



Universiteit vir Tegnologie:  
Kaapse Skiereiland  
Cape Peninsula  
University of Technology

**DIE ROL EN FUNKSIE VAN PRINSIPALE TEN EINDE  
AKADEMIESE PRESTASIES IN LANDELIKE SKOLE TE  
VERBETER**

*DEUR*

**KEVIN MACHELM**

**PROEFSKRIF**

*Voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad*

**Magister in Opvoedkunde**

*in die*

**FAKULTEIT VIR ONDERWYS**

*aan die*

**CAPE PENINSULA UNIVERSITY OF TECHNOLOGY**

**STUDIELEIER: DR. C. HATTINGH**

**WELLINGTON  
NOVEMBER 2015**

---

## ABSTRAK

Sedert 2002 kon Wes-Kaap Onderwysdepartement nog nie daarin slaag om hul gestelde slaagpersentasie, die minimum van 50% in Grade 3 en 6 in Afrikaans Huistaal/Engels Huistaal en Wiskunde in alle skole deurlopend aan te teken nie. Landelike primêre skole in 'n Kring in die omgewing van die Wes-Kus maak deel uit van dié statistieke.

Die hoofdoel met hierdie studie is om leemtes en positiewe aspekte in bestuurspraktyk binne die Kring te identifiseer, bespreek, bevindinge en gevolgtrekkings te maak en aanbevelings voor te stel. Met dié doelwitstelling is die sentrale fokus gesetel binne die omtrek van landelike primêre skoolprinsipale se rol en funksie, asook die impak daarvan op leerderprestasie. Prinsipale se toerekenbaarheid lê daarin opgesluit om skole op bevredigende wyse te bestuur waar leerders se leerbelange as kernprioriteite gestel word.

Verskeie literêre genres en filosofieë gebaseer op die professionele oordeel, menings en opinies van kundiges, sowel as kenners is ondersoek om daardeur antwoorde te kry oor hoe hierdie benaderings toegepas kan word ten einde die probleemstelling te probeer beantwoord. Om verdere antwoorde op die gestelde probleemstelling te verkry, is dié studie by wyse van 'n kombinasie van 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoek uitgevoer. Hierdie navorsingsproses is gesetel binne 'n interpretatiewe navorsingsparadigma en op 'n eksploratiewe en beskrywende grondslag bestuur. Selfontwerpte vraelyste, sowel as semi-gestruktureerde vrae vir fokusgroep-onderhoude is ontwikkel om inligting vanaf deelnemers, die primêre bronne, te verkry. Met hierdie ontwerp is eerstehandse kennis vanaf respondente verkry deur die response in vraelyste, asook kommentare vanuit onderhoude.

Beide response in vraelyste en kommentare van onderhoude is georganiseer ten einde bevindinge te formuleer. Leemtes, sowel as die positiewe aspekte betreffende skoolbestuur in sy totale omvang, is uitgelig en aanbevelings is voorgestel. Hierdie studie poog om 'n sinvolle bydrae te lewer tot die bestuur en leierskapsaanspreeklikheidsfunksie van prinsipale in landelike primêre skole ten einde leerderprestasie te verbeter.

---

## ABSTRACT

The Western Cape Education Department could not reach their proposed pass percentage of 50% in Grades 3 and 6 for Afrikaans Huistaal/English Home Language and Mathematics in all schools since 2002. Rural primary schools in a Circuit in the region of the West Coast form part of these statistics.

The main aim of this study is to identify and discuss the shortcomings and positive aspects in the management practice within this Circuit, draw conclusions and propose recommendations. With this aim the central focus resides within the ambit of the role and function of rural primary school principals as well as the impact of their management acts on learner performance. The accountability of principals comprises managing schools in such a way that learning by learners is a core priority.

Several literary genres and philosophies based on professional judgment, views and opinions of experts as well as authorities were researched to find answers to how these approaches can be applied in order to answer the problem statement. To find further answers for the problem statement a combination of quantitative and qualitative research was used. This research process resides within an interpretive research paradigm and is exploratory and descriptive. Selfdesigned questionnaires as well as semi-structured questions for focus group interviews were developed to obtain information from participants, the primary sources. Using this design first-hand knowledge was obtained from participants through the responses in the questionnaires and comments from the interviews.

Responses and comments were organised in order to formulate the findings. Both the shortcomings and positive aspects regarding school management in its total extent are highlighted and recommendations are suggested. This study attempts to make a meaningful contribution to the management and leadership accountability function of principals in rural primary schools in order to improve learner achievement.

---

## VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie persoonlike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Handtekening: .....

Datum: .....

---

## DANKBETUIGINGS

Ek is tot alles in staat deur Jesus wat my krag gee. Geseënd is die God en Vader van onse Here Jesus Christus. Hy wat is, was en altyd sal wees. Aan hom die eer. (2 Korinthiërs 1:3).

Hiemee my opregte dank en waardering teenoor:

- Dr C.R. Hattingh vir die bekwame wyse waarop u hierdie studie 'n verrykende belewenis gemaak het. As studieleier was u leiding en hulp merkwaardig. As akademikus was u akademiese insig en sinvolle aanbevelings van onskatbare waarde. U onvoorwaardelike toewyding, deeglikheid en inspirasie kan as redes aangevoer word dat ek hierdie studie kon voltooi. 'n Besondere eer het my te beurt geval om met u as onderwysleier te werk.
- Mev. L. Grobler wat die taalversorging hanteer het.
- Mnr. C. Dumas vir tegniese versorging
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement vir toestemming om die studie in skole in die Weskus Onderwysdistrik te onderneem.
- Mede opvoeders en skoolprinsipale vir hul bereidwilligheid om vraelyste te voltooi, asook onderhoude aan my toe te staan.
- Mej. C.A.R. Andrew, my sekretaresse vir puik tikwerk.
- Familie en vriende vir belangstelling, aanmoediging en ondersteuning.
- Aan my vrou, Ancy, vir haar liefde, begrip, geduld en bystand tydens die studie.
- My kinders, Shireeze, Keenan, Khyle, Carlo, kleinkinders, Kevin en Marlon vir hul steun belangstelling, inspirasie en liefde.

**Vredendal**

**November 2015**

**K. Machelm.**

---

## OPGERDRA AAN

- my Hemelse Vader wat my die nodige krag, wysheid en uithouvermoë gebied het

en

- my vrou, Ancy Machelm

en

- my kinders, Shireeze, Keenan, Khyle en Carlo

en

- my kleinkinders, Kevin en Marlon

Julle baie liefde, gebede, ondersteuning, begrip en inspirasie het dit moontlik gemaak dat ek hierdie studie kon voltooi.

---

*Leadership is about direction and purpose, while management is about efficiency and effectiveness. Leaders look outward and to the future. To them success is derived from future-focussed change. Managers look inward, and to the present. To them success is derived from improved systems of control, predictability and order. Strong leadership and good management are both essential for the success of a school, and a good principal is skilled at both. (Clarke, 2012:1)*

---

## INHOUDSOPGAWE

<b>ABSTRAK</b>	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>II</b>
<b>VERKLARING</b>	<b>III</b>
<b>DANKBETUIGINGS</b>	<b>IV</b>
<b>OPGEDRA AAN</b>	<b>V</b>
<b>INHOUDSOPGAWE</b>	<b>VII</b>
<b>LYS VAN TABELLE</b>	<b>XIII</b>
<b>VERKLARING VAN AFKORTINGS EN AKRONIEME</b>	<b>XIV</b>

<b>HOOFSTUK 1</b>	<b>AGTERGROND, PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE STUDIE</b>	<b>1</b>
1.1	AGTERGROND	1
1.1.1	INLEIDING	1
1.2	SKOOLBESTUUR EN LEIERSKAP: DIE ROL VAN PRINSIPALE	2
1.3	KONTEKS: PRIMÊRE EN SEKONDÊRE LEEROMGEWING	2
1.4	PROBLEEMSTELLING EN FOKUS	4
1.4.1	INLEIDING	4
1.4.2	FAKTORE WAT LEERDERPRESTASIE STREM	4
1.5	DOELSTELLING VAN DIE STUDIE	6
1.5.1	INLEIDING	6
1.5.2	NAVORSINGSRAAMWERK	6
1.6	NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	7
1.6.1	INLEIDING	7
1.6.2	RAAMWERK: ONTWERP EN METODE	7
1.7	OMVANG VAN DIE NAVORSING	11
1.7.1	INLEIDING	11
1.7.2	AGTERGROND VAN FOKUSGEBIED	11
1.7.3	TEIKENGROEP VAN DIE ONDERSOEK	12
1.8	ETIESE MAATREËLS	12
1.9	INDELING VAN HOOFSTUKKE	13
1.10	SAMEVATTING	14

<b>HOOFSTUK 2</b>	<b>DIE ROL EN FUNKSIE VAN PRINSIPALE TEN EINDE</b>	
	<b>AKADEMIESE PRESTASIES IN LANDELIKE SKOLE TE VERBETER</b>	<b>ERROR! BOOKM</b>
2.1	INLEIDING	15
2.2	BEGRIPSOMSKRYWING	16



---

2.2.1	BESTUUR .....	16
2.2.2	LEIERSKAP.....	16
2.2.3	TRANSFORMASIE .....	17
2.2.4	KONTEKS .....	18
2.2.5	DIE PRIMÊRE LEEROMGEWING: DIE HUIS EN GESIN.....	18
2.2.6	GEMEENSKAP: INVLOED EN DIVERSITEIT.....	19
2.2.7	OMGEWING: DIE SOSIO-EKONOMIESE OMSTANDIGHEDE.....	20
2.2.8	DIE SKOOL: SEKONDÊRE LEEROMGEWING.....	21
2.3	DIE SKOOL AS KOMPLEKSE EENHEID .....	21
2.4	SKOOLKLIMAAT .....	23
2.5	SKOOLKULTUUR .....	24
2.6	DIE SKOOL: ROL EN FUNKSIE .....	25
2.6.1	GOEIE ONDERRIG EN LEER .....	25
2.6.2	GEHALTE-KURRIKULUMLEWERING.....	26
2.6.3	LEERDER: PROGRESSIEWE ONTWIKKELING.....	27
2.6.4	PERSENEELONTWIKKELING.....	28
2.6.5	SKOOL AS VEILIGE HAWE .....	29
2.7	ROL EN FUNKSIE VAN PRINSIPALE.....	29
2.7.1	LEIERSKAP.....	29
2.7.1.1	TRANSFORMASIONELE LEIERSKAP.....	30
2.7.1.2	KENMERKE VAN LEIERSKAP.....	32
2.7.1.2.1	VISIE .....	32
2.7.1.2.2	STRATEGIE .....	32
2.7.1.2.3	MOBILISERING VAN MENSE .....	33
2.7.1.2.4	MOTIVERING .....	34
2.7.2	BESTUUR .....	35
2.7.2.1	KENMERKE VAN BESTUUR .....	36
2.7.2.1.1	BEPLANNING.....	36
2.7.2.1.2	ORGANISERING.....	36
2.7.2.1.3	LEIDING .....	38
2.7.2.1.4	BEHEER EN KONTROLE.....	42
2.8	DIE PRINSIPAAL AS KURRIKULUMBESTUURDER .....	47
2.8.1	DIE SKOOLKURRIKULUM.....	48
2.8.1.1	KERNINHOUDE RAKENDE DIE KURRIKULUM.....	48
2.8.1.2	VERANDERING EN DIE HANTERING VAN DIE KURRIKULUM.....	49
2.8.1.3	DOELGERIGTE LEER.....	50
2.8.1.4	ASSESSERING .....	51

---

---

2.8.1.5	LEEROMGEWING.....	52
2.8.1.6	HULPBRONNE.....	53
2.8.1.7	PROFESSIONELE ONTWIKKELING .....	54
2.8.1.8	BESTUURSONDERSTEUNING .....	55
2.9	FAKTORE WAT LEERDERPRESTASIE BEÏNVLOED .....	56
2.9.1	INTERNE FAKTORE .....	57
2.9.1.1	MULTIGRAADONDERRIG .....	57
2.9.1.2	KURRIKULUM.....	58
2.9.1.3	HANDLEIDINGS.....	59
2.9.1.4	BEPLANNING.....	59
2.9.1.5	LEERONDERSTEUNING .....	61
2.9.1.6	LEER- EN ONDERRIGONDERSTEUNINGSMATERIAAL.....	62
2.9.1.7	INDIENSOPLEIDING.....	63
2.9.1.8	DIE OPVOEDERKOMPONENT.....	65
2.9.1.9	INKLUSIWITEIT.....	67
2.9.1.9.1	SISTEMIESE STOORNISSE .....	67
2.9.1.9.2	ONVANPASTE PEDAGOGIEK.....	67
2.9.1.9.3	SOSIO-MAATSKAPLIKE STOORNISSE .....	67
2.9.1.9.4	MEDIESE STOORNISSE .....	68
2.9.2	EKSTERNE FAKTORE.....	69
2.9.2.1	OMGEWING.....	69
2.9.2.2	OUERBETROKKENHEID .....	70
2.9.2.3	ARMOEDE .....	72
2.9.2.3.1	INDIVIDUELE TEKORTKOMINGE .....	73
2.9.2.3.2	'N ARMOEDEKULTUUR .....	73
2.9.2.3.3	STRUKTURELE ARMOEDE.....	73
2.9.2.3.4	GEOGRAFIESE ARMOEDE.....	73
2.9.2.3.5	OPBOUENDE EN HERHALENDE ARMOEDE .....	73
2.9.3	VERWAARLOSING .....	74
2.9.4	PLAASSTAKINGS .....	75
2.10	SAMEVATTING .....	76
<b>HOOFSTUK 3 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLGIE VAN DIE STUDIE.....</b>		<b>78</b>
3.1	INLEIDING.....	78
3.2	TEORETIESE RAAMWERK .....	79
3.3	NAVORSINGSBENADERING .....	80
3.4	DIE ROL EN IMPAK VAN DIE NAVORSER .....	81

---

---

3.5	NAVORSINGSONTWERP.....	82
3.6	KWALITATIEWE NAVORSING .....	83
3.6.1	DOEL.....	83
3.6.2	BEGRIPSRAAMWERK.....	84
3.6.3	OMVANG.....	84
3.7	KWANTITATIEWE NAVORSING.....	86
3.7.1	DOEL.....	86
3.7.2	BEGRIPSRAAMWERK.....	87
3.7.3	OMVANG.....	87
3.8	DATA-INSAMELING .....	88
3.8.1	INLEIDING.....	88
3.8.2	AGTERGROND.....	88
3.9	INSTRUMENTASIE .....	89
3.10	VRAELYSTE .....	89
3.10.1	DEFINISIE .....	89
3.10.2	OMVANG.....	90
3.10.3	ONTWERP .....	90
3.10.4	VOLGORDE VAN VRAE .....	90
3.10.5	BEWOORDING VAN VRAE.....	91
3.10.6	VRAAGTIPES.....	91
3.11	ONDERHOUDE.....	92
3.11.1	DEFINISIE .....	92
3.11.2	OMVANG.....	92
3.11.3	KLASSIFIKASIE VAN ONDERHOUDE.....	93
3.11.3.1	ONGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE .....	94
3.11.3.2	GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE .....	94
3.11.3.3	SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE.....	94
3.11.4	FOKUSGROEPE .....	95
3.11.4.1	FOKUSGROEP-ONDERHOUDE.....	95
3.11.4.2	METODE .....	96
3.11.4.3	DIREKTE OBSERVASIE .....	97
3.11.4.4	ANALISE .....	98
3.12	GELDIGHEID.....	99
3.13	ETIESE OORWEGINGS.....	99
3.14	SAMEVATTING .....	100

---

<b>HOOFSTUK 4</b>	<b>NAVORSINGSRESULTATE: VERSLAGLEWERING, ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DATA .....</b>	<b>101</b>
4.1	INLEIDING.....	101
4.2	VRAELYTE .....	102
4.2.1	DOEL.....	102
4.2.2	DATA-ONTLEDING .....	102
4.2.3	VERSLAGLEWERING.....	103
4.2.3.1	AGTERGROND.....	103
4.2.3.2	ANALISE .....	103
4.2.3.3	VRAELYTE: VRAE EN STATISTIESE ONTLEDING .....	104
4.2.4	GEVOLGTREKKING .....	115
4.2.4.1	BASIESE FUNKSIONALITEIT VAN DIE SKOOL.....	115
4.2.4.2	LEIERSKAP, BESTUUR EN KOMMUNIKASIE.....	115
4.2.4.3	BEHEER EN KONTROLE.....	116
4.2.4.4	KWALITEIT-ONDERRIG .....	117
4.2.4.5	KURRIKULUMVOORSIENING EN HULPBRONNE.....	118
4.2.4.6	LEERDERPRESTASIE.....	119
4.2.4.7	DISSIPLINE .....	121
4.2.4.8	INFRASTRUKTUUR.....	122
4.2.4.9	OUERS EN DIE GEMEENSKAP .....	123
4.3	FOKUSGROEP-ONDERHOUE.....	124
4.3.1	AGTERGROND.....	124
4.3.2	DIE DOEL MET FOKUSGROEPE .....	125
4.3.3	GEVOLGTREKKING .....	126
4.3.4	FOKUSGROEP-ONDERHOUE: VRAE .....	126
4.3.5	FOKUSGROEP-ONDERHOUE: ONTLEDING .....	128
4.4	SAMEVATTING .....	148
<b>HOOFSTUK 5</b>	<b>BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....</b>	<b>149</b>
5.1	INLEIDING.....	149
5.2	AGTERGROND TOT DIE STUDIE .....	149
5.3	OMVANG VAN DIE ONDERSOEK.....	150
5.4	DOEL EN PROBLEEMSTELLING .....	151
5.5	BEVINDINGE.....	152
5.5.1	ASPEKTE RONDON BESTUUR WAARMEE REKENING GEHOU MOET WORD.....	152
5.5.2	DIE PRINSIPAAL SE BESTUUR- EN LEIERSKAPSFUNKSIE.....	152

---

---

5.5.3	TEKORTKOMINGE IN BESTUUR EN LEIERSKAPSRAAMWERKE .....	153
5.5.3.1	BASIESE FUNKSIONALITEIT .....	153
5.5.3.2	LEIERSKAP, BESTUUR EN KOMMUNIKASIE.....	153
5.5.3.3	KWALITEIT VAN ONDERRIG- EN OPVOEDERONTWIKKELING .....	154
5.5.3.4	KURRIKULUMVOORSIENING EN HULPBRONNE.....	154
5.5.3.5	LEERDERPRESTASIE .....	154
5.5.3.6	DISSIPLINE .....	155
5.5.3.7	INFRASTRUKTUUR .....	155
5.5.3.8	OUERS EN GEMEENSKAP .....	155
5.5.4	POSITIEWE ASPEKTE IN SKOOLBESTUUR EN LEIERSKAP .....	156
5.5.4.1	BEPLANNING.....	156
5.5.4.2	ORGANISASIE .....	156
5.5.4.3	LEIDING .....	156
5.5.4.4	BEHEER EN KONTROLE.....	156
5.5.4.5	VISIE .....	157
5.5.4.6	STRATEGIE .....	157
5.5.4.7	MOBILISERING VAN OPVOEDERS. ....	157
5.5.4.8	MOTIVERING .....	157
5.6	GEVOLGTREKKINGS.....	157
5.7	FAKTORE WAT BEPERKEND IS OP LEERDERPRESTASIE .....	158
5.8	FAKTORE WAT POSITIEF BYDRA TOT LEERDERPRESTASIE .....	159
5.9	AANBEVELINGS .....	160
5.10	SLOT-OPMERKINGS .....	161
5.11	SAMEVATTING .....	162
<b>BRONNELYS</b>	.....	<b>165</b>
<b>BYLAE A:</b>	<b>VRAELYSTE.....</b>	<b>177</b>
<b>BYLAE B:</b>	<b>TOESTEMMING OM NAVORSING IN SKOLE TE ONDERNEEM .....</b>	<b>184</b>

---

## LYS VAN TABELLE

TABEL 1.1	KONTEKSTE VAN LANDELIKE PRIMÊRE SKOLE.....	11
TABEL 2.1	VERGELYKENDE DEFINISIE: TRANSFORMASIONELE EN TRANSAKSIONELE LEIERSKAP .....	30
TABEL 3.1	AANTAL LANDELIKE PRIMÊRE SKOLE IN KRING X .....	89
TABEL 3.2	DIE NEGE SLEUTEL FOKUSAREAS.....	97
TABEL 4.1	HULPBRONVERSPREIDING (%) VAN LANDELIKE PRIMÊRE SKOLE BINNE DIE KRING .....	136
TABEL 4.2	AKTIEWE OPTREDES VAN LANDELIKE PRIMÊRE SKOLE RAKENDE HULPBRONNE.....	137

---

## VERKLARING VAN AFKORTINGS EN AKRONIEME

ADHD	Aandagafleibaarheidsgebreksindroom
CPUT	Cape Peninsula University of Technology
DBE	Department of Basic Education
DBO	Departement van Basiese Onderwys
DoE	Department of Education
ELRC	Education Labour Relations Council
FAS	Fetale Alkoholsindroom
GGBS	Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel
GLOO	Gespesialiseerde leerder- opvoeder- ondersteuning
IBB	Institusionele Bestuur en Beheer
IOP	Individuele onderrigprogram
KA's	Kurrikulum-adviseurs
KABV	Kurrikulum-, assessering- en beleidsverklaring
KOLI	Kaapse Onderwys en Leierskapinstituut
LOOM	Leer- en onderrigondersteuningsmateriaal
MIV	Menslike Immuniteitsgebrek- Virus
N & S	Norme en Standaarde
NRO	Nie-regeringsorganisasies
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
NPA	Nasionale Protokol vir Assessering
NPPPPR	Nasionale Beleid betreffende die Program-en vorderingsvereistes van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-12
OOG	Ontwikkelingondersteuningsgroep
PBCWC	Provincial Bargaining Council: Western Cape
PGP	Persoonlike Groeiplan
POS	Personeelontwikkelingspan
PSCBC	Public Sector Co-Ordinating Bargaining Council
SAOK	Skoolassessering-onreëlmatighedekomitee
SARO	Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders
SASW	Suid-Afrikaanse Skolewet
SGA	Skoolgebaseerde assessering
SSGB	Sterkpunte, swakhede, geleenthede en bedreigings
SVP	Skoolverbeteringsplan
VPOO	Voortgesette Professionele Opvoederontwikkeling
WCED	Western Cape Education Department
WKOD	Wes-Kaapse Onderwysdepartement
WKR	Wes-Kaapse Regering

## **HOOFSTUK 1**

### **AGTERGROND, PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE STUDIE**

#### **1.1 AGTERGROND**

##### **1.1.1 Inleiding**

Uitmuntende prestasies span die kroon in elke skool, organisasie of provinsie. Prestasies, hetsy akademies, enterpreneurskap, of vertonings in ander sferes van die wêreld van werk is grotendeels die kulminasie van effektiewe bestuur en sterk leierskap. Op nasionale vlak neem die Wes-Kaapse regering (voortaan WKR) leiding in dié verband. Wat 'n demper op dié goeie vertonings plaas, is die onvermoë van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (voortaan WKOD) se leerders om die minimum vereiste van 50% ("*benchmark*" standaard) in hul eie sistemiese toetse aan te teken. Dit kan waarskynlik as 'n aanklag teen die WKOD, skoolprinsipale, sowel as opvoeders gesien word.

