – toe hoor jy van beleide – toe het ons bewus geraak van hoe belangrik dit is, dat jy moet 'n beleid hê.” Dieselfde herinnering was duidelik in Hoof B se antwoord: “baie meer beleide [het] gekom, baie meer uitgebrei...” wat dieselfde klink as Hoof F se woorde: “ek dink net daar was geweldig baie toevoegings.” Hoof D het 'n ander kant van die saak gestel toe hy vertel: “die ander skole se opvoeders begin nou aan die lyf te voel maar hier is darem nou te veel beleide.” Met hierdie stelling het hy na onder andere 'n selfoonbeleid en rookbeleid wat hy met ander hoofde bespreek het, verwys, wat op die verskuiwing ten opsigte van die doel van beleide gedui het.

Hoof F het vertel hoe die skoolhoof van 30 jaar gelede nooit sou gedink het aan 'n dwelmbeleid by sy of haar skool nie, en nog minder aan 'n VIGS-beleid, of 'n beleid vir die gebruik van opkickers deur leerders wat aan skoolsport deelneem. Hoof E het ook 'n voorbeeld gegee van hoe beleide volgens haar met verloop van tyd die prioriteite van mense laat verander het:

Nou, in hierdie kwartaal, het daar 'n kind in 'n koshuis baie sleg gebrand in 'n bad, in 'n bad water by 'n koshuis. En toe bel die skoolhoof natuurlik onmiddellik die departement en vra vir bystand en vir bystand vir die kind, en hulp vir die kind, en [...] so. Die eerste vraag van die departement aan die hoof was: wat sê jou warmwaterbeleid. In plaas daarvan om te sê hoe gaan dit met die kind, leef die kind, het julle haar by 'n hospitaal, of hom by 'n hospitaal gekry ... wat sê jou warmwaterbeleid.

Sy het hierop uitgebrei en gesê dat sy reken “enige iets kan deesdae in 'n hofsaak ontaard en maak nie saak wat gebeur nie, hulle soek 'n beleid. So dinge het net verander. Baie verander.” Dit stem ooreen met Hoof A se mening dat “die wêreld het so verander, of skool het so verander, dat as jy nie beleid het nie, stel jy jou bloot aan allerhande gevare, dan is die hoof in allerhande gevare” en “'n beleid gaan vir jou beskerm.” Soortgelyk het Hoof B gereken: “dis [beleide is] nodig, dit moet daar wees. Ek kan net al hoe meer, ek besef dit net al hoe meer. Want dit beskerm jou ook.” Hoof D se antwoord op die vraag het met bogenoemde hoofde se menings ooreengestem: “as daar 'n krisis opkom, en dan moet ons, dan sit ons 'n beleid op.”

Hoof A het terselfdertyd gereken dat beleide die onderwysstelsel meer kompleks gemaak het as wat nodig is. Hy het na die proses van beleidsontwerp, hersiening en implementering verwys tesame met die nodige administrasie en kommunikasie wat daarmee gepaard gaan. By Skool G het hierdie struikelblok ook na vore gekom, en Hoof G het verduidelik:

I said to teachers, hey, it's [a policy is] supposed to be back now at the schools, because we are supposed ja, we are supposed to ... supposed to present it [the policy] now to the SGB, but we still, there is still a delay, you see.

Hoof G het dit laat lyk asof die prosedures wat gepaard gaan met beleide dit in sommige gevalle moeilik maak vir die skoolhoof om beleide te wysig en implementeer. 'n Ander, effe meer pessimistiese uitkyk op die verandering wat plaasgevind het met skoolbeleide oor die algemeen is deur Hoofde D en F beskryf.

Hoof F het, soos Hoof A, gereken dat die kompleksiteit van beleide 'n bepalende faktor is vir die hedendaagse skoolhoof. In sy antwoord op die vraag het hy vertel:

My ervaring is 25 jaar terug toe ek skoolhoof geraak het, daar was tien maal, alles was tien maal meer voorspelbaar, alles was tien maal meer homogeen en geroutineerd, alles was tien maal meer geregleer ... beleid sal altyd deel van enige bestuurstelsel wees maar ek dink baie goed het net bygekome.

'n Uiteers belangrike punt wat Hoof F in verband met beleide wat wel in die verlede in werking was, genoem het, was dat –

[M]odel C skole het bepaalde vryhede gebring, en noodwendig binne daardie vryhede moes jy orde skep, meer beleid en sulke soort van goed ... rigiede staatskool met die staat wat vir jou gesê het hoe goed moet gebeur, het verander, so die samestellers van die beleid het in baie opsigte verander maar die beleid self nie noodwendig nie.

Bostaande punt is reeds in hoofstuk 3 (sien 3.5 en 3.6) bespreek.

Hoof D het in sy antwoord na een van die witskrifte waarmee hy nie saamgestem het nie, verwys. Hy het gereken dat die departement se beleid oor inklusiwiteit van spesiale leerders, oftewel leerders met gestremdhede, nie by sy skool sal werk nie. Hy het wel erken dat, aangesien dit beleid van die departement is, hy daaraan aandag sal moet gee. Volgens Hoof D is dit 'n beleid en deel van sy skool waaroor hy nie vroeër bekommerd hoef te gewees het nie. Nou moes hy probeer om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer, terwyl daar skaars voldoende hulpbronne was om die huidige leerders met hulle probleme te ondersteun. Dit is slegs een van die verantwoordelikhede van die skoolhoof, voorgeskryf volgens beleid, wat nie altyd vir die publiek of die ouers van die skool duidelik is nie.

Bostaande bespreking maak dit duidelik dat, wanneer dit kom by die algemene veranderinge wat betref beleide in skole, daar volgens die skoolhoofde 'n toename in volume en klem is. Die noodsaak en nut van hierdie uitbreidings word erken, veral waar die hoofde verwys na die regsimplikasies wat gepaard gaan met beleide wat onvoldoende uiteengesit word. Die mate waartoe die verandering benader word – met 'n beleid as reaksie op 'n insident, eerder as voorkomende maatreël ten opsigte van 'n potensiële probleem – word in hoofstuk 7 bespreek. Die fokus verskuif nou na die hoofde se persepsie aangaande skoolhoof-verwante beleide.

6.4.5 Skoolhoof-verwante beleide

Die laaste vraag het oor die beleide wat direk aan die verantwoordelikhede van die skoolhoof gekoppel kan word, gehandel. Die vraag het soos volg gelui: dra u kennis van enige beleide wat direk tot u verantwoordelikhede as skoolhoof spreek? Hierdie vraag kon op een van twee maniere geïnterpreteer word. Die eerste opsie was om op al die verskillende beleide wat met die hoof se daaglikse werksaamhede te make het, te fokus. Die tweede opsie was om die beleide wat aan die hoof voorskryf wat hy of sy op 'n daaglikse basis veronderstel is om te doen, te noem.

Hoofde A, C en D het die vraag volgens die eerste interpretasie beantwoord. Hulle het onder andere beleide genoem waarvan hoofde kennis moet dra en waarmee hulle daaglik te make kry in verband met aanstellings, finansies, die beheerliggaam, ANA (Jaarlikse Nasionale Assessering), veiligheid, rokers, VIGS, taal en rapporte. Hoof A het sy standpunt so verduidelik: “[j]y as hoof moet baie, baie noukeurig dit [beleide] doen, feitlik al die beleide wat spreek tot die hoof in ’n mate.” Vir Hoof C het die beleid wat die proses wat gevolg moet word tydens die aanstelling van nuwe personeel voorrang geniet as een van die belangrikste vir die funksies van die skoolhoof. Hy het die streng riglyne wat deur die hoof gevolg moet word, sowel as die moontlike gevolge indien dit nie nagekom word nie, so verduidelik: “die beleid sê jy mag nie koeverte oopmaak as die departementele verteenwoordiger nie by jou is. So jy doen dit nie, want as jy dit doen dan is dit, kan jy jou pos verloor en so aan.” Hoof D het sy antwoord op ’n beleid wat heel moontlik vantevore ongewenste aandag gekry het, gefokus. Aangesien Hoof D self ’n roker is, het hy soos volg verduidelik:

[N]ou moet daar mos nou ’n *designated* plek wees wat vir my sê ek kan daar gaan rook, beleid moet ook sê waar ek en wanneer ek daar mag rook. Baie kere moet mens nog ’n *blind eye* maak, dan sien jy nou daai outjie, maar ons hettie, as gevolg van onse infrastruktuur het ons nie ’n ekstra lokaal ... jy mag nie voor die kinders rook nie, mag nie by die ingang van ’n deur, in ’n gang of *whatever* nie.

Hoofde B, E, F en G het almal een of meer van die beleide wat in hoofstuk 4 bespreek is, genoem. Hierdie beleide fokus spesifiek op wat die hoof veronderstel is om te doen en bied ’n riglyn vir die skoolhoof se daaglikse verantwoordelikhede. Hoof B het baie duidelik beskryf: “hulle noem dit die PAM-dokument [...] wat duidelik aandui wat is die rol en wat is die taak van ’n skoolhoof. Ek dink dit word baie duidelik aangetoon.” Hoof G het ook die belangrikheid van die PAM (DBO, 2016a) verduidelik alhoewel dit uit sy antwoord gelyk het asof hy nie op ’n gereelde basis die beleid onder hande neem nie. Hy het gereken:

There is there is something like a [...] document which is called, ja, which is called – [...] that is where I got this document ... this is it – the [...] PAM document, where everything is written. This one. So, if I want to read with, if I want to read anything that, or if I want to read [about] anything that is done by an educator – is misbehaving, it will give me a guide what should I do, you see.

Hoof E se antwoord het hiermee ooreengestem, maar met die uitbreiding na die SASW (RSA, 1996d) toe sy sê: “dit het ook baie te doen maar met die Skolewet, die Suid-Afrikaanse

Skolewet is maar eintlik, dit en dan die PAM, die nuutste PAM.” Die verwysing na die SASW (RSA, 1996d) het ook in Hoof F se antwoord voorgekom, maar hy was die enigste hoof wat na die jongste SASH-dokument (DBO, 2016b) verwys het:

[D]ie pligte van ’n skoolhoof word baie eksplisiet uitgespel in die Skolewet ... ’n maand gelede is die agt nuwe kernfunksies van die skoolhoof in die staatskoerant gepubliseer. So daai soort van goed is daar, maar op die ou end wil ek net ’n goeie skoolhoof wees.

In die bespreking hierbo het die tweeledige benadering tot beleide en hoofskap, soos geïdentifiseer en bespreek in hoofstuk 4, sterk na vore gekom. Alhoewel hierdie vraag eintlik gemik was op die beleide wat aan die skoolhoof se gesamentlike verantwoordelikhede aandag gee, het bykans die helfte van die hoofde eerder op verskeie losstaande beleide wat ’n invloed op hulle daaglikse werksaamhede het, gefokus.

6.5 Verantwoordelikhede van die skoolhoof

In onderafdelings 6.5.1–6.5.5 word die derde punt van die onderhoudskedule, die daaglikse verantwoordelikhede van die skoolhoof, bespreek met verwysing na wat by die skole waargeneem is. Die vrae handel oor die hoof se gevoel van bekwaamheid vir sy posisie in die skool, wyses waarop die verantwoordelikhede verander het in vergelyking met die begin van hulle loopbaan as skoolhoofde en die beskikbaarheid van ondersteuning vir hoofde. Die laaste twee vrae was gemik op die jongste Standaard vir Hoofskap (DBO, 2016b) wat klem lê op die rol wat die hoof speel ten opsigte van hulpbronbestuur en voorspraak vir buitemuurse aktiwiteite – twee sleutelpunte wat bygevoeg is in vergelyking met vroeëre weergawes van die voorlopige dokument (soos bespreek in hoofstuk 4).

6.5.1 Toegerustheid vir verantwoordelikhede

Die eerste vraag van hierdie afdeling het na die skoolhoof se gevoel van geskiktheid vir sy of haar amp verwys. Die vraag het soos volg gelui: voel u voldoende toegerus vir u posisie as hoof van die skool? Vier van die sewe hoofde se respons hierop was ongetwyfeld “ja”, terwyl twee die teenoorgestelde gevoel ervaar het. Al die hoofde het breedvoerig uitgebrei oor moontlike redes vir hulle gevoel van bekwaamheid of die tekort daaraan. Van die belangrikste aspekte wat genoem is as bewys vir hulle gevoel van bevoegdheid was hulle vermoëns ten opsigte van administrasie, rekenaars, strategie, besluitneming, regs-kennis, kommunikasie, risikobestuur, tydsbestuur en jare ervaring in die onderwys.

Hoof G het gereken dat hy sy sterk gevoel van toegerustheid te danke het aan 'n werksessie wat hy bygewoon het en 'n boek wat hy besig was om ten tye van hierdie navorsing te lees. Hy het gesê:

I feel I am equipped, ... let me explain this way. It is because of the workshop that I have attended. That is, they mention this thing of they deal with leadership skills, and also a book that I was just reading.

Om verder te benadruk hoe bekwaam hy was vir sy posisie as hoof, het hy uitgebrei:

That's why I always say that, when you are principal, the first thing when you wake up at three o'clock, you think about school. That's why I always say I've got a notebook, this book, I always write what am I going to do tomorrow about this thing.

Met "this thing" het hy na problematiese aspekte wat hy as hoof moet behartig verwys. Hy het ook erken ook dat, al voel hy voldoende toegerus vir wat hy moet doen, die posisie soms veeleisend is. In sy eie woorde: "[s]o I said, that is, that is why I said, I always say it is really a challenging job, it's really to me. I don't, I don't see how other, how other principals surviving."

Hoof A se gevoel van bekwaamheid het van elders gekom. Hy het dit so verduidelik:

[E]k voel voldoende toegerus – ek is nie volmaak nie, maar ek voel voldoende toegerus, want ek het my manier van met 'human resource' en met die 'teachers' werk ... ek glo aan respek, lojaliteit, eerlikheid, opregtheid – en dis hoe ek my 'human resource' doen.

Hierdie positiewe ingesteldheid was duidelik sigbaar in sy interaksie met die personeel by die skool. By die daaglikse personeelvergadering – waar hy as voorsitter optree – word 'n inspirerende boodskap met die onderwysers gedeel en 'n mate van opregtheid word waargeneem in 'n huislike atmosfeer. Daar word baie waarde geheg aan wedersydse respek, selfs tydens hierdie informele vergaderings waar daaglikse aktiwiteite bespreek word, en dit kom voor asof Hoof A ten volle in beheer is.

Soos reeds vroeër genoem (sien 6.3), was Hoof A in die bevoorregte posisie om as adjunkhoof vier jaar se informele opleiding van die vorige hoof te ontvang voordat hy die leisels moes oorneem wat hom administratief ook 'n hupstoot gegee het. Hy vertel:

Administratief is ek totaal benut, is ek hoogsaangewese, om dit so te sê. Administratief, want ek ken ... net toe my voorganger in beheer was, het hy my betrek by alle administrasie in die skool. Ek het al die administrasie alreeds gedoen.

Die daaglikse administrasie van Hoof A het ten tye van hierdie navorsing die nagaan van die registers van die onderwysers en leerlinge, hantering en hersiening van finansiële sake, die aanhoor van versoeke om toelating (persoonlik met ouers asook skriftelike versoeke), nagaan van voorrade en bestellings en die voltooiing van die SOBIS (Sentrale Onderwysbestuurinligtingstelsel)–program. Hy het verduidelik dat hy verkies om te weet hoe alle aspekte van die skool funksioneer en dan aan die persoon wat veronderstel is om in beheer te wees van ’n spesifieke funksie, oor te gee. Wat rekenaars betref, erken Hoof A:

Ek is nie baie rekenaarvaardig nie. As ek ’n briefie tik, dit gaan my baie lank vat. Daarom skryf ek net kort sinnetjies. Maar ek weet hoe werk die rekenaar. Ek weet wat verwag word. So administratief glo ek, en ek doen my werk op hoë kwaliteit.

Hierdie siening oor bekwaamheid in verhouding met delegering en daaglikse bestuur het ook na vore gekom in Hoof B se respons op die vraag. Hy het egter sy antwoord op die belangrikheid van strategiese bestuur en besluitneming gefokus aangesien dit hom laat voel het asof hy in beheer is:

Verseker, veral ek dink, dit klink nou asof ek baie vinnig antwoord ... as jy strategies werk, dan kan jy nie altyd onmiddellik ’n besluit neem nie, soos wat dalk in die ou dae van ’n goeie leier verwag is [...] as jy nie nou onmiddellik ’n besluit neem nie, is jy nie ’n leier nie.

In Hoofde B en C se antwoorde was die verwysing na ervaring in die onderwys ook weer duidelik. Hoof B het vertel: “ek glo ek kan daar sinvol en baie effektief besluite neem en situasies hanteer wat oor my pad kom, maar hou in gedagte dat partykeer van daai goed moet jy net bietjie slimmer dink.” Hoof C was aanvanklik nie té oortuigend met sy antwoord nie, toe hy sê: “[k]yk, die antwoord moet nou baie vinnig dadelik ja wees ... ek moes baie hard werk om by te bly en op datum te bly en dit geld vir ’n klomp verskillende goed.” Hier word verwys na onder andere kursusse wat hy bygewoon het en dan reken hy ook: “ek dink die feit dat ek so lank ’n skoolhoof is, maak eintlik dat ek vir jou maklik eintlik kan sê ja, ek is [voldoende toegerus], ek voel heeltemal bevoeg vir wat ek moet doen.”

Die mate waartoe Hoof C toegerus gevoel het, was duidelik nie 'n eenvoudige element om 'n opinie oor te vorm nie. Hy het so oor sy siening van besluitneming in skoolverband uitgebrei:

[E]k dink nie dis so maklik om, as jy 'n fout maak hier waar dit met 'n klomp verskillende persoonlikhede is, ek meen hier's 800 ouerhuise jy weet, verskillende mense, verskillende sienings, verskillende persoonlikhede, so miskien kan 'n ou partykeer voel [...] maar is ek nou bevoeg om hierdie *call* te maak.

Die belangrikheid van kommunikasie is ook bespreek deur Hoof C wat gesê het:

[A]s ek voel ek twyfel daaroor, dan bel ek die voorsitter [van die SBL], jy weet, of ek sal 'n kollega bel en sê: luister, jissie, ek weet nie, is ek nou, kan ek hierdie *call* maak, wat dink jy?

Hierdie netwerk tussen skoolhoofde word later verder bespreek as een van die strukture wat sekere van die deelnemende hoofde gebruik ten tye van die navorsing gebruik het as ondersteuning. Hoof C het 'n belangrike aspek van die hoof se daaglikse verantwoordelikhede benadruk toe gepraat is oor standpunte wat ingeneem moet word. Hy het gereken: “die meeste van die tyd maak ek die *call*. Kyk, ek was nog nooit bang om 'n standpunt in te neem nie. Nog nooit.”

Dit is 'n interessante verskynsel wat na vore gekom het – dié koppeling tussen toegerustheid en sekuriteit. Hierdie skakel is deur drie hoofde genoem na aanleiding van die vraag na hulle gevoel van toegerustheid, waar verwys is na hulle gevoel van sekuriteit in die posisie as skoolhoof. Hoof E het vertel: “[j]y weet nie wat jy nie weet nie, voordat dit nie gebeur nie, voor jy dit nie weet nie, voor dit nie gebeur nie. So [...] voel ek onveilig in my posisie? Nee.” Oor haar daaglikse werksaamhede het Hoof E ook glad nie onseker of bedreig voorgekom nie. Hoof F se verwysing na veiligheid het vanuit die perspektief dat die skoolomgewing vandag uiters kompleks en meer gesofistikeerd geraak het, gekom maar tog reken het hy gereken: “ek het nog nooit onveilig gevoel in my werk nie. Dit is ook so dat dit juis die goed is waaroor jy onveilig voel, wat spanning in jou werk veroorsaak.”

Die teenoorgestelde gevoel van bekwaamheid het ook na vore gekom in die antwoorde van Hoofde D en E. Hoof E het verduidelik: “[e]k dink niemand kan ooit 100% toegerus wees nie. Want weereens, jy ... daar's soveel wat gebeur wat jy nie 'pre-empt' nie, wat jy nie weet kan gebeur nie, gaan gebeur nie, elke dag is anders.” Haar volgende antwoord het geen ruimte vir misverstand nie:

Voel ek 100% toegerus? Nee. Sal nooit wees nie ... hoe meer dae, hoe meer dinge. Jy sal nie glo, jy weet, goed wat ek hoor hier nie, en wat gebeur nie, en [...] soos wat die ouers verander, en die tipe ouers, die tipe kinders.

Hoof D se opinie was soortgelyk: “[n]ie voldoende nie.” Hy het uitgebrei deur te sê: “as ek sê ek is nie heeltemal, daar is sekere goed waarom ek eers na ’n beleidsdokument moet gryp, en ek bedoel nou byvoorbeeld as, nie omdat ek oningelig is nie, maar ek wil my net half vergewis.” Die koppeling tussen toegerustheid en beleid as maatstaf of aanwysing word verder verduidelik aan die hand van wat die kringbestuurder (IBB) doen: “ons IMG *advisor* stap met so klein bybeltjie, die Suid-Afrikaanse Skolewet, as hulle nie weet nie, gaan hulle ook maar, maar sekere goed is – maar ek voel baie kere ek moet myself vertrou.”

Hierdie punt wat deur Hoof D geopper is, het deel uitgemaak van die grondrede vir hierdie studie en word in hoofstuk 7 in detail bespreek (sien 7.4.1).

6.5.2 Vergelyking van verantwoordelikhede

Die tweede vraag ten opsigte van die laaste punt wat met die sewe skoolhoofde bespreek is, was soos volg geformuleer: hoe vergelyk u verantwoordelikhede vandag met dit wat u moes behartig het toe u begin het as skoolhoof? Met hierdie vraag is gekyk na die hoofde se eerstehandse ervaring van die verandering wat plaasgevind het op die gebied van hoofskap. Die hoofde het verskillende jare ervaring as skoolhoof gehad in ’n verskeidenheid omgewings (soos uiteengesit is in tabel 6.2). Deurgaans was die opinie dat die werksaamhede van die hedendaagse skoolhoof wel met verloop van tyd verander het. Terwyl sekere van die hoofde vertel het van die toename in die algemene werklading, het ander uitgebrei oor die rol van tegnologie, die verandering in verband met ouerbetrokkenheid en die gevolge van skolesport. Die antwoorde wat die hoofde verskaf het, word hierna aangebied.

Die bestuur van hulle dagboeke het volgens vyf van die hoofde drasties verander. Hoof C het gereken dat hy wesenlik minder tyd vir homself het:

[E]k wil amper vir jou sê ek het geen tyd eintlik meer vir enige iets lekkers deur ’n dag nie, dis verskriklik om dit te sê want jy word besig ... daai boek [dagboek] is so vol jy kan dit nie glo nie, jy weet, en dit was nie so nie.

Hoof C het vertel dat hy vroeër jare oop tyd in sy dagboek gehad het en selfs op Woensdae kon gaan gholf speel het. Hierdie voorreg het hy bloot nie meer nie: “dis eintlik verkeerd, maar as ek gaan gholf speel op ’n Woensdag, dan raak ek agter met my werk.” Ten tye van hierdie

navorsing is Hoof C se naweke ook deur skoolverwante aangeleenthede ingeneem: “waar ek elke naweek los was, is ek nou elke naweek vas.” Oor die algemeen het Hoof C gereken: “die lading is verseker baie meer.”