Sedert die begin van die sistemiese toetsing in 2002 kon WKOD nog nie hierdie perk in Afrikaans en Wiskunde (Graad 3 & 6) in elke skool behaal nie. Die onbevredigende resultate en bevoegdheidsvlakke van leerders die afgelope dekade het die provinsiale visie 'n knou toegedien. Hierdie toedrag van sake het menige opvoeders, ouers, asook belanghebbenes met 'n gevoel van ongemak gelaat. Meningsverskille rondom dié situasie tussen strydende politici, sowel as kundiges het daartoe gelei dat hulle mekaar op verskeie platforms die stryd aangesê het en hul menings vanuit elke denkbare perspektief uitgespreek het.

Die WKR gebruik dié sistemiese toetsing as 'n meetinstrument om beide die onderwysstelsel in die provinsie, sowel as die onderrigsisteem (klaskamerpraktyke) in openbare skole te toets (Boonzaaier, 2014a). Getabuleerde spreikaarte (uitslae, analyses, persentasies en prestasiekategorieë in onderskeie fokusgebiede) dien as verwysing om uitvalareas, leemtes, sowel as goeie leerpraktyke in skole uit te lig. Hierdie wanbalans wat deur die sistemiese toetsuitslae gedemonstreer word, laat nou vrae ontstaan of dié vorm van toetsing enige bestaansreg het en of dit nog enige doel dien. Is 'n nuwe model (formaat) van toetsing dalk die antwoord? Die sirkelgang van evaluering, sistemies of in watter formaat ook al, plaas die bestuursrol van prinsipale, asook hul bestuursvermoë (vaardighede) as hoof van die skoolkurrikulum opnuut onder die vergrootglas.



## **1.2 SKOOLBESTUUR EN LEIERSKAP: DIE ROL VAN PRINSIPALE**

Wanneer Munroe (2009:36) hierdie stelling maak: “A manager is responsible for someone else’s vision...”, kan dit moontlik van die redes wees waarom die WKOD skoolprinsipale se bestuursvermoë onder verdenking plaas en daardeur ook die gehalte van onderrig en leer in skole bevaagteken. Sterk leierskap en goeie bestuur is volgens Clarke (2007:1) essensieel vir die sukses, asook die vooruitgang van skole. Maxwell (2008:24) onderskei bestuur as: “... om stelsels en prosesse in stand te hou”, terwyl leierskap daarop ingestel is: “... om mense te beïnvloed om te volg”. Hierdie omskrywing stel dus die parameters en grenslyne rondom bestuur en leierskap baie duidelik en plaas hierdie konsepte in konteks.

Volgens Cronjé, Du Toit, Marais en Motlatla (2004:176) is bestuurders doelgerig en fokus op die uitkoms. Alhoewel hulle daartoe in staat is om besighede (skole) effektief te bestuur en dit tot hoër hoogtes van werkverrigting te neem, is bestuurders in wese ook veronderstel om sterk leiers te wees. Die siening bring ’n dieper dimensie tot die bestuursrol van prinsipale. Clarke (2007:1) steun die stelling wanneer hy aanhaal: “...a good principal is skilled at both”. Dit lewer onteenseglik bewys dat hierdie vaardighede nie in isolasie staan nie, maar dat dit in die konteks van skoolbestuur en leierskap inter-afhanklik deur wisselwerking as ’n eenheid moet funksioneer.

Sterk leierskap, sowel as effektiewe bestuursvaardighede is van die kernkomponente wat in prinsipale se bestuursmondering teenwoordig moet wees. Dié kombinasie word deurgaans in hul afsonderlike kapasiteite toegepas, maar word ook op ’n gegewe tydstip binne kollektiewe verband in die skoolsituasie deur prinsipale by wyse van spreke gedemonstreer.

## **1.3 KONTEKS: PRIMÊRE EN SEKONDÊRE LEEROMGEWING**

Kring X beslaan ’n oppervlak van min of meer 12 981 km<sup>2</sup>. Binne dié radius van ongeveer 65km, word drie-en-dertig skole bedien. Dit is ook die tuiste van agtien landelike primêre skole en gemene deler in die sistemiese evalueringstatistieke. Die ligging van hierdie skole, ver, afgeleë en aan die buitewyke van dorpe, staan in parallelle konteks met die swak sosio-ekonomiese omstandighede wat ter plaatse (landelike gebiede) hoogty vier. Hierdie powere omstandighede waarin inwoners hulle bevind, wat hulle ervaar en waarmee hulle moet saamleef, word deur Thomas, Smees, Sammons en Mortimore (2001:53) beskryf as ’n “cycle of disadvantage” en is moontlik ook die oorsaak en gevolg van swak leerderprestasie.

Millie (2009:53) verruim hierdie stelling en is van mening dat die “*cycle*”, anti-sosiale gedrag by leerders inboesem. Hierdie simptome: “... a cocktail of unpleasantness and environmental mess...” (Millie, 2009:4) manifesteer in die optredes, houdings en demonstrasies van hierdie leerders. Dié gedragspatrone versterk onderprestering en het swak akademiese prestasies tot gevolg. Anti-sosiale gedrag maak ’n kragtige impak op die leerproses en laat geen twyfel bestaan dat hierdie toedrag van sake leer in die klassituasie negatief raak nie. Sosiale wanpraktyke, onder andere, rebelsheid, geweld, intimidasie, boelie en bendebedrywighede, word deur leerders gedemonstreer en dit plaas ’n demper op leerkulture in skole. Prinsipale word hierdeur getaak om innoverende intervensieprogramme te ontwikkel wat hierdie vorm van negatiewe gedrag kan aanspreek ten einde ’n positiewe lewensbeskouing by leerders te bewerkstellig.

Skole is leerinstellings, opvoedkundige gemeenskappe, akademiese strukture en bronne (sentrums) waar leerders deur relevante inhoudskennis, toepaslike vaardighede, asook met etiese waardes toegerus word. Te midde van hierdie skoolvisie is daar moontlik enkele of ’n kombinasie van struikelblokke binne hierdie sekondêre leeromgewing wat leerderprestasie nadelig kan teenwerk genaamd;

- Ondeurdagte besluitnemings, politieke inmenging by kurrikulumsake en bevordering van verskuilde politieke agendas
- Multigraad onderrig teenoor die monograad onderwysmodel
- Onvoldoende opleiding vir opvoeders in beperkte tydsraamwerke
- Kurrikulum Adviseurs (voortaan KA’s) se onvermoë om voldoende ondersteuning te bied rakende die Kurrikulum- assessering en beleidsverklaring aangeleenthede (voortaan KABV, 2011)
- Verpligte voorkeur aan nuut gekwalifiseerde onderwysers (Funza Lushaka beurshouers) bo ervare opvoeders (Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2014c)
- Sekere opvoeders gebruik hul “kennis”, diensjare en onderwyservaring as alibi om hulself te bemagtig om in pas te bly met veranderinge en vernuwings-onderrigstrategieë.

Opvoedkundige uitdagings in skole kan deur die ontwikkeling van ’n omvattende strategiese plan volgens Calitz (2002:21) bygelê word. Deelname van alle rolspelers is belangrik, omdat die ideale en doelstellings van skole deur ’n kollektiewe benadering (deelnemende bestuur, eienaarskap en doeltreffende skoolbestuur) verwesenlik word. Sterk leierskap en goeie bestuursvermoë is deurslaggewend om dié getransformeerde plan in die skool uit te rol.

Binne hierdie konteks is dit voordelig en waardevol om die bestuursfunksie van die prinsipaal te ondersoek. Bevindinge kan lig werp op goeie praktyke, uitvalle, sowel as leemtes uitlig en daardeur die impak van multigraadonderrig in landelike primêre skole binne konteks plaas. Gemeenskaplike en eiesoortige probleme, sowel as soortgelyke uitdagings waarmee hierdie skole gekonfronteer word, sal hierdeur (tydens die ondersoek) onder die soeklig kom en van groot waarde vir belangegroepes wees wat dieselfde sentimente deel.

## **1.4 PROBLEEMSTELLING EN FOKUS**

### **1.4.1 Inleiding**

Die jaarlikse provinsiale sistemies evalueringstatistieke (WKOD), lewer onteenseglike bewys dat sekere skole in die Wes-Kaap se minder bevredigende sistemiese toetsuitslae, in skrilte kontras staan met die jaarlikse matriekresultate. 'n Algemene persepsie en veronderstelling is dat leerders wat nie die vaardigheid genaamd *lees* in Afrikaans Huistaal kan bemeester nie, ook nie Wiskunde kan baasraak nie. Dié stelling ontlok hewige debat, veral uit die oord van Gespesialiseerde Leerder-Opvoeder-Ondersteuning (voortaan GLOO). Hierdie teendeel is al herhaalde kere bewys en die 2014 sistemiese toetsresultate het bevestig dat leerders beter in Wiskunde as Afrikaans Huistaal gevaar het. Landelike primêre skole vorm deel van hierdie statistieke, is deel van die groter geheel en reflekteer dus die opvoedkundige situasie (leerders se akademiese kognitiewe kapasiteit) in die Wes-Kaap.

### **1.4.2 Faktore wat leerderprestasie strem**

Interne oudits in skoolverband betreffende bestaande opvoedkundige praktyke is geloods om die uitvalle te identifiseer en leemtes te peil. Die tendense is geïdentifiseer en aangespreek, maar met gemengde welslae. Weens die ongelykhede in landelike multigraadskole teenoor monograaddorpskole rakende hul opvoedkundige, fisiese, sowel as elektroniese hulpbronne, fasiliteite ten opsigte van sport en rekreasie, informasie-telekommunikasie-tegnologie, asook menslike kapitaal, is daar sigbare diskriminasie en is die opvoedkundige speelveld ongelyk. Monograadskole trek dikwels voordeel uit hul ligging en ander geleentheidsfaktore wanneer dit kom by voorkeur, sowel as toegang en kan daardeur hul akademiese prestasies op hoër platforms bo landelike skole ten toon stel.

Landelike skole kan nie met hul mededingers in monograadskole kompeteer, asook vergelyk word nie. Soos reeds genoem, trek hierdie skole voordeel, geniet voorrang en kry voorkeur wanneer dit kom by, onder andere loodsprojekte, moderne tegnologie, infrastruktuur (fisiese

en elektroniese), asook die implementering van gevorderde opvoedkundige programme. Dié sigbare vorm van diskriminasie by sogenaamde modelskole het beslis 'n negatiewe impak op opvoerdermoreel by landelike opvoeders. Dit laat 'n persepsie by opvoeders en ook leerders ontstaan dat landelike primêre skole as tweedeklasleerinstellings gereken en hanteer word, onnodige bagasie het, en die ekstra wiel, by wyse van spreke, aan die onderwysstelsel se wa is.

Verder het die eensydige besluitneming, bekendmaking, sowel as publikasie (Die Burger, 17 Oktober 2012) rakende die sluiting van geselekteerde landelike skole (20 uit 27) skokgolwe deur hierdie geaffekteerde gemeenskappe gestuur wat wesenlike en emosionele skade aan dié individue gedoen het. Dit sou nie net families se sosiale gesinstruktuur versteur nie, maar hul unieke kultuur, ('n stuk geskiedenis, ryke erfenis en 'n eie identiteit) sou in hierdie proses verlore gaan. Deur migrasie sou dié ontwortelde plaasgesinne dus desnoods en gedwonge hul menswees in die vreemde (onbekende) verruil deur 'n "morfose" te ondergaan, 'n proses gekenmerk as sosiale verbastering.

Retrospektief is landelike skole 'n probleem vir die WKR. Die voorgenome sluiting, "na diepe nadenke", is deur WKR geregverdig deur aannames, soos die onderprestering van landelike skole, beduidende afnames in leerdergetalle by al die multigraadskole op plattelandse dorpe, multigraadonderrig as leerpraktyk en die beskikbare akkommodasie by enkelgraadskole vir leerders wat hierdeur geraak word. Dié persverklaring en nuuskonferensie het soveel paniek onder dié weerlose families gesaai dat gemeenskapsdrukroepe, nie-regeringsorganisasies (voortaan NRO's), sowel as vakbonde noodgedwonge moes ingryp. Ongeag dié teenkanting, misnoeë en griefskrifte van ouers, belanghebbenes, sowel as verskeie steungroepe teen die sluiting, het die Wes-Kaapse Minister van Onderwys nog alles in die stryd gewerp om hierdie skole te sluit.

Op Dinsdag 9 Desember 2014 (Die Burger, 10 Februarie 2015) het die Appélhof 'n uitspraak ten gunste van die WKR gelewer en beslis dat die geïdentifiseerde skole moet sluit. Volgens Breytenbach (Die Burger, 10 Februarie 2015) behou WKOD hom die reg voor om wetlik sy aanvanklike plan te volvoer, maar het daarteen besluit en in goedertrou die hofgeding laat vaar. 'n Ooreenkoms is intussen deur WKOD en hierdie skole bereik en 'n proses om skole te her-evalueer word in die vooruitsig gestel.

Binne dié warboel bevind opvoeders, leerders en ouers hulle midde in die politieke spervuur. Hierdie kernkomponente en dryfveer van die leerproses moet dus die spit afbyt vir linkse en regsgeesinde politieke denkrigtings met hul verskuilde agendas. Ondeurdagte besluitnemings

en die volharding daarmee dien geensins as goeie advertensie vir die Wes-Kaapse visie: *verbeterde onderwysuitkomst in 'n samelewing met oop geleenthede vir almal* (Siud-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2010:1) nie. Strydig hiermee word emosies ontketen wat baie stremmend is en negatief op leerderprestasies inwerk. Te midde van agterstande, tekortkominge en 'n onsekere toekoms bly goeie onderrig en leerpraktyke deur doelgerigte strukture en stelsels steeds 'n kernprioriteit en neem dit stelling in bo aan die sakelys in elke landelike primêre skool.

Effektiewe bestuur is kritiek belangrik vir die suksesse, beeld, karakter en voortbestaan van skole. Clarke (2007:1) beklemtoon hierdie belangrikheid en beskryf dit as die kohesie tussen goeie bestuur en sterk leierskap. Cronjé *et al.* (2004:176) se verwysing na bestuurders as die gesagdraers in skole en sterk leiers kry resultate sonder dwang, versterk dus Clarke (2007:1) se stelling. Dié konglomerasie vorm die grondslag om sigbare verandering, hoë akademiese prestasies en die volhoubaarheid daarvan in skole te vestig.

## **1.5 DOELSTELLING VAN DIE STUDIE**

### **1.5.1 Inleiding**

Goeie prestasies is die kenmerk van sterk leierskap met 'n effektiewe bestuurskomponent as onderbou daarvan. Clarke (2012b:204) is van mening dat alle suksesse van “*good-to-great*” leiers toegeskryf kan word aan die genetiese samestelling of geaardhede van dié individue of *die self*. Vir die individue gaan dit nie net bloot om die beste waarde vir geld te bied nie. Die produkte wat voorts gelewer word, moet van hoogstaande gehalte wees, eiesoortig, uniek en die karakter van instansies reflekteer. Prinsipale moet dus 'n produk aan die wêreld van werk lewer wat met trots die leerorganisasie se visie en waardestelsel weerspieël en uitbeeld.

### **1.5.2 Navorsingsraamwerk**

Hierdie agtergrond skets die ideale leeromgewing waarbinne doelgerigte leer kan plaasvind, maar is strydig met die status quo van WKOD. Dié werklikheid verkeer egter in 'n wanbalans met die vooropgestelde groeiteikens en uitkomst. Weens die onbevredigende akademiese bevoegdheidsvlakke van leerders en swak sistemiese toetsresultate van landelike primêre skole in Kring X, 'n sub-divisie van die Weskus Onderwysdistrik, het die behoefte ontstaan om die bestuursfunksie van prinsipale te ondersoek. Vir hierdie doel wil die navorsing:

- Eerstens, die rol en funksie van prinsipale in skole bespreek en effektiewe

skoolbestuur belig om die impak daarvan op akademiese prestasies te bepaal.

- Tweedens, 'n ondersoek loods oor:
  - (i) watter leemtes in bestuurpraktyk is beperkend vir leerderprestasie,
  - (ii) watter faktore sal bydra tot die verbetering van leerderprestasie in landelike skole.

Die uiteindelige doel van dié studie sal wees om te fokus op die bestuursrol van prinsipale in landelike primêre skole (Kring X) en die impak daarvan op leerderprestasies. Prinsipale se bestuursrol en funksie kom in hierdie ondersoek onder die soeklig. Goeie bestuurspraktyke, uitvalareas en leemtes sal na vore gebring word om die akademiese pad vir 'n verbetering in landelike primêre skoolleerders se akademiese prestasies, te probeer uitspel.

## **1.6 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE**

### **1.6.1 Inleiding**

'n Gestruktureerde plan wat die omvang van die ondersoek uitspel of die navorsingsontwerp, omvat, die terme en bepalings is waarvolgens die navorsingsproses uitgevoer sal word. Ter aansluiting hierby omskryf Gray (2009:131) navorsingsontwerp as: "... an overarching plan for the collection, measurement and analysis of data". Hierdie plan van voorneme dien as 'n verwysingsraamwerk en reguleer die pas, tempo en logiese volgorde van die ondersoek. 'n Dieper siening en insig is met die verloop van hierdie ondersoek verkry, begrip is vasgelê, bevindinge geformuleer en ooreenkomstig gekwalifiseer.

### **1.6.2 Raamwerk: Ontwerp en metode**

'n Volledige literatuurstudie vanuit gepaste en relevante bronne word eerstens saamgestel om die term bestuur as konsep in konteks te plaas. Hierdie literêre samestelling dien as verwysingsbron en bied 'n diskriptiewe opsomming betreffende die bestuursaspek, verwante ondersteunende komponente, moontlike probleme wat ondersoek, bespreek en aangespreek moet word. Verder werp die literaturoorsig meer lig op die dinamiek rondom bestuursplig, met ander woorde hoe prinsipale hul rol en funksie bestuur, pligstate interpreteer, asook hul volmag delegeer of afwentel om operasionele effektiwiteit binne hul opvoedkundige domein, die skool, te verseker.

Teen dié agtergrond word die voorgenome navorsing deur 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes ondersoek en uitgevoer. Hierdie genre, kwantitatiewe

navorsing, word deur Gray (2009:200) in konteks gestel as: “Data based upon numbers”, en versterk dit verder met die aanhaling: “Quantitative studies generate data in the form of numbers ...” (Gray, 2009:202), terwyl Brynard, Hanekom en Brynard (2014:39) kwalitatiewe navorsing as: “... to know people personally, to see them as they are, and to experience their daily struggles when confronted with real-life situations”, interpreteer.

Na afloop van die literatuurstudie word ’n vraelys (geslote) as deel van die kwantitatiewe navorsingsmetode gebruik. Vir hierdie doel is vraelyste geskik om soveel as moontlik data, informasie en feite-inligting in te win. Kumar (2011:145) omskryf vraelyste as: “... a written list of questions, the answers to which are recorded by respondents”. As ’n lys in geskrewe of gedrukte formaat met vrae en antwoorde wat deur respondente voltooi moet word, is dit ’n gepaste meetinstrument vir kwantitatiewe navorsingsdoeleindes. Inligting of terugvoering vanuit dié sirkel van respondente word gekategoriseer en ontleed om ’n dieper insig, asook antwoorde te verkry oor huidige bestuurspraktyk in dié onderskeie skole en sekere tendense wat die visie in hierdie skole dryf.

Verkreë data is onderwerp aan ’n proses gekenmerk as inhoudsontledingsanalise en die resultate sal duidelik die aspekte wat beperkend is, asook die faktore wat positief bydra tot die verbetering van leerderprestasie, identifiseer. ’n Verdere doelstelling van die vraelys is om deur dié kwantitatiewe genre informatiewe inligting in die vorm van statistiese data soos getalle, syfers, tabelle, sowel as persentasies voor te stel wat die posisie, vlak en stand van bestuurspraktyke in skole reflekteer.

Vervolgens is hierdie statistiese inligting verkry vanuit die vraelyste wat gebruik is om die kwalitatiewe ondersoek te loods. Hierdie ondersoek sal by wyse van drie fokusgroepe verder gevoer word. Omdat kwalitatiewe navorsing gepas is vir dié navorsing, plaas dit die navorser midde in die natuurlike omgewing waar die ondersoek uitgevoer is. Die navorser is dus eerstehands bekend gestel aan die dieperliggende kontekstuele faktore van deelnemers en daarom is die navorsing vanuit ’n interpretavistiese benadering gevolg. Die vraag: *Wat is die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter?*, word beantwoord, omdat vanuit dié dieptestudie antwoorde verskaf word. Die interaktiewe handeling tussende individue, diverse groepe, en sosiale dinamika van gemeenskappe (Gray, 2009:164-165) word dus op primêre vlak toegelig.