Hierdie mening rakende hoe die hoof se vorige verantwoordelikhede met hedendaagse verpligtinge vergelyk, is deur Hoof E gedeel: “[a]g nee, myle, myle, myle van mekaar, wêrelde van mekaar af. Ek was baie meer sorgvry, lekker – kon baie pret hê, kon baie pret goed doen, ... maar die dinge het verander.” Haar antwoord het ook op die toename in werklading gefokus. Sy het gereken dat die verantwoordelikhede toegeneem het, aangesien die hoof volgens haar deesdae nie net moet kennis dra van uiteenlopende aspekte wat moontlik met die skool kan skakel nie, maar diepgaande begrip moet hê van onder andere sielkunde, die reg, administratiewe stelsels, die ekonomie, beleggings, toekomsgerigtheid en politiek. In Hoof E se woorde: “[n]ee *crazy*, baie, baie, baie verander. Ja, dit is eintlik wat dit opwindend ook maak, maar dit het baie verander.”

Die ander drie skoolhoofde het die teenoorgestelde ervaring gehad wat tydsbestuur betref. Hoof F het vertel hoe sekere elemente van sy werk met verloop van tyd drasties verander het, maar dat verandering konstant is en dat hy vandag méér beheer het oor sy dagboek as vroeër. Hy het gesê: “mens het [vandag] baie meer vryhede wat jy nie gehad het nie. Baie meer ruimte en kreatiwiteit en jou eie inisiatief en jou eie stempel afdruk wat jy miskien nie in die verlede gehad het nie.” Hoof D was in die gelukkige posisie om voldoende onderwysers te hê sodat hy nie self hoof klas te gee nie. Hy was gevolglik van mening dat hy self beter beheer het oor hoe sy dag verloop. Alhoewel hy steeds die skool se kalenderbeplanning wat sekere dagtake vooruit uiteensit, gevolg het, was hy in ’n posisie waar hy grotendeels self kon bepaal hoe sy dag ontvou.

Hierdie verandering wat betref die beheer wat die hoof oor sy of haar daaglikse verantwoordelikhede gehad het en vandag het, sluit aan by die mate waartoe die hoof toegelaat word om van die verantwoordelikhede te deleger. Hoof A sê dat hy deesdae daarop fokus om aan onderwysers en ander personeel advies en rigting te gee, eerder as om alles self te probeer doen. Hy het gesê:

[I]n die verlede het jy basaar gehad, en ‘jy doen die koekies en jy doen dit en wie gaan die koeldrank vir ons kry?’ Was ek in beheer. Daai dae is verby. ’n Hoof wat dit nog doen, hy doen dan nie sy werk reg nie. Want jy het nie tyd daarvoor nie. Jou tyd word so *consume*.

'n Element van die wyse waarop die hoof sy of haar verantwoordelikhede nakom, wat volgens drie van die hoofde radikaal verander het, het te make met die rol wat tegnologie vandag vervul. Hoof F het dit in sy vergelyking met vroeër so verwoord: “[o]ns gaan nou in ’n veranderde omgewing van die gebruik van tegnologie in onderrig en dis iets wat in die verlede nie bestaan het nie ... dit verander en dit verander baie vinnig, maar dis ook ’n opwindende omgewing.” Hoof C het gereken: “dit was baie moeiliker gewees eintlik om by ouers uit te kom.” Hoof B onthou ook dat hy voorheen heelwat tyd bestee het aan die skryf van omsendbriewe, voordat dit dan gestuur is om deur die sekretaresse getik te word, en Hoof C het iets soortgelyk (oor briewe) vertel, naamlik hoe “in die ou dae, as jy vandag jou brief uitstuur dan weet jy nie eens of almal dit kry nie. En as hulle goed terug moet bring, dan bring almal dit nie die volgende dag terug nie.” Volgens dié hoof was algemene kommunikasie meer tydrowend en minder effektief as wat dit vandag is.

Vandag tik Hoof B van die begin af self die briewe en dit direk kan met behulp van die skool se e-pos-databasis aan die ouers gestuur word. Hy reken dat dit tyd bespaar en die moontlikheid van misverstande of kommunikasiegapings verminder. Soos die meeste ander hoofde het Hoof B ook noodgedwonge rekenaarvaardighede op ’n latere stadium in sy loopbaan aangeleer. Hoof B het bygevoeg: “ek werk meer op ’n manier waar ek oor tyd geleer het om sekere goed self te doen, omdat dit vinniger en makliker is om dit direk op die rekenaar te doen.” Uit die hoofde se antwoorde was dit duidelik dat die tegnologiese revolusie van die afgelope twee dekades ook ’n negatiewe kant het.

Volgens Hoof C veroorsaak die vinnige en direkte metode van kommunikasie dat ouers soms misbruik sal maak daarvan en “dat mense makliker oor nonsens sal praat.” Dit stem ooreen met Hoof E wat daagliks tussen 60 en 160 e-posse moet beantwoord en haar dag daaromheen moet beplan. Nog ’n moontlike negatiewe punt van die rol van die rekenaar is die gepaardgaande regulasies wat aan die skoolhoof voorskryf hoe en teen watter tyd sekere verrigtinge afgehandel moet wees. ’n Voorbeeld hiervan is by al sewe die hoofde gesien, waar die sogenaamde SOBIS-program se register van onderwysers daagliks teen 10:00 aan die DBO gestuur moet wees. Hoof D het vertel: “verlof moet gedoen word voor tienuur ... maar as jy later as agtuur begin, dan raak die stelsel baie swaar, stadig, want al die skole in die Wes-Kaap is besig om verlof te doen.” Om boek te hou van onderwysers se aanwesigheid of afwesigheid by die skool is nie noodwendig iets nuuts nie, maar die metode het wel verander. Verder was ouers nog altyd betrokke by die skool, maar die mate van invloed het, volgens die hoofde, aansienlik verander.

Hoof C het die verandering in ouers se teenwoordigheid by die skool toe hy as hoof begin het teenoor nou, soos volg omskryf:

[E]k het nog klas gegee daai tyd, want ek het nog tyd gehad om klas te gee. Nou! Ek meen die hoeveelheid ouers wat jou kom sien is driedubbel meer. Ek bedoel dis iets verskrikliks.

Ouers kom sien jou deesdae oor enige nonsens.

By skool D is 'n soortgelyke tendens gerapporteer, naamlik dat ouers op 'n ietwat onvanpaste wyse by die skoolhoof sal opdaag om hom of haar te spreek sonder 'n afspraak. Hoof D het wel onderskei tussen ouers “wat maar nou net nog 'n navraag doen”, en sogenaamde ‘moeilike’ ouers. Hoof D het gereken: “jou dagtaak kan sommer heeltemal verander soos byvoorbeeld as hier nou 'n ouer inkom en dit hang af watter tipe ouer dit is ... nou sulke moeilike ouers, hulle is eintlik die mense wat jou tyd half steel.” Dieselfde is by die meer gegoeide skool F aangemeld, waar Hoof F se opinie was: “ons het vandag 'n omgewing waar mense geweldig gesteld is op hulle individuele regte. Dertig jaar terug was die skool in beheer, so dit is baie anders. Die hele gemeenskap het verander.” Nog 'n element wat deur Hoof F as 'n groot verandering genoem is, was: “die akkommodering van vakbonde binne die bestuur van 'n skool – was nie iets wat in die verlede daar was nie.”

Hoof F het nog 'n nuwe verantwoordelikheid wat redelik onlangs eers begin kop uitsteek het, genoem, naamlik die posisie wat skolesport in die gemeenskap. By Skool F het sport tot so 'n mate gegroei dat daar gedurende 2016 vier direkte televisie-uitsendings vanaf die skool se sportvelde was. Alhoewel die ouers en leerders trots is op hulle skool wat so goed vaar in sport dat dit op televisie uitgesaai word, is dit 'n buitengewone groot verantwoordelikheid vir die skoolhoof om te verseker dat alles vlot verloop om sodoende die skool se goeie naam te beskerm. In sy eie woorde: “[d]it bring 'n enorme klomp goed wat bestuur moet word. Want as jy daar [op televisie] is, moet als reg wees.” Daarmee saam kom die maatskappy- of sakegedrewe uitkyk op bemarking en borgskappe. Hoof F het gesê: “die rol wat dit [borge] vandag speel teenoor die verlede ... die mededingendheid tussen skole ... die noodsaak op 'n ding soos die sosiale media. Daar's net 'n duisend goed wat vandag totaal anders is as in die verlede.”

Die teenoorgestelde was egter ook waar. Skool G se ouergemeenskap is omskryf as heeltemal onbetrokke. Hoof G het die dilemma soos volg verwoord: “a big challenge is to let the parents be involved in their education and take a stand not be ruled, controlled by violence.” Hy het verduidelik dat daar by 'n ouervergadering skaars 'n tiende van die skool se ouers sal opdaag,

waarvan die meerderheid leerders verteenwoordig wat goed vaar op skool. Hoof G het verder vertel hoe hy voel dat dit sy verantwoordelikheid geword het om ouers te ooreed om betrokke te raak by hulle kinders se opvoeding om hulle teen die maatskaplike probleme te probeer beskerm en daarvan te bevry. Juis met hierdie soort uitdagings in gedagte is die skoolhoofde gevra watter vorm van ondersteuning hulle ten opsigte van hulle daaglikse verantwoordelikhede ontvang.

6.5.3 Ondersteuningstrukture

Die derde vraag in verband met die skoolhoof se verantwoordelikhede het na die moontlike strukture wat tans beskikbaar is om hoofde te ondersteun, gekyk. Daar is van die uitgangspunt uitgegaan dat, met voldoende ondersteuning, die skoolhoofde behoort te ervaar dat hulle daaglikse verantwoordelikhede makliker uitvoerbaar sal wees. Om hierdie rede is navraag gedoen oor die hoofde se gevoel oor die beskikbaarheid van bystand. Die vraag aan die skoolhoofde het soos volg gelui: voel u dat daar voldoende strukture is om hulp te kry indien u sekere kennis of vaardighede ontbreek? Die hoofde is ook gevra om uit te brei op hulle antwoorde.

Uit die beskrywing van die antwoorde kon afgelei word dat die meerderheid hoofde gevoel het dat daar wel voldoende onderskraging is wanneer hulle uitdagende situasies sou teëkom. Hoof B het oortuigend aangevoer: “ek dink daar’s baie ondersteuningstrukture tot ’n ou se beskikking.” Hoof E het getuig: “hier is definitief, met ander woorde op hierdie dorp definitief, [...] sonder twyfel.” Hoof A het gesê: “[j]a, verseker. Daar is genoeg hulp.” Die aanvanklik meer middelmatige antwoord was van Hoof D afkomstig, wat gereken het: “daar is, ek wil nou nie sê voldoende nie, maar daar is genoegsaam [strukture].” Daarteenoor was Hoof F van mening dat daar geensins aan sy behoeftes voldoen word wanneer dit kom by ondersteunende strukture vir hom as skoolhoof nie: “[n]ee glad nie. Dis totaal gebrekkig. Daarom is die onus op my om daai goed te gaan soek.”

Die strukture wat wel as hulpvaardig beskryf is, sluit volgens die antwoorde van die ander hoofde in: ’n verskeidenheid werksessies, kringbestuurders, die SBL, FEDSAS en sogenaamde ‘ander bronne’. Die volgende paragrawe bied ’n samevatting van die hoofde se uitbreiding op hulle aanvanklike antwoorde.

Hoof A het aangevoer dat hy al verskeie werksessies bygewoon het wat hom gehelp het met sy verantwoordelikhede as skoolhoof. Hierdie werksessies sou nie noodwendig spesifiek op

skoolhoofde gemik wees nie, maar eerder op vaardigheidsontwikkeling van onderwysers in die algemeen. Hy het vertel: “daar word werkwinkels aangebied. Jy weet baiekeer is onderwysers *reluctant* om werkwinkels by te woon.” Hoof A was van mening dat hy ’n voorbeeld moes stel vir die onderwysers deur self ook van sodanige geleenthede gebruik te maak, juis omdat hulle (die res van die onderwysers) nie altyd gewillig is om dit by te woon nie. Hoof D het die skakel tussen werksessies en kringbestuursvergaderings waar skoolverwante probleme bespreek word onder hoofde van dieselfde omgewing genoem.

Wat kringbestuurders betref, was daar ’n wye verskeidenheid gevoelens oor die mate van ondersteuning wat hierdie struktuur in werklikheid bied. Hoof B het gereken:

[H]ulle gee wel daai logistieke strukturele ondersteuning aan mense in terme van skakeling met die departement rondom kurrikulum en so aan, so en [...] hulle het gereeld op vergaderings, elke kwartaal het ons ’n vergadering om vir ons ’n paar goed mee te deel.

Hy voeg by dat “daai struktuur of daai ondersteuning is daar, in die Wes-Kaap veral, ek dink dis baie effektief.” Dieselfde gevoel oor die kundigheid van die kringbestuurders het egter nie by Hoof C se antwoord voorgekom nie: “ongelukkig soos dit nou werk, word die beste persone nie in daai *jobs* aangestel nie. Nou sit jy met mense wat vir jou moet raadgee, maar wat nie weet nie.” Hoof C het ook vertel dat hy gevoel het daar is ’n gebrek aan die beskikbaarheid van hierdie struktuur aangesien daar ten tye van die onderhoud (in April van die betrokke jaar) vir daardie jaar nog geen sprake van ’n besoek deur die kringbestuurder aan die skool was nie. In Hoof F se opmerking oor kringbestuurders was daar nie veel positiewe gevoelens nie. Hy het sy standpunt oor die problematiek wat hy met kringbestuurders ondervind, so verdedig:

Een uit tien kringbestuurders kan vir my van hulp wees. As hy die kompleksiteit van hierdie plek [Skool F] verstaan. As hy ’n soortgelyke ervaring gehad het. Anderste weet hy nie waarvan hy praat nie. So een uit tien kringbestuurders kan vir my help.

Volgens Hoof F maak hy geensins gebruik van die advies van kringbestuurders nie, bloot omdat hy voel hulle nie die funksionaliteit en kompleksiteit van die skool verstaan nie. Hoof F was van mening dat slegs 10% van alle skole in Suid-Afrika soortgelyk is aan sy skool en dat dit bydra tot die uniekheid van sy behoeftes. Hierdie verskil in bruikbaarheid van kringbestuurders as hulpmiddel vir die skoolhoof word verder bespreek in hoofstuk 7.

Die SBL is nog ’n struktuur waarop die meeste hoofde kan staatmaak vir ondersteuning en advies. Hoof B reken dat die beheerliggaam van die skool ’n groot invloed kan hê as bron van

kennis en as ondersteunende struktuur vir die hoof om sy of haar daaglikse verantwoordelikhede makliker te kan uitvoer. Soos Hoof E, het Hoof B ook erkenning gegee aan die perke van die SBL. Hoof B het aangevoer: “as hulle [die skoolbeheerliggaam] nie weet nie, kry ons deskundiges in, hulle kan betrokke raak.” Hoof E het dit soos volg gesien: “ons sit op ’n baie besondere plek met baie besondere kundigheid en *expertise* op hierdie dorp.”

In verband met ander bronne van kundigheid het Hoof E soos volg uitgebrei: “[w]anneer ek raad nodig het van hoofde, ja, dan tel ek die foon op en bel, gewoonlik vir [meneer F] weereens, want hy is ouer en meer ervare en ek vertrou hom baie, met sy oordeel vertrou ek baie.”

Hoof E was van mening dat daar, ten tye van die navorsing, in die direkte omgewing van skool E ’n netwerk van mense was by wie sy konstant kon leer. Hierdie geleentheid was egter nie alle hoofde beskore nie: “definitief nie alle hoofde in die Wes-Kaap nie. Intendeel. Ons is net op ’n baie besondere plek.”

’n Soortgelyke verhouding en ondersteuningstruktuur bestaan tussen die hoofde in die direkte omgewing van Skool D. Hoof D het vertel: “kom ek sê die prinsipale, die [Area D] prinsipale-netwerk maak dit vir my makliker. As ek ’n bietjie onseker is oor ’n ding of oor ’n saak dan het ek hierdie struktuur.” Hy het verder gesê dat hy in die meeste gevalle gebruik sal maak van die omliggende skoolhoofde wat soortgelyke of meer ervaring het as hyself.

Dit was wel interessant dat Hoof D gesê het: “ek skakel, maar nie noodwendig strukture van WKOD nie.” Hierdie tekort aan vertroue in die WKOD se ondersteuningstrukture vir hoofde is ook opgemerk in Hoof C se opmerking: “[e]k gaan nie Kaap toe nie. Hulle [die WKOD] gaan vir my niks kan sê nie. So dis, dit is nogal ’n ... dis ’n geweldige frustrasie, regtig.” Hoof C het gesê: “ek gaan na die unie [SAOU] toe of ek gaan na oudkollegas toe, dis wat ek doen.”

In Hoof G se geval was daar onder andere ’n gebrek aan hierdie soort ondersteuning van oudkollegas en selfs ’n tekort aan basiese kommunikasie tussen die omliggende skole. Hoof G sou graag ’n netwerk wou begin tussen skole van die nabygeleë informele nedersettings. Dit het egter gelyk asof daar ’n verwagting is by Hoof G dat die WKOD hierdie struktuur moet tot stand bring. Hy het gesê: “we use to chat with him [WKOD-vertegenwoordiger] and say if there can be a ... relationship between our township schools and that schools in town, that can really help us.” Ten tye van hierdie navorsing het sodanige struktuur nog nie bestaan nie.

’n Instansie wat verskeie kere genoem is as struktuur wat van hulp is vir die hoofde, was FEDSAS. Hoof B het beskryf hoe hy van voorbeelddokumente vir beleide voorsien word wat

hy dan gebruik. Verder voel hy dat hy te eniger tyd die organisasie kan kontak indien hy navrae sou hê oor die bestuur van die skool of spesifieke raad sou nodig vir 'n probleem. Dieselfde element van vertroue in die organisasie was duidelik in Hoof F se antwoord toe hy gesê het: “[a]s ek advies soek, soek ek by mense wat my kan adviseer. Praat met FEDSAS.” Hoof F het hierop uitgebrei deur te verwys na van die materiaal wat FEDSAS aan hom gestuur het: “[d]aarom lees ek – daarom lê FEDSAS se handleiding oor die wet permanent op my lessenaar.”

Met 'n toename in die aantal hofsake waarby skole betrokke is, was dit nie vreemd nie om te sien dat Hoof F melding maak van regskenners as struktuur van hulp vir sy verantwoordelikhede. Bo en behalwe vir die kenners by FEDSAS, het Hoof F ook kontakte by die SAOU: “ek praat met die SAOU se regsadviseur, ek praat met ons eie prokureurs. Ek het 'n oop lyn na ons prokureurspraktyk.” Nog 'n terrein waarop die meeste skole deesdae hulp nodig, is interne strukture vir leerderondersteuning.

Hoof C het gereken dat dit gelukkig deesdae moontlik is om ondersteunende strukture vir leerders by die skool beskikbaar te hê. Hy het aangevoer:

[A]s jy net kyk hoeveel terapeute in hierdie skool is, jy weet, arbeidsterapeut, taaltherapeut, hierdie verrykingsonderrig ... in die verlede het jy baie van die departement verwag. Jy sal die maatskaplike werkster van die departement bel en baiekeer moet jy dan 'n rukkie wag en so aan. Deesdae is dit gouer want jy kan enige iemand in die dorp vinnig bel en dinge kan vinniger gebeur.

Soos Hoof C het Hoof A vertel dat Skool A in die betrokke jaar addisionele hulp van die DBO ontvang het in die vorm van skoolsielkundiges, leerderondersteuning en 'n arbeidsterapeut. Hierdie strukture het die potensiaal om leerders te help mits die hulpbronne, met inbegrip van die kundiges self, korrek bestuur word.

Sekere elemente sou deegliker ondersoek kon word in hierdie deel van die onderhoud. Die kwessie van indirekte ondersteuningstrukture, soos aantal assistente, sekretaresse, adviseurs en alternatiewe personeel deel uitmaak van die span wat die skoolhoof bystaan, sou meer aandag kon geniet. Bogenoemde, sowel as die vraag oor die skoolhoof se eie onderrigtyd (indien enige) sou ook 'n uitwerking kon hê op die mate waartoe hy of sy sekere verantwoordelikhede self uitvoer of delegeer. Die bespreking oor menslike hulpbronbestuur, verwys na nog een van die skoolhoof se voorgeskrewe pligte.

6.5.4 Menslike hulpbronbestuur

Die tweede laaste vraag het oor een van die elemente wat met die jongste beleid oor hoofskap verband hou, gehandel. Soos reeds in hoofstuk 4 bespreek (sien 4.7), is twee areas by die SASH (DBO, 2016b) bygevoeg wat nie deel van die SASSL (soos beskryf deur Van der Westhuizen en Van Vuuren, 2007:440) was nie. As deel van die hoofnavorsingsvraag wat die verandering in die hoof se verantwoordelikhede ondersoek het (sien 1.5.1), is besluit om die hoofde se perspektief oor die bygevoegde areas te ondersoek. Die vraag is soos volg geformuleer: wat is u perspektief oor die rol wat die hoof speel in terme van die bestuur van menslike hulpbronne?

Die meerderheid hoofde het gereken dat die bestuur van menslike hulpbronne een van die grootste en belangrikste verantwoordelikhede is van die hedendaagse skoolhoof. Hoof A het die noodsaak vir hierdie element soos volg beskryf: “menslike hulpbronbestuur is ’n *vital* ene. *Vital*.” Dit stem ooreen met Hoof E wat gesê het: “ek dink een van die grootste rolle van ’n hoof is dié as menslike hulpbronbestuurder” en Hoof C wat gesê het: “[n]ee absoluut [...] ek dink dis absoluut jou *job*.” Vir Hoof G het dit deel uitgemaak van sy daaglikse bestuursfunksies en verantwoordelikhede by die skool: “ja, you need to, I need to manage, it’s ... sub, it’s one of my responsibilities at the school.”

Die hoofde se perspektiewe oor die spesifieke rol en funksie wat die skoolhoof speel by die bestuur van die skool se menslike hulpbronne, het van skool tot skool verskil. Van die elemente wat te voorskyn gekom het uit die hoofde se terugvoer was die noodsaak vir die hoof om as leier, aansteller, delegeerder, evalueerder, strategiese beplanner, morele kompas, besluitnemer en mentor op te tree. Hierdie elemente word kortliks beskryf aan die hand van die antwoorde van die skoolhoofde.

Vir Hoof C was dit belangrik om leiding te neem deur vir die onderwysers ’n voorbeeld te stel. Hy het gereken: “jy kan nie die menslike hulpbronne ordentlik benut as jy nie bereid is om die, om voor te vat en leiding te gee en sê *right*, en dit wat daar is, regtig te gebruik nie.” Hoof B se antwoord het hiermee ooreengestem toe hy gesê het: “jy moet dit inisieer, jy moet mense aan die gang kry, jy moet hulle in beweging bring” en “in terme van die begeleiding van mense, leiding neem [...] ek dink dis ’n baie, baie belangrike groot deel.” Met die bespreking van die aanstellingsproses van onderwysers reken Hoof D ook dat “hy [die hoof] moet ten minste die beheerliggaam leiding gee hoe om die beste kandidaat [...] aan te stel in die pos.”

Hoof E het vertel dat sy tydens die aanstelling van nuwe onderwysers 'n rol speel ten opsigte van die onderhandeling en opstel van die kontrak. Dit is bo en behalwe die feit dat sy hulp ontvang van 'n privaat maatskappy buite die skool wat al die skool se kontrakte nagaan. Sy het vertel: “[s]o jy onderhandel en die maatskappy stel vir jou die kontrak op ... hulle [privaat maatskappy] doen net die, ek wil amper sê die papierwerk.” Hierdie voorbeeld van delegering het ook na vore gekom by die ander hoofde, alhoewel sommige verkies het om absoluut in beheer te wees van sekere funksies. Hoof A het verduidelik hoe hy alreeds vanaf die aanstellingsproses probeer om die beste moontlike mense op die regte plek te kry. Vir hom is dit noodsaaklik dat onderwysers die geleentheid gegee word om deel te wees van afdelings waarin hulle belangstel. Hoof A het vertel: “as 'n onderwyser kom vir 'n *interview* en ek vra wat is jou voorkeurvakke, en hy sê vir my ‘enige vak’, dan sê ek: ‘Nee, dis nie jou plek die nie, want jy is nie in alle vakke sterk nie’.”