Vir dié navorsing sal vraelyste aan al agtien landelike primêre skole in Kring X voorsien word om te voltooi. Hierdie skole verteenwoordig gesamentlik 80 opvoeders (sien Tabel 1.1), sluit prinsipale in en posvlakke 1 en 2 word by die navorsing betrek. Geslote vrae is in duidelike

taal geformuleer, gedrukte formaat en in respondente se voorkeurtaal, Afrikaans, gestel (Du Plooy-Cilliers en Cronje, 2014:152). Die doel met hierdie formaat is om dubbelsinnigheid uit te skakel, betroubaarheid van die ondersoek te verseker en resultate op so 'n wyse bo verdenking te plaas. Hierdie proses word self deur die navorser bestuur, derhalwe is die geloofwaardigheid van dié studie versterk en enige vorm van manipulasie teengewerk. Alle belangegroepes betrokke by hierdie studie sal vooraf hul deelname bevestig. Goedkeuring is vanaf WKOD ontvang om dié ondersoek in skole in Kring X te onderneem.

Kring X bestaan uit vier onderwysklusters. Een skool vanuit hierdie klusters is geselekteer vir onderhoudsvoering. Die kriteria vir die seleksieproses was as volg: Twee skole met die beste sistemiese prestasie, een vanuit 'n kluster, asook twee skole wat die swakste vertoning gelewer het, een elk vanuit die oorblywende twee klusters, word ingesluit. Fokusgroepe vorm deel van die navorsingsmetode wat gebruik is om data in te samel. Wilkinson (2004:177) kwalifiseer dié perspektief as: "... a way of collecting qualitative data, which - essentially - involves engaging a small number of people in informal groups (or discussions), 'focussed' around a particular topic or set of issues". Vervolgens sal daar met drie fokusgroepe, naamlik posvlak 1, 2, asook prinsipale, onderhoude gevoer word. Dié gesprek is: "... the preferred tactic of data collection ... to find out what is somebody else's mind ... to explore their views in ways that cannot be achieved by other forms of research..." (Ribbins, 2007:208).

Onderhoudsvrae word in 'n logiese geordende volgorde gestruktureer en in die voorkeurtaal, Afrikaans, voorberei en aan die respondente gestel. Verder is dié semi-gestruktureerde vrae chronologies georganiseer dat dit die totale omtrek en spektrum van die onderwerp dek. Die doel hiermee is om soveel moontlik inligting vanaf die deelnemers te verkry. 'n Progressiewe kontinuum word verkry deur die vraagstelling vanaf 'n algemene vertrekpunt te ontsluit tot 'n meer spesifiek en direkte aard. Die onderhoudsvoering word op band deur video-opname vasgelê om 'n volledige en akkurate weergawe van die proses te verseker.

Na afloop van onderhoude met fokusgroepe sal die navorser met dié prinsipale oor 'n tyd en datum ooreenkom om die organisatoriese bestuursplan van skole in hul natuurlike kontekste waar te neem (Kumar, 2011:140). Die effektiwiteit van goeie bestuurspraktyke, betreffende skole se basiese funksionaliteit, leierskap, bestuur en kommunikasie, kurrikulumvoorsiening, hulpbronne, asook leerderprestasie, beheer en verhoudinge, gehalte van onderrig, leer en opvoederontwikkeling in elke skool is geobserveer, gemoniteer en genoteer. Aantekeninge rondom waarneming is ook gedokumenteer. Hierdie proses is by elke fokusgroep afsonderlik herhaal. Die data wat uit onderhoude met die onderskeie fokusgroepe verkry is, is by wyse van die konstante vergelykende ontledingmetode gedoen.



Onwuegbuzie *et al.* (2009:2) beveel die metode aan en vind dit besonder geskik vir hierdie ondersoek: "... when there are multiple focus groups within the same study, ... allows the focus group researcher to assess saturation in general and across-group saturation in particular". Die kwalitatiewe data wat op hierdie manier saamgestel is, is gesetel binne 'n interpretatiewe navorsingsparadigma. Hierdie metode hou 'n breër spektrum van betekenis (moontlikhede) in. Die vertolking van die werklikhede van deelnemers se daaglikse lewe, hul wedervaringe, sowel as die situasies waarin hulle hulself bevind, het 'n dieper betekenis te voorskyn laat kom. Verwerking van vraelyste en fokusgroep-onderhoude is afgehandel en het as informatiewe inligting gedien. Na hierdie prosessering word 'n sentrale plek aangewys waar die statistiese data met bevindinge aan respondente voorgelê, bespreek, geverifieer en voorts as noukeurig gedokumenteer is.

Alle ingesamelde inligting (data) is aan 'n proses van noukeurige ondersoek of data-analise onderwerp. Volgens Mouton (2001:108) is data-analise: "... an inspection of the relationships, between concepts, constructs or variables and to see whether there are any patterns or trends that can be identified or isolated to establish themes in data". Daarna is die data-analise aan 'n proses genaamd triangulasie blootgestel om die akkuraatheid van alle verkreeë inligting te verifieer. Bush (2002:68) omskryf die proses triangulasie as: "The use of two or more methods of data collection...". Hy plaas dit verder in konteks met hierdie aanhaling: "It is essentially a means of cross-checking data to establish validity". Hierdie verwysings word deur Koonin (2014:256) bevestig.

Inligting/informasie vanuit verskeie bronne van bewyslewering, genaamd die literatuurstudie, vraelyste en fokusgroep-onderhoude, is met mekaar vergelyk. Hierdeur word die geldigheid van dié gegenereerde data bepaal. Bevindinge en gevolgtrekkings word geformuleer, sowel as opsommende kommentaar gelewer. Bush (2012:84) se aanhaling: "... comparing many sources of evidence in order to determine the accuracy of information or phenomena", lei tot 'n dieperliggende siening en begrip by die navorser. Hierdeur omvat hy die voorafgaande omskrywings en word die belangrikheid van waterdigte bevindinge, asook die impak van geloofwaardige navorsing bevestig.

Terugvoering van dié navorsing sal gepubliseer word en in publieke belang ook openbaar gemaak word. In belang van akademiese ontwikkeling in landelike skole met verwysing na leerderprestasie sal die bevindinge aan alle relevante onderwysinstansies, naamlik WKOD, Weskus Onderwysdistrik, Kringbestuur, die GLOO-komponent, KA's, asook aan landelike primêre skole, beskikbaar gestel word.

## 1.7 OMVANG VAN DIE NAVORSING

### 1.7.1 Inleiding

Onbevredigende leerderprestasies in skole is 'n nasionale tendens en die Wes-Kaap is geen uitsondering nie. Dié ondersoek fokus op die landelike primêre skoolkomponent in Kring X, 'n onderwyskring in die Weskus Onderwysdistrik en deel van die Wes-Kaap. Hier val die kollig uitsluitlik op die bestuursfunksie van landelike primêre skoolprinsipale en die impak van hul bestuurspraktyke in die verbetering van landelike leerders se akademiese prestasies.

### 1.7.2 Agtergrond van fokusgebied

Omdat die vraag: *Wat is die prinsipaal se rol en funksie ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter*, gestel is, is die landelike primêre skoolkomponent gekies om die ondersoek by te loods. Vanuit drie en dertig skole in Kring X, is 54,5%, dit wil sê agtien (18) van dié drie en dertig skole, landelike primêre skole. Vir die ondersoek is al agtien landelike primêre skole betrek. Hierdie skole is ook geklassifiseer as kwintiel 1 (armoede-indeks van die gemeenskappe waarin skole geleë is) en as S8 en S9 (Tabel 1.1) gegradeer volgens die aantal leerders en opvoeders van die skool. Dié diverse geografiese ligging is 'n dominante faktor wat die eiendom-status van dié skole aanbetref, omdat van hulle onderskei word as staatskole en kerk/plaasskole op private eiendom. Onderstaande tabel (1.1) stel genoemde agtergrond van landelike primêre skole in konteks.

**TABEL 1.1 Kontekste van landelike primêre skole**

No	Kluster	Aantal skole	Tipe skool			Kwintiel	Gradering	Aantal opvoeders
			Staat	Kerk	Plaas			
1	A	4	2	1	1	1	S8 en 9	21
2	B	3	1	1	1	1	S8 en 9	12
3	C	7	4	1	2	1	S8 en 9	28
4	D	4	1	3	0	1	S8 en 9	19
<b>Totaal</b>		<b>18</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>			<b>80</b>

Fynere detail omtrent die agtergrond verbreed die omvang van die fokusgebied en verleen ook meer diepte aan die navorsing, onder andere:

Aard	: Primêre skole in 'n landelike omgewing
Eiendom status	: Staat, kerk, en privaat eiendom (plaasskole)
Leergang	: Graad R/1 tot 6 of Graad R/1 tot 7
Fases	: Grondslag, Intermediêre en Senior Fase
Voorkeurtaal	: Afrikaans
Taal van onderrig en leer	: Afrikaans
Leedersamestelling	: 'n Gemengde samestelling van seuns en dogters
Personeelvoorsiening	: 'n Gemengde samestelling van mans en dames opvoeders
Posvlakke	: Posvlak 1 (opvoeders), Posvlak 2 (departementshoof) en prinsipale.

Die kwantitatiewe ondersoek is slegs tot agtien skole in Kring X beperk en sluit nie die hele Weskus Onderwysdistrik in nie. Daar kan dus nie in die breë veralgemeen word nie. Hierdie ondersoek behoort van onskatbare waarde te wees vir landelike skole in Kring X.

### **1.7.3 TEIKENGROEP VAN DIE ONDERSOEK**

Landelike primêre skole is die komponent waar die ondersoek geloods is. Alle opvoeders van dié skole in Kring X wat by die ondersoek betrek is, vorm deel van die teikengroep. Daar sal met drie fokusgroepe, genaamd posvlak 1- en 2 –opvoeders, sowel as die prinsipale van geselekteerde skole uit die vier klusters (Tabel 1.1) onderhoude gevoer word. Terugvoering omtrent bevindinge in verband met die ondersoek sal aan die teikengroep bekend gemaak word en beskikbaar gestel word.

### **1.8 ETIESE MAATREËLS**

Kumar (2014:282) verwys na etiese gedrag as: "... in accordance with principles of conduct that are considered correct, especially those of a given profession or group". Die voorwaarde is dat alle deelnemers, onder andere WKOD (sien Bylae B) en Cape Peninsula University of Technology (voortaan CPUT), formeel by die voorgenome navorsing betrek word. Aansoek om goedkeuring vir die studie is aan die Etiese Komitee van CPUT voorgelê vir goedkeuring en toestemming is verkry.

Protokol binne alle dissiplines is gevolg en die konsekwentheid van etiese handeling het die grondslag gevorm vir akkurate bevindinge. Deelnemers is van die begin af deeglik ingelig omtrent hul deelname, verwagtinge, tipe informasie, doel daarvan, asook die impak van die ondersoek op hulle as individue. Gray (2009:91) stel dit baie duidelik dat alle deelnemers se

deelname aan die ondersoek 'n vrywillige onderneming sonder dwang is. Verder voer Gibbs (2009:101) aan dat dit deelnemers vry staan om hulself te eniger tyd aan die ondersoek te onttrek. Hierdie inligting is vooraf aan deelnemers deurgegee vir kennisname.

Taal as kommunikasiemedium is belangrik in hierdie ondersoek, omdat dit tot die geldigheid van bevindinge bydra. Afrikaans is eie aan die teikengroep en is as kommunikasiemedium in die ondersoek gebruik. Deelnemers is die geleentheid gebied om die vraelyste (geslote) en fokusgroep-onderhoude in verstaanbare taal, in Afrikaans, op hul vlak en met begrip te beantwoord. Konfidensialiteit van inligting, bevindinge, asook sensitiewe informasie (Gibbs, 2009:101-102) is met absolute vertroulikheid hanteer en as “geklassifiseerd” beskou.

Die anonimiteit van deelnemers in dié ondersoek (McNiff en Whitehead, 2009:95) is beskerm deur denkbeeldige of skuilname te gebruik. Enige vorm van informasie vanuit vraelyste en fokusgroep-onderhoude is vertroulik hanteer en toepaslik bestuur. Deelnemers is verder die geleentheid gebied om die akkuraatheid, asook interpretasies van die ingesamelde data met resultate te bevestig. Terugvoering van feitebevindinge is aan die einde van die studie aan respondente bekend gemaak.

## **1.9 INDELING VAN HOOFSTUKKE**

Dié studie is in vyf hoofstukke ingedeel. Dit stel die verloop van die ondersoek kategoriees voor en sien soos volg daaruit:

### **HOOFSTUK 1**

In hierdie hoofstuk word 'n inleidende oorsig tot die studie gebied. Die agtergrond omvat die akademiese situasie in skole met verwysing na die jaarlikse sistemiese toetsing van WKOD sedert 2002. Vervolgens word die konteks van waar die ondersoek onderneem sal word, beskryf. Verder word die probleemstelling, fokus, doel, asook faktore wat leerderprestasie negatief beïnvloed, noukeurig gedokumenteer. Die navorsingsraamwerk, etiese maatreëls en handeling van die navorser voor, tydens en na die ondersoek word voorgehou.

### **HOOFSTUK 2**

Hier word 'n indiepte literatuurstudie verskaf deurdat die konsep bestuur, sowel as verwante aspekte in konteks geplaas word. Dieperliggende betekenis word aan dié aspekte verleen deur verskeie terme en begripsdefiniërings wat deurgaans aangehaal en omskryf word. Die literêre oorsig word gebaseer op uitgangspunte, argumente en die professionele oordeel van menige, kundiges en kenners vanuit hul onderskeie bestuurs en leierskapsvelde. Menings

van erkende skrywers uit relevante bronne word aangehaal en dit dien as stawende bewyse wat 'n omvattende perspektief van die studie na vore bring.

### HOOFSTUK 3

Die navorsingsplan, asook metodologie word in hierdie hoofstuk aangespreek. Hier word 'n omvattende oorsig van beide die ontwerp en navorsingstrategië wat onderneem gaan word, voorgestel. Hierdie raamwerk verskaf 'n volledige uiteensetting van hoe die voorgename ondersoek onderneem sal word. Binne dié plan word die navorsingsperspektiewe, genaamd, kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes verduidelik, en hoe die gegenereerde data ontleed, geanaliseer en geïnterpreteer sal word ten einde bevindings te formuleer.

### HOOFSTUK 4

Hierdie hoofstuk sentreer rondom die response van vraelyste en fokusgroep-onderhoude. Beide vraelyste en onderhoude dien as navorsingsinstrumente. Dit word ontleed, geanaliseer en geïnterpreteer.

### HOOFSTUK 5

In dié hoofstuk word bevindings en gevolgtrekkings geformuleer en aanbevelings voorgestel.

## **1.10 SAMEVATTING**

Hoofstuk een bied 'n inleidende oorsig en omsluit die agtergrond, doel, fokus en motivering vir die ondersoek. Verder belig dit ook die navorsingraamwerk en etiese kode waarbinne die navorser gewerk het.

## HOOFSUK 2

### DIE ROL EN FUNKSIE VAN PRINSIPALE TEN EINDE AKADEMIESE PRESTASIES IN LANDELIKE SKOLE TE VERBETER

#### 2.1 INLEIDING

Skole is sosiale strukture (leerinstellings) en funksioneer nie in isolasie nie. As deel van die breë gemeenskap is dit die gemeenskapsleersentrum waar leerders tot hul volle potensiaal ontwikkel moet word. Te midde van die komplekse bevolkingsgroepe, sosiale samestelling en kultuurverskille binne skole is dit ook hierdie opvoedkundige instellings wat die toon aangee vir verandering. Die verwagting is dat die kennis, vaardighede en waardes wat leerders in die skoolopset opgedoen het, in die wêreld van werk toegepas en positief aangewend word om so vervulde lewens te kan lei.

In ons veranderende wêreld dikteer die universele verskynsel, genaamd globalisering, die tempo van transformasie in alle sektore binne die wêreld van werk. Mishra en Bhaskar (2010:48) bevestig hierdie stelling met verwysing: "Globalization has brought about with it immense changes in the environment, fierce competition and dynamic customer preferences which have forced organizations to adapt to changes in order to survive and succeed". Owerhede word hierdeur genoopt om onderwysstelsels in lyn te bring om aan hierdie eise en hoë verwagtinge wat die "Global Village" daar stel, te voldoen. Suid-Afrika is een van die prominente rolspelers binne hierdie opvoedkundige arena en word hierdeur genoodsaak om 'n skoolkurrikulum wat aan hoë standaarde voldoen, aan sy primêre kliënte, sy leerders, te lewer.

Prinsipale, as gedelegeerdes van die Hoof van Onderwys, is verantwoordelik vir effektiewe kurrikulumlewering in skole. Hierdeur is hulle aanspreeklik vir die bevredigende wyse waarop skole bestuur word en moet verder toesien dat die akademiese belange van alle leerders bevorder word. Die vraag wat die prinsipaal as onderrigleier gedurig moet vra, is: **Watter tipe skool wil ons graag bou?** In antwoord hierop: 'n Getransformeerde leerorganisasie wat bewustelik en deurlopend hoë vlakke van onderrig en leer handhaaf. Die skool moet werklik 'n leertuiste vir al sy primêre kliënte (die leerders) wees. Sterk leierskap en goeie bestuur is inderdaad die opvoedkundige platform waarop doelgerigte onderrig, leer en hoë vlakke van akademiese prestasies gebou kan word.

## **2.2 BEGRIPSOMSKRYWING**

### **2.2.1 Bestuur**

Leierskap beskou bestuur as 'n kernvaardigheid wat die organisatoriese wiele, die dag-tot-dag-aktiwiteite van die skool laat draai en die gladde verloop van interne stelsels verseker. Bestuur se prerogatief moet wees om gestelde doelwitte te bereik deur effektiewe stelsels en prosesse in stand te hou (Maxwell, 2008:24). Cronje *et al.* (2004:104) is van mening dat bestuur 'n proseshandeling is. Die proses omsluit alle kernkomponente, genaamd menslike, finansiële, fisiese, sowel as informasie-hulpbronne wat deur wisselwerking as 'n eenheid saamwerk om uitkomst te bereik. Clarke (2007:3) argumenteer dat bestuur sentreer rondom die doeltreffende wisselwerking van interne stelsels. Hy beklemtoon hierdie stelling wanneer hy noem dat die effektiewe funksionering van stelsels suksesvolle eindresultate tot gevolg sal hê.

“What management is not is carrying out a prescribed task in a prescribed way”, (Everard, Morris en Wilson, 2004:4). Die afleiding hier is dat bestuur op verskillende wyses toegepas kan word. Enersyds as gesaghebbende bevelvoerder en andersyds as beskermheer om die skool as 'n geheel bymekaar te hou. Bestuur is dus gestruktureerd, visie gedrewe en van meet af 'n uitkomsgebaseerde proseshandeling.

### **2.2.2 Leierskap**

'n Sekere skool van denke (“*Great man*” model (Qualities theory), Clarke, 2007:13) het geglo dat leiers gebore word en nie gemaak kan word nie. Saal en Knight (in Horner, 2003:28) het die teendeel bewys en voer verder aan dat sterk leiereienskappe deur individue aangeleer kan word. Bennis en Nanus (in Maxwell, 2008:33) komplementeer Saal en Knight (1988) se bevindinge dat aspirant leiers se vaardighede ontwikkel kan word om so suksesvolle leiers te word.

Invloed is die kern en magsbasis waarin effektiewe leierskap opgesluit lê (Maxwell, 2008:23). Hy is ook van mening dat individue sonder invloed nie mense kan oorreed, tot ander insigte bring of hul sienswyses rondom besluite kan verander nie. Om hierdie rede beskryf Maxwell (2008:26) leierskap as: “invloed - niks meer nie, en niks minder nie”. Leierskap is die vermoë om volgelinge of personele te oorreed om in te koop of om uit vrye wil doelwitte na te streef.

Cronje, Du Toit en Motlatla (2000:154-156) sien leierskap as 'n komplekse proses wat deur aspekte, onder andere gesag, mag, invloed, delegering, verantwoordelikheid en rekenskap omlin word. Te midde van hierdie komplekse aard argumenteer hulle dat leierskap resultate kry sonder dwang. Hulle sien leierskap as positiewe energie of die gawe wat individue besit om ander so te beïnvloed en uit eie wil daartoe in te stem om organisatoriese doelstellings te bereik.

Clarke (2007:2) vertolk leierskap as 'n proseshandeling wat daarop ingestel is om sigbare verandering in skole te bewerkstellig. As hoof van die leerorganisasie kan leierskap gesien word as die "brein" waar besluite geneem word en "beheersentrum" wat die koers en rigting aandui.

### **2.2.3 Transformasie**

Die 21ste eeu kan bestempel word as die era van tegnologiese versnelling, globale netwerking, die totstandkoming van 'n hoogs gespesialiseerde en kompeterende (vraag en aanbod) arbeidsmark. Shapshak (2008:122) beskryf hierdie mededinging as: "... a game of high-stakes poker ...", en beskryf dit as 'n tendens wat die tempo van transformasie binne die wêreld van werk universeel versnel. Hy, Shapshak (2008:121) plaas dié snelle tempo in konteks: "... by the time you read this, the telecoms landscape in South Africa will have radically changed". Hierdie stelling bewys dat die elektroniese medium die kommunikasie-landskap vir altyd verander het.

Fullan (2001:52) omskryf transformasie as 'n proses en nie 'n gebeurtenis nie. Die ondertoon is dat doelgerigte beplanning en goeie organisasievermoëns die oorgang, infasering en gladde verloop van transformasie in alle skole kan vergemaklik. Everard, Morris en Wilson (2004:6) argumenteer dat verandering gepaard gaan met risiko's en onvoorsiene probleme. Mense of individue voel bedreig wanneer hul gemaksones betree word (Van Wyk, 2009:44). Nuwe denkrigtings wek agterdog en bevraagteken ook motiewe. Verandering bevraagteken by implikasie dus die status quo of bestaande ideologie.