Hoof A het ook vertel hoe hy altyd op die uitkyk is vir “wie kan ek as die anker gebruik in die graad.” Met die oprig van Skool A se biblioteek het Hoof A se vermoë om te deleger en om menslike hulpbronne te benut, vrugte afgewerp. Dié hoof het vertel hoe hy moes onderhandel vir sekere vergunnings en borge vir die biblioteek, “maar sy moet die ding implementeer, sy moet die ding doen en wanneer sy *trouble* kry en na my toe kom moet ek saam met haar sit en haar *support*.” Hoof C se opmerking sluit hierby aan: “[d]it help nie jy’t al hierdie hulpbronne tot jou beskikking, mense tot jou beskikking, en kennis tot jou beskikking en jy gebruik dit nie.” Hoof B se opinie het op verskeie fasette van menslike hulpbronbestuur wat gedeleger moet word gefokus, aangesien hy gevoel het dat die hoof nie alles kan behartig nie. Hy het vertel: “sekere fasette van personeelontwikkeling [...] verlof, en die administrasie rondom dit, en die logistieke reëlins rondom dit, dat dit wel gedeleger word na iemand toe, enne maar jy moet ... jy moet net jou vinger op die pols hou.”

Hoof E se ervaring met die bestuur van mense in die skoolstelsel het na vore gekom in haar verduideliking van hoe belangrik dit is dat die personeellede as 'n span moet saamwerk en gelukkig moet wees. Sy het gesê: “in die eerste plek bly dit belangrik [...] dat die mense ... dat dit goed gaan met die mense op die personeel, as ek sê goed gaan met die mense, dan kan hulle hulle werk goed doen.” 'n Stelsel wat geïmplementeer is om te help met die evaluering van onderwysers is die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS).

Melding is deur Hoof B van hierdie hulpmiddel gemaak, en hy het genoem dat hy dit ook gebruik vir sekere fasette van menslike hulpbronbestuur:

[J]y't jou geïntegreerde gehaltebestuursisteen wat ons, die GGBS waarvan ons praat, waarmee geëvalueer word op sterkpunte, swakpunte en waar daar behoeftes is vir verdere ontwikkeling, en op hierdie manier kan jy daardie identifiseer en dan kan jy in terme van jou personeelontwikkelingsprogram vir die jaar beplan.

Die GGBS maak onder andere gebruik van portuurassessering en “dit gaan alles aan die hand van ’n evalueringstest vir personeelontwikkeling ... dit het weer ’n effek op prestasie” (Hoof B). Daar word beskryf hoe daar ook ’n mate van vergoeding verbonde is aan die uitslae van die GGBS. Hoof B het verduidelik dat die hoofdoel van die stelsel is om die personeel te ontwikkel, en dat dit gebruik word om te bepaal watter moontlike kursusse aanbeveel kan word vir die personeel waar vaardighede ontbreek of areas geïdentifiseer is waar personeellede kan groei.

Hoof E het gereken sy speel ’n kritiese belangrike rol by die aanstellingsproses, veral met die onderhoudvoering en toesig oor kontrakte. Die belangrikheid van entoesiasme onder personeellede was vir Hoof C van belang. Hy het verwys na die samestelling van sy onderwyserskorps en gesê: “[d]it is ’n baie, baie jong personeel. Ek benut daai hulpbronne, ek benut hulle ... want hulle is entoesiasies, hulle bring vars goeters ... en ek is die ou wat moet bestuur.” Hoof A het ook sy uitkyk op die volhoubaarheid van ontwikkeling in die personeelkorps benadruk aangesien hy onderwysers die geleentheid bied om hulle te bewys en sodoende vertroue op te bou.

Nog ’n uiters belangrike element van menslike hulpbronbestuur wat Hoof A genoem het, was die bestuur van emosies:

So wanneer jy werk met mense wanneer jy saam besig is, moet *emotions*, emosies nie ter sprake wees nie. Jy voel hulle, maar jy moet dit verberg, en natuurlik daarmee gaan ego ook gepaard want deur ego kan jy ontspoor, ego kan jou laat ontspoor, ego kan vir jou in moeilikheid bring of daarom is daar.

Hoof E het ook na ’n sagter kant van menslike hulpbronbestuur verwys toe sy ’n meer moederlike uitkyk geopper het: “[a]s hulle [onderwysers] siek is, jy weet, of as hulle kinders siek is, of as hulle verlof insit, of as hulle trou, of as hulle, jy weet – dit het alles te doen met menslike hulpbronne.” Hoof A het ook melding gemaak van die morele kant van die tema toe hy gepraat het oor die vertroue wat personeel te alle tye in die skoolhoof moet hê, selfs in moeilike situasies: “[m]aar jy as hoof moet altyd sorg dat jy eerlik is en die regte ding doen, dan kan hulle [onderwysers] maar praatjies maak. Jy staan net sterk.”

Hoof F het ook opgemerk hoe die hoof se rol in verband met menslike hulpbronbestuur oor die afgelope jare verander het. Hy het gereken: “dit [menslike hulpbronbestuur] was dalk bietjie meer informeel in die verlede” en “ek dink ons kyk en dink miskien ’n bietjie meer wetenskaplik daaroor, persoonlikheidsprofiel, ontwikkelingsplanne. Dis dalk goed wat nie soseer in die verlede daar was nie.” Hierdie soort benadering tot menslike hulpbronbestuur was by skool F ook sigbaar in verband met buitemuurse aktiwiteite.

6.5.5 Buitemuurse aktiwiteite

Die laaste vraag wat aan die sewe skoolhoofde gestel is, was in verband met die hoof se verantwoordelikheid wat betref voorspraak vir buitemuurse aktiwiteite. Met hierdie vraag is die koppeling weereens gemaak tussen die beleid aangaande die skoolhoof se voorgestelde verantwoordelikhede, soos uiteengesit in die SASH (DBO, 2016b) en dit wat in praktyk by skole in die Wes-Kaap plaasvind. Die verantwoordelikheid van die hoof om as voorspraak op te tree vir buitemuurse aktiwiteite is die tweede element wat in die jongste standaard vir hoofskap bygevoeg is. Hierdie onderafdeling bied ’n beskrywing en bespreking van die hoof se opinies oor die posisie van die hoof as voorspraak vir buitemuurse aktiwiteite.

Die hoofde het deur die bank die noodsaaklikheid van buitemuurse aktiwiteite benadruk en erken dat die skoolhoof ’n belangrike rol speel in die proses om sodanige aktiwiteite toeganklik te maak vir die leerders van hulle skole.

Hoof B het sy mening oor die hoof as voorspraak in die volgende woorde omskryf:

[W]at belangrik is, jy moet hom reël, jy moet hom bestuur, jy moet hom eweredig versprei, jy moet jou sterk mense op die regte plekke aanwend, jy moet dit aanmoedig, jy moet vir ouers sê jou kinders moet aan buitemuurse programme deelneem, dis belangrik.

Wat reëlins en die bestuur van buitemuurse aktiwiteite betref, het Hoof E verduidelik hoe sy verskeie partye insluit by die proses verbonde aan die skool se verskeidenheid aktiwiteite: “saam met jou senior bestuur en jou personeel besluit jy watter aktiwiteite is die fokusaktiwiteite en die res is randakkertjies.” Hoof F het weer gereken dat die beheerliggaam die belangrikste sê het ten opsigte van buitemuurse aktiwiteite: “ek dink die wet is baie klinies dat die buitekurrikulêre program en die inhoud daarvan is in die hande van die beheerliggaam.” Hierdie opmerking word in hoofstuk 7 bespreek (sien 7.4.4). Hoof F het wel genoem dat die implementering van die besluite wat geneem word, by die skool berus en dat sekere uitdagings

met betrekking tot buitemuurse aktiwiteite radikaal verander het met die tyd. Hy het die uitdagings soos volg omskryf:

Ek dink in Suid-Afrika word dit 'n heeltemal te 'n groot deel van jou [die hoof se] portefeulje as jy gaan kyk na die skool. Die pa sê vir jou [die hoof] jy moet twee van nege uur op 'n dag daaraan spandeer. Dan dink ek dit is vir party mens 'n verkeerde fokus.

Volgens Hoof F is dit wel deel van sy verantwoordelikhede om die ouers en leerders in ag te neem op grond van die ontwikkeling wat die afgelope dekade ten opsigte van sport as beroep plaasgevind het. Hy het beweer: “Suid Afrika is 'n sportmal land. Jy kan dit nie weg wens nie.” Hoof E het 'n ander prentjie van buitemuurse aktiwiteite geskets toe sy beskryf hoe daar, so ver moontlik, geen enkele buitemuurse aktiwiteit is wat meer erkenning of aandag kry as die ander nie. Sy het dit soos volg gestel:

[E]k sal vir geen buitemuurse aktiwiteite voorspraak maak tensy ek sien hulle suig aan die agterspeen nie. Alle aktiwiteite is ewe belangrik: tennis, hokkie, netbal, toneel, koor, orkes, *you name it*, dis almal ewe belangrik.

Verder het Hoof E verduidelik dat sy onlangs 'n aanpassing van die oefentye vir die koor laat implementeer het. Dit het onder haar aandag gekom dat daar van die leerders wat deel van die koor is verwag word om verskeie aande per week by die skool te wees vir hulle oefening, aangesien daar elke middag van die week sport beoefen word. Deur middel van dié verandering kry die koorlede nou die kans om een maal per week 'n middag te oefen in plaas van in die aand. Sy reken: “dis nie voorspraak nie; dis net billik.”

Terwyl Hoof E met moeite al die verskillende aktiwiteite in 'n normale week moes inpas, was dit geensins die geval by Skool D nie. Hoof D het vertel hoe hulle sukkel om leerders te betrek by die beskikbare aktiwiteite: “buitemuurs is waar jy die hele skool moet betrek in 'n sportsoort, maar ek het al voorgestel kom ons verplig 'n kind.” By skool A het die hoof ook probleme met die implementering van buitemuurse aktiwiteite ondervind: “[e]k wil graag 'n koor hê. Ek sukkel nou jare om 'n koor te hê. Ek het elke keer met die onderwyser gesit wat gesê het hulle sal die koor doen.”

By Skool G was daar 'n soortgelyke situasie aangesien hulpbronne uiters skaars en gebrekkig is en die ondersteuning van die personeel swak is. Tydens die waarnemingstydperk het 'n wandeling oor die skoolterrein heen dit duidelik gemaak dat die sosio-ekonomiese toestand van die onmiddellike omgewing letterlik oorgespoel het na die skool toe. Waar daar tot 'n paar

jaar vantevore nog 'n funksionele netbalbaan was, het daar ten tye van die navorsing tientalle informele huise gestaan. 'n Draadheining het probeer verhoed dat die huise nog nader aan die skoolgeboue kom. Hoof G het gemeld dat hy van die onderwysers verwag om leerders te motiveer om aan buitemuurse aktiwiteite deel te neem, maar hiervan was daar min bewyse. Hy het gereken dat die tekort aan samewerking van die leerders se kant toegeskryf kan word aan die gebrek aan 'n vasgestelde rooster en oefentye: “[t]he only thing that I always find they must set, there must be a roster [time table]. Why extramural activities sometimes they don't take place as they are supposed to be.” Hy het ook vertel dat aktiwiteite tot 'n stilstand kom wanneer personeellede tou opgooi en dat die leerders daaronder ly.

Hierdie dilemma, tesame met die ander bogenoemde perspektiewe op buitemuurse aktiwiteite, word in hoofstuk 7 verder beskryf.

6.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die data bespreek soos dit tydens die waarnemingstydperk en na aanleiding van onderhoude met die sewe skoolhoofde gekonstrueer is. Eerstens is al sewe gevalle bespreek onder twee oorhoofse kategorieë – laerskole en hoërskole. Daar is gebruik gemaak van beide laerskole as hoërskole aangesien die dokumente wat aan die skoolhoof se verantwoordelikhede aandag gee, nie onderskei nie. Om dieselfde rede is skole van verskillende gemeenskappe en kwintiele benut.

Tweedens is die hoofde se loopbaanontwikkeling uiteengesit om 'n beter begrip te vorm van die hoofde se loopbaangeskiedenis. In die lig van 'n groot verskeidenheid kwalifikasies onder die sewe hoofde was dit interessant om te sien hoe hulle te werk gegaan het om hulle beter toe te rus vir hulle posisie in die skool – party met meer ywer en erns as ander.

Derdens het die fokus verskuif na die inligting wat bekom is tydens die onderhoude. Dieselfde voorafopgestelde vrae is vir al die hoofde gebruik en op 'n soortgelyke wyse aan die hoofde gestel.

Na aanleiding van die vierde afdeling van die onderhoudskedule is navraag gedoen omtrent die hoofde se begrip van beleide. Hier het 'n wye verskeidenheid benaderings na vore gekom. Sommige van die hoofde was meer spraaksam as ander en in staat om hulle verstandhouding van die begrip breedvoerig mee te deel.

Op grond van die vyfde afdeling is die daaglikse verantwoordelikhede van die skoolhoof kortliks beskryf. Dit is gedoen met die hulp van waarnemingsaantekeninge wat gedurende die tydperk wat by die betrokke skole en by die hoofde deurgebring is, gemaak is. Sekere hoofde was meer mededeelsaam en meer behulpsaam as ander.

Die ontleding van die gekonstrueerde data volg in hoofstuk 7 deur gebruik te maak van die teoretiese raamwerk soos uiteengesit in hoofstuk 2.

HOOFSTUK 7

DATA-ONTLEDING

7.1 Inleiding

In hoofstuk 6 is die gekonstrueerde data wat betref die agtergrondbeskrywing en waarneming aangebied. Elk van die sewe gevalle is beskryf met verwysing na die agtergrond en kwintielgradering van die skool. Daarna is die skoolhoofde self bespreek – hulle loopbaanontwikkeling, ervaring en formele opleiding. In 6.4 is gekyk na die skoolhoofde se persepsie en verstandhouding ten opsigte van beleide. Daar is onder meer navraag gedoen oor die proses van beleidsimplementering by die verskillende skole, die rolspelers betrokke by die proses en veranderinge in beleide wat vir die skoolhoofde belangrik was. Die daaglikse werksaamhede van elk van die skoolhoofde is ook ondersoek met behulp van die waarnemingsnotas en inagneming van die hoofde se eie opinie oor wat daaglik van hulle verwag word.

Beleid word geskryf en uitgestuur na skoolhoofde, maar die moontlikhede van die invloed wat daardie beleid kan of gaan hê, is legio. Juis hierdie onsekerheid oor die manier waarop die teks geïnterpreteer gaan word, weens allerhande eksterne en interne faktore, bepaal die mate waartoe die beleid kan doen wat dit moontlik beoog of veronderstel is om te doen. Die verandering wat waargeneem is ten opsigte van beleide lê klem op hulpbronbestuur en buitemuurse aktiwiteite. In werklikheid word hierdie beleide in verskillende skole op totaal verskillende wyses geïnterpreteer en geïmplementeer.

In hierdie hoofstuk word die dekonstruktiewe lens, soos beskryf in hoofstuk 2, gebruik om die data wat in hoofstukke 4 en 6 weergegee is, te ontled om sodoende die hoofnavorsingsvraag te beantwoord, naamlik –

Hoe lyk die trajek van verandering in die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof as gevolg van beleide tussen 1990 en 2016?

7.2 Data-ontleding

Hierdie navorsing is uitgevoer in die vorm van 'n gevallestudie met sewe skole wat bestudeer is. Data uit semi-gestruktureerde onderhoude wat met sewe skoolhoofde in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland gevoer is, beleidsdokumente wat ontled is (soos in hoofstuk 4 bespreek) en waarnemings by die betrokke skole is gekonstrueer en tot 'n mate

gedekonstrueer met behulp van Derrida se kwasitransendentale benadering tot logika (sien ook 2.4.1). Daarna is die data geanaliseer deur van agt stappe van oop kodering, soos voorgeskryf deur Tesch (1992:142–145) en in hoofstuk 5 bespreek, gebruik te maak. Mestry (2017:4) sê ná soortgelyke navorsing: “Tesch’s method provided a systematic approach to the analysis of the qualitative data.” Deur van dié agt stappe gebruik te maak, was dit makliker om patrone raak te sien en daardeur moontlike temas onder opskrifte te groepeer.

Dekonstruksie as lens van ontleding is met elk van die temas (sien 7.3) benut. Die dekonstruksie-uitgangspunt word gebruik soos Biesta (2009:394) dit verduidelik: “witnessing the occurrence of deconstruction means to bear witness to events of which the condition of possibility is at the very same time the condition of impossibility.” Dekonstruksie bied dus die geleentheid om reg te laat geskied aan dit wat uitgesluit word as gevolg van dit wat teenwoordig is.

Die eerste tema spruit voort uit die skoolhoofde se persepsie en begrip van beleide, die proses wat daarmee gepaard gaan, die verskillende rolspelers wat betrokke is, en die wyse waarop hulle die verandering wat met beleide gepaard gaan, ervaar.

7.3 Tema 1: Hoofde en beleide – persoonlike persepsie

Wanneer daar na beleide gekyk word as ’n moontlike oplossing vir ’n (potensiële) probleem is daar in die onderwys ’n groot aanvraag na beleide weens die aanwesigheid van vele en komplekse probleme. Die problematiek wat deur verskeie outeurs geïdentifiseer is en deur die DBO erken is, was die tekort aan ’n volledige uiteensetting van die skoolhoof se verantwoordelikhede. Hierdie gaping word vererger onder andere weens die afwesigheid van algemene, formele opleiding voordat iemand die amp as skoolhoof kan betree. Alvorens daar gekyk is na die uitwerking wat beleide op die veranderende verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof gehad het, is vasgestel wat hoofde met die begrip *beleid* verstaan.

7.3.1 Terminologie

Saam met uiteenlopende sienings van wat die begrip beteken, kom ’n verskeidenheid interpretasies van die funksie (dit wat die beleid veronderstel is om te doen) en die funksionering daarvan (hoe die beleid funksioneer). In die literatuur, soos bespreek in hoofstuk 4, is gesien dat beleid veronderstel is om as vooropgestelde, potensiële oplossing tot ’n deurdagte probleem te dien. In hierdie sin is ’n beleid veronderstel om in ’n mate die probleem vooruit te loop, sodat die probleem nie voorkom nie. Wat betref die kommunikasie wat moet

plaasvind tussen beleidskrywer en beleidsimplementeerder kan gesê word dat beleide, indien dit enigsins soos taal 'n boodskap probeer oordra, die potensiaal het om iets anders te beteken in 'n bepaalde verband.

Sekere skoolhoofde is onder die indruk dat 'n beleid (in die meer algemene sin) slegs daargestel word om orde te skep, dissipline af te dwing of beskerming te bied. Ander skoolhoofde koppel beleide aan 'n funksie wat verrig kan word, of 'n diens wat aan die skool verskaf word. In werklikheid is 'n beleid eintlik net 'n vooropgestelde benadering tot moontlike probleme. Die deelnemende hoofde het dus gevoel dat beleid as't ware lewend word en dinge doen vir die skool. Hierdie soort verstandhouding moet geïnterpreteer word aan die hand van die agtergrond van die skool.

Veral by meer gegoede skole, wat gemeenskappe bedien wat oor die algemeen 'n hoër vlak van opleiding het (soos Skole B, C, E en F), is die potensiaal vir probleme in die vorm van regstappe teen die skool deel van die skoolhoof se ervaring waar beleide ter sprake kom. Die rede hiervoor is die vlak van geskooldheid van die skoolgemeenskap. Hier moet beleid dan tot die redding van die skoolhoof en die skool kom, wanneer kommunikasie en argumente nie tot 'n ooreenkoms kan lei nie.

Selfs in die minder gegoede skole is die indruk dat ouers meer bemagtig voel as in die verlede om regshulp te verkry in geval van probleme by die skool, waar die skoolhoof die situasie moet probeer bestuur. In hierdie verband kan verstaan word hoekom beleide gesien word as beskermingsmeganismes vir die skoolhoof sowel as die skool. Die skole waar die hoofde nie noodwendig toegang het tot kundige ouers of kontakte in die regsprofessie nie, is juis dié waar die beskermende eienskappe wat beleid aan hoofde gee, gesien word.

7.3.2 Prosesse

Met bostaande interpretasie van wat 'n beleid in die algemeen is, was dit interessant om te sien wat die skoolhoofde se persepsie is van die proses wat met beleide gepaard gaan. Hier word daar nog nie na enige spesifieke beleide verwys nie en word verwag dat stappe, soos beskryf deur Christie (2008:117), vorendag sou kom. Dit was egter nie die geval nie. Daar bestaan dus 'n gaping tussen die teoretiese uiteensetting van die beleidsproses en die praktiese ervaring van wat die skoolhoof onder dieselfde begrip verstaan.

Die antwoorde op hierdie vraag toon 'n kenmerkende klem op hiërargie in die verloop van die beleidsproses. Hierdie hiërargie is beperk tot mense wat deel uitmaak van die proses en die

beskikbaarheid van hulpbronne, eerder as eienskappe van die dokumente (soos die oorsprong, outeurs of doel daarvan). Op grond van die beskikbaarheid van hulpbronne (in hierdie geval mense met ervaring op 'n sekere gebied, fisiese hulpbronne of finansiële hulpbronne) word die beleidsproses op verskeie maniere deur die hoofde by die verskillende skole ervaar en geïmplementeer.

Hoof E het aangedui dat die skool toegang het tot 'n sakebestuurder wat bystand en advies bied rakende beleide wat finansiële sake betref. Hierdie bron word by die proses wat met enige beleid wat van toepassing is op die finansies van die skool gepaard gaan, ingesluit. Die kompleksiteit van die proses – wat byvoorbeeld finansiële beleide betref – is dus groter weens die betrokkenheid van meer rolspelers. Hoof E se verantwoordelikheid in die proses lyk dus anders as dié van ander hoofde alhoewel dieselfde beleide en beleidsprosesse van toepassing is op alle skoolhoofde van openbare skole in Suid-Afrika. Daar kan gesê word dat haar verantwoordelikhede verskil weens die invloed wat die agtergrond van die skool op die proses het.

Hoofde A en G het die ander kant van die onderwyspektrum beskryf, aangesien hulle sukkel met ongeletterde ouers wat die proses bemoeilik. Dit is nie 'n nuwe verskynsel so ver dit die SBL van menige skool in Suid-Afrika betref nie (soos bespreek in hoofstuk 3).

7.3.3 Beleid en SBL

Volgens die SASW 84 van 1996, artikel 16A(2)(f) is die skoolhoof veronderstel om die SBL in te lig oor beleide en wetgewing wat van toepassing is op die skool (RSA, 1996d). Daarmee in gedagte is dit gerusstellend om te kon waarneem dat al die betrokke hoofde die rol en mag van die SBL erken wanneer dit kom by die verandering en aanvaarding van beleidsdokumente. Alhoewel daar geen bewyse is van die mate waartoe die skoolhoof die rol van die SBL teen die wetlike raamwerk van die skool as regspersoon verstaan nie, word daar wel voorgegee dat dit die geval is. Die problematiek wat hiermee saamkom, is egter onmiskenbaar.

Die skoolhoof is veronderstel om 'n kardinale rol te speel by die implementering van nasionale en provinsiale beleide, maar dit lyk asof hulle nie voldoende ingelig is oor die spesifieke rol wat die SBL speel nie. Dit het tot gevolg dat die grense van die voorgeskrewe verantwoordelikhede oorskry word.