Volgens Chang (2008:327) is verandering geensins 'n maklike proses nie. Die ongemak wat daarmee gepaard gaan, gee daartoe aanleiding dat individue die werksomgewing uitdagend ervaar. Hierdeur stel hy (Chang, 2008:327) individue gerus en voer aan dat verandering 'n universele verskynsel is wat ook nuwe perspektiewe bring. Transformasie is onvermydelik en het 'n direkte invloed op individue, hul omgewing en wêreld waarin hulle woon. Dit staan in



skille kontras met 'n konserwatiewe benadering hiervan en het die operasionele landskap in sy totale omvang hervorm. Dit is dus 'n revolusionêre proses.

#### **2.2.4 Konteks**

Konteks kan beskryf word as die sosiale kultuur binne 'n sekere gemeenskap (Gerdes, 1981a:7-8 en Lightfoot, Cole & Cole, 2009:117). Die samehang van verskillende faktore skep 'n gematigde, aanpasbare of rigiede kultuur wat 'n besondere karakter aan die populasie verleen. Hierdie identiteit kan as uniek met 'n homogene groep individue of gemeenskappe verbind word.

Handelswyse, pro- of anti-sosiaal binne die sosiale balans (Thomas *et al.*, 2001 en Millie, 2009) ontwikkel volgens Shaw (2008:68) tot sosiale patrone wat as lewenstyle aanvaar word. Sosiale patrone is dus 'n direkte uitvloeisel van die heersende kontekstuele faktore binne die gemeenskap. Etiese waardes, houdings, storievertellings, literatuur, digkuns, asook musiek (kontemporêr of modern) hou direk verband met dié leefwyses (Shaw, 2008:68). Dié sosiale kultuur dien as verwysingsraamwerk waar dié "*gestelde reëls*" as norm aanvaar en hierdie leefwyse van een generasie tot die volgende oorgedra word.

#### **2.2.5 Die primêre leeromgewing: die huis en gesin**

Kinderregte (Art. 28, Handves van Regte) word deur die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet no.108 van 1996) beskerm. Die huis word gekenmerk as die plek waar die kind met liefde bedien, aanvaarding gebied, goed versorg word, veilig en ook beskermend teenoor opgetree moet word. Gerdes (1981b:172) sien die huisopset as 'n oase, met ander woorde, 'n veilige hawe waar die kind geborge voel en teen die aanslae van buite beskerm word. Hierdie lewensbelangrike bron bied dus sekerheid aan 'n ononderbroke lewenstyl en as sodanig help dit die kind se identiteit vorm.

Maslow (in Gerdes, 1981b:172) beskryf die huis as 'n omgewing waar die kind se primêre behoeftes bevredig word. Verder omlin hy (Maslow) die huis se breër omtrek as 'n plek waar verskillende behoeftes op verskillende vlakke bevredig word. Die huis is origns ook dus 'n skuilplek en veilige hawe, maar bied ook agting aan die individu. Binne die konteks word die rol van die gesin onder die vergrootglas geplaas. As "maatskaplike instelling" (Gerdes, 1981c :207) en "sosiale stelsel" (Meyer en Weyers, 1985:29) speel gesinne 'n deurslaggewende rol

in die ontwikkeling van kinders en om versekering te bied aan hul belangrike kernbehoefte, soos liefde, veiligheid en aanvaarding.

Die gesinstruktuur (familielede) dien as: "...die sosiale kerneenheid waarbinne die individu se ontwikkeling begin..." (Gerdes, 1981c:207 en Lightfoot, Cole & Cole, 2009:340). Gesinslede vorm die kind se primêre gemeenskap met wie hy/sy sosialiseer en wat hulle as rolmodelle aanneem (Bergh en Theron, 2009:62). Dit (die familiekring) dien ook as ondersteuningsbasis waar primêre onderrig en leer plaasvind. Gedurende sosiale leer (ontwikkelings stadium) word handelwyses van gesinslede waargeneem, onbewustelik nageboots, in die onderbewussyn gestoor en stelselmatig as 'n eie identiteit in kinders se persona vergestalt (Lightfoot, Cole en Cole, 2009:336). Gesinne is die sosiale kerneenheid wat die kind ten sterkste beïnvloed.

### **2.2.6 Gemeenskap: invloed en diversiteit**

Die gemeenskap is die sekondêre leergebied binne die primêre leeromgewing. Van Deventer (2003b:255) beskryf die term gemeenskap as 'n dorp of 'n landelike gebied waar 'n groep mense woon. Hierdie area verteenwoordig die sosio-kulturele konteks en omsluit die diverse samehang van kulture wat gelyktydig saamspan om 'n sosiale band te vorm. Dié komplekse samestelling is deurslaggewend in die ontwikkeling van kinders se menswees en identiteit.

Die reg op Vryheid van Assosiasie (Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet no.108 van 1996) verleen aan kinders die reg om met hul mede gemeenskapslede te sosialiseer. Hierdie reg verbreed nie net kinders se sosialiseringsraamwerke nie, maar ook die gebiede betreffende hul sosialiseringsagente. Volgens Gerdes (1981a:8), Meyer & Weyers (1985:12) en Bergh & Theron (2009:5) word gemeenskappe en omgewings gekenmerk deur spesifieke standaarde. Gemeenskappe waarin kinders opgroei, is inderdaad 'n leerskool van kontras. Hier word kinders blootgestel aan kulturele diversiteit (sosiale norme) en stel hulle hul visier daarop in om verskillende waardes, norme, gedrag en gelowe aan te leer en te leer ken.

Met 'n wyer omvang van individue met wie kinders hulle kan identifiseer en hul gedrag modelleer (Gerdes, 1981a:8 en Lightfoot, Cole & Cole, 2009:364-366), kom hulle voor groot uitdagings te staan. Bundura en Walters (in Stander, 1981:55) en Bergh & Theron (2009: 59) stem saam dat die mens en sy omgewing mekaar wedersyds beïnvloed. Die stelling dra nog meer gewig wanneer Bundura en Walters dit versterk met dié aanhaling: "Persone leer nie net deur versterking van hulle eie response nie, maar ook deur ...ander se gedrag waar te neem" (Stander, 1981:55 en D' Arcangelo (2000) soos aangehaal in WKOD geleetterdheid-

en-syferkundigheid-strategie 2006-2016 [Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2006:46]). Gemeenskappe dra inderdaad by tot die ontwikkeling van die kind se selfkonsep (Corey en Corey, 2014:57).

### **2.2.7 Omgewing: die sosio-ekonomiese omstandighede**

Waar mense woon, het 'n beduidende impak op hul lewenswyse, sosiale stand, interaksie en geletterdheidsvlakke. Dié stelling (Gnade, 2013) werp lig op die kontraste tussen omgewings en toon dat geografiese ligging duidelike diskriminasie tussen landelike en stedelike gebiede tot gevolg het.

Stedelike gebiede is strategies geskep, beplan en ontwikkel. Dié plan van aksie het dorpe en stede tot stand gebring. Die totstandkoming van metropole deur dorpe en stede bied vandag 'n konglomerasie van gewone tot gespesialiseerde dienste en voorsien in 'n verskeidenheid van individuele, asook kommersiële behoeftes (Singh, 2014:139). Dorpsinfrastruktuur, soos gesondheidsdienste, kragvoorsiening, telekommunikasie, polisiëring, sekondêre en tersiêre dienste, asook wetstoepassing lewer getuie van ekonomiese transformasie in Suid-Afrika volgens Bogetic en Fedderke (in Gnade, 2013). Hierdie stedelike omgewings word beskou as die ekonomiese hart, gebiede met keur-areas en eksklusiewe woongebiede wat die sake-sektor omvou.

Met gespesialiseerde dienste, moderne besigheidskomplekse, veeldoelige winkelsentra en vermaak, bied stedelike gebiede slegs toegang vir 'n geselekteerde groep individue (Knox, 1987:28). Die strategiese plasing van hierdie fasiliteite en geriewe verskaf 'n hoë vlak van dienslewering. 'n Moderne telekommunikasienetwerk bevorder eksklusiwiteit en verskaf dus maklike toegang vir almal binne hierdie radius.

Landelike gebiede is geleë aan die buitewyke van dorpe, stede en ver weg van metropole. *Emerging Voices* (2005:31) bevestig dié stelling en beskryf landelike gebiede as omgewings aan die buitewyke van dorpe met geen brûe, ver van teerpaaië, asook geen busdienste as vervoermiddel na dorpe en stede. Die gebrek aan toegang tot van hierdie basiese dienste ontbreek in landelike gebiede en die impak van hierdie ongelykhede word deur die armoede, ellende, sowel as magteloosheid wat daar heers, gereflekteer, met ramspoedige gevolge. Landelike gebiede volgens Christie (2008:96) is ver en afgeleë, geïsoleerd, kwesbaar, meer vatbaar vir enige siektes en het 'n tekort aan noodsaaklike dienste, asook ander fasiliteite.

Die doel met die Handves van Regte (Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet no. 108 van 1996) is dat alle burgers vervulde lewens moet lei.

### **2.2.8 Die skool: sekondêre leeromgewing**

Volgens Emerging Voices (2005:24) funksioneer geen skool in isolasie nie, maar vorm dit 'n integrale deel van die gemeenskap wat dit bedien. Die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet no. 84 van 1996 (South Africa. Education Labour Relations Council, 2003a:4) definieer die term "skool" as: "... a public or independent school which enrolls learners in one or more grades from grade R (Reception) to grade twelve". Verder verseker Hoofstuk 2 (Handves van Regte) in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet no. 108 van 1996, die kind se reg op gehalte-onderwys. Die skool het 'n wetlike verpligting teenoor al sy kliënte (leerders) om hul leerbehoefte aan te spreek. Hierdie publieke mandaat omsluit 'n gehalte-kurrikulumdiens deur gestruktureerde onderrig en leer binne 'n positiewe leeromgewing wat die akademiese raamwerk van leerders verbreed en verdiep.

Van Schalkwyk (1993:121) beskryf die skool as 'n leerdergesentreerde leerinstelling met die kernfokus op gestruktureerde leer, ontwikkeling van leerderkognisies en bevordering van die leerproses. Clarke (2012b:206) is van mening dat skole plekke moet wees wat bevorderlik is vir leer. Hierin lê goeie bestuur en effektiewe wisselwerking van stelsels opgesluit om teikens (uitkomstes) te bereik. Goeie onderrigpraktyke in alle skole is ononderhandelbaar en daarom sê Clarke (2012b:203) "Good teaching and good learning is a school's bottom line". Die skool is 'n bron van kennis waar leerders se potensiaal gemaksimaliseer moet word.

## **2.3 DIE SKOOL AS KOMPLEKSE EENHEID**

Die industriële revolusie het 'n tegnologiese tydperk in die bestaan van die mensdom ingelei. Skole het vanuit hul middeleeuse slaap ontwaak, is hervorm, het begin herleef en is vandag 'n produk van die moderne era (Badenhorst en Van Schalkwyk, 1993:6). Die snelle tempo van transformasie plaas die skool voortdurend in 'n staat van verandering en daardeur word die omvang van sy rol en funksie verbreed. Van Schalkwyk (1993:130) sien die skool as 'n komplekse leerinstelling en beskryf dit as: "... to be web-like, with multiple interacting forces or elements...". Die afleiding is dat die skool 'n netwerk is of in 'n kluster van verskillende komponente verweef is wat interaktief saamwerk ten einde gemeenskaplike doelstellings na te streef.

## HOOFSTUK 2: Die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter

---

Ingevolge die Wet op Indiensneming van Opvoeders, 1998 (Wet 79 van 1998) (South Africa. Education Labour Relations Council, 2003b:64) word alle prinsipale deur hul posbeskrywing verplig om skoolbeleid, riglyne en wetgewing te volg ter bewyslewering van bevredigende institusionele bestuur en funksionele taakgedreweheid (leer en onderrig). Badenhorst en Van Schalkwyk (1993:3-4) belig hierdeur die breë spektrum van skole se primêre taak as 'n tweërlei funksie. Eerstens sentreer die funksionele taak rondom 'n kwaliteit-onderrig-leer-handeling met die fokus op gestelde uitkomstes binne die skoolsituasie. Tweedens sentreer die bestuurselement rondom doelgerigte beplanning, leidinggewing, organisering, motivering van skoolpersonele, beheer en kontrole, sowel as deurdagte besluitneming ter bereiking van teikengerigte doelwitte.

Zengele (2013b:22-25) ontsluit verder hierdie komplekse dinamika wanneer hy die ander elemente van die leerproses uitlig. Opvoedkundige bestuursareas, onder andere opvoeders, leerders, administratiewe sake, finansies, fisiese hulpbronne, NGO's, ouers, gemeenskappe, asook skoolondersteuningsdienste vorm deel van die kernaspekte binne die opvoedkundige raamwerk waarin onderrig en leer opgesluit lê. Hierdie kombinasie en samehang omsluit die basiese funksionaliteit van skole, maar belig terselfdertyd ook die koöperatiewe ooreenkoms tussen alle relevante rolspelers. Hierdie netwerk ("*web like*") van interaksie, asook skakeling beklemtoon opnuut die skool se onlosmaaklikheid van sy gemeenskap (Emerging Voices, 2005:24). As sleutelfiguur in die leerproses word skole hierdeur bedag gemaak van hul rol as leersentrum wat die beste belange van al hul kliënte bevorder.

Skole se verbintnisse met hul gemeenskappe (Naidu, Joubert, Mestry, Mosoge en Ngcobo, 2008:57) word verder onder die loep geneem wanneer dit kom by die ouercomponent. Die skoolgemeenskap en veral sy ouers speel 'n deurslaggewende rol in beide die leerproses en vooruitgang van elke skool. Botha, (2011:80,93) beklemtoon die sosiale verantwoordelikheid van die skool om alle belangegroepes te betrek en niemand buite rekening te laat nie. Dié plig en verantwoordbaarheid bring 'n dieper dimensie tot die rol en funksie van die skool en plaas só sy komplekse samestelling in konteks. Skakeling met ouers rondom beleid en kurrikulêre en ko-kurrikulêre aangeleenthede skep 'n platform vir sosiale interaksie en dialoog. Hierdie platform dien as bemagtigingstrategie waar deelnemende bestuur positief tot vooruitgang van die skool aangewend kan word.

Skole is multi-kommunikatiewe netwerke (skakelings) met web-formasies van interaksies wat dienooreenkomstig gekanaliseer word. Hierdie interaktiewe handeling plaas die skool konstant in tweerigting verbinding met personeel en eksterne belangegroepes genaamd die

departement (WKOD), distrik, kring, gemeenskap en ouers. Prinsipale moet deur effektiewe leierskap 'n ewewig behou tussen alle rolspelers. Hierdeur word hulle genoop om prioriteite van die skool, gemeenskap, werkgewer en belangegroep in ag te neem wanneer besluite geneem word. Alhoewel van dié prioriteite andersyds kontrasterend is, vul dit andersyds tog mekaar aan. 'n Verandering in die standaard operasionele prosedures van enige een van dié rolspelers, sal 'n retrospektiewe uitwerking (kettingreaksie) tot gevolg hê en skole óf negatief óf positief raak. Hierdie web van interaksies komplementeer die skool se komplekse aard, sy samestelling en multitaak wat deur bestuur gedryf word.

## **2.4 SKOOLKLIMAAT**

Nieteenstaande die visie speel die mag van invloed 'n toonaangewende rol in die skepping van skoolklimaat. Dié konteks kan gesien word as die opvoedkundige sfeer of leeromgewing waarbinne skoolkultuur gestalte kry. As platform vir opvoedkundige praktyk dien dit ook as 'n basis vir skoolbestuur, kurrikulum, inklusiewe onderwys, skoolveiligheid, menseverhoudinge en buite-kurrikulêre programme. Met die leeromgewing (verskeie terreine binne die instelling) as stimulant, instruksionele leer (onderrig, leer en assessering) 'n prioriteit en kernfokus met hoë akademiese prestasies as uitkoms, reflekteer hierdie raamwerk die kultuur van onderrig en leer binne die skool.

Kruger en Steinman (2003:14) is verder van mening dat die menslike faktor 'n aanvoelbare atmosfeer binne die skoolomgewing skep. Hulle argumenteer dat direkte interaksie tussen alle belanghebbendes die vlak van handelinge, aktiwiteite en ingesteldhede onderling positief beïnvloed. Dié wisselwerking ontwikkel vennootskappe, deelnemende bestuur en is van die kernelemente vir sigbare verandering in skole. Skoolklimaat volgens Kruger en Steinman (2003:14) is die realm wat deur die menslike komponent gedomineer word. Goeie skakeling en deelnemende bestuur deur interaksie met alle relevante rolspelers skep 'n gevoel van eienaarskap en vestig so 'n opvoedkundige basis waar gehalte-onderrig en leer deurlopend plaasvind. Gehalte is ongetwyfeld een van die hoekstene van skoolklimaat en omlin die etos en dit waarvoor die skool hom beywer.

Vanuit Zengele (2013a:29-30) se interpretasie rondom skoolklimaat word dit geskep deur die meewerking van vier kern aspekte binne die skoolomgewing. Hierdie determinante genaamd doeltreffende bestuur, entoesiastiese opvoeders, gedissiplineerde leerders en volhoudende infrastruktuur (terrein, geboue, sport en rekreasie fasiliteite) word beskou as die onderbou vir

onderrig en leer. Dié komplekse samestelling van skole bepaal dus hul skoolklimaat. Hierdie wisselwerking (deur integrasie en samewerking) omlin die leerproses, skoolbelangegroep, skoolontwerp, leeromgewing, historiese herkoms, kulturele agtergronde, strukture, funksies, bestuur en leierskap. Skole is uniek en die kontekstuele faktore (intern en ekstern) speel 'n belangrike rol in die skep van skoolklimaat. Ter staving pen Kruger en Badenhorst (1993:79) bevindinge neer om die impak van 'n positiewe skoolklimaat uit te lig met verwysing na die volgende:

- Skole is uniek en reflekteer hul eie klimaat.
- Die kompleksiteit van skole gee uiting aan 'n eiesoortige klimaat.
- Klimaat in skole word beïnvloed deur interne faktore.
- Leerders se gedrag word deur die heersende skoolklimaat beïnvloed.
- Kennis van dié klimaat plaas opvoeders op 'n gereedheidsgrondslag om gedragsmoeilike leerders te hanteer.

Skoolklimaat is 'n aktiewe integrasie van interne en eksterne sisteme tussen die skool met hul omgewings. Sterkpunte, swakhede, geleenthede, sowel as bedreigings (voortaan SSGB) reflekteer die eiesoortige karakter van die skool binne sy natuurlike omgewing, sy mense, asook die gemeenskaplike doelwitte wat nagestreef word.

## 2.5 SKOOLKULTUUR

Kultuur (Janson, 2002:120) is een van die twee of drie mees gekompliseerde woorde in die Anglo-linguistiek, moontlik weens hul ruim en wye betekenisomtrek. Die Latynse ekwivalent vir die woord kultuur is “*colo*”, wat beteken om te bou en om te ontwikkel (Janson, 2002:120). Vaste beginsels (om te bou en om te ontwikkel) volgens Kruger en Steinman (2003:19) word gedemonstreer deur die tradisionele manier/wyse van hoe dinge gedoen word. Hulle omskryf skoolkultuur as die tradisies of versameling van norme, waardes, houdings en geloofsteme wat deur volke, groepe, gemeenskappe en organisasies beoefen word en deur oorlewering aan generasies oorgedra word.

Die skool as leerorganisasie funksioneer nie in isolasie nie, maar vorm 'n integrale deel van sy gemeenskap en 'n verteenwoordigende konglomerasie van kulturele diversiteit. Kultuur is dus die kenteken en reflektiewe beeld van die skool binne sy historiese herkoms. Naidu *et al.* (2008:57) steun dié weergawe, maar lê klem op die ontwikkeling van gedeelde waardes in

skole. Hierdeur word nie net eenheid in diversiteit bevorder nie, maar ander kulture aan 'n groter gehoor ten toon gestel. Kulturele diversiteit bring verskillende waardesisteme aan die lig en die omvang en die betekenis van tradisies word uitgewys. Dit word deur Naidu *et al.* (2008:57) bevestig met die aanhaling, "...the culture and identity of a school are informed by the values and norms of the society within which that school exists". Dié kultureel diverse konteks bring 'n dieper dimensie tot die skool se rol en funksie.

Binne die wyer spektrum van kultuur sien Naidu *et al.* (2008:57) skoolkultuur en identiteit as 'n sakpas kombinasie en platform vir die doeltreffende bestuur van kulturele diversiteit. Die uniekheid van die leergemeenskap word hier uitgelig en Naidu *et al.* (2008:57) onderskryf kultuur as die "*gom*" wat beide gemeenskap en skool bymekaar hou. Vir Zengele (2013a:40) is die sosiale patrone teenwoordig in die skool en sy voedingsbron ("the interrelatedness of school culture") die deelvormende en bydraende aspekte wat 'n skoolkultuur vestig. Hierdie stelling bring die impak (invloed) van gemeenskaplike SSGB binne spel. Fidler (2002:102) is van mening en stel dit onomwonde dat hierdie kontekstuele faktore 'n kultuur van onderrig en leer in skole vestig. Hoe dinge gedoen word, die gemeenskaplike kultuur volgens Naidu *et al.* (2009:57) lê deels opgesluit in die sosiale waardes wat skole bevorder, asook die impak van eksterne faktore.

## **2.6 DIE SKOOL: ROL EN FUNKSIE**

Die kernbesigheid van elke skool is om goeie onderrig en goeie leer aan alle leerders te bied. Prinsipale is die beste kandidaat om dié mandaat suksesvol tot uitvoering te bring. Dié taak sentreer rondom gehalte en 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum wat die belange van alle leerders bevorder. Hierdeur word gelyke geleenthede en ondersteuning aan leerders gebied ongeag hul ouderdom, geslag, etnisiteit, kleur, taal, ras, gestremdhede en MIV-status (South Africa. Department of Education, 2001:16). Inklusie is die wagwoord en effektiewe bestuur dien as voorvereiste vir gehalte-kurrikulumlewering. Dit is die prerogatief van prinsipale dat skole hul rol en funksie na die beste van hul vermoë uitvoer by wyse van:

### **2.6.1 Goeie onderrig en leer**

Volgens Clarke (2012b:203) is goeie onderrig en leer in skole ononderhandelbaar. Daaglikse beplanning, deeglike voorbereiding, relevante leermateriaal en interaksie met leerders vorm 'n kollektiewe benadering wat belangstelling by hulle prikkel en as 'n eenheid saamwerk om die verwagte uitkomstes te bereik. Skole is leersentrums wat die leerproses dryf met die



klaskamer as primêre leeromgewing waar onderrig en leer deur aktiewe deelname plaasvind. Hierdie klassituasie stimuleer jong denke volgens Clarke (2012b:203) en hoë vlakke van onderrig en leer vind deurlopend plaas.

Van Schalkwyk (1993:121) is van mening dat die leerproses deur drie komponente omsluit word, genaamd die skoolkurrikulum (akademiese leerprogram), onderrig (onderrighandelinge van opvoeders) en leer (leerderaktiwiteite). Hierdie komponente is aanvullend tot mekaar, onontbeerlik vir die leerproses en vorm die kern (basis) van instruksionele leer. Binne hierdie driehoekige kombinasie van onderrig, leer en kurrikulum word kritiese en kreatiewe denke ontsluit. Hierdie situasie leen hom daartoe dat alle leerders blootgestel word aan selfgerigte en koöperatiewe leer. Deur selfontdekking, probleemoplossing, groepsleer en die opvoeder as fasiliteerder word leerders eerstehands die geleentheid gebied om resultate krities te evalueer, afleidings te maak en tot gevolgtrekkings te kom.

Die leerproses is 'n ontdekkingsreis vir leerders om die probleem of konsep te verstaan. Dit word deur Clarke (2012b:203) ondersteun met hierdie aanhaling: "It's not about good results ...drill and rote learning ...group learning... It is about grappling with a problem or concept until it is understood...". Skole moet effektiewe stelsels ontwikkel, omdat probleemoplossing en selfontdekking nuwe, asook ontluikende denke ontsluit. Doelgerigte leer stimuleer denke, verryk idees en vorm opinies in kognisi.

### **2.6.2 Gehalte-kurrikulumlewering**

Akademiese prestasies reflekteer die kwaliteit van onderwyspraktyk binne skole. Hierdie raamwerk omlin die akademiese standaarde, bepaal die gehalte van kurrikulumlewering, sowel as die vlakke waarteen onderrig en leer gemeet word. Kurrikulumontwerp moet dus doelgerig wees en 'n inklusiewe benadering volg om die diverse leerbehoefte van leerders in skole aan te spreek. Inklusiewe onderwys (South Africa. Department of Education, 2001:5) vorm 'n belangrike deel van die algemene doelwitte van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum. Dit is 'n opvoedkundige beginsel, gebaseer op die Nasionale Kurrikulumverklaring (voortaan NKV) Graad R-12 (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011), bevorder gelyke geleenthede vir almal in Suid-Afrikaanse skole en sluit geen leerder, ongeag hul ouderdom, leer of fisiese gestremdhede, uit nie.

Volgens Naidu *et al.* (2008:5) is gehalte-kurrikulumlewering 'n deurlopende proses en strewe daarna om verbeterde onderrig en leer te bied. Dié mandaat is gesetel in skole se primêre

funksie, genaamd goeie onderrig en leerpraktyke met die fokus op gehalte-dienslewering. Dit is dus skole se plig om 'n gehalte-leerproses aan leerders te bied. Deur maksimale toegang tot leergeleenthede word hoë vlakke van leer bevorder. Hierdeur lewer die skool bewys dat opvoedkundige meganismes in plek is om so die diverse leerbehoefte van alle leerders aan te spreek. Die bekwame manier waarop opvoeders die onderrig en leerproses bestuur, word deur organisasie en wisselwerking van interne sisteme gereflekteer en die vlakke van leer daaraan gemeet.

'n Positiewe klaskameratmosfeer, leerdoelstellings en verskillende vorme van assessering is van die kernelemente binne die leerproses (Clarke, 2012b:206-207 en Naidu *et al.*, 2008:184-185). Deur die siklus van onderrig, leer en toetsing word versekering gebied dat leerders op hul onderskeie akademiese vlakke getoets word. Gerigte beplanning is uitkomsgebaseerd en kan sekerheid bied dat die inklusiewe onderwysbenadering in die klassituasie tot sy reg kom. Die verskillende vlakke van leer word in die klaskamer tydens die leerproses aangespreek en gedifferensieerde onderwys (remediëring, intervensies en ondersteuning) toegepas. Gehalte-kurrikulumlewering is aansteeklik onder opvoeders, omdat die ideaal volgens Clarke (2012b: 204) opgesluit lê in die kollektiewe toegewydheid, of soos hy dit stel: (“... the will to make it work.”) van alle opvoeders.

### **2.6.3 Leerder: progressiewe ontwikkeling**

'n Gestruktureerde leerproses binne 'n positiewe leeromgewing stimuleer akademiese groei, intellektuele ontwikkeling en 'n langtermyn doelstelling vir lewenslange leer. Dié prioriteit noop skole om toepaslike maatreëls te implementeer om hierdie verwagte uitkomstes te bereik. Progressiewe ontwikkeling is gebaseer op akademiese beginsels, standaarde, teikens, sowel as uitkomstes soos vervat in vakbeleidverklarings. Die NKV (2011) vir Graad R-12 (2011:37) as nasionale onderwysbeleid is die formele kurrikulum in Suid-Afrikaanse skole en omsluit dus hierdie beginsels. Dit is verpak in gedetailleerde formaat en tans die “*bloudruk*” vir progressiewe leer en langtermyn akademiese ontwikkeling. Die hoofdoel met hierdie model is om alle leerders gelyke geleenthede te bied, hulle daartoe in staat te stel om op graadvlak akademies te vorder en daardeur tot hul volle potensiaal te ontwikkel.

Carroll en Donnelly (2007:43) sien opvoeders, interne sisteme, strukture en opvoedkundige praktyke as fundamentele aspekte vir akademiese progressie. Interaktiewe wisselwerking van hierdie komponente vestig 'n opvoedkundige basis waardeur leerders se akademiese potensiaal ontsluit en gemaksimaliseer word. Verder dien dié “continuum of systematic and

collective efforts to understand and support students' progress" (Carroll en Donnelly, 2007: 43) as instrument vir beide regstellende aksie, sowel as intervensie. Aan die einde van die leerproses moet leerders deur hul bevoegdheidsvlakke die nodige kennis en vaardighede wat hulle oor dié tydperk opgedoen het, kan demonstreer. Die opvoekkundige reis is net so belangrik as die eindbestemming of voltooiing van die akademiese skoolleergang.

#### **2.6.4 Personeelontwikkeling**

As 'n bron van kennis moet die skool in voeling bly met veranderinge in die werkomgewing. Met die snelle tempo van transformasie in die onderwyssektor kom opvoeders voor baie uitdagings te staan. Hierdie uitdagings dryf skole se verantwoordelikheid om opvoeders op hul posvlak, vakgebied, kurrikulêr, asook buite-kurrikulêr te ontwikkel. Personeelontwikkeling is ongetwyfeld een van die primêre take van die skool en vanuit 'n ekonomiese perspektief, 'n belegging in menslike kapitaal. Dit is inderdaad 'n bemagtigingsproses deurdat opvoeders verantwoordelikheid neem vir hul eie ontwikkeling, sowel as die leerbehoefte van skole. Die verantwoordelike bestuur van selfgerigte leer dien as meganismes om die uitdagings wat die wêreld van werk, en veral die onderwyssektor daar stel met sukses die hoof te bied.

Bemagtigde opvoeders se intellektuele vewysingsraamwerke getuig van hervormde paradigmas (Dee, Henkin en Singleton, 2006:622). Hierdie verligte denke skep 'n geloofwaardige basis en visie wat die doelwitte van leerinstellings dryf. Jansen, Koza en Toyana (2011:11) beskryf dié kollektiewe deelname as kragtige en van formatiewe waarde binne die leerproses. Personeelontwikkeling vorm 'n essensiële deel van opvoeders se professionele lewe en dra algemeen by tot die vooruitgang van skole by monde van Clarke (2007:131). Hiermee maan Marishane (2013:97-98) prinsipale om waaksaam te wees teen die "*laissez faire*" (traak-my-nie-agtige optrede, en handeling: "expect followers to respond accordingly...") manier van personeelontwikkeling. Hierdie wyse van "bemagtiging" sal skole dus akademies meer skade aandoen, kurrikulêr verarm en uiteindelik opvoekkundige chaos ontketen.

Personeelontwikkeling ter ondersteuning van opvoeders se funksionele taak, moet volgens Van Schalkwyk (1993:121) sy regmatige plek in skole inneem en dit moet as 'n integrale deel van opvoeders se professionele lewens gesien word (Clarke, 2012b:131). Elmore (2004:9) stem hiermee saam en noem dat opvoeders as kurrikulumspesialiste, sowel as kenners van onderwyspraktyk (die entrepreneurs wat leerders se lewens vorm) die leerproses tot hoër akademiese vlakke kan neem. Ten einde die gestelde doelwitte in werklikhede om te skakel moet ontwikkelingsplanne gestruktureerd, haalbaar en prakties uitvoerbaar wees.

### **2.6.5 Skool as veilige hawe**

Skole moet plekke van veiligheid wees vir alle leerders en hul personeellede. As 'n veilige hawe, is dit leerinstellings met stabiele omgewings, vry van diskriminasie waar die beginsels van menseregte, sosiale geregtigheid en inklusiwiteit geld en toegepas word en waar dit 'n fundamentele beginsel van die akademiese program vorm. 'n Ontvanklike leerinstelling skep 'n leeromgewing waar niemand bang en bedreig voel of enige vorm van leed aangedoen word nie. Barnes (2010:40) beaam dié stelling wanneer hy die skool as 'n veilige hawe soos volg omskryf: "... 'n plek waar ... leerders, onderwysers, administrateurs, ouers en besoekers toelaat om op 'n positiewe en nie-dreigende manier met mekaar te kommunikeer". Leerders wat bedreig en onveilig voel of geïntimideer word, kan dus nie leer of akademies gestimuleer word nie. Gevolglik het hierdie situasie 'n negatiewe impak op hul akademiese prestasies en intellektuele ontwikkeling.

Enige vorm van lyfstraf (vir leerders), fisies of emosioneel, word in alle Suid-Afrikaanse skole verbied. Opvoeders se *in loco parentis*-status dwing skole om aksieplanne (beleidstukke, krisisbeheer, gestelde reëls, sowel as riglyne) in plek te stel om leerders teen moontlike of potensiële gevare te beskerm (Barnes, 2010:41). Lyfstraf word omskryf as: "Any deliberate act against a child that inflicts pain or physical discomfort to punish or contain him / her." (South Africa. Department of Education, 2000:6). Ingevolge die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, (Wet no. 108 van 1996) is enige vorm van lyfstaf ongrondwetlik. Prinsipale moet toesien dat almal die gees van ubuntu ("*ek is, omdat jy is*") ervaar en 'n klimaat van verdraagsaamheid en omgee vir mekaar in alle skole weerspieël. Straf of die ontneming van sekere voorregte moet dus as die laaste uitweg gesien word. Remediërende maatreëls moet eerder toegepas word om negatiewe gedrag aan te spreek.

## **2.7 ROL EN FUNKSIE VAN PRINSIPALE**

### **2.7.1 Leierskap**

Leierskap is 'n kuns of die vermoë van prinsipale om verwagte uitkomst of resultate te verkry. Skoolleiers gebruik hul invloed om nie net disfunksionele skole in funksionele skole te omskep nie, maar om dit in vooruitstrewende leerorganisasies te ontwikkel. Sterk leierskap reflekteer die gehalte van dienslewering in skole. Prinsipale onderskei hulself as die toppunt of hoofbron van hierdie kwaliteite volgens Clarke (2007:1) en neem stelling in op die boonste trap van die opvoedkundige skoolleer (Naidu *et al.*, 2008:94).

## HOOFSUK 2: Die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter

---

Leierskap visualiseer die skool in die toekoms, het langtermyn perspektiewe en stel bestuur die taak om instruksies tot uitvoering te bring (Munroe, 2009:36). As bron van sterk leierskap neem bestuur die inisiatief ten spyte van risiko's, is aanpasbaar en gebruik verandering om beplande doelwitte te bereik. Prinsipale beskik dus oor die vermoë om hul invloed positief in skole aan te wend en daardeur die proses van transformasie te versnel (Theron, 2002:191, 193). Deur motivering en inspirasie ontsluit hulle daardie innerlike wil, begeerte en passie by personele tot deelname om die skoolvisie na te streef.

### 2.7.1.1 Transformasionele leierskap

Om transformasionele leierskap in konteks te plaas, tref Mullen (2011:74-75) 'n vergelykende definisie tussen Transformasionele en Transaksionele leierskap, onder andere:

**Tabel 2.1: Vergelykende definisie: Transformasionele en Transaksionele leierskap**

Transformasionele leierskap	Transaksionele leierskap
<i>"... manifest as subordinate empowerment and governance ... ... promote teaching, learning and leading. commensurate behaviours that include being relational, participatory and inclusive as well as collaborative and co-operative."</i>	<i>"...incapable of leading and collaborating with subordinates in ways that overcome punitive systems, chains of command and the compartmentalizing of roles and content."</i>

Mullen (2011:74-75)

Botsende belange (Tabel 2.1) is opsigtelik en hierdie onderskeie leierskapsraamwerke staan in skrilte kontras met mekaar. Transformasionele leierskap bevorder nie die individu *per se* nie, maar volg 'n inklusiewe benadering (bemagtiging) deur die groep se motiveringsvlakke te verhoog om daardeur hoër vlakke van doeltreffendheid te bereik (Nguni *et al.*, 2006:147). Strydig hiermee fokus transaksionele leierskap op die individu ("... an agreement between the leader and the led...", Kezar en Eckel, 2008:382), volg die status quo en faal daarin om 'n kultuur van samewerking onder die groep te bewerkstellig.

Transformasie in skole is onafwendbaar volgens Carl (2012:62), omdat nuwe tegnologie die kommunikasielandskap (Christie, 2008:2) binne die wêreld van werk verander het. Skole is midde in 'n tegnologiese revolusie met die elektroniese medium as prominente en beherende aandeelhouer in die werksomgewing. Prinsipale as institusionele leiers moet die verandering wees wat hulle in skole wil sien volgens Cheng (2002:52). As agente van verandering neem prinsipale verantwoordelikheid vir dié proses deur hul invloed positief aan te wend (Horner, 2003:32). Deur sterk leierskap word hulle van hul mededingers (mede-prinsipale) onderskei

## HOOFSUK 2: Die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter

---

in terme van hul benadering, beskouing, hantering, asook die bestuur van onderwyskwessies (Elmore, 2004:57). Prinsipale moet skoolsituasies holisties benader, die geheelbeeld sien en struikelblokke in moontlikhede omskep.

Skoolpersonele is verteenwoordigend van 'n veelrassige samelewing binne 'n demokratiese bestel. Hierdie diverse samestelling sien prinsipale as platform vir nasiebou, 'n geleentheid vir sosiale integrasie, bevordering van menseregte, sosiale geregtigheid, asook inklusiwiteit. Prinsipale is prominente figure. Hulle nie staties of passief nie, maar neem die rol aan as hervormers en aktiewe kampvegters vir verandering. Volgens Mullen (2011:74) moet dit die prerogatief van leierskap wees om transformasie in die skoolopset te versnel. Hy (Mullen, 2011:75) bestempel prinsipale as die "Stewards of social justice", dit wil sê prinsipale moet planne en gestruktureerde prosesse in plek stel om die ongelykhede (bv. die emansipasie van vroue en geslagsgelykheid) van die verlede af te breek. Dié breuk met die tradisionele paradigma en die maak van 'n kopskuif (denkverskuiwing): "... adopt other perceptions and attitudes". (Carl, 2012:11) lewer bewys van transformasionele leierskap.

Skoolleierskap bemagtig hul personele ten einde die uitdagings van dié "nuwe wêreld" die hoof te bied. Getransformeerde skole word dus gekenmerk aan hul werkomgewings waar opvoeders volgens Carl (2012:4-5):

- se potensiaal, sowel as die kollektief ontwikkel word
- geleenthede kry om met strategieë te eksperimenteer om verandering te versnel
- deel van 'n span vorm met die sentrale fokus om gesamentlik te groei en ontwikkel
- deur bestuursdeelname, ontwikkel en verantwoordelik gehou word vir besluitneming
- hul demokratiese reg tot deelname aan besluitneming kan uitoefen
- gesag kan hê oor hul eie werk en so 'n gevoel van eienaarskap ontwikkel

Clarke (2007:15) en Marishane (2013:98) steun dié siening en meen dat transformasionele leierskap deurslaggewend en uiters noodsaaklik is vir die wêreld van werk en veral die veranderende werksomgewing waarbinne skole vandag funksioneer. Hooper en Potter (in Clarke, 2007:15) sien die rol en funksie van prinsipale as kritiek belangrik, onder andere, as:

- rigtingaanwysers in skole, omdat hulle die visie holisties en afgerond sien
- leiers wat as rolmodelle dien en volgelinge motiveer en inspireer
- goeie kommunikeerders wat hul personeel rig om so mikpunte te bereik

- motiveerders en inspirasie vir ondergeskiktes om 'n sekere roete/pad te volg
- proaktief en deur deelnemende bestuur deurdagte besluite kan neem

Transformasionele leierskap omsluit 'n inklusiewe en holistiese benadering met die fokus op die geheel (Kezar & Eckel, 2008:381, Sagnak, 2010:1139 en Du Toit, Erasmus & Srydom, 2009:199-200). Alhoewel individuele bydraes, goeie diens gelewer en uitstaande prestasies beloon word of erkenning kry, word die belange van die groep altyd deur aktiewe deelname bevorder (Botha, 2011:8). Die doel is dat skole in hul totaliteit ontwikkel word.

### **2.7.1.2 Kenmerke van leierskap**

#### **2.7.1.2.1 Visie**

Sterk leierskap is die kenteken van 'n visioenêre leier. Visie is die opvoedkundige kompas wat rigting aandui (Clarke, 2007:2) en sentrale fokus om hierdie *droom*, die skool van die toekoms, te verwesenlik. Visie gee rigting en 'n duidelike begrip daarvan dra dus by tot die verwesenlikking van daardie visie. Munroe (2009:65) plaas visiestelling in konteks: "... an idea inspired by God ... a blueprint of a finished product that you are about to produce". 'n Kollektiewe benadering in die formulering van 'n skoolvisie is van onskatbare belang en relevante deelnemers moet van die begin af ingesluit word. Insaie en inspraak omsluit 'n gedeelde visie en word deur almal nagestreef (Naidu *et al.*, 2008:60) Die skoolvisie moet duidelik, realisties, ontvanklik en geloofwaardig wees en deur passievolle belanghebbenes gedryf word. Prinsipale is visioenêre leiers, invloedryk en orden hul volgelinge se gedrag om in te koop in dié geheelbeeld (Kotter, 2001:6). 'n Visie moet nie rigied wees nie. Dit moet in pas bly met verandering en gereeld hersien word (Naidu, 2008:61). Prinsipale is die dryfveer en hul sterk leierskap verseker dat die visie in fokus bly (McEwan, 2003:45-49).

#### **2.7.1.2.2 Strategie**

Uitkomstes kan slegs materialiseer wanneer strategieë doeltreffend geïmplementeer word. Strategieë is volgens Clarke (2007:2) die ontwikkelde planne of soos Botha (2013b:129) dit stel: "the big picture or the broad perspective", om die skoolvisie te verwesenlik. Met dienverstande is dit al die beplande aktiwiteite wat deur aktiwiteitsbestuurders bestuur en teen sperdatums voltooi moet word. Volgens Naidu *et al.* (2008:67-70) kan dié strategieë suksesvol uitgevoer word wanneer:

- voorafgaande analises (opbreek in kleiner dele om deeglik te kan studeer) gedoen is en as vertrekpunt dien om die plan te ontwikkel
- prioriteite van kernaspekte deur bestuurspanne gedryf word
- aksieplanne goed gestruktureerd is, met ander woorde die voorgestelde raamwerk moet duidelike teikens, datums en monitering van voorgenome aksies daarin vervat, uitspel
- deurlopende terugvoering ten opsigte van vordering. Terugvoering bied gemoedsrus en bied versekering dat die plan koersvas bly
- kontrole op 'n gereelde grondslag gedoen word. Die bestuursmeganisme bied sekuriteit en verdere stukrag vir progressiewe ontwikkeling.

Bestuur van aktiwiteite vorm 'n kernaspek binne dié proseshandeling en prinsipale kan deur delegering of rotering geskikte kandidate aanwys om van die skoolaktiwiteite te bestuur. Die toedeling van take, hulpbronne en strukture werk aanvullend as 'n eenheid om strategieë deur te voer. Clarke (2007:3) beskou die beskrywende plan van bogenoemde as basis en grondslag om gestelde doelwitte in werklikhede om te skakel (Cronje *et al.*, 2000:152). Die geloofwaardigheid betreffende die plan (Naidu *et al.*, 2008:70) lê daarin opgesluit dat geen verskuilde agendas (groepbelange) bevorder word nie. Opregte handeling stel deelnemers gerus en verseker voortgesette ondersteuning.