By die goeie skole word oorywerige ouers en lede van die SBL genoem wat besluitneming bemoeilik. Daarteenoor het die skoolhoofde van minder goeie skole met ongeletterde lede

van die beheerliggaam te make wat veroorsaak dat die verantwoordelikheid en druk op die skoolhoof toeneem (Dibete & Potokri, 2018:799). Hoof G het prontuit erken dat sy SBL “*useless*” is, en Hoof D het gesê dat hy bekommerd is oor die tekort aan leierskap in sy skool se beheerliggaam. Die tekort aan kundiges en mense wat leiding neem bemoeilik die rol wat die skoolhoof veronderstel is om te speel by die beleidsproses, maar die teenoorgestelde (byvoorbeeld oorgetige ouers wat die platvorm as beheerliggaamlid misbruik) kan ook negatiewe gevolge inhou.

Die mag aan die SBL toegeken deur die SASW (RSA, 1996d) het tot gevolg dat onderliggende, politiesgemotiveerde wanpraktyke soms kop uitsteek by die bestuur van skole. In Suid-Afrika is daar onlangs weer in die media berig oor ontevredenheid by die aanstelling van ’n skoolhoof wat nie die voorkeurkandidaat van die SBL was nie (Marx, 2017:4). Volgens artikel 20(1)(i) van die SASW is een van die verantwoordelikhede van die SBL om die aanbevelings vir die aanstelling van onderwysers en nie-onderwyspersoneel te behartig.

Die aanstelling van die goedgekeurde kandidaat (goedgekeur deur die DBO) het oproer veroorsaak wat gelei het tot ontwrigting van die hele skool se werksaamhede (*Beeld*, 2017:4). In hierdie geval was daar onder andere sprake van rassehaat aangesien lede van die gemeenskap nie bereid was om die kandidaat, wat van ander etnisiteit as die meerderheid van die SBL (en die res van die skoolgemeenskap) was, ’n kans te gee nie. Hierdie soort kontekstuele uitdagings maak die rol van die skoolhoof selfs nog meer kompleks en uitdagend. Alhoewel die bedoeling van die wet is om die mense van die gemeenskap betrokke te kry by besluitneming rakende die skool, wys hierdie insident hoe ’n wanpersepsie van mag, wat ontstaan het as gevolg van ’n dokument (die SASW) ontwrigting kan veroorsaak.

7.3.4 Verandering

In verband met die algemene persepsie van die verandering wat oor die afgelope 26 jaar plaasgevind het ten opsigte van beleide, het al die skoolhoofde aangedui dat die aantal beleide en die klem op beleide toegeneem het. Hoof F se vergelyking van beleide in die verlede en beleide tans, het perfek ingepas by die literatuur wat hierdie tydperk bespreek (soos beskryf in hoofstuk 3). Hoof F se beskrywing van 25 jaar terug het soos volg gelui: “alles was tien maal meer voorspelbaar, alles was tien maal meer homogeen en geroetineerd, alles was tien maal meer gereguleer.” Hierdie gevoel van regulasies en roetine was na alle waarskynlikheid die gevolg van die gesentraliseerde onderwysstelsel van voor 1996 (toe die SASW in werking getree het). Gedurende daardie tydperk was die staat in beheer van alle skole en was die hoof

slegs 'n verlenging van die onderwysdepartement. Wat ook van belang is ten opsigte van Hoof F se mening is die feit dat hy op daardie tydstip by 'n Model C-skool betrokke was wat 'n goeie gemeenskap bedien het en goed georganiseerd was.

Die oneweredige mate waartoe hierdie toename geopper is, was interessant. Hoof D het van 56 beleide gepraat, Hoof E van 60, terwyl Hoof G slegs 13 beleide genoem het waarvan hy kennis dra. Hierdie verskil is kommerwekkend, aangesien alle leerders van openbare skole in Suid-Afrika veronderstel is om toegang te hê tot onderrig van dieselfde gehalte. Met so 'n drastiese verskil in 'n hoof se kennis van die beleide wat van toepassing is op sy of haar skool is die kans vir eenvormige standaarde ten opsigte van leierskap en bestuur skraal – veral as daar gekyk word na die kompleksiteit van 'n dokument soos die PAM-dokument (DBO, 2016a). Die beleide wat veronderstel is om die skoolhoof te help met sy of haar daaglikse pligte het dus nie die gewenste effek nie weens 'n tekort aan kennis van die beleide. Nie net het sekere skoolhoofde nie geweet wat in die beleide staan nie, maar hulle was ook totaal onbewus van die bestaan van die meerderheid beleide (soos die geval met Hoof G).

Hoof D het selfs gereken dat daar vandag te veel beleide bestaan, met verwysing na die verwagting dat die skoolhoof kennis moet dra van al die beleide. Hier speel die tekort aan 'n formele kwalifikasie waarmee hoofde moontlik voorberei kon word om beleide te interpreteer en te implementeer, 'n duidelike rol (die voorstel vir formele kwalifikasies vir potensiële skoolhoofde word in hoofstuk 8 bespreek). Die noodsaak vir die ontwikkeling en uitbreiding van beleidsdokumente is egter deur die hoofde erken en geen hoof het die nut van beleide ontken of bevraagteken nie. Beleide met betrekking tot hedendaagse kwessies – soos dwelmmisbruik, die gebruik van opkickers deur die beoefenaars van sport en die hantering van leerders met VIGS – is almal beleide wat vandag op die skool van toepassing is, maar nie noodwendig 30 jaar gelede nut sou gehad het nie, soos wat beleide van 30 jaar gelede vandag nie meer geld nie.

Die toenemende klem wat op beleide oor die algemeen geplaas word, is deur die skoolhoofde bevraagteken maar terselfdertyd verstaan. Hier word verwys na die skoolhoofde se opinie oor die beskermende uitwerking wat beleide kan hê vir die belange van die skool wat betref die toenemende aantal hofsake waarby skole deesdae betrokke is (sien byvoorbeeld *Head of Department, Mpumalanga Department of Education v Hoërskool Ermelo*, 2010; *Organisasie vir Godsdienste-Onderrig en Demokrasie v Laerskool Randhart*, 2017). Alhoewel die hoofde aangedui het hulle die nut en belangrikheid van beleidsdokumente met al die veranderings en

toename insien, is dit onmoontlik om te bepaal tot watter mate hulle hierdie dokumente werklik verstaan en kan interpreteer. Deur bloot vir 'n skoolhoof vrae te vra oor beleide en selfs moontlik die 'regte' antwoorde te kry, beteken nie noodwendig dat hierdie beleide geïmplementeer word soos bedoel nie. Die gaping tussen die bedoeling met 'n dokument op papier en dit wat in werklikheid plaasvind, is niks nuuts nie, en is waarskynlik onvermydelik. Dit is nie van veel waarde en nut dat beleide geskryf en uitgestuur word, maar die mense vir wie hierdie beleide bedoel is, neem nie daarvan kennis nie.

7.3.5 Beleide vir skoolhoofde

Wanneer dit kom by die beleide wat daargestel is om hoofde van hulp te wees met 'n uiteensetting van hulle verantwoordelikhede, is dit kommerwekkend om te sien hoe beperk sommige hoofde se kennis aangaande hierdie dokumente is. Drie van die sewe skoolhoofde wat deel was van hierdie studie het in hulle antwoord op die vraag omtrent beleide wat aan die verantwoordelikhede van die skoolhoof aandag gee, geensins na die dokumente soos in hoofstuk 4 bespreek, verwys nie (die SASW, die PAM-dokument en die SASH-beleid). Die dokumente wat duidelik uiteensit wat van alle skoolhoofde verwag word, is dus nie deel van hulle verwysingsraamwerk as dit kom by hulle begrip van beleide wat direk met hulle verantwoordelikhede as skoolhoof te make het nie.

Die beleide wat wel deur Hoofde A, C en D genoem is, was beleide wat na spesifieke kwessies waarmee hulle daagliks te make kry, verwys. Hierdie beleide is gemik op die nakom van sekere verantwoordelikhede, en nie die beleide wat al hulle verantwoordelikhede saam uiteensit nie. Die voorbeelde van beleide wat genoem is, het kwessies soos taal, veiligheid, die aanstellingsproses, rapporte, VIGS en finansies betrek. Al die genoemde kwessies maak wel deel uit van die skoolhoof se daaglikse verantwoordelikhede, en daar is veronderstel om 'n beleid te wees wat aan die skool se benadering tot elk van hierdie kwessies waarmee die skoolhoof te make kry, aandag gee. Hierdie eensydige benadering tot die onderwerp is kommerwekkend, aangesien die potensiaal van 'n beleid wat verantwoordelikhede uiteensit in 'n poging om die professionaliteit van skoolhoofde te verhoog, word dus nie bereik nie.

In hierdie gevalle doen die SASH-beleid (DBO, 2016b) nie wat dit veronderstel is om te doen nie, en die PAM-dokument (DBO, 2016a) is slegs deur twee hoofde genoem. Daar moet egter gesê word dat die moontlike redes hiervoor kompleks en talryk is. Verskeie aspekte kan bydra tot 'n tekort aan kennis rakende hierdie formele dokumente. Dit was egter verbasend dat Hoof G wel die verband met die PAM-dokument en die leiding wat dit bied ten opsigte van wat hy

in spesifieke situasies moet doen, ingesien het: “if I want to read [about] anything that is done by an educator ... is misbehaving, it [the PAM document] will give me a guide what should I do, you see.” Die rede vir die verbasing lê in die agtergrond en die problematiek waarin Skool G sig bevind aangesien hulpbronne uiters skaars is en uitdagings wat die SBL betref, die skoolhoof se posisie bemoeilik.

Hoof F kry egter volpunte aangesien hy verwys het na die SASW (RSA, 1996d), die jongste uitgawe van die PAM-dokument (DBO, 2016a) én die nuwe beleid, die SASH (DBO, 2016b). Hoof F het verder gesê: “die pligte van ’n skoolhoof word baie eksplisiet uitgespel in die SASW ... ’n maand gelede is die agt nuwe kernfunksies van die skoolhoof in die staatskoerant gepubliseer.” Wat selfs meer noemenswaardig was as Hoof F se kennis van en ingeligtheid oor die dokumente wat aan sy verantwoordelikhede en verwagtinge aandag gee, was sy persoonlike ingesteldheid teenoor hoofskap: “[s]o daai soort van goed [die beleide en SASW] is daar, maar op die ou end wil ek net ’n goeie skoolhoof wees.” Hier kan dus gesien word hoe ’n skoolhoof dit wat die beleid probeer bewerkstellig, self implementeer – nie noodwendig as gevolg van die beleid nie. Bloot omdat die beleid voorskryf dat professionaliteit nagestreef moet word, en dit dan wel opgemerk word by ’n skoolhoof, beteken nie dat die beleid geslaag het nie.

Met behulp van die dekonstruktiewe lens kan gesê word dat, juis omdat ’n verhoging in professionaliteit saam met die verantwoordelikhede van skoolhoofde voorgeskryf word in die jongste beleid (die SASH-beleid) (sien DBO, 2016b), kan dit moontlik die gewenste uitwerking laat ontsnap en verlore gaan. Die klem wat op beleidsdokumente geplaas word, veroorsaak dalk dat skoolhoofde soos Hoofde A, C en D onmiddellik op die praktiese dokumente wat hulle met hulle daaglikse werksaamhede help, fokus, eerder as om die potensiaal van ’n beleid soos die SASH (DBO, 2016b) raak te sien. Omdat die SASH (DBO, 2016b) ’n beleid is, kan dit skoolhoofde help met rigting en raad in verband met hulle verantwoordelikhede, maar dit kan ook totaal misken en misgekyk word, wat tot ’n uitwerking wat van nul en gener waarde is, sal lei.

Vervolgens word die verandering met betrekking tot die skoolhoof se verantwoordelikhede ontleed.

7.4 Tema 2: Verantwoordelikhede

Die verskillende aspekte van die begrip *verantwoordelikheid* is in hoofstuk 2 in detail bespreek. Die benadering wat uit Lucy (2004) se werk oor Derrida na vore kom, benadruk die feit dat ’n

mens nooit verantwoordelik genoeg kan wees nie. Lucy (2004:109) reken dat vanuit 'n Derridiaanse perspektief: “there could never be an end to responsibility: responsibility would always remain to be done. In response to this you could say only that one is always ‘never responsible enough’.” Daarmee in gedagte word daar nou gekyk na verskillende vlakke waar verantwoordelikheid deur die skoolhoof geïnternaliseer is en hoe dit oor die afgelope 26 jaar verander het. Die skakel tussen verantwoordelikheid en beleid word beklemtoon wanneer gekyk word na sekere verantwoordelikhede wat in die beleide voorgeskryf word.

Alhoewel die deelnemende hoofde aangedui het dat hulle doen wat hulle dink hulle moet, en dat hulle voel asof hulle die beleide nakom, is dit nie noodwendig die geval nie. Die argument kan gemaak word dat, indien die skoolhoofde die beleide sou verstaan en implementeer soos bedoel, die gaping tussen beleid en praktyk nie so duidelik sou wees nie. In hierdie bespreking word gebruik gemaak van die gekonstrueerde data soos in hoofstuk 4 en 6 gerapporteer.

Verantwoordelikhede, soos uiteengesit in beleide (en bespreek in hoofstuk 4) is tot 'n mate waargeneem – waarskynlik bloot weens die neutrale bewoording van die dokumente. Die moontlikhede van verskillende interpretasies van die voorgestelde verantwoordelikhede, tesame met die uitgebreide lysie verantwoordelikhede waaraan die skoolhoof moontlik uitvoering moes gee, het tot gevolg gehad dat die kans dat die skoolhoof sommige daarvan sou doen, redelik groot was.

7.4.1 Toegerustheid

Aangesien die meerderheid van die deelnemende skoolhoofde wel van mening was dat hulle voldoende toegerus was vir die eise wat met hulle werk gepaard gaan, was dit interessant om te kyk na die aspekte wat hierdie gevoel veroorsaak het. 'n Mens sou dink dat iets soos opleiding die grootste rede sou wees vir 'n gevoel van bekwaamheid vir 'n posisie so belangrik soos dié van 'n skoolhoof, maar die skoolhoofde het dit eerder gemeet aan sekere take wat hulle goed kan verrig. Daar was nege kenmerkende voorbeelde wat volgens die skoolhoofde hulle toegerustheid uitbeeld:

- hulle vaardighede rakende administrasie;
- hulle rekenaarvaardighede;
- hulle vermoë om strategie te beplan;
- hulle vermoë om goeie besluite te kan neem;
- regskenis;

- kommunikasie;
- risikobestuur;
- tydsbestuur; en
- jare ervaring in die onderwys.

Hierdie voorbeelde is belangrik vir die suksesvolle bestuur van 'n skool, maar as enkele bevoegdheids op hulle eie sou die skool sleg tekort skiet.

Verder kan gesê word dat die moontlikheid vir 'n gebrek aan toegerustheid uiteraard bestaan weens die erkenning van toegerustheid. Hoof A het vertel van die jare ervaring wat hy gehad het ter voorbereiding vir sy posisie as skoolhoof (onder die vorige skoolhoof). Daaruit was dit duidelik waarom hy toegerus gevoel het. Daar kan gevra word waar Hoof A hierdie mate van toegerustheid sou opgedoen het indien hy nie die geleentheid gehad het om saam met so 'n mentor te werk nie. Die kennis en vaardigheid wat saam met jare ervaring kom, is ook by Hoof C waargeneem toe hy vertel het van die vooruitgang in sy besluitnemingsvaardighede. Die waarde van ervaring vir 'n skoolhoof is onmiskenbaar, maar tog is ervaring alleen nie noodwendig voldoende om 'n onderwyser voor te berei vir sy of haar posisie as skoolhoof nie.

Hoofde D en E het albei erken dat hulle nie voldoende toegerus voel vir hulle verantwoordelikhede nie. Hoof E verwys na die feit dat sy, weens konstante verandering wat saam met nuwe leerders en nuwe ouers kom, voel dat daar altyd ruimte is vir ontwikkeling. In die geval van Hoof D het dit eerder oor die tekort aan hulpbronne gegaan wat veroorsaak het dat hy soms twyfel in besluite wat geneem moet word en dan die kringbestuurder kontak.

Wat die kringbestuurders betref, het Hoof D gesê: “ons IMG [Institutional Management and Governance] *advisor* stap met so klein bybeltjie, die Suid-Afrikaanse Skolewet, as hulle nie weet nie.” Dit was kommerwekkend dat Hoof D die kringbestuurder se beperkte kennis van die SASW so gering geag het. Hoof F het hierdie uiters beperkte bron van kennis genoem toe hy aangedui het dat die kringbestuurder geen waarde vir hom het nie.

Bogenoemde mate van toegerustheid hou direk verband met die ondersteuning wat die hoofde ontvang, of die tekort daaraan.

7.4.2 Ondersteuning

Een element wat die hedendaagse skoolhoof sou kon help met veranderende verantwoordelikhede is die mate van ondersteuning wat tot sy of haar beskikking is, aangesien

die kwalifikasie wat voorgeskryf word vir die posisie geensins na die verwagtinge van 'n skoolhoof verwys nie (soos bespreek in hoofstuk 4). Alhoewel al sewe skole in dieselfde distrik geval het (die Onderwysdistrik Kaapse Wynland) het die mate waartoe hierdie ondersteuning vir die hoofde bruikbaar was, gewissel. Vier van die sewe skoolhoofde was van mening dat hulle voldoende ondersteuning tot hulle beskikking gehad het in verskillende vorme, terwyl slegs een hoof prontuit gereken het dat sy posisie so uniek en gespesialiseerd was dat daar weinig strukture was wat enigsins van nut was vir hom. Die ingesteldheid teenoor ondersteuning en ontwikkeling is egter 'n persoonlike mening.

Die werksessies wat Hoof A bygewoon het, het aan hom 'n mate van selfvertroue gegee, al het hy meer as 22 jaar ervaring as skoolhoof gehad. Die onderliggende rede vir sy bywoning was egter noemenswaardig – hy het geglo dat hy veronderstel was om vir die onderwysers 'n voorbeeld te stel wat lewenslange leer betref. Hy het vertel: “baiekeer is onderwysers *reluctant* om werkwinkels by te woon” en daarom het hy die voorbeeld wat hy stel as aanmoediging vir sy personeel om sulke geleenthede te benut, gesien. Alhoewel Hoof A dus moontlik 'n geringe mate van ondersteuning beleef deur die werksessies, baat hy dalk meer by die indirekte ondersteuning wat hy kan kry van goed toegeruste onderwysers wat op grond van sy voorbeeld ook hulle vaardighede verder ontwikkel.

Die ander prominente gebiede waarvandaan ondersteuning vir die skoolhoofde kom, hou verband met die beskikbare netwerke betreffende die skoolhoof. Hoofde C, D en E het die nut wat hulle uit gevestigde netwerke van ander skoolhoofde in die direkte omgewing put, of selfs van ander provinsies, benadruk. In hierdie geval het die skoolhoofde probleme wat hulle ervaar met die ander skoolhoofde bespreek. Hoof E het vertel:

Wanneer ek raad nodig het van hoofde, ja, dan tel ek die foon op en bel, gewoonlik vir [meneer F] weereens, want hy is ouer en meer ervare en ek vertrou hom baie, met sy oordeel vertrou ek baie.

Soos met die vorige tema uitgewys is, het Hoof F oor 'n goeie begrip beskik wat beleide betref, en hy sou na alle waarskynlikheid Hoof E kon help met beleidverwante navrae. Hoof F het gesê dat hy baat vind by organisasies soos FEDSAS of die SAOU. Hoofde B en Hoof C het ook gereken dat bogenoemde organisasies van groot waarde is wanneer hulle vasbrand.

Die tekort aan vertroue in die DBO wat betref die ontleding en implementering van beleide was kommerwekkend. In hoofstuk 4 is die onwederedige verwysing na beleidsdokumente ook

uitgelig (sien onderafdeling 4.4). Hier word verwys na departementele hulpbronne, soos die DBO se webtuiste, wat geen melding maak van die SASH-beleid (DBO, 2016b) nie. Die tekort aan eenvormigheid en leiding van die Departement van Onderwys se kant af maak dit vir skoolhoofde moeilik om op die departement te kan vertrou vir ondersteuning.

Om daardie rede was dit wat Hoof F gesê het, verstaanbaar, naamlik toe hy van die kompleksiteit van sy skool se beleidsarsenaal en die tekort aan mense wat dit sal kan verstaan, gepraat het. Hierdie gekompliseerde en hoogs ontwikkelde aard van Skool F se beleide kan toegeskryf word aan die moeite wat die skoolgemeenskap oor die jare gedoen het met behulp van kenners wat tot die skool se beskikking is.

7.4.3 Menslike hulpbronnbestuur

Die minister van Basiese Onderwys het by 'n hoofdesimposium in Port Elizabeth gesê: “[f]or me the fifth responsibility of managing people, data and process is at the heart of the new principals that we need” (Motshekga, 2017:2). Hierdie besef van die uiters belangrike rol wat menslike hulpbronnbestuur speel ten opsigte van die skoolhoof se verantwoordelikhede word gedeel met Hoofde A, C, E en G se menings (soos gesien word in hoofstuk 6). Soos reeds in hoofstuk 4 bespreek, is hierdie sleutelpunt bygevoeg by die lys van verantwoordelikhede van die skoolhoof (DBO, 2016b). Sekere kenmerke van menslike hulpbronnbestuur wat genoem word in die SASH-beleid (DBO, 2016b) is ook tydens die onderhoude genoem (sien onderafdeling 6.5.4).

Die rol wat goeie leierskap speel by die bestuur van mense is deur drie van die hoofde genoem. Hoof C het sy rol as leier beskryf toe hy gesê het dat die skoolhoof bereid moet wees om leiding te neem en rigting te gee aan personeel. Hy het hierdie verantwoordelikheid aan die benutting van alle beskikbare hulpbronne gekoppel. Terwyl Skool C as 'n meer gegoede skool met betrokke ouers wat heel moontlik goed gekwalifiseerd is, beskou kon word, was dit interessant om te sien dat Hoof C besef het dat hy bevoorreg is met die verskeidenheid hulpbronne tot sy beskikking, en dat hy dit as sy verantwoordelikheid sien om hierdie hulpbronne te benut. Soortgelyk daaraan was Hoof B se mening dat hy net die bal aan die rol moet kry met die regte mense op die regte plekke. So 'n ingesteldheid op menslike hulpbronnbestuur is makliker in skole waar die gemeenskap 'n soortgelyke visie as die skoolhoof het vir die skool, as skole waar die hoof se vooruitsigte teenstrydig is met die gemeenskap. Uiteraard speel die SBL 'n groot rol in die wyse waarop die skoolhoof hierdie verantwoordelikheid kan uitvoer.

Hoof D het gereken dat die bestuur van menslike hulpbronne slegs vlot kan verloop indien die skoolhoof die SBL leiding gee om die regte onderwysers by die skool aan te stel. Sodoende dra die kaliber personeel ook by tot die uitvoerbaarheid van die bestuur wat die skoolhoof moet behartig. Hoof E het vertel dat Skool E gebruik maak van 'n privaat maatskappy wat deur die skool aangestel word om met die aanstellingsproses van onderwysers te help. Alhoewel so 'n benadering beteken dat die skoolhoof nog 'n rolspeler by die proses moet betrek, verlig dit heel moontlik die druk op die skoolhoof, veral in 'n gemeenskap soos dié waarin Skool E geleë is en wat uiters hoë standaarde het en hoë verwagtinge koester van die skool. Delegering soos hierdie is nog 'n taak wat met die verantwoordelikheid wat vandag vir skole van kardinale belang is, gepaard gaan.

Daar is reeds verwys na Hoof A wat gereken het dat hoofde wat vandag nog alles self probeer behartig, soos wat hy ook vroeër jare gedoen het, nie optimaal kan funksioneer nie. Hoof B het ook gevoel dat die skoolhoof nie alles self kan doen nie, maar het beklemtoon dat “jy moet jou vinger op die pols hou.” Hierdeur was dit duidelik sigbaar hoe die hoof die belange van die skool in gedagte hou, terwyl hy die nut en noodsaak van delegering besef. Die bestuur van mense is egter 'n gekompliseerde aktiwiteit wat moeilik (indien enigsins) voorgeskryf en uiteengesit kan word.