### **2.7.1.2.3 Mobilisering van mense**

Om die skoolvisie te verwesenlik moet menslike hulpbronne gemobiliseer word. Mobilisering beteken om mense te rig of om hulle strategies geskik te plaas ter uitvoering van bepaalde aktiwiteite. Clarke (2007:3) verruim hierdie interpretasie soos volg: Dit is om idees, planne en doelwitte met personele te bespreek en hulle gepas te plaas om organisatoriese doelstellings te bereik. Effektiewe kommunikasie rig mense om die idees, opinies en opdragte met sukses in werklikhede om te skakel. Vir Grint (2003:103) handel kommunikasie oor meer as net die blote “verkoop” van idees en planne met passie, maar om individue te oortuig om in te koop deur eienaarskap te neem van hierdie idees, planne en opinies. Mobilisering van mense is 'n inklusiewe proseshandeling en Kotter (2001:7) benadruk die belangrikheid en deelname van alle relevante rolspelers.

Belangegroepe moet van die beginfase af betrokke wees. Indien hierdie beginsel geïgnoreer word (Carl, 2005:223), kan die moontlikheid ontstaan dat individue of belanghebbenes geen



eienaarskap vir voorstelle sal aanvaar nie, dit as burokratiese en afdwingbaar beskou word en hulle totaal daarteen verset. 'n Kollektiewe benadering vorm dus die grondslag vir 'n gesonde vennootskap, ongeag die intensiteit van die uitdagings. Lynfunksies word deur skoolhiërargie bepaal. Kommunikasie geskied in rangorde vanaf die prinsipaal binne dié hiërargiese orde. Hierdie formele kanale rig die bestuursfunksie (Prinsloo, 2003b:156-157) om interne sisteme effektief te laat saamwerk. Volgens Clarke (2007:3) kan operasionele effektiwiteit (dag-tot-dag-aktiwiteite) bewerkstellig word deur beplanning, leidinggewing, organisering, beheer en kontrole. Wanneer Kotter (2001:8) die leierskapsfunksie genaamd mobilisering van mense in oënskou neem, kom hy tot die gevolgtrekking dat dit 'n bemagtigingsproses is. Bemagtigde individue neem verantwoordelike besluite, deel in die gestelde kort- en langtermyn doelwitte van skole en maak dié visie hul eie, omdat hulle dit as 'n afgeronde produk kan visualiseer.

#### **2.7.1.2.4 Motivering**

Die mens is 'n komplekse wese wie se voortbestaan rondom die bevrediging van sy basiese behoeftes sentreer. Die vraag is egter: Wat motiveer opvoeders om hul pligstate met passie tot uitvoering te bring of beste diens te lewer? Die antwoord volgens Prinsloo (2003a:150) lê opgesluit in die kulminasie van Maslow se behoefte-rangorde, naamlik die mens se innerlike wil of behoefte om te oorleef, geborge sekerheid, sosiale aanvaarding, groep-lidmaatskap en selfverwesening. Gemotiveerde mense (Prinsloo, 2003a:148) is individue wat hul werk of profesie met 'n passie geniet.

Maxwell (2008:351) beskryf dat dit die passie van onvergenoegde mense is wat onmiddellik die nodigheid sien om verandering te maak. Hierdie belewenis is die innerlike dryfkrag wat werkstevredenheid verskaf en Munro (2009:69) beskryf die oorsprong van hierdie ervaring as volg: "The desire to aspire is a reflection of the character of... in our inner being", wat opvoeders binne hul werksomskrywingsraamwerk demonstreer. Kundiges (Prinsloo, 2003a:148) is van mening dat materiële dinge soos tasbare insentiewe, geldelike belonings, pryse of geskenke as blyke van dank dien, maar nie noodwendig individue motiveer nie. Clarke (2007:39) steun hierdie siening en noem dat die bevordering van outonomie, vryheid om idees te ontwikkel, en waardering vir bydraes gelewer, eintlik individue motiveer.

'n Outonome werksomgewing is die plek waar nuwighede ontketen word en die stimulus vir kreatiewe denke en skeppende vaardighede. Ter stawing haal Fullan (2010:30) die Ottawa suksesverhaal aan: Jamie Cracken het die onderwyssektor in Ottawa hervorm. Sy *modus operandi* was: "... people should try new things and learn from their experiences". As 'n

voorstander van en kampvegter vir die bemagtiging van skoolpersonele, veral opvoeders, steun Carl (2005:223) dié skool van denke. Kotter (2001:8-9) voer ter staving die volgende stelling aan: “Good leaders motivate people...”. Die rol van leierskap is deurslaggewend en mag nie sonder meer onderskat word nie. Motivering vorm ’n integrale deel van die impakte wat uitkomst laat realiseer en is ’n gemene deler en dryfveer vir doelwitstelling.

Skoolleierskap se kernfokus is om skole suksesvol te transformeer tot gehalte leersentrums. Binne hierdie leeromgewing moet leerders gelyke geleenthede gebied word om tot hul volle potensiaal te ontwikkel. Deur die ongelykhede van die verlede reg te stel, dit wil sê bestuur van dié wanbalanse en die fundamentele beginsel van sosiale geregtigheid toe te pas, word ’n kultuur van eenheid onder skoolpersonele gevestig en ’n gevoel van medemenslikheid (ubuntu) bevorder. Beide die opvoeder en leerder trek voordeel uit die inklusiewe benadering van gelykheid, herstel, sowel as toegang. Binne hierdie leeromgewing word akademiese en professionele ontwikkeling bevorder. Almal beskik oor die vermoë om tot verantwoordelike burgers te ontwikkel, hulself te laat geld deur vervulde lewens te lei en daardeur positief by te dra tot ’n geïntegreerde samelewing.

### **2.7.2 Bestuur**

Skole bevind hulself in ’n voortdurende proses van transformasie en hierdie neiging verplig prinsipale om hul bestuurstyl in lyn te bring met ’n veranderde werksomgewing. Die manier hoe skole bestuur word, het ’n wending geneem. Kundiges omskryf bestuur as die hantering van kompleksiteit in skole, koördinerings van operasionele strukture, sisteme en skoolkultuur, en effektiewe funksionering van interne stelsels. Die bestuurslyn (“...om ’n gebalanseerde verloop aan die werking van die onderneming te gee”, Cronje *et al.*, 2000:103) is duidelik sigbaar en dit plaas prinsipale sentraal binne die operasionele sisteem.

Warren Bennis (in Munroe, 2009:36) is van mening dat prinsipale se bestuursfunksie meer as net bestuur behels. Hy beskou hierdie taak as omvattend en sien prinsipale eerder as administrateurs, kontroleerders en individue wat take en prosesse volgens voorgeskrewe reëls uitvoer. Bestuur koördineer menslike hulpbronne om doelwitte te bereik deur bestaande hulpbronne effektief vir ’n spesifieke doel aan te wend. Prinsipale, as bestuurders in hul skole, is die verantwoordelikes om ander se visie tot uitvoering te bring (Munroe, 2009:36) en te ontsluit. Deur hierdie prosesbehandeling word sekere eienskappe of kenmerke blootgelê wat diepte verleen aan hul bestuursfunksie.

### **2.7.2.1 Kenmerke van bestuur**

#### **2.7.2.1.1 Beplanning**

Skole is komplekse leerinstellings en sisteemgedrewe leerorganisasies. Die wisselwerking van sisteme kan slegs met sukses gedryf word deur goeie beplanning. Beplanning (Clarke, 2007:389) is geordende strategieë in sistematiese formaat verpak om gestelde doelwitte te laat realiseer. Dit is die aanvangsfase van die bestuursproses en hartklop van die basiese funksionaliteit binne skole. Verder omsluit dit ook die skep en vestiging van stelsels, sisteme, bestaande beleid, prosedures en relevante tydskedules as reguleringsinstrumente. Behalwe hierdie operasionele strukture vervul die jaarplan en skoolrooster 'n fundamentele funksie en vorm die grondslag ter uitvoering van die dag- tot- dag- aktiwiteite binne skole.

Effektiewe skoolbestuur lê opgesluit binne die beplanningsraamwerk en omvat die prioriteite wat skole wil bereik, maar kan ook verwagtinge van beide kring en distrik insluit. Om dié plan met sukses uit te voer, lê opgesluit in haalbare doelwitstelling, geprioriseerde aktiwiteite en etiese waardes wat skole nasteeft. Beplanning dui koers of rigting aan en volgens Zengele (2013b:21) is dit: "... the prioritisation of organisational goals and the formulation of the action plan that will be followed". Daarby is dit die kontrolemeganisme vir skooldoeltreffendheid. Dit volg 'n kollektiewe benadering, is strategies verpak en is in pas met veranderinge binne die wêreld van werk, veral in die skoolsektor.

#### **2.7.2.1.2 Organisering**

Beplanning of die plan van aksie moet gestruktureerd of georganiseer wees. Organisasie kan vertolk word as beplanning in aksie. Dit is die omskepping van die aksieplan tesame met ondersteunende strukture wat as 'n eenheid saamwerk tot die vervulling van doelwitte (Van Deventer, 2003a:108). Wisselwerking tussen interne strukture en stelsels skep 'n kultuur van samewerking, sowel as integrasie wat die gladde verloop van aktiwiteite verseker. Bestuur moet dus meganismes skep (menslike en fisiese hulpbronne) om die planne tot uitvoering te bring (Cronje *et al.*, 2000:137). Skole is mensgedrewe instansies en hierdie goeie skakeling dra by daartoe dat lynbestuur op hul onderskeie hiërargiese vlakke hul funksionele, asook bestuurstake met sukses kan uitvoer. Cronje *et al.* (2000:137) onderstreep die belangrikheid van organisering in skole en sien dit as: "... 'n onontbeerlike en integreerende element van die bestuursproses". Van Deventer (2003a:110) beklemtoon die impak van gerigte organisering en vanuit sy bestuursvernuf, is dit gebaseer op vier kernfaktore, naamlik:

**(i) Verspreiding van werk**

Effektiewe werkverrigting tussen die menslike komponent en stelsels is goeie organisering in aksie. Die organogram in skematiese formaat formuleer die taktiese proses en omlin die ideale van skole. Dit is die primêre reguleringsinstrument en bied 'n holistiese uiteensetting van die operasionele netwerk rondom die interne skakeling en interaksies van departemente binne skole. Instruksionele bestuur is die kernfokus betreffende interne organisering met die fokus op regverdige en eweredige verspreiding van werk volgens die behoeftes van skole.

Lynfunksies binne skoolhiërargië, dit wil sê vanaf prinsipale tot grondvlak, word in rangorde vanaf gespesialiseer tot elementêr uitgevoer. Hierdie verspreiding van beide funksionele en bestuurstake vorm die grondslag vir goeie wisselwerking in departemente, onder personele en skole in hul totale omvang. Die eweredige en regverdige verspreiding van werk wat by die behoeftes van die skool aansluit, skep institusionele orde, rig mense en voeg waarde tot die leerproses toe. Opvoeders word hierdeur bemaagtig en sien hul werksomskrywing/pligstaat as 'n mede-verantwoordelikheid. Deur eienaarskap (beheer) van hul portefeuljes te neem word die geheelbeeld gevisualiseer en deelnemende bestuur toegepas.

**(ii) Fase-organisering**

Leerprogramme word in drie fases georganiseer, naamlik die Grondslagfase (Grade R-3), Intermediêre Fase (Grade 4-6) en Senior Fase (Grade 7-9). Hierdie model is die bestaande norm in primêre skole en as beleid geproklameer in die Nasionale Onderwysbeleidwet (1997) en Suid-Afrikaanse Skolewet (voortaan SASW). Die, KABV (2011) dien as amptelike onderrig en leermodel in alle Suid-Afrikaanse skole en omsluit die omtrek van vakke, take, eksamens en assessering in graad- en fase-verband. Hierdie formaat van onderrig en leer vorm die grondslag (kennis, vaardighede, waardes en houdings) wat noodsaaklik is vir leer (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:4) en word verder gerugsteun deur 'n gestruktureerde leerproses. Gelyke leergeleenthede bied die versekering dat alle leerders op hul onderskeie graadvlakke kan vorder.

**(iii) Organisasie-ontwerp: strukture**

Organisatoriese strukture is die opvoedkundige steunpilare waarop gehalte-onderrig en leer in skole gebaseer word. Hierdie ondersteuningsraamwerk vorm die basis vir opvoedkundige praktyk en dra by tot die positiewe klimaat waar leerderpotensiaal optimaal ontwikkel word. Wisselwerking van interne strukture en die koördinerende van departementele lynfunksies (Van Deventer, 2003a:111) binne die skoolhiërargië lewer bewys van goeie bestuursontwerp en strategiese beplanning. Prinsipale is die hoogste gesag binne die bestuursterrein in skole en

volg die normale hiërargiese struktuur (Achor, 2010:189) in skole. Dit is dikwels 'n eenrigting benadering, en gekenmerk as die een-persoon-in-beheer-struktuur. Prinsipale word hierdeur getaak om strukture strategies te plaas, sodat gespesifiseerde take die gewenste uitkomstes kan demonstreer. Dié organisasiestrukture werk onafhanklik volgens ontwerpte aksieplanne, maar is in der waarheid ook 'n kollektiewe beplanningseenheid saam met 'n gemeenskaplike doel.

#### **(iv) Gesonde menseverhoudinge**

Sosialisering is 'n proses van onderlinge interaksie (deelname) in 'n gegewe omgewing waar behoeftes aangespreek word. Menslike gedrag word dus deur sosiaal georiënteerde faktore beïnvloed. As sosiale wesens is dit die menslike natuur dat individue met hul medemens in harmonie wil verkeer en omgaan. Goeie werksverhoudinge vorm die basis van interaksie tussen personele, omdat hulle deur verskeie faktore genoop word om as 'n eenheid saam te werk (Prinsloo, 2003c:197). Hierdie kollegiale verhouding gee aanleiding tot die ontstaan van hegte vriendskapsbande wat gesonde menseverhoudinge tot gevolg kan hê.

Die prinsipaal hou egter die troefkaart (Prinsloo, 2003c:199) in die bevordering van gesonde verhoudinge onder die personeel, omdat sy sterk leiereienskappe as die norm in skole dien waar:

- almal as belangrik geag word, hul toegelaat word om hul kreatiwiteit te kan demonstreer en positiewe bydraes te kan lewer
- personeelbehoefte aangespreek en ruimte geskep word vir verdere ontwikkeling
- openlikheid en respek as die norm dien en so gesonde verhoudinge vestig
- motivering goeie burgerskap na vore bring en deelnemende bestuur tot gevolg het

Gesonde menseverhoudinge onder skoolpersoneel bevorder etiese waardes, professionele optredes en goeie dienslewering op alle vlakke binne die skoolopset.

#### **2.7.2.1.3 Leiding**

As die mees kontroversiële onderwerp (Cronje *et al.*, 2004:174) in die bestuursproses lê die sukses van gehalte-leierskap daarin om leiding te gee. Leiding is om die weg of rigting aan te dui, maar is ook 'n vorm van ondersteuning of om informasie rondom 'n sekere aspek deur te gee. Cronje *et al.* (2000:153) beskryf leidinggewing as daardie komponent van bestuur wat personeel verenig en bymekaar hou. Dit is dus die kuns wat goeie leiers bemeester het om

hul skoolpersonele tot goeie prestasies te lei en gehaltesdiens te lewer. Sterk leierskap is 'n magsbasis en dié invloed kan aangewend word om personele se gedrag te verander of hul te beïnvloed om aan skoolaktiwiteite deel te neem. Dié positiewe werksverhouding tussen toesighouer en ondergeskiktes is van kardinale belang. Dit veroorsaak 'n energie wat positief bydra daartoe dat uitkomstes bereik word en is gegrond op fundamentele beginsels, naamlik:

**(i) Menseverhoudinge: Hantering van ondergeskiktes**

Die vestiging van gesonde menseverhoudinge is 'n uiters belangrike aspek van effektiewe leierskap. Achor (2010:189) beskryf die leier- en ondergeskikte verhouding as die: "vertical couple". Hierdie Y-as verhouding vorm 'n sosiale band onder opvoeders. Dié werkverhouding bevorder kollegialiteit, ontvanklikheid en goeie samewerking in skole word gedemonstreer. Regverdig optrede, simpatiek dog ferm, moet ten alle tye die bestaande norm wees, omdat die integriteit van leierspanne daardeur gekenmerk word. Respek, onpartydige handelswyse en openlikheid versterk hierdie vertrouensverhouding, ontsluit sluimerende talente en vestig daardeur goeie werksverhoudinge. Deur insae, asook inspraak in die skool of fase-aktiwiteite te hê word tweerigting-gesprekvoering moontlik gemaak en vestig dit (deelname) 'n platform vir deelnemende bestuur. Erkenning vir goeie dienste gelewer, sowel as die bevordering van outonomieit, dien as motivering en opvoeders is meer ontvanklik vir verandering.

**(ii) Toekenning van opdragte**

Pligstate en die addisionele toekenning van take, is daarop gemik om die bestuursproses in skole te orden. Interne werksverspreiding moet 'n ware refleksie van die skoolbehoefte wees, omdat dit enersyds produktiwiteit sal bevorder en andersyds dit nadelig kan teenwerk. Wanneer take en opdragte aan opvoeders gedelegeer word (Clarke, 2007:28), moet die volgende aspekte oorweeg word:

- Hou dit verband met belangstellings, bevoegdheid en kundigheidsvlak van opvoeders?
- Is diegene deeglik bewus van die verwagte uitkomstes?
- Dra opvoeders kennis van die strategiese plan en die omvang van hulle gesag?
- Dra opvoeders kennis van hul beperkinge rondom die taak en gestelde raamwerk?

Opdragte moet direk, duidelik, ondubbelsinnig en in gesproke of geskrewe formaat gestel word. Dubbelsinnigheid bring onsekerhede, skep wanorde of chaos en kan die gevolg wees dat opvoeders aktiwiteite verkeerdlik interpreteer en van die voorgenome plan afwyk.

### **(iii) Kommunikasie**

Opdragte en ook die uitvoering daarvan moet altyd in duidelike terme gekommunikeer word. Kommunikasie is dus die oordrag van inligting vanaf die een persoon (sender) na die ander (ontvanger), (Cronje *et al.*, 2000:167). Dit is 'n tweegesprek tussen leierspanne, onderdane of met 'n gehoor (Prinsloo, 2003b:156) wat 'n reaksie ontlok. Inligting betreffende planne, omsendskrywes, kennisgewings, terugvoerings en verduidelikings moet in duidelik geskrewe of gesproke taal gestel word om so onduidelikheid en dubbelsinnighede uit te skakel.

Gesprekvoering deur formele kanale in skole dra positief by tot die effektiewe beplanning, organisering en koördinerings van skoolaktiwiteite. Kommunikasie is 'n belangrike instrument in die leierbestuursproses, omdat dit die vloeï van informasie vanaf skoolbestuur en leierspan tot grondvlak reguleer volgens Prinsloo (2003b:157). Skole met geïntegreerde kommunikasie sisteme, volgens Dee *et al.* (2006:622), bevorder deelname en dra verder by dat almal in dié leerinstellings hul verbind tot hoër vlakke van dienslewering. Kommunikasie is dus 'n kragtige opvoedkundige instrument.

### **(iv) Motivering**

Doelwitte word bereik omdat mense die wil het om dit te doen. Goeie onderwyspraktyk in skole plus gemotiveerde opvoeders is 'n wenresep om uitkomstes te bereik. Everard *et al.* (2004:25) beskryf motivering as 'n: "internal ... sense of purpose or drive", daardie innerlike drang en wil wat iemand dryf tot deelname. Motivering is 'n kreatiewe manier om opvoeders te inspireer. Dit moet volhoubaar wees, momentum behou, sodat die individue nie elk op verskillende wyses gemotiveer word nie. Volgens Clarke (2007:39) en Andrews (2011:59-69) dien insentiewe soos belonings slegs as 'n aansporing, maar nie werklik as motivering nie. Personele is gemotiveerd binne 'n werksomgewing wat ontvanklik is en waar werknemers hul kreatiwiteit op outonome wyse ten toon kan stel. Dié werksomgewing, erkenning vir gedane werk en vryheid dien as stimulus en spoor diegene aan om te verbeter op vorige prestasies.

### **(v) Hantering van konflik**

Individue verskil fisies, kognitief en emosioneel van mekaar. Daarom reageer mense anders, tree verskillend op en hierdie reaktiewe optredes is 'n direkte uitvloeisel van die *self*, of genetiese samestelling van individue. Meyer en Moore (2008:10) beskryf dié menswees of persoonlikheidsstruktuur as: "... the totality of all the physical, psychological and spiritual characteristics that determine the behaviour of an individual". Die uniekheid van opvoeders word egter met dié omskrywing beklemtoon en verder vanuit "*Issues on gender in schools*"

(South Africa. Western Cape Education Department, 2002:24) met die aanhaling: "Teachers are not homogeneous", ondersteep.

Konflik in skole is onvermydelik. Die kulturele agtergronde van opvoeders volgens Van der Merwe (2013:65) dra grootliks by tot hierdie diverse, inherente persepsies en is dikwels ook van die moontlike oorsake dat eie agendas in skole bevorder word. Hierdie gedragpatrone manifesteer in skole en vorm 'n integrale deel van prinsipale se bestuurstaak om te hanteer. Naidu *et al.* (2008:122) beskryf konflik as afbrekend, onvriendelik en uiters vyandige situasie tussen strydende individue of partye binne 'n gegewe omgewing. Toesighouers moet hierdie negatiewe gedrag op so 'n wyse bestuur om derhalwe 'n wen-wen-resultaat te bewerkstellig. Die geslaagdheid van hierdie prosesbehandling lê dus opgesluit in die kreatiewe wyse waarop skoolbestuur die resoluasieprosesse hanteer. Van Der Merwe (2003:34-35) stel die volgende stappe voor om konfliktsituasies met sukses in skole te bestuur:

- Identifiseer en omskryf die konflik.
- Versamel inligting en kry voorstelle vir moontlike oplossings.
- Evalueer voorstelle en oorweeg moontlike oplossing.
- Kies die beste moontlike oplossing.
- Implimenteer gekose oplossing.
- Moniteer aksieplan vir die pad vorentoe.

Konfliktsituasies onder personele kan hanteer en ook opgelos word. Die geheim vir 'n wen-wen-situasie lê egter opgesluit in die wyse hoe die resoluasieproses bestuur word.

#### **(vi) Beïnvloeding**

Suksesvolle leerorganisasies word gekenmerk deur sterk leierskap. Prinsipale en persone in leiersposisies is invloedryke individue wat die koers, sukses en vooruitgang in skole bepaal. Invloed is nodig om ondergeskiktes se gedrag te verander en sonder dwang deelname van opvoeders te verkry (Maxwell, 2008:26). Invloedryke mense, prinsipale ingesluit, by monde van Cronje *et al.* (2004:179-180) demonstreer hul gesag as volg:

- leierskapskarakter of charisma wat navolgenswaardig is
- professionele bevoegdheids, kennis en vaardighede wat agting by personele wek
- die toekenning of weerhouding van insentiewe wat dien as motivering en aansporing
- hul reg om opvoeders aanspreeklik te hou vir die uitvoering van toegekende pligte



- hul mag of die toepassing van dwang om so vrees by ondergeskiktes in te prent

Invloed is mag. Leierskap moet hierdie kwaliteit positief aanwend om ondergeskiktes se gedrag te verander. Prinsipale móét dinge in skole laat gebeur. Hulle moet van meet af hul invloed laat geld om opvoeders te oorreed om hul sienswyse en posisies rondom kwessies in heroorweging te bring of te verander en nuwe idees te steun. Prinsipale moet die toonbeelde van getransformeerde leiers in hul skole wees en oor die nodige professionele bevoegdheids, asook charisma beskik om ondergeskiktes te oortuig tot deelname.

#### **2.7.2.1.4 Beheer en kontrole**

Skole is eenhede wat saamgestel is uit stelsels wat direk of indirek verband hou met mekaar. Richardson (2008:14) beskryf hierdie samestelling as interaktiewe dele wat met mekaar saamwerk. Beheer en kontrole is een van die bestuurselemente wat aangewend word om vas te stel of dié onderskeie komponente volgens voorgeskrewe beleid handel. In die praktyk is dit nie net die laaste element in die bestuursproses nie (Cronje *et al.*, 2004:261), maar kan ook as beginpunt of basis vir die volgende beplanningsiklus dien. Dit is dus die instrument wat die beheerproses evalueer, die standaard vir onderrig en leer in skole bepaal en deur die gevestigde (interne) organisasiestruktuur word werksaamhede gekoördineer. Hierdie proses vind deurlopend plaas en dien ook as 'n moniteringsaksie wat die dag- tot- dag- aktiwiteite in alle departemente moniteer. Daaglikse monitering bepaal of daar volgens prosedure, beleid, bestaande praktyk gehandel word en of daar leemtes is wat aangespreek moet word.

Volgens Botha (2013a:195) lê die suksesvolle uitvoering van gestelde planne opgesluit binne die effektiewe bestuur van hiërargiese lynfunksies, naamlik:

- Strategiese beheer: Skoolbestuurspan moniteer die vordering van beplande doelwitte
- Taktiese beheer: Departementshoofde moniteer tussenvlak doelwitte en progressie
- Operasionele beheer: Klaskamerbestuurders moet toesien dat die leerproses aan akademiese standaarde voldoen, persoonlike teikens, asook doelwitte bereik word

Deur die beheer en kontroleproses kan skoolbestuur voortdurend seker te maak (monitering) of die skool op koers is om die gestelde doelwitte te bereik. Hierdeur identifiseer Badenhorst (1993:35-37) die twee kernvlakke van belang waar beheer en kontrole deurlopend toegepas moet word, naamlik:

### **1. Opvoedkundige (funksionele) kontrole**

Funksionele kontrole dien as 'n moniteringsproses wat deur bestuur op alle vlakke binne die skoolhiërargie gebruik word om vas te stel of onderrig en leer gestruktureerd is. Met hierdie kontrole meganisme kan daar bepaal word of opvoeders volgens beleid handel en of die leerproses behoorlik funksioneer (Bardenhosrt en Van Schalkwyk, 1993:35), genaamd:

#### **(i) Voorbereiding**

Voorbereiding is die eerste stap en 'n kernelement vir doelgerigte leer. Die fokus is op direkte en lewendige onderrighandeling, dinamiese verduidelikings en kindgerigte leer. Opvoeders moet dus hulself deeglik vergewis van alle inhoude soos vervat in bepaalde lesplanne, asook die geskrewe uiteensetting van akademiese dagprogramme en dit dienoreenkomstig opstel. Hierdie uiteensetting omsluit temas, tekste, uitkomstes, bronne, aktiwiteite, take, verskillende vorme van assessering, sowel as intervensies.

Die skool se assesseringsbeleid dien as verwysingsraamwerk wat die organisering (kontrole en monitering) van voorbereide werk (daaglikse lesplanne) uitspel. As meetinstrument en die toepassing van gestelde maatreëls reflekteer hierdie strategie 'n doeltreffende skoolsisteem, gehalte-leerprosesse en as eindresultaat, 'n skool met hoë prestasieverwagtinge. Kontrole van voorbereide werk kan die volgende insluit:

- Die kennisvlak van opvoeders rakende hul vakgebiede is duidelik sigbaar.
- Goeie skakeling en integrasie tussen vakke is waarneembaar.
- Groepwerk kom tot sy reg.
- Beide swak en sterk leerdere word ondersteun en verryk.
- 'n Beeld van 'n ontvanklike en leerdervriendelike leeromgewing word gevisualiseer.
- Die akademiese goue lyn kan duidelik getrek word.

Voorbereiding is die skriftelike uiteensetting van daaglikse lesplanne en hoe die aanbieding deur opvoeders in die klassituasie ontvou. Die geldigheid van lesplanne ontsluit die onderrig-leerhandeling in sy totale omvang, omdat die akademiese goue lyn vanaf die opvoeder se beplanning na die geskrewe werk in leerderwerkboeke tot die skoolgebaseerde assessering (voortaan SGA) duidelik getrek of gevolg (waargeneem) kan word. 'n Belangrike komponent van voorbereiding is die inhoudskennis van opvoeders betreffende die vakke waarvoor daar voorbereiding getref word. Interne monitering dien dus as verifikasie of daar aan genoemde standarde voldoen word, al dan nie.

### **(ii) Aanbieding**

Lesaanbieding is die aktiewe weergawe (plan in aksie) van lesplanne of demonstrasies van voorbereide werk in die klaskamer. Dié aktiewe handeling bring die opvoeder, leerder, asook die leerstof binne spel en hierdie kombinasie het 'n aktiewe leerproses in die klassituasie tot gevolg. Opvoeders se kundigheid, kindgerigtheid en impak op gerigte leer, kan gemeet word deur beheer en kontrole toe te pas, genaamd:

### **(iii) Evaluering**

Prinsipale (oorhoofs), bestuurspanne, toesighouers en leieropvoeders is gehalte-bestuurders in skole en die verantwoordelikes om lesaanbiedings tydens geskeduleerde klasbesoeke te evalueer. Evaluering is 'n vorm van assessering en bepaal in watter mate opvoeders waarde toevoeg tot die leerproses. Toegevoegde waarde lê in die omvangrykheid van lesplanne en praktiese uitvoering daarvan. Die fokus is om die geslaagdheid van lesaanbieding te bepaal, dit wil sê, word lesplanne gevolg, word koöperatiewe leer toegepas en beplande uitkomstes bereik? Evaluering dien nie net as 'n meetinstrument nie, maar identifiseer ook die leemtes wat in aksieplanne aangebring kan word om regstellende aksie toe te pas.

### **(a) Inspeksie**

Opvoeders word getaak om te onderrig sodat leerders kan leer en presteer. Bewyse hiervan, of die gedane werk, moet dus in die leerderwerkboeke reflekteer. Inspeksies of klasbesoeke is daarop gemik om skriftelike werk van leerders te kontroleer, maar is ook 'n meganisme om die akademiese gouelyn met lesplanne na te spoor, sowel as die verifikasie daarvan. Tydens hierdie proses word die fisiese of geskrewe werk van leerders ondersoek, onder andere:

- Is die kwantiteit en kwaliteit van werk in leerderboeke gedoen, voldoende?
- Is dié werk tot op datum gemerk?
- Strook die werk in leerderboeke met die lesplan?
- Kan die goue lyn vanaf beplanning tot assessering gevolg word?

Beheer en kontrole bied aan die kurrikulumbestuurder 'n indiepte oorsig van die leersituasie binne die klaskamer. Die moniteringsaksies stel bestuurspanne in staat om eerstehands deur konkrete bewyse kennis te neem daarvan of die gestelde teikens rondom leerderprestasie op koers is. 'n Geheelbeeld rondom terreingebaseerde onderrig kan geformuleer word. Hierdie proses leen hom daartoe dat uitvalle uitgelig word, verskillende strategieë om probleemareas in vakgebiede aan te spreek en met opvoeders gekommunikeer word, asook die bestuur van

leerpraktyke in die klassituasie. Opvoeders word getaak om die lesplanne deur 'n inklusiewe benadering in die klaskamer te laat herleef.

### **(b) Evaluering**

Verslagdoening oor alle interne SGA wat gedurende die jaar deur leerders uitgevoer is, moet bestuur word. Dit beteken die standaard van alle formele assessering, insluitende eksamens volgens die Nasionale Protokol vir Assessering (voortaan NPA), Graad R-12, (Staatskoerant no 34600 van 12 September 2011), geëvalueer moet word.

Nadat geskrewe werk van leerders tydens klasbesoeke ondersoek is, word die fokus verskuif na die voorlegging van take, toetse en eksamenvraestelle met hul toepaslike rubrieke en memorandum, asook die moderering van hierdie skrifte. Departementshoofde in skole is die aangewese persone om die gehalteversekeringsfunksie te verrig. Voorstelle om verstellings aan take, toetse, en vraestelle aan te bring tydens pre-evaluering word na geïdentifiseerde opvoeders teruggestuur. Regstellings aan punte tydens post-evaluering word aangebring en, indien nodig, na die betrokke opvoeders verwys vir die hersiening van punttoekennings, die hermerk van geassesseerde take, toetse, asook eksamenskrifte.

Onreëlmatighede wat deur opvoeders, asook leerders tydens die interne assesseringsproses gepleeg is, word na die institusionele kwaliteitsversekeringskomitee of Skool Assesserings-Onreëlmatighedekomitee (SAOK), (Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2008) verwys vir ondersoek en finale beslissing. Dit is 'n voorvereiste van die SAOK om die norme, standaarde en die terme van verwysing betreffende interne assesseringsprosesse in stand te hou. Hierdie praktyk vestig dus 'n geloofwaardige basis en akademiese grondslag binne die skoolsisteem. Met hierdie kwaliteitsversekeringsmodel gevestig in skole word leerders nie net blootgestel aan gehalte-kurrikulumlewing met verwysing na inhoudsareas van vakke nie, maar die eindproduk, naamlik hoë prestasievlakke kan dan makliker realiseer.

Dit moet die prerogatief van die komitee wees om vas te stel of formele assessering volgens voorgeskrewe standaarde uitgevoer en konstant toegepas word. Die verskillende vorme van assessering (SGA's), akademiese standaarde en punttoekenning moet as korrek deur die gehalteversekeringskomitee geverifieer en gesertifiseer word, asook die SAOK-stempel van goedkeuring dra. Evaluering meet die skoolsisteem teenoor gestelde standaarde, teikens of uitkomste. Dit bepaal of hierdie komponent (SGA) aan ooreengekome vereistes voldoen en of regstellende aksies ingestel moet word.

## **2. Administratiewe kontrole**

Effektiewe toepassing van maatreëls en gepaardgaande prosedures bied die versekering dat enige vorm van beleid met sukses geïmplementeer kan word. Hierdie verwysingsraamwerk skep 'n platform vir skoolbestuur om hul verantwoordelikheid oor alle interne komponente uit te oefen. Administratiewe kontrole beteken dus die doeltreffende beheer en kontrole van alle organisatoriese aktiwiteite.

'n Goed ontwikkelde en doeltreffende kontrolestelsel is 'n belangrike bestuurselement in die skoolstruktuur, veral lynfunksies. Bestuursspanne word hierdeur die taak gestel om maatreëls te implementeer vir doelgerigte monitering, goeie rapportering en om versekering te bied dat planne tot uitvoering gebring word. Dié effektiewe bestuur van portefeuljies op bestuursvlakke is kritiek belangrik. Omdat gestelde standaarde deurlopend gehandhaaf word, kom probleme en potensiële uitvalle (Clarke, 2007:5) aan die lig en regstellende aksies kan ingestel word. Strukturele funksionering van interne stelsels word deur departementshoofde bestuur, asook die regulering daarvan. Administratiewe kontrole van lyngesag behels die volgende:

### **(a) Die Prinsipaal**

Prinsipale is die hoof- administratiewe kontroleerders in skole. Dié bestuursfunksie sentreer rondom beplanning, uitvoering, asook die administrasie van gestelde skoolaktiwiteite. Hulle moet toesien dat bestuursmaatreëls behoorlik saamgestel is, omdat dié terme van verwysing die sukses van die kontroleproses bepaal. Om dié funksie effektief te bestuur het prinsipale volmag om van hul bestuurstake aan ondergeskiktes te delegeer. Delegering van pligte moet skriftelik geskied. Opvoeders bly verantwoordelik vir kontrole en administratiewe pligte deur hulle uitgevoer, maar is nie rekenpligtig daarvoor nie. Prinsipale is die hoofadministrateurs en kan dus nie hul aanspreeklikheid delegeer nie.

### **(b) Die Adjunkprinsipaal**

Adjunkhoofde se bestuursfunksie het te doen met beplanning, ontwerp, asook die monitering van skooladministrasie, finansies, instandhouding van terrein en geboue, fisiese en menslike hulpbronne. Doeltreffende bestuur van hierdie aktiwiteite bepaal die effektiewe wisselwerking (koördinerings) van strukture en die gladde verloop van interne stelsels. Hierdie resultate dien as instrumente (meganismes) vir volhoubare gehalteversekering in heelskoolbestuur, fisiese, menslike en hulpbronbestuur, asook ontwikkeling. Naas die prinsipaal (die tweede in bevel) vervul die adjunkprinsipaal 'n kritiese rol in die afwesigheid van die prinsipaal. Adjunkhoofde neem dus volle aanspreeklikheid wanneer hulle as prinsipale waarneem.

### **(c) Die Departementshoof**

Departementshoofde is meso-vlakbestuurders. Hul bestuurstaak bestaan uit die ontwerp en beplanning van gehalteversekeringsprosesse, prestasiebestuur, ontwikkeling, ondersteuning en die gehalte van onderrig in faseverband. Interne kontrole om progressie van lesplanne en standaardstelling te meet geskied deur interne monitering en rekordhouding. Data-analises en die interpretasies daarvan dien as direktief vir skoolbestuur om volhoubare en toepaslike strategieë vir gehalte onderrig en leer te implementeer. 'n Geïntegreerde bestuurproses skep 'n positiewe werksomgewing en vestig 'n platform vir kwaliteitsversekering.

Administratiewe kontrole is 'n bestuursfunksie en fokus op die implementering van effektiewe beheer en kontrole maatreëls. As 'n sleutelkomponent in die kontrolestelsel monitor bestuur die vordering van aksieplanne, beplande teikens en verseker daardeur dat aktiwiteite binne gestelde tydraamwerke afgehandel word.

Bestuur is teiken en uitkomstgedrewe. In skole word prinsipale as kurrikulumbestuurders die taak gestel om duidelike, volhoubare en haalbare teikens met hoë verwagtinge te stel wat sal bydra tot positiewe, asook verbeterde leerderprestasies. Vir hierdie doel is dit essensieel dat die bestuursproses in sy totale omvang in skole tot sy volle reg kom, omdat dit die grondslag vorm vir doeltreffende skoolbestuur.

## **2.8 DIE PRINSIPAAL AS KURRIKULUMBESTUURDER**

Beleidmakers en politici sien die nasionale skoolkurrikulum (NKV, 2011) as die hart van die onderwysstelsel. Duvenhage (2014:119) beskryf die kurrikulum as onbuigsaam betreffende multigraadonderwys. Ter bevestiging haal sy (Duvenhage) die volgende aan: “'n Monograadbenadering is die norm vir alle klasorganisasie, opleiding van onderwysers, skryf van die kurrikulum, evalueringsprosedures, asook onderrigmateriaal”. Tydens haar navorsing in 2014 het sy 'n probleem wat in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel teenwoordig was, onder die loep geneem en daar is bevind dat die onderwysstelsel in 'n krisis is (Duvenhage, 2014:118). Prinsipale bevind hulle telke male tussen twee aanvegbare pole. Aan die een kant van die opvoedkundige spektrum word hulle wetlik verplig om die werkgewer (WKOD) se politieke denkrigting te volg en aan die anderkant staar hulle, hulself nie blind teen die tekortkominge en uitvalle soos deur die studie uitgewys word nie.

Te midde van die huidige toestand is die leerder sentraal binne die leerproses geposisioneer en is prinsipale as kurrikulumbestuurders die aanspreeklikes om deursigtige en inklusiewe

opvoedkundige leerprogramme te implementeer. Hierdie gedifferensieerde kurrikulum moet plaasvind binne 'n teksryke leeromgewing. Gedrukte media en voorbeelde van leerders se eie werk relevant tot die leerproses moet standaardpraktyk wees waarbinne leer in sy totale omvang plaasvind en waarde toevoeg tot die leerder en sy menswees. Voorwaardes van hoë verwagtinge, kundige (ervare) onderwysers, gerigte onderrig en leer, asook deurlopende monitering moet dus deur die leerervaring aangespreek word.

Frases soos “leerdersgesentreerd”, “kindgerigtheid”, en “die leerders in fokus” het algemene, doellose en spreekwoordelike *cliche*'s geword wat eintlik hul semantiese waarde, sowel as opvoedkundige betekenis in die kurrikulêre konteks verloor het. Die prinsipaal se mandaat is om dié persepsies of skewe beeld reg te stel deur doeltreffende skoolsisteme te ontwikkel.

### **2.8.1 Die skoolkurrikulum**

Indien prinsipale 'n keuse sou hê, sal hulle 'n sakpas kurrikulum ontwerp om die behoeftes van hul leerders aan te spreek. Hulle word dus deur 'n sentrale onderwysstelsel verplig om 'n “one-size-fits-all” -kurrikulum te implementeer en sommige kundiges beskryf dit as:

“... not ... a course of study ... it encompasses all the learning experience ...” (Carl, 2012:28)

“... a course of study ... regarding daily routines of pupils and teachers ...” (English en Steffy, 2011:290)

“... the aggregate of subjects and activities - together...” (Kruger en Badenhorst, 1993:97)

Die NKV (2011) “... vorm die basis vir deurlopende kurrikulum-ontwikkeling, aanbieding van die kurrikulum en assessering in Suid-Afrikaanse skole”, volgens Staatskoerant no. 29626 (Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2007:6). Kurrikulumbestuur is 'n sikliese proses (Preedy, 2002:154) met die onderrig en leerhandeling as kernkomponent en sentrale fokus. Prinsipale moet die kenners van kurrikulêre aangeleenthede wees met verwysing na:

#### **2.8.1.1 Kerninhoud rakende die kurrikulum**

Bestuurders is in beheer van hul skoolpraktyk en het die vermoë om dit effektief te bestuur. Prinsipale as kurrikulumbestuurders moet bewys kan lewer van 'n omvattende kennisbasis rondom die skoolkurrikulum, basiese funksionaliteit van leerinstellings, nasionale, provinsiale

en institusionele beleid, asook regulasies, prosedures en formaat daarvan. Sy kennisvlakke moet gegrond wees op die NKV (2011), die wetgewende raamwerk wat die opvoedkundige standaard rakende kurrikulum en assesseringsaangeleenthede in die skoolsektor bepaal. Hierdeur neem hulle (prinsipale) die leiding betreffende kurrikulumsake in skole en kan hulle opvoeders dienooreenkomstig adviseer en die regte weg aanwys. Hulle is ook lewenslange leerders wat hulself deur voortgesette professionele ontwikkeling, selfgerigte leer, opleiding en kommunikasie met kurrikulumadviesdienste bemagtig. Die strekking van hul kurrikulêre kennis word verder begrond en omlin deur die NKV vir Grade R-12, Staatskoerant no 34600 van 12 September 2011, bestaande uit die:

- (i) Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklarings (2011) vir al die goedgekeurde vakke.
- (ii) Nasionale beleid met betrekking tot die program- en bevorderingsvereistes van die Nasionale Kurrikulumverklaring (2011) Graad R-12; en
- (iii) Nasionale Protokol vir Assessering (2011) Graad R-12

Verworwe kennis, sowel as die interpretasie van beleidsverklarings dien as standaardstelling vir onderrig en leerpraktyke in 'n vak, 'n klas en ook in graadverband. Met dié hoë kennisvlak verseker hy dat doeltreffende stelsels in plek is, menslike hulpbronne geskik geplaas is, die kurrikulum effektief onderrig word en alle leerders op hul verwagte vlakke presteer.

### **2.8.1.2 Verandering en die hantering van die kurrikulum**

Onderrig en leer is sosiale prosesse (Busher, 2002:276) wat binne sosio-politiese kontekste plaasvind. Hierdie leeromgewing is onderhewig aan die snelle tempo van verandering en 'n onvemydelike tendens. Verandering soos die infasering van nuwe stelsels in skole, is nie maklike prosesse nie en veroorsaak nie net 'n ongemak in die werksomgewing nie, maar is 'n universele verskynsel wat elke individu en werksomgewing raak (Chang, 2008:327).