Hoof E het vertel hoe belangrik dit is dat die skoolhoof moet verseker dat die span saamwerk en dat hulle gelukkig moet wees. Toe daar melding gemaak is van wat die gevoelens en ingesteldheid van die personeel is, was Hoof C ook van mening dat dit sy verantwoordelikheid is om te verseker dat die personeel entoesiasies bly oor hulle werk. Vir Hoof A was die belangrikste dat sy personeel hom kan vertrou en dat dit net moontlik is indien hy altyd eerlik en opreg is met hulle. Die bogenoemde voorbeeld van Hoofde A en E is geensins 'n nuwe verantwoordelikheid van die skoolhoof nie.

Vir enige instansie om optimaal te funksioneer, moet die mense betrokke by sodanige instansie gelukkig wees en vertrou hê in die bestuurstruktuur. Hoof F het gereken dat menslike hulpbronnbestuur vandag baie meer wetenskaplik plaasvind. Hy het hier verwys na persoonlikheidsprofile en ontwikkelingsplanne wat opgestel word om die bestuur van die beskikbare menslike hulpbronne te optimaliseer.

7.4.4 Buitemuurse aktiwiteite en die skoolhoof

'n Verdere verantwoordelikheid wat by die lys verantwoordelikhede, soos in die SASH-beleid (DBO, 2016b) uiteengesit, bygevoeg is en in hoofstuk 4 bespreek is (sien 4.7.5.6), is die rol wat die skoolhoof speel ten opsigte van buitemuurse aktiwiteite. Die variasie op die posisie van die skoolhoof as voorspraak vir buitemuurse aktiwiteite word hier kortliks bespreek. Alhoewel al die skoolhoofde die belangrikheid van hierdie verantwoordelikheid ingesien het, was die mate waartoe die agtergrond van die skool perke stel, soms problematies.

Hoof B het gereken dat die skoolhoof buitemuurse aktiwiteite moet reël, bestuur en aanmoedig en seker moet maak dat hulpbronne eweredig versprei word onder die beskikbare aktiwiteite by die skool. Hy was ook van mening dat dit sy verantwoordelikheid is om ouers aan te moedig om leerders betrokke te kry by die beskikbare aktiwiteite. Hierdie benadering tot die skoolhoof se rol as voorspraak veroorsaak egter 'n vermeerdering in die werklading van sommige skoolhoofde.

Hoof E vertel dat sy so ver moontlik van die SBS gebruik maak vir die uitvoer van hierdie verpligting. Dit stem ooreen met Hoof F se benadering. Hy het gereken dat die SBL eintlik in beheer is van die skool se buitekurrikulêre aktiwiteite. Wat die bestuurselement van hierdie aspek betref, was Hoof E ernstig oor die gelyke verdeling van hulpbronne onder sport en kulturele aktiwiteite (soos gesien word in hoofstuk 6 [sien 6.5.5]). Dit is egter 'n persoonlike beginsel van regverdigheid wat Hoof E toepas en in Skool E afdwing, gelukkig met die ondersteuning van die SBL.

By Skool F het die hoof homself egter in 'n penarie bevind. Die sportkultuur van Skool F het tot so 'n mate ontwikkel en uitgebrei dat Hoof F soms oorweldig voel met al die addisionele verantwoordelikhede wat hy moet behartig weens skolesport. Hy het vertel hoe daar in 'n mate van Skool F verwag word om na die behoeftes van leerders wat sport as beroep oorweeg, om te sien. Dit het tot gevolg dat hulpbronne anders bestuur moet word om hierdie eise te akkommodeer. Hoof F het homself in 'n mate aan hierdie verantwoordelikheid onttrek, as gevolg van sy verstandhouding met die SBL se rol ten opsigte van wie verantwoordelik is vir wat. Dit is 'n goeie voorbeeld waar die SBL die wense en behoeftes van die gemeenskap verteenwoordig en by die skool probeer verwesenlik. Aangesien die SBL slegs 'n deel uitmaak van die bestuurselement van die skool, het dit egter tot gevolg dat die skoolhoof se verantwoordelikhede daardeur beïnvloed kan word (soos hier gesien word).

By Skole A, D en G het die skoolhoof se rol as voorspraak vir buitemuurse aktiwiteite egter heeltemal anders daar uitgesien. Daar is 'n totale tekort aan belangstelling waargeneem wat te wyte kon wees aan gebrekkige infrastruktuur, 'n gebrek aan hulpbronne en algemene maatskaplike probleme.

7.5 Tema 3: Dekonstruktiewe benadering tot verandering

Wanneer die hoofde se persepsie van hulle verantwoordelikhede in die verlede vergelyk word met hulle verantwoordelikhede tans, is die onderskeid duidelik in die praktyk. Verantwoordelikhede het beslis meer geword en verskil tans van dié van 20 jaar gelede. Christie (2010:704) het hierdie verandering reeds 'n dekade gelede soos volg opgesom: “management tasks are placed in the foreground, with only a passing reference to ‘professional leadership’.” Met hierdie afdeling word gekyk na sekere van die verantwoordelikhede wat hoofde vandag moet nakom en hoe hulle daaglikse take verander het deur die lens van dekonstruksie (soos bespreek in hoofstuk 2).

Die kwasitransendentale benadering tot logika wat soms vergelyk word met Derrida se idee van dekonstruksie (Biesta, 2009:394) kom hier na vore. Daar word ag geslaan op die skoolhoof se ervaring en persepsie van die bespreekte beleide. Dekonstruksie maak dit moontlik om uiting te gee aan dit wat die hoof nie noodwendig erken of ervaar as noemenswaardig in sy of haar daaglikse doen en late nie. Met ander woorde, om te transendeer beteken in hierdie opsig om daarin te slaag om persoonlike beperkings en vooroordele te oorskry, om sodoende op 'n neutrale wyse te kan kyk na die invloed van beleide op die skoolhoof se verantwoordelikhede.

Die vermeerdering in werklading en verantwoordelikhede van skoolhoofde is nie uniek aan Suid-Afrika nie, soos reeds bespreek is met hoofstuk 3. Wat ontwikkel het saam met bogenoemde verandering is die vermeerdering in beleide wat probeer om vir skoolhoofde voor te skryf hoe om hierdie toename in verantwoordelikhede uit te voer. Hoof C het gereken dat hy in die verlede meer vrye tyd beskikbaar gehad het oor naweke. Deesdae is hy elke naweek besig met buitekurrikulêre aangeleenthede verbonde aan die skool. Hierdie gevoel van plig teenoor leerders, naamlik om direk betrokke te wees waar hulle optree, het duidelik 'n tweeledige uitwerking op die skoolhoof. Aan die een kant is dit volgens beleid een van sy verantwoordelikhede om voorspraak te maak vir buitekurrikulêre aktiwiteite, waar sy teenwoordigheid beslis 'n uitwerking sal hê op sy mate van oortuiging wanneer hy met kollegas, ouers of leerders oor die saak spreek, maar aan die ander kant beteken dit dat hy voel of sy werklading te veel geword het. Toe hy praat oor sy persepsie van die verandering wat

plaasgevind het ten opsigte van sy verantwoordelikhede, het Hoof C gesê: “die lading is verseker baie meer.”

In bogenoemde situasie spreek Hoof C een van die grootste veranderinge wat hy beleef het in sy 13 jaar as skoolhoof aan. Hy verwys hier na sy oorvol dagboek, buite normale skoolure, as gevolg van wat hy voel hy voor verantwoordelik is. Alhoewel hy nie self daardie konneksie maak nie, is dit in ’n mate wat die SASH (DBO, 2016b) van hom verwag. Wat hy nie hier genoem het nie, is die konstante vloeï van afsprake wat hy daaglik moet akkommodeer wat meestal nie eens in sy dagboek aangeteken is nie. – ouers wat net opdaag by die skool om hom te spreek, personeel wat probleme ondervind (persoonlik, sowel as met leerders) wat hy moet help uitsorteer. Tesame met hierdie ongeskrewe rol wat Hoof C moet vervul is die nagevolge ook waargeneem. Daar is waargeneem hoe Hoof C na afloop van ’n lang, ingewikkelde vergadering met ouers eers net ’n oomblik alleen sal sit agter sy lessenaar moontlik met die bedoeling om sy gedagtes weer te orden voor die volgende taak aangepak word.

Hoof E het ’n soortgelyke gevoel beleef wat betref die hoeveelheid hooi op haar vurk. Sy het gereken dat daar deesdae van die skoolhoof verwag word om kennis te dra van sielkundige begrippe, die reg, die ekonomie, administratiewe stelsels, beleggings en politiek, wat alles kan inmeng met skoolsake. Hoof E kom van die begin af voor as ’n uiters geordende skoolhoof met haar duim op die pols van alles wat aangaan by die skool. Dit kom duidelik na vore dat sy weet wat die waarde van tydsbestuur is, veral met soveel take wat sy daaglik moet verrig. Wat by skool E uitgestaan het is die uiters doeltreffende kommunikasie wat plaasvind tussen Hoof E en die skool se sekretaresse. Dit het voorgekom asof Hoof E nooit onkant betrap is met ’n taak wat verrig moes word, of ’n afspraak wat nagekom is nie. Sy was altyd voorbereid en toegerus met die nodige kennis en feite.

Soos in die geval van Hoof F se uitgebreide kennis van beleide, was daar met Hoof E ’n persoonlike ingesteldheid teenoor ’n moontlike struikelblok waargeneem. Hoof E was van mening dat die verantwoordelikhede van die skoolhoof uitermate verander het, maar dan het sy ook gesê: “baie, baie, baie verander. Ja, dit is eintlik wat dit opwindend ook maak, maar dit het baie verander.” Sy het dus die verandering in verantwoordelikhede met ’n positiewe gesindheid benader wat dit baie draagliker gemaak het. ’n Soortgelyke positiewe ervaring wat betref die verandering wat plaasgevind het, is by hoof A waargeneem.

As pas aangestelde skoolhoof het Hoof A 22 jaar gelede probeer om alles self te doen en betrokke te wees by alles wat enigins met die skool te make gehad het. Hoof A het gesê:

“[destyds] was ek in beheer. Daai dae is verby. ’n Hoof wat dit nog doen, hy doen dan nie sy werk reg nie. Want jy het nie tyd daarvoor nie. Jou tyd word so *consume*.” Die noodsaaklikheid van die vaardigheid van delegering vir die hedendaagse skoolhoof word hier beklemtoon. Die kardinale rol wat mensekennis en die vermoë om menslike hulpbronne te bestuur is hier benadruk. In Hoof A se geval was dit opmerklik om te sien hoe hy moeite doen om mense op ’n subtiele wyse in posisies te plaas om te sien of hulle die werk sal kan doen. Hierdeur het hy seker gemaak dat, indien nodig, kan hy sekere take kan delegeer om die las van sy skouers af te haal.

’n Voorbeeld waar dié vaardigheid toegepas word, kon by Hoof F ook gesien word, en was duidelik in sy mening oor verandering wat betref die skoolhoof se verantwoordelikhede. Hoof F was van mening dat hy vandag meer in beheer is as vroeër en gesê dat hy deesdae inisiatief kan neem met nuwe idees, omdat hy optimaal gebruik maak van die hulpbronne wat tot sy beskikking is. Die rol wat Hoof F se 37 jaar in die onderwys speel kan nie misken word nie en is duidelik in die wyse waarop hy te werk gaan met potensiaal problematiese situasies. Met sekere stelsels in plek voel Hoof F gemaklik genoeg om hoë risiko situasies aan te pak. Wat natuurlik help is die beskikbaarheid van hulpmiddele en vaardighede waarmee Hoof F homself omring. Alhoewel hierdie ondersteunende spanne nie sigbaar is nie, is die selfvertroue onmisbaar waarmee Hoof F meer uitdagende situasies kan toespreek.

Wat betref hulpmiddels, het hoofskap drasties verander gedurende die tydperk 1990 tot 2016. Die gebruik van tegnologie word vandag gesien as vanselfsprekend om kommunikasie met ouers te vergemaklik en administratiewe take vinniger te kan verrig. Hoof C vertel hoe dit ’n struikelblok vir hom was om vroeër jare met alle ouers in verbinding te kon tree. Hoof B het ook vertel hoe tydrowend die proses was van briewe skryf met die hand, vir die sekretaresse gee om te tik en, dan weer self deurlees en redigeer voordat dit na die ouers uitgestuur word deur middel van die leerders, en “dan weet jy nie eens of almal dit kry nie” (Hoof C). Vandag is kommunikasie met die ouers van die skool eenvoudiger danksy e-pos, en dit bespaar ook heelwat tyd. Hierdie vereenvoudigde metode van kommunikasie veroorsaak egter dat sommige ouers daarvan misbruik maak, soos in die geval van Hoof E wat vertel dat sy soms 160 e-posse van ouers op een dag ontvang. Dit beteken dat die hedendaagse skoolhoofde hulle tyd agter ’n rekenaar deurbring wat hul dagboekbeplanning inperk. Weereens speel die agtergrond van die skool ’n groot rol ten opsigte van hierdie verandering.

By 'n skool soos Skool E, in 'n gegoede gemeenskap, is die waarskynlikheid dat verskeie ouers gereeld met die skoolhoof sal kommunikeer, groot. Daarteenoor is die kans dat dieselfde by 'n skool soos Skool A sal gebeur, relatief skraal, weens die tekort aan soortgelyke infrastruktuur beskikbaar en vaardighede van die ouers. Die betrokkenheid van die ouers word ook deur die omgewing van die gemeenskap beïnvloed, aangesien werkersklasouers net nie die hulpbronne het om op dieselfde vlak betrokke te wees nie. Hier word verwys na Hoof C wat vertel van ouers se teenwoordigheid wat verdriedubbel het by Skool C, wat soms uitdagend is vir Hoof C om te bestuur. Hy reken: “ouers kom sien jou deesdae oor enige nonsens.”

Hoof F se ervaring wat betref hierdie verandering het met dié van Hoof C ooreengestem. Hy het vertel van die ouers se gesteldheid op hulle individuele regte, wat veroorsaak dat ouers soms kosbare tyd opneem met minder belangrike kwessies. 'n Ander element van verandering wat deur Hoof F genoem is, was die toename in die bestuur van sport by skole. Hy het gereken dat skolesport 'n eksponensiële verhoging in die skoolhoof se werklading veroorsaak het, onder andere omdat sport deesdae deur sommige leerders as 'n potensiële beroep gesien word. Die rol wat die skool speel wat betref geleentheid om sport te kan beoefen, sowel as die aanvraag vanuit die gemeenskap bepaal grotendeels die mate waartoe hierdie aspek tot die skoolhoof se werksaamhede bygevoeg word. Eksterne faktore wat saam met skolesport 'n groot uitwerking op die skoolhoof het, is borge, bemaking en soms 'n ongesonde mate van mededingendheid. In Hoof F se woorde: “[d]it bring 'n enorme klomp goed wat bestuur moet word. Want as jy daar [op televisie] is, moet als reg wees.”

In Hoof G se geval was die teenoorgestelde van Hoof F se problematiek sigbaar. By Skool G sukkel hulle om leerders betrokke te kry by enige buiteturrikulêre aktiwiteite. Hoof G het gereken dat hy sy tyd en energie bestee om ouers betrokke te kry by hulle kinders se opvoeding, eerder as ekstra aktiwiteite. Hiermee in gedagte is dit opvallend dat Hoof G beskryf hoe hy deesdae voel asof dit sy verantwoordelikheid geword het om ouers betrokke te kry by hulle kinders se opvoeding om op so 'n wyse te probeer om maatskaplike probleme in die gemeenskap (soos geweld en misdaad) te verminder.

Bostaande is 'n perfekte voorbeeld van beleid wat heeltemal misverstaan word en glad nie bereik wat die oorspronklike bedoeling daarmee was nie. Alhoewel die SASH (DBO, 2016b) aan die skoolhoof se rol as voorspraakmaker van buitemuurse aktiwiteite aandag gee, word geen perke of voorwaardes gestel nie. Die uitkoms hiervan is sekere hoofde wat toegooi word met die bestuur van buitemuurse aktiwiteite teenoor ander hoofde wat weinig belangstelling

van ouers en leerders in dié verband kry en eerder probeer om die ouers aan te spoor om by hulle kinders se akademie betrokke te raak. 'n Skoolhoof wat leerders van die skool aanmoedig en ondersteun ten opsigte van die geleentheid om iets soos sport of kultuur te beoefen, is 'n edele gedagte, maar hoe dit in die werklikheid uitgeleef word, is geensins eenvoudig nie.

7.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die gekonstrueerde data, soos in hoofstukke 4 en 6 opgesom, ontleed met behulp van twee oorhoofse temas: hoofde en beleide (meer spesifiek, persoonlike persepsie en verantwoordelikhede). Daar is gebruik gemaak van 'n dekonstruktiewe lens aan die hand waarvan die data ontleed is, soos verduidelik is in hoofstuk 2.

Met die eerste tema is die sewe skoolhoofde se persepsie van die begrip *beleid* ontleed deur te kyk na hulle interpretasie van verskillende elemente daarvan. Tweedens is die prosesse wat aan beleide gekoppel word, bestudeer na aanleiding van wat die deelnemende hoofde ervaar het. Na aanleiding hiervan is die verband gelê tussen beleide, die SBL en die wyse waarop die skoolhoof daarvan sin maak. Die verandering wat plaasgevind het ten opsigte van beleide in die algemeen is daarna ontleed, weereens met die klem op die skoolhoof se persepsie van die fenomeen. Daarna is die fokus verskuif na die beleide wat direk van op die skoolhoof toepassing is, waarna die tekort aan kennis oor hierdie aspek bespreek is.

Die tweede tema het op die data wat direk op die verantwoordelikhede van skoolhoofde betrekking het, gefokus. Daar is in die eerste plek gekyk na die hoofde se gevoel van toegerustheid vir hulle posisie as skoolhoof. Tweedens is die mate van ondersteuning wat vir skoolhoofde beskikbaar is, ontleed. Bogenoemde twee elemente is gebruik weens die skakel tussen die twee en die mate waartoe hoofde in staat is om voorgeskrewe verantwoordelikhede (soos in die vorm van beleide) na te kom.

Daarna is twee verantwoordelikhede uitgesonder na aanleiding die insluiting by die jongste beleid wat aan die professionaliteit van Suid-Afrikaanse skoolhoofde aandag moet gee (die SASH-beleid) (DBO, 2016b). Hierdie twee verantwoordelikhede hou verband met die bestuur van menslike hulpbronne en voorspraak maak vir buitemuurse aktiwiteite. Deurentyd is alternatiewe faktore in ag geneem wat die uitvoer van hierdie verantwoordelikhede sou kon beïnvloed. Laastens is 'n dekonstruktiewe benadering gegee met tema drie tot die verantwoordelikhede van die skoolhoof, soos wat hulle die verandering wat daarmee gepaard gaan, ervaar en onthou het.

In die hoofstuk wat volg, word die gevolgtrekking van die studie weergegee sowel as die beantwoording van die sub-vrae. Die bydrae van die studie word ook kortliks bespreek en aanbevelings word gemaak.

HOOFSTUK 8

GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

8.1 Inleiding

In hoofstuk 7 is die data-ontleding bespreek aan die hand van twee oorhoofse temas aangaande beleide en verantwoordelikhede. Die eerste tema het onder andere gekyk na die persepsie van die sewe skoolhoofde, die prosesse wat plaasvind, die rol van die SBL, die verandering wat plaasgevind het sowel as die beleide met direkte betrekking op skoolhoofde. Die tweede tema het gefokus op die gekonstrueerde data rakende die verantwoordelikhede van die hedendaagse Suid-Afrikaanse skoolhoof. Die skoolhoofde se gevoel van toegerustheid en ondersteuning vir hulle daaglikse werksaamhede is ontleed. Daarna is twee spesifieke verantwoordelikhede gebruik om te kyk tot watter mate die jongste beleid (die SASH-beleid) (DBO, 2016b) uitvoerbaar is in verskillende skole. Daar is eerstens gekyk na die hoof se verantwoordelikheid ten opsigte van die bestuur van menslike hulpbronne, en tweedens na sy verantwoordelikheid as voorspraak vir buitemuurse aktiwiteite. Daar is ook geanaliseer hoe die skoolhoofde se persepsie van die algemene verandering in hulle verantwoordelikhede deur hulle ervaring gestaaf word en die data wat versamel is met die waarnemingstydperk.

In hierdie hoofstuk word die gevolgtrekking van die studie weergegee met verwysing na die hoofnavorsingsvraag, die sub-navorsingsvrae en temas. Daarna word die bydrae wat hierdie studie tot die beskikbare literatuur maak, uiteengesit, gevolg deur aanbevelings op grond van die bevindinge.

8.2 Gevolgtrekking

In hierdie onderafdeling word die gevolgtrekking van die studie uiteengesit na aanleiding van die navorsingsvrae.

8.2.1 Hoofnavorsingsvraag

Die hoofnavorsingsvraag van hierdie studie was:

Hoe lyk die trajek van verandering in die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof as gevolg van beleide tussen 1990 en 2016?

Dat daar 'n stelselmatige verandering plaasgevind het in terme van die skoolhoof se daaglikse doen en late tussen 1990 en 2016 is te verwagte. Suid-Afrika, die Departement van Onderwys,

die demografie van skole en hul voedingsareas het drasties verander. Juis in terme van konstante verandering wat plaasvind by skole is gesien hoe die skoolhoof ’n kardinale rol in die bestuur daarvan speel. Fullan (1993:35) reken dat skoolhoofde se posisie in skole hul die geleentheid bied om verandering te bestuur weens hul direkte betrokkenheid met die agente van verandering. Dit het tot gevolg dat die skoolhoof se verantwoordelikhede stelselmatig moet verander (Botha, 2012:40). Met hierdie studie is daar spesifiek gekyk na die verband tussen die skoolhoof se veranderde verantwoordelikhede en beleide. Die lens van dekonstruksie het die geleentheid gebied om teenstrydigheid te kan uitwys tussen wat voorgeskryf word met beleid en wat die skoolhoofde in werklikheid doen in terme van die beleide wat direk aanspraak maak op die skoolhoof se verantwoordelikhede.

Daar word ten volle met Turnbull (2014:98) saamgestem wat reken: “principals work within the national context of education set out in policy, as well as the local context which will shape their ability or desire to promote the policy.” Hierdie kruispunt waar beleid en agtergrond mekaar ontmoet, is gedurende hierdie studie waargeneem. Daar is bevind dat die skoolhoof nie net hierdie kruispunt van agtergrond en beleid moet probeer bestuur nie, maar terselfdertyd ’n parallelle dinamika in ag moet neem. Die twee sye van hierdie parallelle dinamika lyk soos volg:

- i. Daar is beleide wat van toepassing is op die skool, soos gesien in die uiteensetting van beleide in hoofstuk 4. Hierdie beleide het ’n direkte invloed op die werksaamhede van die skool en die skoolhoof moet (volgens wet) kennis dra van hulle almal.
- ii. Die ander sy van die parallelle dinamika hou verband met die dokumente wat vir die skoolhoof probeer voorskryf wat hy of sy veronderstel is om te doen. Hierdie dokumente is die SASW (RSA, 1996d), die PAM-dokument (DBO, 2016a) en die SASH-beleid (DBO, 2016b).

Eersgenoemde het die afgelope 26 jaar drasties vermeerder, soos ook waarneembaar is wêreldwyd en gesien kan word in hoofstuk 4. Daar is vandag ’n totaal van 59 dokumente (beleide, wette en witskrifte) wat van toepassing is op alle openbare skole in Suid-Afrika (sien 4.4). Weens die toenemende klem op die bestuurselement van hoofskap moet hoofde deesdae kennis dra van al bogenoemde dokumente, aangesien hulle verantwoordelik is vir die skool. Hierdie toename in dokumente veroorsaak dat die druk wat op hoofde geplaas word om beleide te bestuur en te implementeer vermeerder, soos Hoof A gesê het: “maar as dit kom, *shove come to push*, dan wil die onderwysdepartement antwoorde by die prinsipaal hê.”

Tweedens is daar tydens hierdie studie waargeneem dat die beleide wat direk aan die skoolhoofde se verantwoordelikhede aandag moet gee, in die meeste gevalle totaal misken word. Die kennis van die beleidsdokumente is uiters beperk indien die hoofde hoegenaamd weet van die SASH-beleid (DBO, 2016b) of die PAM-dokument (DBO, 2016a). Alhoewel hulle kennis dra van die SASW (RSA, 1996d), het die deelnemende hoofde nie geweet presies wat van hulle verwag word nie, al word dit duidelik in artikel 16A2 van die wet uiteengesit.

Verder is daar ook bevind dat die ondersteuning wat die skoolhoofde van die DBO ontvang totaal onvoldoende is. Een probleem wat gerapporteer is, is die tekort aan kundiges in die posisies waarvandaan hulp moet kom, en die ander is dat die skole se behoeftes dermate verskil dat geen eenvormige benadering tot hoofskap by alle skole aanklank sal vind nie.

8.2.2 Sub-vrae

Die sub-vrae, soos uiteengesit in hoofstuk 1, word elk hieronder kortliks bespreek met verwysing na die bevindinge.

Wanneer daar gekyk word na die agtergrond van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel van die vroeë negentigerjare was 'n grootskaalse verandering noodsaaklik – nie net in die rasverdeelde onderwysstelsel nie, maar oor die hele Suid-Afrika. Soos in hoofstuk 3 bespreek is, is onderwys geïdentifiseer as een van die beste middele om hierdie transformasie teweeg te bring.

Gedurende daardie tydperk is daar in meeste lande gefokus op leierskap en bestuur wanneer gepraat is van die verantwoordelikhede van 'n skoolhoof (sien 3.3). *Leierskap en bestuur* is geïdentifiseer as begrippe wat die verantwoordelikhede van die persoon aan die hoof van 'n skool die beste beskryf, nie net in Suid-Afrika nie, maar ook internasionaal. Aangesien hoofskap 'n wye gebied met verskeie moontlikhede dek, beskryf hierdie begrippe die werksaamhede van 'n skoolhoof die beste.

Met hierdie studie is aangetoon hoe die skoolhoof se verantwoordelikheid as leier en bestuurder van 'n skool oor die afgelope 26 jaar verander het. Daar is waargeneem hoe die fokus van leierskap na 'n meer bestuurgedrewe benadering waarin die moderne opvattinge en nuwe benaderings duidelik is, verskuif het.

Transformasie word vandag steeds voorgehou as een van die grootste doelwitte van beleide, aangesien 'n beleid gesien word as 'n moontlike oplossing tot 'n potensiële probleem (soos bespreek in 1.1). Wat dit betref, is die gevolg van die rasverdeelde stelsel van apartheid vandag

nog deel van die probleem wat opgelos moet word. Om hierdie rede word groot waarde aan beleide geheg, nie net in Suid-Afrika nie, maar wêreldwyd.

Die beleide wat direk aan skoolhoofde se verantwoordelikhede aandag skenk (soos beskryf in hoofstuk 4) is daargestel om te probeer om 'n meer professionele standaard by alle hoofde te laat posvat. Hierdie beleide bied dus vir die skoolhoofde 'n raamwerk waarvolgens hulle veronderstel is om te funksioneer sodat leer optimaal kan plaasvind, onder meer professionele leierskap van die skoolhoof.

Daar is egter met hierdie studie bevind dat, hoewel die hoofde die belangrikheid van beleide by hulle skole verstaan, hulle kennis aangaande beleide soos die SASH-beleid (DBO, 2016b) en die PAM-dokument (DBO, 2016a), wat daargestel is om hulle verantwoordelikhede uiteen te sit, uiters beperk, wat beteken dat die doelwit van die beleide nie kan realiseer nie. Bo en behalwe die gebrekkige kennis omtrent die bestaan en inhoud van bogenoemde beleide speel ander faktore ook 'n rol by die manier waarop hoofde hierdie beleide sou kon benut.

As deel van die inleiding tot die SASH-beleid (DBO, 2016b) word erken dat daar tot op daardie stadium geen algemene en universele ooreenkoms bestaan het rakende wat presies van 'n Suid-Afrikaanse skoolhoof verwag word nie. Beleidsimplementering is volgens die SASW (RSA, 1996d) een van die verantwoordelikhede wat alle skoolhoofde moet nakom, maar die klem op 'n moontlike gebrek aan kennis en vaardighede wat hierdie verantwoordelikheid betref (soos bespreek in hoofstuk 4), as deel van die inhoud van die SASH-beleid (DBO, 2016b), beklemtoon die problematiek in die onderwysstelsel.

Wanneer daar gekyk word na die formele kwalifikasies van skoolhoofde is dit te betwyfel dat 'n persoon met 'n onderwyskwalifikasie en 'n paar jaar ervaring in die onderwys werklik voldoende toegerus is om wetgewing te kan interpreteer en verstaan. Dieselfde geld beleidsdokumente wat slegs in een taal beskikbaar is en in 'n uiters formele styl geskryf is. Bo en behalwe die meerderheid Suid-Afrikaanse skoolhoofde se gebrek aan regs kennis, word daar volgens hierdie wette en beleide van die skoolhoof verwag om kennis te hê van 'n wye verskeidenheid fasette.

In hierdie studie is bevind (sien 6.5.1) dat daar hoofde is wat sê dat hulle voldoende toegerus voel vir hulle daaglikse verantwoordelikhede, maar die bewyse van daardie mate van toegerustheid ontbreek. Die interessante bevinding, soos bespreek in hoofstuk 7, is egter dat hoofde (soos Hoof D en E) sal erken dat hulle nie voldoende toegerus voel nie, weens probleme

soos die konstante veranderings waarmee hulle te doen kry, maar tog lyk dit asof hulle in beheer is van goed funksionerende skole.

In hoofstukke 6 en 7 is die skoolhoofde se persepsie omtrent hierdie vraag bespreek. Daar is bevind dat 'n wye verskeidenheid hulpbronne deur die skoolhoofde benut word en dat die beskikbaarheid van kundiges in die direkte omgewing tot 'n groot mate bepaal waar die skoolhoof sal aanklop vir ondersteuning ten opsigte van beleide. Daar is gesien dat, indien 'n lid van die SBL leiding kan neem en kennis dra van beleide, sodanige lid in sommige skole die hoof se voorkeurbron sal wees weens sy of haar direkte betrokkenheid by die skool. In skole waar lede van die SBL nie oor dergelike kennis beskik nie, of waar die skoolhoof voel dat meer professionele hulp geraadpleeg moet word, sal hy of sy alternatiewe bronne van kennis ondersoek.

Die positiewe uitwerking wat professionele netwerke met skoolhoofde het op 'n skoolhoof se benadering tot beleide is waargeneem en word ook aanbeveel vir ander skoolhoofde. Deur middel van netwerke is hoofde in staat om kwessies en probleme met ander skoolhoofde te bespreek en op so 'n wyse ondersteuning te kan kry wat beleide betref.

Wat die DBO se ondersteuning aan skoolhoofde betref, is 'n groot leemte geïdentifiseer, soos bespreek in hoofstuk 7.

Wat betref bewyse van geïmplementeerde beleide by skole is bevind dat dit moeilik bepaalbaar is. Die verskil in skole veroorsaak dat dieselfde voorskrif vir spesifieke optrede deur die skoolhoof (soos gesien in die SASH-beleid) (DBO, 2016b), heeltemal verskillend vertolk word wanneer twee skole met mekaar vergelyk sou word. Uit die persepsies van die skoolhoofde, soos bespreek in hoofstukke 6 en 7, bestaan daar 'n tekort aan basiese kennis van beleide – nie net beleide wat direk op die skoolhoof se verantwoordelikhede betrekking het nie, maar veral ook die 59 dokumente (beleide, wette en witskrifte) van toepassing op die skool. Tog is daar waargeneem hoe skole daaglik funksioneer en gehalteonderrig aan leerders bied, al lyk dit soms asof die skoolhoof nie van die dokumente weet nie. In dié opsig is dit moeilik om te sê watter verantwoordelikhede (indien enige) die skoolhoof nakom na aanleiding van voorskrifte uit beleidsdokumente, en wat die skoolhoof doen uit gewoonte of ervaring of op grond van ander bronne wat dit sou voorskryf.

Die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS) is moontlik die naaste aan 'n evaluerende stelsel wat sal kan uitwys wat die mate van bevoegdheid van skoolhoofde is, mits dit

subjektief en neutraal toegepas sou word. Die probleem is egter dat, deur middel van 'n dekonstruktiewe lens is dit duidelik dat, die inligting wat so 'n stelsel sal weergee nie die volle verhaal sal kan vertel nie. Dit mag voorkom asof die skoolhoof nie sy verantwoordelikheid nagekom of uitgevoer het nie, terwyl die eintlike rede moontlik verband hou met struikelblokke in die sisteem. Die swak toonbeeld van 'n GGBS resultaat, wat veronderstel is om die skoolsisteem te monitor en so ook te verbeter, veroorsaak dan meer kommer vir die skoolhoof wat veroorsaak dat ander verantwoordelikhede afgeskeep word. Dit terwyl die skool eintlik op 'n hoë, bevredigende vlak funksioneer. Die wyse waarop so 'n hulpmiddel aangewend word bepaal dus die mate waartoe dit die skoolhoof kan help met sy verantwoordelikheid (as, byvoorbeeld menslike hulpbronbestuurder), maar ter selfde tyd kan dit die teenoorgestelde effek hê.

8.3 Bydrae van studie

Met hierdie studie is daar krities gekyk na die beleide wat direk na die Suid-Afrikaanse skoolhoofde se verantwoordelikhede verwys. In hoofstuk 4 is verwys na die mate waarmee die beleide vermeerder het in kwantiteit, sowel as kompleksiteit. Dit het tot gevolg dat die verantwoordelikhede van die skoolhoofde, soos wat dit aangeteken word in beleid, vermeerder. Hierdie studie het die drie mees kenmerkende dokumente gebruik om vas te stel presies wat van die hedendaagse skoolhoof verwag word op skrif. Die ontleding van die dokumente bied 'n oorsig van die wyse waarop skoolhoofde se verantwoordelikhede op verskillende maniere aangespreek word. Daar word dus 'n bydrae gemaak tot die beskikbare literatuur wat aan die Suid-Afrikaanse skoolhoof se verantwoordelikhede, soos wat dit vervat word in beleidsdokumente, aandag gee. Die teenstrydige aard van beleid is ook uitgewys, naamlik dat die noodsaaklike rol wat beleide speel ten opsigte van die verligting van die skoolhoof se verantwoordelikhede soms die teenoorgestelde uitwerking het.

Die waarnemingsperiode by die skole het die navorser die geleentheid gebied om eerstehandse ervaring op te doen van skoolhoofde se daaglikse doen en late. Hierdeur is waardevolle insig gekry na mate skoolhoofde se verantwoordelikhede en die wyse waarop dit verskil van skool tot skool. In hoofstuk 5 is sekere uitdagings bespreek wat die hoofde moes behartig het en weens die voorkennis van die omskrywing van verantwoordelikhede in die beleidsdokumente is spesifiek gelet op die aksies wat hoofde uitvoer wat nie so pertinent op skrif voorkom nie. Die waarnemingsperiode van hierdie studie beklemtoon die werklading en uitdagings van sommige skoolhoofde wat vererger word deur die implementering van beleide.

Die sewe skoolhoofde, wat verteenwoordigend is van verkillende kwintiel skole, se persepsie van beleide en die rol wat dit speel in terme van hul verantwoordelikhede is vasgevang met hierdie studie. Hoe skoolhoofde die verandering in hul verantwoordelikhede ervaar is vasgestel deur middel van die onderhoude, soos bespreek in hoofstukke 6 en 7. Daar is ook 'n stem gegee aan skoolhoofde in terme van die ondersteuning wat hulle ervaar om hul verantwoordelikhede uit te voer. Die kardinale rol van 'n entiteit soos 'n kringbestuurder is waargeneem weens die unieke posisie van 'n skoolhoof. Daar is bevind dat hierdie ondersteuning in sommige gevalle gebrekkig is weens die tekort aan konteks-spesifieke kennis (soos die geval met Hoof F).

Die gebruik van Derrida se konsep van dekonstruksie het dit moontlik gemaak om uit te wys dat die verantwoordelikheid van die hedendaagse skoolhoof té vloeibaar en onvoorspelbaar is om te probeer vaspen op skrif in die vorm van beleid. In beide kwintiel 1 as kwintiel 5 skole is gesien hoe dieselfde beleid in twee verskillende skole 'n uiteenlopende effek kan hê. In een skool (skool F) beteken die skoolhoof se verantwoordelikheid in terme van voorspraakmaker vir buitemuurse aktiwiteite bloot 'n vermeerdering in vergaderings met belanghebbendes (sportorganiseerders, afrigters, terreinpersoneel en die SBL). In 'n ander skool, soos die geval met skool G, bepaal die omliggende gemeenskap die mate waartoe die hoof moet probeer onderhandel met mense wat die netbalbane met hul informele huisstrukture beset. Twee totaal verskillende uitdagings vir die skoolhoofde.

Hierdie studie het ook die uitwerking wat die afwesigheid van formele kwalifikasies op die werksaamhede van 'n skoolhoof het, aangedui. Die belangrikheid van beleide as moontlike oplossing vir die tekort aan leiding en instruksie vir die skoolhoof (oor wat van hulle verwag word) is deur hierdie studie beklemtoon.

Die navorsing dra ook by tot die literatuur rakende die problematiek in die onderwys – hoe skoolhoofde nie voldoende bevoeg is of ondersteun word om te doen wat die DBO (volgens beleid en wetgewing) van hulle verwag nie. Hierdie studie se oorkoepelende en samevattende bydrae kan beleidskrywers insig gee in skoolhoofde se gebruik en persepsies van beleide as vorm van voorskrif vir hulle optrede.

8.4 Aanbevelings

Alhoewel hierdie studie op klein skaal uitgevoer is, kan sekere aanbevelings wel gemaak word op grond van die waarnemings en bevindinge.

8.4.1 Beleidsdokumente

Wat betref opvoedkundige beleidsdokumente wat aan die verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse skoolhoof aandag skenk, word aanbevelings gemaak ten opsigte van die taal en terminologie sowel as toegang tot die beleide.

8.4.1.1 Taal en terminologie

Die tekort aan 'n oorkoepelende uiteensetting van die verantwoordelikhede van die skoolhoof word op teoretiese vlak goed uiteengesit in die SASH-beleid (DBO, 2016b). Hierdie beleid sou egter 'n groter invloed kon hê indien dit in al elf amptelike tale, sowel as braille beskikbaar sou wees. Indien dit wel die geval is, sal hoofde heel moontlik hulle benadering tot beleid oor die algemeen verander, aangesien hulle beleidsdokumente makliker en met 'n kleiner moontlikheid vir misverstande kan gebruik vir inligting oor die verskillende vlakke van verantwoordelikheid en verskillende wette waarvan hulle veronderstel is om kennis te neem.

Die terminologie wat in beleide gebruik word vir die beskrywing van die verantwoordelikhede van 'n skoolhoof kan oorweldigend wees vir hoofde wat slegs op ervaring in die onderwys en hulle onderwysgraad staatmaak om 'n skool te lei en te bestuur. Die terminologie wat gebruik word in beleide kan dit moontlik makliker maak om beleide te verstaan en te implementeer, veral waar ander rolspelers, soos die SBL, ook betrokke is.

8.4.1.2 Toegang

Toegang tot beleide moet eenvoudiger en meer aantreklik wees vir hoofde en ander belanghebbendes. Daar is bevind dat die deelnemende hoofde in sommige gevalle onder die indruk was dat die beleide slegs beskikbaar is op 'n webtuiste. Alhoewel al sewe skole betrokke by hierdie studie ten tye van die studie toegang tot die internet gehad het, is daar 18 796 skole in Suid-Afrika wat nie so bevoorreg is nie (DBO, 2018b:4). Daar word voorgestel dat 'n begin gemaak word met die beleide wat aan die skoolhoof se verantwoordelikhede aandag skenk, gevolg deur die ander 58 dokumente (soos bespreek in hoofstuk 4) wat in 'n ander formaat (moontlik uitgedruk op papier en gebind, totdat die agterstand in elektroniese toegang uitgewis is) aan elke skool beskikbaar gestel moet word.

Die fisiese toegang tot beleid moet egter nie beskou word as optimale oplossing nie. Hierdie dokumente kan moontlik 'n groter invloed hê indien dit noukeurig bespreek en verduidelik

word aan alle skoolhoofde. Vir hierdie rede word 'n mate van verpligte formele opleiding voorgestel in 8.4.2.

8.4.1.3 Uitbreiding van inhoud

Indien die beleide wat veronderstel is om Suid-Afrikaanse skoolhoofde by te staan met hul verantwoordelikhede 'n groter impak wil bewerkstellig word dit aanbeveel dat die fokus van die beleid verbreed word. Daar is bevind dat die inhoud van die nuutste beleid aangaande hoofskap slegs fokus op moontlike stappe wat tot die verbetering van 'n skool kan lei. Dit is met die veronderstelling dat die skoolhoofde die beleide lees, verstaan en die nodige ondersteuning het om dit te implementeer. Die verbetering van byvoorbeeld 'n skool se akademiese prestasie sal uitermate 'n positiewe eienskap wees van 'n beleid, maar met die SASW (RSA, 1996), PAM (DBO, 2016a) en SASH (DBO, 2016b) is daar uiters min sprake van stappe wat volhoubaarheid in hierdie opsig sal bevorder.

8.4.2 Verpligte formele opleiding

Daar word erkenning gegee aan outeurs wat reken dat formele opleiding van skoolhoofde nie die nodige verskil sal maak nie (sien 3.7) Die gevaar van 'n poging tot 'n benadering waar almal oor dieselfde kam geskeer word, soos wat die geval was met ander soortgelyke studies, word erken. Christie (2010:699) meen: “there is also the danger that a generic approach to management and/or leadership may mask the specific conditions that principals need to deal with on a day-to-day basis in running schools.” Dit stem ooreen met Van der Westhuizen en Van Vuuren (2007:439) wat sê: “[t]here is, however, no evidence ... to validate the fairly common perception that either university preparation programmes or national certification make a difference in the professional performance of principals.”

Met bostaande in gedagte word voorgestel dat daar eerder gekyk word na semi-formele opleiding van hoofde wat betref spesifieke vaardighede wat hoofde op 'n daaglikse basis benodig en wat aan die hoof gebied kan word deur middel van 'n vorm van indiensopleiding. Sodanige opleiding kan byvoorbeeld insluit hoe om beleidsdokumente te benader, te interpreteer en te bestuur sodat dit meer waarskynlik is dat die doel van beleide verwesenlik kan word. Daarteenoor sal skoolhoofde ook baat kan vind by formele opleiding ten opsigte van regs-kennis en finansies.

Wat huidige hoofde betref, kan 'n groter klem op assessering van vaardighede en kennis ook tot gevolg hê dat die professionaliteit van skoolhoofde verhoog. Deurlopende benadering tot

leer is deur die destydse Minister van Onderwys beklemtoon: “This new principal must be technologically savvy, and a lifelong student with multiple skills set. The current cohort of principals will do well to reinvent themselves if this sector is to survive the demands of the 21st century” (Motshekga, 2017:2).

8.5 Samevatting

’n Mens sou dink dat daar ná amper drie dekades (sedert 1990) drastiese veranderinge waarneembaar sou wees of behoort te wees wat betref die daaglikse verantwoordelikhede van die skoolhoof. Dit is egter moeilik om al die verantwoordelikhede wat met so ’n komplekse posisie as dié van skoolhoof van ’n Suid-Afrikaanse skool gepaard gaan neer te pen, onder andere weens die invloed wat die omgewing en omstandighede van verskillende skole daarop het. Turnbull (2014:106) sê: “the contextual factors in South Africa, at both the macro and micro level, significantly influence the principals’ interpretation and implementation of any policies.”

Hierdie element maak van hoofskap ’n uikers unieke beroep en vereis van die skoolhoof om aanpasbaar te wees: “the duties and responsibilities of the job are individual and varied, depending on the approaches and needs of the particular school” (DBO, 2016a:41). Elke skool en elke gemeenskap is uniek; die trajek van verantwoordelikhede verander dus op ’n konstante basis, nog voordat enige beleid eens in ag geneem word.

Hierdie tesis sluit af met die woorde van Derrida wat, in ’n onderhoud wat Birnbaum (2007:32) met hom gevoer het, gesê het:

The same goes *a fortiori* when one writes books for a more general audience: you do not know to whom you are speaking, you invent and create silhouettes, but in the end it no longer belongs to you. Spoken or written, all these gestures leave us and begin to act independently of us. Like machines or, better, like marionettes.

Dieselfde kan gesê word wat betref beleide wat die verantwoordelikhede en werksaamhede van skoolhoofde omskryf.

Die leser van ’n beleidsdokument bly onbekend vir die skrywer. Alhoewel beleide geskryf word met ’n spesifieke teikengroep in gedagte maak die Suid-Afrikaanse konteks hierdie taak uikers uitdagend, weens die groot verskeidenheid en verskille tussen skole. Met hierdie studie is gesien hoe skole dieselfde hoeveelheid leerders mag hê en veronderstel is om te beskik oor dieselfde aantal onderwysers en klaskamers, maar dit is geensins die realiteit nie. Die skrywer

van die beleidsdokument probeer 'n goue middeweg vind tussen skole wat in werklikheid wêreld van mekaar verskil, en hoofde wat op hul eie unieke en innoverende manier hierdie skole moet probeer bestuur en lei.

Dit maak nie saak hoe goed die bedoeling van die dokument is nie. Sodra dit geskryf en weggestuur is, behoort dit nie meer aan die skrywer nie. Veral met die nuutste probeerslag van die Departement van Basiese Onderwys se SASH (DBO, 2016b), om skoolhoofde se professionaliteit te verbeter en die kwaliteit van onderrig in skole te verhoog, is gesien dat daar veel te wense is met die kern van die ontwikkeling daarvan. Met bewyse van die SAQA-eenheidstandaarde wat uiters beperkte spasie laat vir verdere ontwikkeling lyk die toekoms vir die hersiening daarvan onseker. Beleidskrywers is veronderstel om verantwoordelik te wees vir die toesien van beleiduitvoering, maar tydens hierdie studie is bevind dat die ondersteuning van die Departement van Onderwys vir skoolhoofde soveel te wense laat dat hierdie ideaal onbereikbaar lyk.

Die onus van ontleding rus dan op die skoolhoof wat dit ontvang, daarvan sin maak en dit probeer implementeer. 'n Mens sal graag wil sien dat provinsiale owerhede, vakunies, distrikskantore en akademici op groot skaal hand bysit met die ontleding van amptelike beleide, maar daar is tans nie bewyse van hierdie tipe geïntegreerde samewerking as dit kom op die vlak van die skoolhoof nie. Die ondersteuning waaraan die skoolhoofde wel erkenning gee, wat die ontleding van beleide betref, laat veel te wense en die persepsie van die hoofde is dat hulle tot 'n groot mate oorgelaat voel aan hul eie kennis en vaardighede, wat soms kommerwekkend tekort skiet. Wat die implementering van onderwysbeleid betref word die proses deur 'n legio faktore beïnvloed.

Alhoewel die DBO graag die toutjies van die marionet-hoofde sal wil vashou en beheer, maak die variasie in die agtergrond van die diverse Suid-Afrikaanse skole dit nie moontlik nie.

BRONNELYS

- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. *Changing school management*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Amakyi, M. & Ampah-Mensah, A. 2013. Preparation of school heads in Ghana: Making a case for theoretical knowledge. *Journal of Education and Practice*, 4(23):154–159.
- Andrade, A.D. 2009. Interpretive research aiming at theory building: Adopting and adapting the case study design. *The Qualitative Report*, 14(1):42–60.
- Babbie, E. 2011. *Introduction to social research*. Vyfde uitgawe. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Babbie, E. & Mouton, J. 1990. *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergman, M.M., Bergman, Z. & Gravett, S. 2011. The development and application of the explanatory model of school dysfunctions. *South African Journal of Education*, 31(1):461–474.
- Berkhout, S.J., Heystek, J. & Mncube, V.S. 2010. Imagining the shaping of reflective deliberative education leaders: The devil is in the detail. *Africa Education Review*, 7(1):51–67.
- Bierce, A. 1911. *The devil's dictionary*. Cleveland, OH: The World.
- Biesta, G.J.J. 2009. Witnessing deconstruction in education: Why quasi-transcendentalism matters. *Journal of Philosophy of Education*, 43(3):391–404.
- Biesta, G.J.J. & Egéa-Kuehne, D. 2001. *Derrida & education*. Routledge International Studies in the Philosophy of Education. Londen: Routledge.
- Birnbaum, J. 2007. *Learning to live finally: The last interview*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix*. Kaapstad: Tafelberg.
- Boeije, H. 2010. *Analysis in qualitative research*. Londen: Sage.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Vyfde uitgawe. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Bok, H. 1998. *Freedom and responsibility*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Boshoff, W.J. 1980. Opleiding van onderwysleiers: 'n Vergelykende studie. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

- Botha, R.J. 2004. Excellence in leadership: Demands on the professional school principal. *South African Journal of Education*, 24(3):239–243.
- Botha, R.J. 2012. Evolving leadership required in South African schools. *Research in Education*, 88:40–49.
- Botha, R.J. 2013. Effective leadership towards quality outcomes in South African education. *International Journal of Educational Sciences*, 5(3):283–291.
- Brecht, A. 1967. *Political theory: the foundations of twentieth-century political thought*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Brynard, D.J., Hanekom, S.X. & Brynard, P.A. 2014. *Introduction to research*. Derde uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Bush, T. 2011a. Succession planning and leadership development for school principals: Comparing English and South African approaches. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6):785–800.
- Bush, T. 2011b. *Theories of educational leadership & management*. Vierde uitgawe. Londen: Sage.
- Bush, T. & Glover, D. 2013. School management teams in South Africa: A survey of school leaders in the Mpumalanga province. *International Studies in Educational Administration*, 41(1):21–40.
- Bush, T. & Heystek, J. 2006. School leadership and management in South Africa: Principals' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 34(3):63–76.
- Bush, T., Joubert, R., Kiggundu, E. & Van Rooyen, J. 2010. Managing teaching and learning in South African schools. *International Journal of Educational Development*, 30(2):162–168.
- Bush, T., Kiggundu, E. & Moorosi, P. 2011. Preparing new principals in South Africa: The ACE: School Leadership Programme. *South African Journal of Education*, 31(1):31–43.
- Bush, T. & Oduro, G. 2006. New principals in Africa: Preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4):359–375.
- Cavell, S. 1999. *The claim of reason: Wittgenstein, skepticism, morality and tragedy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Christie, P. 1998. Schools as (dis)organisations: The 'breakdown of the culture of learning and teaching' in South African schools. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):283–300.
- Christie, P. 2008. *Opening the doors of learning: Changing schools in South Africa*. Johannesburg: Heinemann.

- Christie, P. 2010. Landscapes of leadership in South African schools: Mapping the changes. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6):694–711.
- Clarke, A. 2008. *The handbook of school management*. Kaapstad: Kate McCallum.
- Coleman, M. 2003. Theories of leadership. In M. Thurlow, T. Bush & M. Coleman (reds.). *Managing schools in South Africa: Leadership and strategic management in South African schools*. Londen: Commonwealth Secretariat, 155–172.
- Creswell, J.W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Derde uitgawe. Newbury Park, CA: Sage.
- Creswell, J.W. 2015. *A concise introduction to mixed methods research*. Londen: Sage.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. Tweede uitgawe. Newbury Park, CA: Sage.
- Dauids, N. 2016. Does caring about those we teach make a difference to violence in schools? Implications for democratic citizenship in South Africa. *International Journal of Educational Studies*, 3(2):55–63.
- Dauids, N. & Waghid, Y. 2017. *Educational leadership in becoming: On the potential of leadership in action*. Londen: Routledge.
- Dauids, N. & Waghid, Y. 2019. Educational leadership reconsidered: Re-invoking authority in schools. *African Education Review*, 16(2):36–49.
- Davis, B.W., Gooden, M.A. & Bowers, A.J. 2017. Pathways to the principalship: An event history analysis of the careers of teachers with principal certification. *American Educational Research Journal*, 54(2):207–240.
- Dawson, C. 2013. *Introduction to research methods: A practical guide for anyone undertaking a research project*. Vierde uitgawe. Glasgow: Bell & Bain.
- Deacon, J. 2019. *Menslike hulpbronbestuur in openbare skole: 'n Praktiese handleiding*. Kaapstad: Juta.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). S.a. *Draft Policy on Draft Regulations to Minimum Uniform Norms and Standards for PTDIS and DTDCS*. Verkry by <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=R0EcATvklk%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1125&forcedownload=true> [Toegang 29 Junie 2019].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2010a. *Building a culture of responsibility and humanity in our schools: A guide for teachers*. Pretoria.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2010b. National Policy on an Equitable Provision of an Enabling School Physical Teaching and Learning Environment. Goewermentskennisgewing 515, *Staatskoerant*, 33283, 11 Junie.

- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2010c. Policy on Learner Attendance. Goewermentskennisgewing 361, *Staatskoerant*, 33150, 4 Mei.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011a. *Importance of principals*. Verkry by <http://www.education.gov.za/dobeinternet/principals/tabid/335/Default.aspx> [Toegang 20 Julie 2018].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011b. National Protocol for Assessment. Goewermentskennisgewing 723, *Staatskoerant*, 34600, 12 September.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011c. *The impact of the national Advanced Certificate in Education: Programme on school and learner outcomes*. School Leadership and Management Research Report. Johannesburg: The Zenex Foundation.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2012a. *Integrated school health policy*. Verkry by <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=pj7cIv8qGMc%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1125&forcedownload=true> [Toegang 29 Junie 2019].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2012b. National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement. Goewermentskennisgewing 1115 & 1116, *Staatskoerant*, 36042, 28 Desember.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2012c. Regulations pertaining the National Curriculum Statement Grades R–12. Goewermentskennisgewing 1114, *Staatskoerant*, 36041, 28 Desember.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2013a. *Draft Policy: The Incremental Introduction of African Languages in South African Schools*. Verkry by <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=DzmOFgWSE4E%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1125&forcedownload=true> [Toegang 29 Junie 2019].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2013b. Policy on the Organisation, Roles and Responsibilities of Education Districts. Goewermentskennisgewing 300, *Staatskoerant*, 36324, 3 April.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2013c. Regulations relating to minimum uniform norms and standards for public school infrastructure. Goewermentskennisgewing 920, *Staatskoerant*, 37081, 29 November.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2014a. Call for comments on the South African standard for principalship. *Staatskoerant*, 37897, 7 Augustus (algemene kennisgewing).
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2014b. *Draft Policy: National Policy for the Provision and Management of Learning and Teaching Support Material*. Verkry by

- <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=DzmOFgWSE4E%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1125&forcedownload=true> [Toegang 29 Junie 2019].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2015a. *ASIDI Disbursement, Professional and Management Fee Policy and Procedure*. Verkry by <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=8NHKXITJe3Y%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1124&forcedownload=true> [Toegang 29 Junie 2019].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2015b. *National Policy for Determining School Calendars for Public Schools in South Africa*. Verkry by https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=rNG6_iq-sPQ%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1125&forcedownload=true [Toegang 29 Junie 2019].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2015c. *Policy on the Conduct, Administration and Management of the Annual National Assessment (ANA)*. Verkry by <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=B9cJDCvUXf0%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1127&forcedownload=true> [Toegang 29 Junie 2019].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2016a. Personnel Administrative Measures (PAM). Goewermentskennisgewing 170, *Staatskoerant*, 39684, 12 Februarie.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2016b. Policy on the South African Standard for Principalship (SASP): Enhancing the professional image and competencies of school principals. Goewermentskennisgewing 323, *Staatskoerant*, 39827, 18 Maart.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2017a. *Annual report 2016/2017, Vote no. 14*. Verkry by [https://nationalgovernment.co.za/department_annual/173/2017-department:-basic-education-\(dbe\)-annual-report.pdf](https://nationalgovernment.co.za/department_annual/173/2017-department:-basic-education-(dbe)-annual-report.pdf) [Toegang 15 Mei 2018].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2017b. South African Schools Act, 1996 (Act No. 84 of 1996). Amended national norms and standards for school funding. Goewermentskennisgewing 394, *Staatskoerant*, 40818, 28 April.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2018a. *Departement van Basiese Onderwys*. Verkry by <https://www.education.gov.za/Resources/Policies.aspx> [Toegang 24 Januarie 2018].
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2018b. National Education Infrastructure Management System (NEIMS) Standard Reports January 2018. Verkry by https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201810/dbe-201718-annual-report.pdf [Toegang 19 Spetember 2018].
- Derrida, J. 1967. *De la grammatologie*. Parys: Minuit.

- Derrida, J. 1988. Letter to a Japanese friend. In D. Wood & R. Bernasconi (reds.). *Derrida and différance*. Evanston: Northwestern University Press, 1–5.
- Derrida, J. 2004. *Eyes of the university: Right to philosophy 2* (Vert. J. Plug). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Dey, P. & Steyaert, C. 2007. The troubadours of knowledge: Passion and invention in management education. *Organization Articles*, 14(3):437–461.
- Dibete, K.J. & Potokri, O.C. 2018. Policy compliance of SGB members on their financial management roles in selected no-fee schools in Limpopo province of South Africa. *International Journal of Education Management*, 32(5):799–812.
- Die Suid-Afrikaanse Hofverslae. 2010. *Head of Department, Mpumalanga Department of Education v Hoërskool Ermelo* 2010, 2 SA 415 (KH). Kaapstad: Juta.
- Die Suid-Afrikaanse Hofverslae. 2017. *Organisasie vir Godsdienste-Onderrig en Demokrasie v Laerskool Randhart* 2017, 6 SA 129 (GJ). Kaapstad: Juta.
- DODA (Departement van Openbare Dienste en Administrasie). 1997. White Paper on Transforming Public Service Delivery. Goewermentskennisgewing 388, *Staatskoerant*, 18340, 1 Oktober.
- DvA (Departement van Arbeid). 1999. *Constitution of the Education Labour Relations Council (ELRC) Resolution No. 3 of 1999*. Verkry by <http://www.elrc.org.za/sites/default/files/documents/CA%20No.%203%20of%201999.pdf> [Toegang 29 Junie 2019].
- DvO (Departement van Onderwys). 1997a. *Interim Policy for Early Childhood Development*. Verkry by https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/interimpolicy-earlychildhood19970.pdf [Toegang 29 Junie 2019].
- DvO (Departement van Onderwys). 1997b. *Language in Education Policy*. Verkry by <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/GET/LanguageEducationPolicy1997.pdf?ver=2007-08-22-083918-000> [Toegang 29 Junie 2019].
- DvO (Departement van Onderwys). 1998. National norms and standards of school funding. Goewermentskennisgewing 400, *Staatskoerant*, 19347, 12 Oktober.
- DvO (Departement van Onderwys). 1999a. National Policy on HIV/AIDS, for Learners and Educators in Public Schools, and Students and Educators in Further Education. Goewermentskennisgewing 1926, *Staatskoerant*, 20372, 10 Augustus.
- DvO (Departement van Onderwys). 1999b. Personnel Administrative Measures (PAM). Goewermentskennisgewing 222, *Staatskoerant*, 19767, 18 Februarie.

- DvO (Departement van Onderwys). 2001a. *Education White Paper 6. Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2001b. Regulations for safety measures at public schools. Goewermentskennisgewing 1040, *Staatskoerant*, 22754, 12 Oktober.
- DvO (Departement van Onderwys). 2002a. *National Curriculum Statement*. Verkry by <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=JU1Y7NGqqmk%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1125&forcedownload=true> [Toegang 29 Junie 2019].
- DvO (Departement van Onderwys). 2002b. National Policy on Whole School Evaluation. Goewermentskennisgewing 433, *Staatskoerant*, 22512, Julie.
- DvO (Departement van Onderwys). 2003a. *Improving access to free and quality basic education to all*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2003b. *Policy Document on Adult Basic Education and Training*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2004a. Draft Amended Policy Pertaining to the Conduct, Administration and Management of the Senior Certificate. Goewermentskennisgewing 1081, *Staatskoerant*, 26789, 17 September.
- DvO (Departement van Onderwys). 2004b. National Education Information Policy. Goewermentskennisgewing 471, *Staatskoerant*, no. 26766, 7 September.
- DvO (Departement van Onderwys). 2004c. *White Paper on e-Education: Transforming Learning and Teaching through Information and Communication Technologies (ICTs)*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2005a. A résumé of subjects for the Senior Certificate, Report 550 (2017/08). Goewermentskennisgewing 1056, *Staatskoerant*, 28159, 25 Oktober.
- DvO (Departement van Onderwys). 2005b. The National Senior Certificate: A qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF). Goewermentskennisgewing 744, *Staatskoerant*, 27819, 20 Julie.
- DvO (Departement van Onderwys). 2006. *Rights and responsibilities of parents, learners and public schools: Public School Policy Guide 2005*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2007a. National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa. Goewermentskennisgewing 367, *Staatskoerant*, 29832, 26 April.

- DvO (Departement van Onderwys). 2007b. National Policy on the Conduct, Administration and Management of the National Senior Certificate. Goewermentskennisgewing 564, *Staatskoerant*, 30048, 6 Julie.
- DvO (Departement van Onderwys). 2008a. National norms and standards for Grade R funding. Goewermentskennisgewing 26, *Staatskoerant*, 30679, 18 Januarie.
- DvO (Departement van Onderwys). 2008b. Regulations pertaining to the conduct, administration and management of assessment for the National Senior Certificate. Goewermentskennisgewing R872, *Staatskoerant*, 31337, 29 Augustus.
- DvO (Departement van Onderwys). 2008c. *Understand school leadership and governance in the South African context*. A module of the Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership). Johannesburg: The Zenex Foundation.
- Eacott, S. & Asuga, G.N. 2014. *School Leadership Preparation and Development in Africa: A Critical Insight*. Londen: Sage.
- Earley, P. & Weindling, D. 2004. *Understanding school leadership*. Londen: Paul Chapman.
- ELRC (Education Labour Relations Council). 2000. *Constitution of the Education Labour Relations Council (ELRC) Resolution No. 6 of 2000*. Verkry by <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=rmtASFUzF4U%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1125&forcedownload=true> [Toegang 29 Junie 2019].
- ELRC (Education Labour Relations Council). 2003. *Education Labour Relations Council (ELRC): Policy handbook for educators*. Verkry by [http://www.dhet.gov.za/Planning%20Monitoring%20and%20Evaluation%20Coordination/Education%20Labour%20Relations%20Council%20\(ELRC\)%20-%20policy%20handbook%20for%20educators.pdf](http://www.dhet.gov.za/Planning%20Monitoring%20and%20Evaluation%20Coordination/Education%20Labour%20Relations%20Council%20(ELRC)%20-%20policy%20handbook%20for%20educators.pdf) [Toegang 29 Junie 2019].
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2013. *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Fink, D. & Brayman, C. 2006. School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 43(1):62–89.
- Fleisch, B. & Christie, P. 2004. Structural change, leadership and school effectiveness/improvement: Perspectives from South Africa. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1):95–112.
- Flick, U. 2007. *Managing quality in qualitative research*. The Sage Qualitative Research Kit. Londen: Sage.
- Flick, U. 2012. *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. Londen: Sage.

- Freebody, P. 2004. *Qualitative research in education: Interaction and practice*. Londen: Sage.
- Fullan, M.G. 1988. *What's worth fighting for in the principalship? Strategies for taking charge in the elementary school principalship*. Waltham, MA: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the North East and Islands.
- Fullan, M.G. 1993. The complexity of the change process (In: Fullan, M. Change forces: Probing the depths of educational reform). London: The Falmer Press, 19-41.
- Fullan, M.G. 2002. Principals as leaders in a culture of change. *Educational Leadership*, spesiale uitgawe, Mei:16-20.
- Garcia-Garduño, J.M., Slater, C.L. & López-Gorosave, G. 2011. Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3):100–105.
- Glendinning, S. 2011. *Derrida: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Grobler, H.M. 1992. Die bestuurstaak van die hoof van 'n preprimêre skool. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Gunter, H.M. 2001. Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2):94–108.
- Gunter, H.M. 2011. Governance and education in England. *Italian Journal of Sociology of Education*, (2):31–45.
- Hallinger, P. & Snidvongs, K. 2013. Educating twenty-first-century school leaders: Learning from MBA programmes. In M. Brundrett (red.). *Principles of school leadership*. Londen: Sage, 173–188.
- Harding, J. 2013. *Qualitative data analysis from start to finish*. Londen: Sage.
- Hart, C. 2010. *Doing a literature search: A comprehensive guide for the social sciences*. Londen: Sage.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Heystek, J. 2004. School governing bodies – the principal's burden or the light of his/her life? *South African Journal of Education*, 24(4):308–312.
- Heystek, J., Niemann, R., Van Rooyen, J., Mosoge, J. & Bipath, K. 2008. *People leadership in education*. Johannesburg: Heinemann.
- Hill, L. 2007. *The Cambridge introduction to Jacques Derrida*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoadley, U., Christie, P. & Ward, C. 2008. Managing to learn – instructional leadership in South African secondary schools. In *Proceedings of the Teacher Education Research*

- and Development Programme (TEP) Conference 2008*. Braamfontein: Centre for Education Policy Development, 138–151.
- Holloway, I. 2004. *Basic concepts for qualitative research*. Oxford: Blackwell Science.
- IJsseling, S. 1986. *Jacques Derrida: Een inleiding in zijn denken*. Baarn: Amboboeken.
- Jacob, B.A. 2011. Do principals fire the worst teachers? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(4):403–434.
- Johnson, L., Møller, J., Jacobson, S.L. & Wong, K.C. 2008. Cross-national comparisons in the International Successful School Principalship Project (ISSPP): The USA, Norway and China. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4):407–422.
- Kim, M. & Parkay, F.W. 2004. Beginning principals in the Republic of Korea: The challenges of new leadership. *KEDI Journal of Educational Policy*, 1(1):85–97.
- Kimbrough, R.B. & Burkett, C.W. 1990. *The principalship: Concepts and practices*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- King, N. & Horrocks, C. 2010. *Interviews in qualitative research*. Londen: Sage.
- Kleyn, D. & Viljoen, F. 2010. *Beginnersgids vir regstudente*. Vierde uitgawe. Kaapstad: Juta.
- Knijn, T. & Patel, L. 2012. Introduction: Social policy change in a transition society – the case of South Africa. *Social Policy & Administration*, 46(6):597–602.
- Kruger, H. 2018. Hoofde is die skuldiges – verslag. *Beeld*, 5 April 2018:1.
- Le Grange, L. 2002. Education research, democracy and praxis. *South African Journal of Education*, 22(1):36–39.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. 1999. Transformational leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4):451–479.
- Leledakis, K. 2000. Derrida, deconstruction and social theory. *European Journal of Social Theory*, 3(2):175–193.
- Lenk, H. 2006. What is responsibility? *Philosophy Now – a Magazine of Ideas*, 56:1–5.
- Liu, S., Xu, X., Grant, L., Strong, J. & Fang Z. 2017. Professional standards and performance evaluation for principals in China: A policy analysis of the development of principal standards. *Education Management Administration & Leadership*, 45(2):238–259.
- Lodge, D. 1988. *Modern criticism and theory: A reader*. Londen: Longman.
- Loseke, D.R. 2013. *Methodological thinking: Basic principles of social research design*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lucy, N. 2004. *A Derrida dictionary*. Hoboken, NJ: Blackwell.
- Lumby, J. & Coleman, M. 2007. *Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education*. Londen: Sage.

- Mackenzie, N. & Knipe, S. 2006. Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2):193–205.
- Manganyi, N.C. 2001. Public policy and the transformation of education in South Africa. In Y. Sayed & J.D. Jansen (reds.). *Implementing education policies: The South African experience*. Kaapstad: UCT Press, 25–37.
- Marishane, R.N. 2016. South African standards for principals: Connecting theory, policy, practice and context. *Journal of Social Sciences*, 49(1/2):26–33.
- Marx, J. 2017. Skoolprotes: ‘Staat haat ons!’. *Beeld*, 4 Augustus 2017:4.
- Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. 2016. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Vierde uitgawe. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mestry, R. 2004. Financial accountability: The principal or the school governing body? *South African Journal of Education*, 24(2):126–132.
- Mestry, R. 2017. Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1):1–11.
- Mestry, R. & Ndhlovu, R. 2014. The implications of the National Norms and Standards for School Funding Policy on equity in South African public schools. *South African Journal of Education*, 23(3):1–11.
- Mestry, R. & Singh, P. 2007. Continuing professional development for principals: A South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3):477–490.
- Mol, A. 1995. *Die mites van bestuur*. Pretoria: Kagiso.
- Moloi, K. 2007. An overview of education management in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3):463–476.
- Moorosi, P. 2010. South African female principals’ career paths: Understanding the gender gap in secondary school management. *Education Management Administration and Leadership*, 38(5):547–562.
- Moos, L., Day, C. & Johansson, O. 2011. Introduction to the International Successful School Principalship Project. In L. Moos, C. Day & O. Johansson (reds.). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. New York, NY: Springer, 1–13.
- Mosoge, M.J. & Van der Westhuizen, W. 1998. School-based management: Implications for the new roles of principals and teachers. *Koers*, 63(1/2):73–87.
- Motshekga, A.M. 2015. *Ministerial Post CEM Media Briefing By Minister of Basic Education, Mrs Angie Motshekga and Deputy Minister Enver Surty, 05 June 2015*. Departement van Basiese Onderwys. Verkry by

- <https://www.education.gov.za/Newsroom/Speeches2.aspx> [Toegang 28 November 2017].
- Motshekga, A.M. 2017. *Keynote address by the Minister of Basic Education, Mrs Angie Motshekga, MP, at the SAOU Principals' Symposium held at the Nelson Mandela University, Port Elizabeth, 29 Augustus.* Verkry by <https://www.education.gov.za/Newsroom/Speeches.aspx> [Toegang 3 Maart 2018].
- Mouton, J. 2012. *How to succeed in your master's & doctoral studies: A South African guide and resource book.* Pretoria: Van Schaik.
- Msila, V. 2008. Ubuntu and school leadership. *Journal of Education*, 44(1):67–84.
- Msila, V. 2013. Teacher-learners' search for relevance: Lessons from a principals' leadership/management qualification in South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 5(4):443–452.
- Myburgh, C., Poggenpoel, M. & Kgabo, V.M. 2017. Principals' experience of being disempowered by union members. *Journal of Psychology in Africa*, 27(4):388–392.
- Ngcobo, T. 2012. Leadership development challenges in South African schools: The Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership). *Africa Education Review*, 9(3):417–433.
- NPC (National Planning Commission). 2012. *National Development Plan 2030: Our future – make it work.* Pretoria.
- Origgi, G. 2008. Trust, authority and epistemic responsibility. *Theoria*, 23(1):35–44.
- Peters, M.A. & Biesta, G.J.J. 2009. *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy.* Londen: Peter Lang.
- Pink, T. 2000. Book review: Hillary Bok, Freedom and responsibility. *Religious Studies*, 36:107–121.
- Plowright, D. 2012. *Using mixed methods: Frameworks for an integrated methodology.* Londen: Sage.
- Pont, B. 2014. School leadership: From practice to policy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(1):4–28.
- Pounder, D.G. & Merrill, R.J. 2001. Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(1):27–57.
- Punch, K.F. 2006. *Developing effective research proposals.* Londen: Sage.
- Remenyi, D. 2012. *Case study research: The quick guide series.* Londen: Academic Publishing International.
- Reynolds, J. & Roffe, J. 2004. *Understanding Derrida.* Londen: Continuum.

- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. Londen: Routledge.
- Rossouw, J.P. 1994. Die veranderende rol van die skoolhoof in die staatsondersteunde (model C-) skool in die RSA. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1953. *Wet op Swart Onderwys, Wet 47 van 1953*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1955. *Wet op Beroepsonderwys, Wet 70 van 1955*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1993. *Wet op Beroepsgesondheid & Veiligheid, Wet 85 van 1993*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1994. *Staatsdienswet, Wet 103 van 1994*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1995. *Wet op Arbeidsverhoudinge, Wet 66 van 1995*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996a. *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republic of South Africa). 1996b. *National Education Policy Act, Wet 27 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republic of South Africa). 1996c. *South African Schools Act No. 84 of 1996: Amended National Norms And Standards for School Funding*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996d. *Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996*. Doornfontein: Lex Patria.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996e. *Wet op Nasionale Onderwysbeleid, Wet 27 van 1996*. Doornfontein: Lex Patria.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1997. *Wet op Basiese Diensvoorwaardes, Wet 75 van 1997*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republic of South Africa). 1998a. *Employment Equity Act 55 of 1998*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republic of South Africa). 1998b. *Skills Development Act 97 of 1998*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1998c. *Wet op die Indiensneming van Opvoeders, Wet 76 van 1998*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1999. *Wet op Openbare Finansiële Bestuur, Wet 1 van 1999*. Pretoria: Staatsdrukker.

- RSA (Republic of South Africa). 2000a. *Promotion of Administrative Justice Act 3 of 2000*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republic of South Africa). 2000b. *Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act 4 of 2000*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 2000c. *Wet op Bevordering van Toegang tot Inligting, Wet 2 van 2000*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 2000d. *Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders, Wet 31 van 2000*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 2001. *Wet op Gehalteversekering vir Algemene & Verdere Onderwys & Opleiding, Wet 58 van 2001*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republic of South Africa). 2005. *Children's Act 38 of 2005*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 2007. *Wet op die Bestuur van Onroerende Regeringsbates, Wet 19 van 2007*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republic of South Africa). 2008a. *Child Justice Act 75 of 2008*. Pretoria: Staatsdrukker.
- RSA (Republic of South Africa). 2008b. *National Qualifications Framework Act 67 of 2008*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Sayed, Y. 2002. Changing forms of teacher education in South Africa: A case study of policy change. *International Journal of Educational Development*, 22:381–395.
- Sayed, Y. & Soudien, C. 2005. Decentralisation and the construction of inclusion education policy in South Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(2):115–125.
- Schreuder, J.H., Du Toit, P.J., Roesch, N.C. & Shah, C.G. 1993. *Professionele ontwikkeling: Praktiese aktiwiteite vir die skoolhoof & onderwyser*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Scott, J.M. 2010. An investigation into the nature of leadership development programmes for South African principals in Gauteng schools. Ongepubliseerde magister-tesis. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand.
- Seidman, I. 1998. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Londen: Teachers College Press.
- Sloterdijk, P. 2009. *Derrida, an Egyptian. On the problem of the Jewish pyramid* (Vert. W. Hoban). Cambridge: Polity Press.
- Somekh, B. & Lewin, C. 2013. *Theory and methods in social research*. Tweede uitgawe. Londen: Sage.

- Sonnekus, W.C. 2014. Maak die gevorderde onderwysertifikaat 'n verskil aan die bestuursvermoëns van skoolhoofde? 'n Vergelykende studie van vier skoolhoofde. Ongepubliseerde magister-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- South African Department of Information. 1974. *South Africa 1974: official yearbook of the Republic of South Africa*. Perskor: Johannesburg.
- Southworth, G. 2011. Learning-centered leadership. In B. Davies (red.). *The essentials of school leadership*. Tweede uitgawe. Londen: Sage, 91–111.
- Spies, C.J. 1995. Die rol van interne en eksterne beïnvloedingsfaktore op die bestuurstaak van die skoolhoof. Ongepubliseerde magister-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Spies, J. & Heystek, J. 2015. Skoolhoofde se onderwyspraktyke binne die veld van plattelandse dorpe. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(3):437–451.
- Statistics South Africa. 2017. Statistical release P0305 – Recorded live births 2017. Pretoria: Stats SA.
- Steyn, G.M. 2002. The changing principalship in South African schools. *Educare*, 31(1):251–274.
- Steyn, G.M. 2003. Cardinal shifts in school management in South Africa. *Education*, 124(2):329–340.
- Strauss, S.A., Strydom, M.J. & Van der Walt, J.C. 1968. *Die Suid-Afrikaanse Persreg*. Pretoria: Van Schaik.
- Swanborn, P.G. 2010. *Case study research: What, why and how?* Londen: Sage.
- Tashakkori, A. & Creswell, J.W. 2007. The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1):3–7.
- Tesch, R. 1992. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Londen: Falmer.
- Thomson, I. 2000. Ontotheology? Understanding Heidegger's Destruktion of Metaphysics. *International Journal of Philosophical Studies*, 8(3):297–327.
- Trifonas, P.P. & Peters, M.A. 2005. *Deconstructing Derrida: Tasks for the new humanities*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Turnbull, M. 2014. Education policy and social justice: The experience of South African school principals. *International Studies in Education Administration*, 42(2):97–109.
- US (Universiteit Stellenbosch). 2014. *Fakulteit Opvoedkunde Jaarboek*. Deel 6. Paarl: Paarl Media.
- US (Universiteit Stellenbosch). 2019. *Fakulteit Opvoedkunde Jaarboek*. Deel 6. Paarl: Paarl Media.

- Van der Colff, J. 2015. Die rol van skoolbeheerliggame in die aanbeveling van prinsipale aanstellings: Uitdagings vir plattelandse skole. Ongepubliseerde magister-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Van der Westhuizen, P. & Van Vuuren, H. 2007. Professionalising principalship in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3):431–445.
- Van Jaarsveld, L., Mentz, K. & Challens, B. 2015. Mentorskap vir beginnerskoolhoofde. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, (1):92–110.
- Van Jaarsveld, L., Mentz, K. & Ellis, S. 2017. Skoolhoofleierskapstyl deur die lens van die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (KHAT). *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 57(3):799–813.
- Van Schoor, M. 1977. *Bestaanskommunikasie*. Bloemfontein: P.J. de Villiers.
- Van Wyk, N. 2004. School governing bodies: The experience of South African educators. *South African Journal of Education*, 24(1):49–54.
- Waghid, Y. 2013. *Educational research methodology*. Stellenbosch: SUN MeDIA.
- West, M., Jackson, D., Harris, A. & Hopkins, D. 2000. Learning through leadership, leadership through learning. In K.A. Riley & K.S. Louis (reds.). *Leadership for change and school reform: International perspectives*. New York, NY: Routledge Falmer, 30–49.
- Wiehahn, J. & Du Plessis, P. 2018. Professional development of newly-appointed principals at public high schools in Gauteng: Is social justice served? *Koers*, 83(1):1–11.
- Williams, C.G. 2015. Problematizing the Standardization of Leadership and Management Development in South African Schools. *Perspectives in Education*, 33(3):176–188.
- Williams, C.G. 2017. 'n Vergelykende studie van die standaardisering van die ontwikkeling van skoolleierskap in die VSA en Suid-Afrika. *LitNet Akademies*, 33(2):518–539.
- Wills, G. 2015. Informing principal policy reforms in South Africa through data-based evidence. *South African Journal of Childhood Education*, 5(2):95–122.
- Woolman, S. & Fleisch, B. 2008. Democracy, social capital and school governing bodies in South Africa. *Education and the Law*, 20(1):47–80.
- Xaba, M.I. 2011. The possible cause of school governance challenges in South Africa. *South African Journal of Education*, 31:201–211.
- Xaba, M.I. & Nhlapo, V.A. 2014. Principals' views on challenges of their school governance roles. *African Education Review*, 11(3):424–444.
- Yin, R.K. 2005. *Introducing the world of education: A case study reader*. Newbury Park, CA: Sage.

- Yin, R.K. 2009. *Case study research: Design and methods*. Vierde uitgawe. Newbury Park, CA: Sage.
- Yin, R.K. 2013. Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3):321–332.

BYLAAG A



DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za
tel.: +27 21 467 9272 faks: 0865902282
Privaatsak x9114, Kaapstad 8000
wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20151209-6049
NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mnr Wessel Sonnekus
Posbus 963
Florida Hills
1716

Beste Mnr Wessel Sonnekus

NAVORSINGSTITEL: 'N ONTLEDING VAN BELEIDE MET BETREKKING TOT SKOOLHOOFDE: DIE EVOLUSIE VAN VERANTWOORDELIKHEDE

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **29 Februarie 2016 tot 24 Junie 2016**
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooid navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard
Direktoraat: Navorsing
DATUM: 09 Desember 2015

BYLAAG B



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Approval Notice New Application

24-Mar-2017
Sonnekus, Wessel W

Proposal #: SU-HSD-001899

Title: 'n Ontleding van beleide met betrekking tot skoolhoofde: die evolusie van verantwoordelikhede.

Dear Mr Wessel Sonnekus,

Your **New Application** received on **06-Mar-2017**, was reviewed

Please note the following information about your approved research proposal:

Proposal Approval Period: **24-Mar-2017 -23-Mar-2020**

Please take note of the general Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

Please remember to use your **proposal number (SU-HSD-001899)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research proposal.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

Also note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary).

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki and the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number REC-050411-032.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 218089183.

Included Documents:

DESC Report

REC: Humanities New Application

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator

Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

BYLAAG C



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH TOESTEMMING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

INLIGTING RAKENDE DIE STUDIE WAARBY U BETROKKE GAAN WEES

Die titel van hierdie studie is: 'n Ontleding van beleide met betrekking tot die skoolhoof: die evolusie van verantwoordelikhede.

U is gevra om deel te neem aan navorsing onderleiding van **Wessel Christoffel Sonnekus** [BEd (VOO); HonsBEd (Leierskap en Bestuur); MEd (Opvoedings Beleidstudie)], van die Departement Opvoedings Beleidstudie by die Universiteit van Stellenbosch. U is gekies om deel te wees van hierdie studie op grond van u posisie as hoof en die metropool van u skool.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die hoofdoel van hierdie navorsing is om 'n uitleg te gee van die ontwikkeling wat plaasgevind het in beleide rakende hoofskap in post-apartheid Suid-Afrika oor die afgelope 25 jaar. Daar is 'n gaping geïdentifiseer in die literatuur vir so 'n uiteensetting. Deur middel van 'n konseptuele ontleding en bespreking van die beskikbare beleide rakende hoofskap word 'n verstandhouding van die veranderende verwagtinge en verantwoordelikhede van hoofskap voortgebring, wat ook aangeraak en verder bestudeer word met die gevallestudie.

Met die praktiese komponent, waar semi-gestruktureerde onderhoude met hoofde gevoer gaan word, skuif die fokus na wat in die praktyk plaasgevind het en tans plaasvind. Hierdeur word die geleentheid geskep om 'n stem te gee vir hoofde wat die verandering in hoofskap eerstehands ervaar het en kan bydra tot die moontlike oorbrugging van die gaping tussen teorie en praktyk. Deur middel van die ervaring en persepsie van die hoofde word die praktiese effek van die beleide by die trajek gevoeg om 'n meer holistiese uiteensetting tot die evolusie in hoofskap oor 'n periode van 25 jaar uit te beeld.

2. PROSEDURES

Observasie

Daar word beplan om een week by u skool deur te bring as observasieperiode waartydens notas geneem sal word. Daar sal gefokus word op die verantwoordelikhede wat u, as skoolhoof, moet verrig op 'n daaglikse basis. Hierdie periode van waarneming dien ook as basis waarop die konteks van die skool beskryf sal word in die studie om die verantwoordelikhede in perspektief te plaas met die skool, leerders, ouers en omliggende gemeenskap.

Onderhoude

Gedurende die onderhoude (van maksimum 1 uur) sal u opinie van die verandering wat plaasgevind het in terme van die beleide rakende die verantwoordelikhede van die skoolhoof uitgelig word. U sal ook ondervra word oor die proses wat meegemaak is met die bekendmaking, ontleding, verstandhouding en implementering van beleide by u skool, wat kan bydra tot die potensiële sukses of ondergang van hierdie tipe beleide.

Die onderhoud sal plaasvind in die u kantoor, indien gepas, en sal opgeneem en *verbatim* getranskribeer word waarna dit na u teruggestuur sal word vir verifikasie en goedkeuring om die betroubaarheid van die data te verhoog.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAK

Daar word geen risiko's of ongemak voorsien vir hierdie studie nie. U (die hoof) het die volle reg om ter enige tyd te sê indien u ongemaklik voel om oor iets te praat en die onderhoud daar te staak. Tydens die observasie periode mag u ook enige tyd sê indien ek nie mag/moet deel uitmaak van sekere gebeure nie en hierdie versoeke sal gerespekteer word.

4. BETALING VIR DEELNEMENDE PARTYE

Daar sal geen finansiële betaling of vergoeding gemaak word vir die deelnemende partye tot hierdie studie nie.

5. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat verkry word in verband met hierdie studie en wat met u verbind mag word, sal vertroulik bly en slegs beskikbaar gestel word met u toestemming of soos dit vereis mag word volgens wet. Vertroulikheid sal op die volgende wyses gehandhaaf word:

- Daar sal gebruik gemaak word van pseudonieme en kodes vir die betrokke skole en hoofde.
- Alle data wat ingesamel word, sal gestoor word in lêers op die navorser se persoonlike wagwoord beveiligde-rekenaar wat slegs tot sy beskikking is en op privaat eiendom geberg word. Geen lid van die algemene publiek sal toegang hê daartoe nie en waar die studie bespreek sou word, sal geen verband na die betrokke partye aantoonbaar wees nie.
- Tydens die observasie periode mag die tersake hoof enige tyd die navorser vra om die vertrek te verlaat indien hulle voel die inhoud van die situasie is nie van pas vir die navorsing nie.
- Tydens die onderhoude mag die hoof enige tyd die onderhoud staak en vra dat wat opgeneem is met die bandopnemer uitgevee word. Na die verloop van die onderhoude sal dit *verbatim* getranskribeer word en teruggestuur word vir goedkeuring en indien nodig redigering deur die hoof ten einde waarheidsgetrou te wees.

Indien hierdie studie gebruik sou word vir verdere studies, sal die inhoud en data steeds anoniem gehou word.

6. DEELNEMING EN ONTTREKKING

U mag kies of u deel wil wees van hierdie studie of nie. Indien u inwillig om deel te wees van die studie, mag u enige tyd onttrek sonder enige nagevolge. U mag ook weier om enige vrae te beantwoord wat u nie wil antwoord nie en steeds deel wees van die studie. Die navorser mag u onttrek van die studie indien omstandighede opduik wat dit regverdig.

7. IDENTIFISERING VAN NAVORSER

Indien u enige vrae of bekommernisse het oor die navorsing, moet u Dr. Nuraan Davids (die Mentor vir die ondersoek) kontak by 021-808-2877, of nur@sun.ac.za.

8. REGTE VAN NAVORSINGSSUBJEKTE

U toestemming tot die navorsing mag enige tyd herroep word sonder enige benadeling. U doen nie afstand van enige gemeenregtelike bevoegdhede of remedies om u regmatige belange te beskerm sou

dit weens die ondersoek in gedrang kom nie. Indien u enige vrae in die verband het, is u welkom om u navrae in die verband te rig aan me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] werksaam by die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling van die Universiteit.

HANDTEKENING VAN NAVORSINGSSUBJEK OF WETLIKE VERTEENWOORDIGER

Die voorafgaande inligting is aan my verduidelik in Afrikaans en ek is bevoeg in die taal. Ek was die geleentheid gegee om vrae te vra en hierdie vrae is beantwoord op 'n bevredigende wyse.

Hiermee stem ek vrywilliglik in om deel te neem aan hierdie studie.

Ek is voorsien met 'n afdruk van hierdie vorm.

Naam van deelnemende party

Handtekening van deelnemende party

Datum

HANDTEKENING VAN NAVORSER

Hiermee verklaar ek dat ek die bogenoemde inligting aan _____
[naam van deelnemende party] verduidelik het. [Hy/sy] was aangemoedig en voldoende tyd gegee om my enige vrae in verband met die studie te vra. Hierdie gesprek het plaasgevind in Afrikaans en geen vertaler was nodig nie.

Handtekening van navorser

Datum

BYLAAG D



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

INFORMATION WITH REGARD TO THE RESEARCH YOU PARTICIPATE IN

The title of this study is: An analysis of policies pertaining school principals: the evolution of responsibilities.

You have been asked to take part in this research conducted by **Wessel Christoffel Sonnekus** [BEd (FET); BEd(Hons) (Leadership and Management); MEd (Education Policy Study)], of the Department of Education Policy Studies at Stellenbosch University. You have been selected to be part of this study because of your position as principal as well as the metropole of your school.

1. PURPOSE OF THE STUDY

The main purpose of this research is to describe the development that took place in policies with regard to principalship in post-apartheid South Africa the past 25 years. A gap has been identified in the available literature for such an explanation. By means of a conceptual analysis and discussion of the available policies with regard to principalship the change that has taken place with the expected responsibilities of the school principal will be explained. This will be elaborated on through a case study.

With the practical component, where semi-structured interviews will be conducted with the principal, the focus shifts to the reality in practice. This creates a space for the principal's voice to be heard on their first-hand experience of the change that has taken place with regard to their responsibilities and will possibly help to bridge the gap between theory and practice. By means of the experiences and perceptions of the principals the practical effect of the policies will be added to the trajectory to show a more holistic explanation of the evolution that took place in principalship over a period of 25 years.

2. PROCEDURES

Observation

One week at each of the schools will be used as observation period during which notes will be taken during the school day. The focus will be on the responsibilities that you, as school principal, handle on a daily basis. This period of observation also serves as the foundation on which the context of the school will be described in the study to put the responsibilities into perspective with the school, learners, parents and the society surrounding the school.

Interviews

During the interview (which will last a maximum of 1 hour) your opinion on the changes that has taken place in terms of the policies pertaining the responsibilities of the principal will be elaborated on. You will also be asked about your experience on the process of announcing, analysing, understanding and implementing policies at your school.

The interview will take place in the principal's office, if possible, and will be recorded and transcribed *verbatim*, and then it will be returned to the interviewees for verification and approval to increase the reliability of the data.

3. POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS

There are no risks or discomfort foreseen for this study. You (the principal) have the full right at any time to say if you feel uncomfortable to talk about something and the interview will be stopped. During the observation period, you may at any time say if I (the researcher) may/ should not be part of certain events and such requests will be respected.

4. PAYMENT FOR PARTICIPATION

There will be no financial payment or compensation for the participating parties of this study.

5. CONFIDENTIALITY

Any information that is obtained in connection with this study and that can be identified with you will remain confidential and will be disclosed only with your permission or as required by law. Confidentiality will be maintained by means of:

- Pseudonyms and codes for the schools and principals.
- All data collected will be stored in files on the researcher's password -protected personal computer - only at his disposal and stored on private property. No member of the general public will have access thereto and where the study might be discussed, no connection to the parties concerned will be made.
- During the observation period, the principal may at any time request the researcher to leave the room if they feel the content of the situation is not appropriate for the research.
- During the interviews the principal may at any time terminate the interview and ask that a section of the tape/recording be erased. Afterwards the interview will be transcribed verbatim and submitted for approval and if necessary be editing according to the principal in order to be truthful.

If this study would be used for further studies, the content and data are still kept anonymous.

6. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

You may choose whether to be part of this study or not. If you volunteer to take part in this study, you may withdraw at any time without consequences of any kind. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the study. The investigator may withdraw you from this research if circumstances arise which warrant doing so.

7. IDENTIFICATION OF INVESTIGATORS

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact Dr. Nuraan Davids (the Promotor for this research) at 021-808-2877, or nur@sun.ac.za.

8. RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development of the University.

| |
|--|
| SIGNATURE OF RESEARCH SUBJECT OR LEGAL REPRESENTATIVE |
|--|

The information above was described to me by Wessel Sonnekus in English and I am in command of this language. I was given the opportunity to ask questions and these questions were answered to my satisfaction.

I hereby consent voluntarily to participate in this study.

I have been given a copy of this form.

Name of Participant

Signature of Participant

Date

| |
|----------------------------------|
| SIGNATURE OF INVESTIGATOR |
|----------------------------------|

I declare that I explained the information given in this document to _____
[*name of the subject/participant*]. [*He*/she] was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in English and no translator was used.

Signature of Investigator

Date

BYLAAG E

Onderhoudskedule

1. Loopbaanontwikkeling van hoof

Hoe lyk u loopbaanverhaal?

- hoe lank is u al in die onderwys?
- hoe lank is u al by hierdie skool?
- hoe lank is u al skoolhoof?
- het u enige formele opleiding ontvang vir die posisie as hoof? Verduidelik asseblief.

2. Beleide

2.1 Wat verstaan u onder die term 'beleid'?

2.2 Hoe lyk die proses van beleidsimplementering by u skool?

- Watter rolspelers is betrokke by die proses?
- Watter ondersteuning ontvang u met die ontleding en implementering van beleide?

2.3 Wat is u perspektief oor die rol wat die Skool Beheerliggaam speel in terme van beleide?

2.4 Hoe sal u die verandering wat plaasgevind het in terme van beleide (in die algemeen) beskryf sedert u as skoolhoof begin het?

2.5 Dra u kennis van enige beleide wat direk tot u verantwoordelikhede as skoolhoof spreek?

3. Daaglikse verantwoordelikhede

3.1 Voel u voldoende toegerus vir die posisie as hoof van die skool?

3.2 Hoe vergelyk u verantwoordelikhede vandag met dit wat u moes behartig het toe u begin het as skoolhoof?

3.3 Voel u dat daar voldoende strukture is om hulp te kry indien u sekere kennis of vaardighede ontbreek?

3.4 Wat is u perspektief oor die rol wat die hoof speel in terme van die bestuur van menslike hulpbronne?

3.5 Wat is u opinie oor die posisie van die hoof as voorspraakmaker vir buitemuurse aktiwiteite?

BYLAAG F

Interview schedule

1. Career development of the principal

What does your career path look like?

- For how long have you been in education?
- For how long have you been at this school?
- For how long have you been a school principal?
- Have you had any formal training for the position of principal? Please explain.

2. Policies

2.1 What is your understanding of the term ‘policy’?

2.2 What does the process of policy implementation look like at your school?

- What stakeholders are involved in the process?
- What support do you receive with the analysis and implementation of policies?

2.3 What is your perspective on the role the School Governing Body plays in terms of policies?

2.4 How would you describe the change that has taken place in terms of policies (in general) since you started as school principal?

2.5 Do you have knowledge of any policies that directly address your responsibilities as school principal?

3. Daily responsibilities

3.1 Do you feel adequately equipped for the position as principal of the school?

3.2 How do your daily responsibilities today compare to what was expected of you when you started out as school principal?

3.3 Do you feel that there are adequate structures in place to receive assistance if certain knowledge or skills lack?

3.4 What is your perspective on the role that the principal plays in terms of the management of human resources?

3.5 What is your opinion on the position of the principal as advocate for extra mural activities?