Die moontlike oorsaak vir gepaardgaande vrese en ongemak kan wees dat die opvoeders nie ten volle bemagtig word nie, of 'n gebrek aan vaardighede het en geloof in hulself dalk ontbreek (Busher, 2002:282). Daarbenewens word vernuwing altyd met skeptisisme bejeën, individue is agterdogtig en plaas vraagtekens (negatiewe konnotasies) volgens Duvenhage (2014:50) agter motiewe. Chang (2009:327) stel beide prinsipale en opvoeders gerus wat hulle teen verandering verset met die wete dat dit ook nuwe perspektiewe na vore bring.



Gedwonge verandering werk negatief in op vernuwing, terwyl outokratiese denkrigtings opvoeders ontmoedig, hulle in opstand bring en dit kan uiteindelik lei tot 'n totale verset. Prinsipale kan vernuwendende denke of opvoedkundige hervorming stelselmatig by opvoeders en in skole teweeg bring deur die proses strategies te beplan en te koördineer Carl (2012:4). Busher (2002:276-279) haal verdere strategieë aan as riglyne wat prinsipale kan toepas om verandering in skole te bewerkstellig naamlik:

- Mediator: Om beide opvoeder en leerder sielkundig voor te berei vir verandering.
- Leerderperspektief: Insette deur leerders bring nuwe perspektiewe na vore.
- Die Self: Ken die individu binne die mens of die groep.
- Deelnemende bestuur: Koöperatiewe leer ontketen korporatiewe kruisbestuwing.
- Bemagtiging: Ontwikkeling op alle vlakke is die hoekstene van 'n funksionele skool.

Verandering in skole is 'n refleksie van getransformeerde leierskap en weerspieël die wil van personele om deel te neem. Positiewe invloed kan lei tot die verandering van konserwatiewe paradigmas en nuwe denkrigtings, asook verhelderende perspektiewe.

### **2.8.1.3 Doelgerigte Leer**

Skole is instellings waar gestruktureerde leer deur aktiewe deelname plaasvind. Prinsipale is die hoofkundiges in hierdie proses met die mandaat om dié aspek tot sy reg te laat kom in die klassituasie. Leer is die werwing, aanleer, verruiming van bestaande kennis, die aanleer van vaardighede, asook die demonstrasie daarvan. Dit kan die vorm van selfgerigte, groep of koöperatiewe leer aanneem. Aktiewe leer in die klassituasie is die interaksie tussen leerders, opvoeders en leermateriaal ter bereiking van voorafgestelde uitkomstes (Christie, 2008:184). Informele leer is nie gestruktureerd nie, maar word volgens die status quo gehandhaaf. Die verband tussen kontekste bring die bestuurselement binne spel. Beide interne en eksterne leersisteme moet bestuur word met 'n duidelike impak op die leersituasie.

Naidu *et al.* (2008:185) haal die volgende faktore aan wat leer en onderrig beïnvloed:

- respek vir leerders as individue, as 'n groep, asook hul relevante rol in die skool
- regverdige optrede teenoor alle leerders, ongeag hul ras, geslag, herkoms of intellek
- outonomieit - opvoeder bemagtiging as 'n reg met verantwoordelikheid
- ondersteuning op beide akademiese, sowel as emosionele vlak

- 'n veilige skoolomgewing en konflik resolusie tussen opvoeders en leerders
- intellektuele uitdagings wat leerders motiveer en as bemagtigingsaksies ervaar

Professionele oordeel van prinsipale is kritiek en fundamenteel belangrik, deurslaggewend en vorm die basis binne die kurrikulêre omgewing. As kenners van kurrikukumsake (NKV 2011, Graad R-12) word prinsipale daardeur genoop om hul kundigheid en kennis toepaslik in die leersituasie te laat geld. Die onderrig en leerhandeling is deurlopende prosesse en sluit nie nêr die inwinning van nuwe kennis, asook vaardighede in nie. Dit moet 'n lewenslange en aanhoudende leerervaring wees wat deur prinsipale se dinamiese leierskap en doeltreffende bestuursvermoë in skole gestalte kry.

#### **2.8.1.4 Assessering**

Uitkomstes word gemeet aan gestandaardiseerde kriteria deur die proses assessering. In die leersituasie vind assessering op beide formele en informele wyses plaas (Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2007:7). As summatiewe proses word verworwe kennis van leerders aan die einde van 'n periode of kwartaal volgens die skoolassesseringsprogram getoets. Dié vorm van toetsing word toegepas om te bepaal of leerders die standaardteikens behaal het en aan die minimum slaagvereistes, soos voorgeskryf, voldoen vir vordering op 'n spesifieke graadvlak (Briggs, 2002:176).

Die NKV (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:161) omskryf assessering as: " ...'n deurlopende, beplande proses van identifisering, versameling en interpretasie van inligting oor die prestasie van leerders, deur van verskillende vorme van assessering gebruik te maak". Assessering is 'n inklusiewe vorm van prestasie-meting of toetsing volgens Carl, (2012:102), 'n fundamenteel belangrike aspek en kernkomponent vir die aanleer van basiese konsepte, sowel as vaardighede in die leerproses. Hierdie metingsproses (assessering) word in verskillende vorme gedemonstreer, dit is uitkomsgebaseerd en kan nie in isolasie volgens Carl (2012:106) uitgevoer word nie.

Assessering is 'n kernelement van die strategiese beplanningsproses, daaglikse beplanning, en die leer en assesseringsproses in skole (Suid-Afrika. Weskaapse Onderwysdepartement, 2007:6-7). Alle vorme van SGA (take, toetse, en aktiwiteite) moet so beplan en ontwerp word dat dit leerders sal toelaat om die kennis, vaardighede en waardes wat getoets word, te kan demonstreer (South Africa. Department of Basic Education, 2008a:1). Summatiewe toetsing neem 'n aanvang aan die einde van onderrigssessies (les) of dit kan ook as die laaste stap in

die leerproses gesien word (Carl, 2012:102). Dié aktiwiteite verskaf 'n diepe, geheeloorsig en omvang van die leerproses. Assessering meet nie net die interne akademiese sisteme van skole nie, maar inderdaad ook die vlakke van sukses, metodeleer, dienslewering, asook die geslaagdheid, effektiwiteit en impak van kurrikulumbestuur.

Prinsipale is die bewakers en uitvoerders van nasionale, provinsiale en skoolbeleid rondom assessering. Dit is een van hul primêre verantwoordelikhede om alle ouers, wettige voogde en ingeskrewe leerders in te lig rondom die vorderingsvereistes soos vervat in die Nasionale Kurrikulumverklaring (NPPPPR) vir Grade R-12, Staatskoerant no 34600 van 12 September 2011, asook ander verwante aspekte betreffende geldige, billike, betroubare en regverdigde assessering. SGA, dit beteken alle formele assessering, eksamens ingesluit, (NPA, 2011) vir Grade R-12) is instrumente wat leerders se bevoegdheidsvlakke toets en hul akademiese vermoëns meet. Origens reflekteer hierdie proses die standaard van leer in die klassituasie, individuele (leerders) prestasies, sowel as hul akademiese stand op graadvlak.

#### **2.8.1.5 Leeromgewing**

Die leeromgewing verwys na die verskillende terreine binne die leerinstelling (instansie) waar leer op beide formele en informele wyse plaasvind. Skole is die sekondêre leeromgewing naas die huis met die klaskamer as primêre standplaas waar die onderrig-leerhandeling deur inklusiewe onderwys (opvoeder, leerder, leerstof) deurgevoer word. Die skoolomgewing in sy totale omtrek is die opvoedkundige domein van prinsipale. Dit beslaan die totale ruimte binne die skoolgrens waar prinsipale hul invloed laat geld. As vertoonvenster vir die wêreld daar buite kry die publiek en besoekers 'n eerstehandse blik op skole se opvoedkundige bates, genaamd infrastruktuur, teksryke klaskamers, terrein en geboue, buitemuurse hulpmiddels, fasiliteite, asook ander interne steunsektore. Hierdie multi-funksionele leerinstellings werk as 'n gestruktureerde eenheid en verpersoonlik die operasionele effektiwiteit van die leerproses.

Opvoeders en leerders se sosiale gedrag binne en buite die skoolopset (Naidu *et al.*, 2008:185) laat 'n blywende impak op skole se publieke beeld. Binne dié klimaat moet skole veilige plekke wees waar besoekers met die nodige respek behandel word, leerders geborge voel en tot hul volle potensiaal ontwikkel word. Die skool se historiese karakter, afgeëts teen hul opvoedkundige kultuur, gee uiting aan gekende sukses. Dit omlin die skool in sy totale opvoedkundige konteks. As publieke eiendom reflekteer dit die etos van skole en vanuit 'n besigheidsperspektief dien hierdie natuurlike leeromgewing ook as 'n bemakingstrategie wat waarde bied vir geld in 'n hoogs kompeterende wêreld van werk, veral in die onderwyssektor.

Skole is 'n besigheid en moet ingevolge wetgewing dienoreenkomstig bestuur word. Goeie bestuur van alle skoolbates (roerend en nie-roerend) is van die kernelemente wat die gladde verloop, funksionering en wisselwerking van alle strukture binne die opvoedkundige domein verseker. Die leeromgewing is *per se* nie net die klaskamer nie, maar die skool in sy geheel en prinsipale moet hierdie terrein optimaal as leerstruktuur benut.

#### **2.8.1.6 Hulpbronne**

Kurrikulumontwerp (Carl, 2012:69) moet geskied met die ontwikkelingsvlak van die leerders in gedagte. Hulpbronne vorm 'n integrale deel van die ontwerp, asook die fasilitering van leer in die klaskamersituasie. Prinsipale se bestuursvernuf, om bestaande hulpbronne so effektief moontlik te bestuur, is van onskatkbare waarde. Die kurrikulum dien slegs sy doel wanneer hulpbronne deel van die leerproses vorm. Volgens Everard *et al.* (2004:209) is beskikbare en toepaslike hulpbronne, belangrike aspekte en komponente vir lesaanbiedings en bepalende faktore wat gehalte-onderrig en leer in die klaskamer betref.

Hulpbronne het 'n enorme impak op gehalte-dienslewering en bestaan hoofsaaklik uit geld, tyd, materiële hulpmiddels, sowel as menslike vaardighede (Naidu *et al.*, 2008:164). Hierdie skoolbates is van die kernelemente wat die operasionele effektiwiteit van skole verseker met verwysing na die leersituasie. As uitvoerende hoof in skole kan prinsipale hul adminstatiewe taak aan bestuurspanne of potensieel geskikte opvoeders deleger (skriftelik of mondelings) om so effektiewe bestuursmaatreëls in te stel, asook die toepassing en monitering daarvan.

Toekennings, aanwending en bestuur van hulpbronne is deurslaggewend, omdat dit bydra tot aktiewe leer, sowel as die vestiging van 'n stimulerende klasatmosfeer. Dié leeromgewing stimuleer die leerproses, dra by tot hoë akademiese vlakke en skep en bevorder 'n positiewe leerklimate binne skole volgens Clarke (2012b:207). Hulpbronne of ondersteuningsmateriaal is dus van onskatkbare waarde tydens die aanleer van basiese konsepte en vaardighede. Dit verbreed bestaande kennis en ontsluit nuwe wêrelde van onbekende kennis.

Goeie bestuur, (Munroe, 2009:125) lewer bewys van die bekwame wyse waarop hulpbronne binne skole gekoördineer en kontrole toegepas word. Doeltreffende kontrolemaatreëls vorm die basis vir interne monitering, verspreiding van hulpbronne, sowel as maksimale benutting daarvan. Prinsipale bly primêr aanspreeklik vir die fasilitering, uitvoer en afhandeling van alle take in die skoolopset.

### 2.8.1.7 Professionele Ontwikkeling

Globalisering het die operasionele landskap binne die wêreld van werk totaal verander. Van der Walt (2007:11) sien hierdie tendens as onvermydelik en skole as leerorganisasies, sowel as besighede word direk hierdeur geraak. Globale kompetisie, voortdurende en gevorderde informasie kommunikasienetwerke bring mee dat daar baie druk vanuit die onderwyssektor op opvoeders geplaas word. Weens die groot behoefte aan grondige kennis, kundigheid en vaardighedsontwikkeling word diensdoenende opvoeders getaak om deur die Voortgesette Professionele Opvoeder-ontwikkeling-beleidsraamwerk (voortaan VPOO) (Naidu *et al.*, 2008: 93) hulself te ontwikkel om die uitdagings (in die onderwys) wat gestel word, die hoof te bied.

Covey (2004:287-288), 'n kampvegter en voorstander van bemagtiging deur lewenslange leer noem dat opvoeders se inhoudskennis en vaardighedsontwikkeling betreffende hul vakgebiede in pas moet bly ("*sharpen the saw*") met veranderinge in die onderwyssektor. Professionele ontwikkeling is 'n deurlopende proses waar nuwe kennis gegeneer word, bestaande kennis verruim en vaardighede ontwikkel, aangeleer of opgeskerp word. Bolam (2002:103) stem saam met die aanhaling en beskryf professionele ontwikkeling (of leer) as 'n aanhoudende proses in die onderwysprofessie. Hierdeur word opvoeders se inhoudskennis en onderwysleer verbreed om daardie kennis toepaslik aan te wend om leer in die klas te verbeter (Dagen en Bean, 2014:44). As kenners van onderwyspraktyk, bronne van kennis en die spesialiste op hul vakterreine, beskik opvoeders oor daardie vermoë om waarde toe te voeg tot konstruktiewe leer.

Indiensopleiding bied substansie in dié verband en opvoeders word hier dus die geleentheid gebied om direk deur leieropvoeders, mentors, asook distrikspersoneel ondersteun te word. Direkte kontak tydens kringwerkswinkels, klusternetwerke, seminare, sowel as Wiskunde en Taaloplossingkonferensies (by die Kaapse Onderwys- en Leierskapinstituut -voortaan KOLI), groepbesprekings, vergaderings en selfstudie bevorder selfgerigte, asook koöperatiewe leer. Dié netwerk (basis) van bestaande en verworwe inhoudskennis vorm 'n ondersteuningsbasis met enorme impak op individue en ontwikkel dus kundige skoolleiers, sowel as doeltreffende opvoeders.

Alhoewel indiensopleiding van opvoeders primêr die verantwoordelikheid van skole is, mag dié opvoeders (Van Wyk 2009:44-45) nie 'n statiese of passiewe houding rondom onderwys inneem nie. Die onderwyssektor is 'n revolusionêre organisasie en opvoeders, as die agente (prinsipale ingesluit) vir verandering, het 'n dinamiese impak op die leerproses. Des te meer

maak dit dus 'n kollektiewe onderwysbenadering gebiedend noodsaaklik. Die toepassing van verworwe kennis en toepaslike vaardighede dra nie net by tot aktiewe leer in die klassituasie nie, maar versterk daardeur ook die *esprit de corps* (Jensen, 2009:50) onder skoolpersonele. Professionele ontwikkeling is 'n bevrydingsbelewenis. Dit bemagtig alle opvoeders, verbreed hul persepsies (waarde-oordeel), skep en vestig inderdaad 'n platform vir persoonlike groei, akademiese verryking en voortreflikheid.

As beroepsgerigte individue is opvoeders gefokus en doelgerig, uitkomstgedrewe en bly hulle lewenslange leerders. 'n Bemagtigde opvoederkorps voeg nie net waarde toe tot die onderrig en leerhandeling nie, maar omskep hul skole in funksionele leerorganisasies. Prinsipale word hierdeur gedwing om seker te maak dat lewenslange leer in elke opvoeder se professionele onderwysloopbaan gestalte kry.

#### **2.8.1.8 Bestuursondersteuning**

Prinsipale se bestuursrol in skole is teikengedrewe en uitkomstgebaseerd en hul leierskaprol invloedryk. Ondersteuning vanaf bestuur moet nie net lippediens wees nie, maar daadwerklik toegepas word. Skoolbestuur moet toesien dat ondersteuning aan opvoeders op alle vlakke in die skool gebied word. Hierdeur word 'n ondersteuningsbasis geskep wat die sistematiese groei en professionele ontwikkeling van opvoeders te weeg bring. Hierdie progressiewe ontwikkelingsproses kan moontlik toegeskryf word aan die bydraende faktore ter bereiking van opvoedkundige doelstellings.

Te midde van gevestigde en funksionele strukture, sowel as effektiewe operasionele stelsels het die bestuurselement 'n beduidende impak op personeel. Ondersteuning moet deurlopend geskied om opvoeders te versterk ten einde die leerproses met sukses te dryf en doelwitte gesamentlik te verwesenlik. Kwaliteit-onderrig en leer moet die kernbesigheid van elke skool wees. Dit lê opgesluit binne die positiewe ingesteldhede van opvoeders, hul inhoudskennis van vakgebiede, hul kennis van die kind as individu in die klaskamer en aktiewe leer deur leerders.

Skoolbestuurspanne se primêre taak is om te verseker dat gestruktureerde onderrig en leer elke dag in skole plaasvind. Deur doelgerigte beplanning, sterk leierskap, goeie organisering, effektiewe beheer en kontrole maatreëls, kan bestaande interne ondersteuningsraamwerke opvoeders bemagtig en deur die volgende strategieë versterk word, onder andere:

- Indiensopleiding: Mentors vir nuwelinge en onderontwikkelde opvoeders
- Gereelde terugvoering: Rapportering moet deurgaans geskied. Vergewis personeel van die feite ter motivering om te verbeter op die vorige uitvalle en leemtes.
- Insentiewe: Finansiële toekennings in geldterme dien nie noodwendig as motivering nie. Publieke erkenning vir goeie diens gelewer dien as aansporing en versterk gedreweheid.
- Goeie bestuursetiek: Bestuurspanne moet as rolmodelle dien vir ondergeskiktes en dit as 'n navolgenswaardige posisie reflekteer.
- Informele kontak: Informele gesprekvoering met opvoeders om hul sosiale welstand te peil en emosionele ondersteuning te bied.
- Deelnemende bestuur: Betrek personeel by besluitneming en gee erkenning vir insette.

Prinsipale lei van voor en is veronderstel om die kenners op alle terreine rakende die basiese funksionaliteit van skole te wees. Bestuursondersteuning moet kernfokusse wees wat in die Skoolverbeteringsplan (voortaan SVP) voorrang geniet ter ondersteuning van opvoeders om gestelde teikens en doelwitte te bereik.

## **2.9 FAKTORE WAT LEERDERPRESTASIE BEÏNVLOED**

Uitnemende leerderprestasies is die kenteken van funksionele skole. In teenstelling hiermee demonstreer disfunksionele skole die teenoorgestelde uitkomstes. Binne hierdie heersende klimaat speel dié twee uiterstes hul direk teenoor mekaar af. Chisholm (2004:16) plaas die onderwysituasie voor 1994 in konteks met hierdie aanhaling: "... the winners have been the highly skilled while the losers have been almost without exception unskilled workers". Met hierdie aanhaling werp sy lig op die ongelykhede van die verlede, asook die groot taak van onderwysowerhede met verwysing na voorheen benadeelde skole om hierdie akademiese kontoere en die wanbalanse in lyn te bring.

Dat landelike skole voor groot uitdagings te staan kom word geensins betwyfel nie. Tewens, Christie (2008:45) beklemtoon die inklusiewe benadering: "Cultures mix to become hybrid", 'n diverse, maar simbiotiese eenheid wie se behoeftes aangespreek moet word. Skole word die taak gestel om hul publieke mandaat gestand te doen en tot uitvoering te bring. Deur 'n gehalte kurrikulum aan te bied wat hoë vlakke van leer lewer, kan aan hierdie verwagtinge voldoen word. Die leerbelange van leerders is inderdaad die kernbesigheid van skole en bly dus hul primêre opvoedingstaak.

Die suksesvolle uitvoering betreffende skole se bestuur en funksionele taak word direk deur die SSGB binne die skool en vanuit sy gemeenskap beïnvloed. Die vraag wat nou ontstaan is: *Wat is die impak van dié interne en eksterne faktore op leerderprestasie in landelike primêre skole?*

## **2.9.1 INTERNE FAKTORE**

### **2.9.1.1 Multigraadonderrig**

Nieteenstaande die monograadmodel, is multigraadonderrig 'n wesenlike werklikheid. Dit is eiesoortig aan landelike primêre skole en ook die mees algemene onderrigpraktyk wat in dié skole gebruik word. Hierdie skoolopset, en leersituasie is die gevolg van geografiese ligging, politieke grense, beperkte personeelvoorsienings (diensstate), onvoldoende akkommodasie en yl leerderbevolkings vanuit voorheen benadeelde gemeenskappe binne wydverspreide omgewings. Hierdi kontekstuele faktore bied substansie aan multigraadonderrig en vorm van die kernelemente wat hierdie onderrig en leermodel regverdig.

Multigraadonderrig is die kombinasie van twee of drie grade in een klas wat deur 'n enkele opvoeder onderrig word (Mulryan-Kyne, 2007:501). Dit kom algemeen in die Grondslag- en Intermediêre Fase voor, maar is in baie gevalle ook 'n kombinasie van die Intermediêre en Senior Fase. Met 'n leerder-opvoeder-ratio van 40 leerders per opvoeder en gekombineerde grade moet betekenisvolle leer in die klasopset plaasvind. Hierdie onderrigbenadering word oorskadu deur verskillende uitdagings soos die multigrade en verskeie vlakke van leer, goeie klaskamerbestuur, klasorganisasie, remediëring en gedifferensieerde onderwys.

Mulryan-Kyne (2007:502) se ondersoek het bewys gelewer dat die grootste uitdagings wat multigraadopvoeders ondervind, is dat dit van hulle vereis word om meer as twee grade met verskillende vlakke van leer te onderrig. Na aanleiding van Duvenhage (2014:119) plaas die "... onbuigsaamheid van 'n graadgebaseerde kurrikulum", verdere hindernisse by multigraad-onderwys. Studies gedoen deur Ocak en Yildiz (2011:876) het die volgende uitdagings aan die lig gebring:

- Opvoeders vind die multigraadkonsep negatief.
- Die lewenswyse van mense in hierdie woongebiede het 'n impak op uitkomstes wat bereik word.
- Verskillende grade in een klas doen afbreek aan betekenisvolle leer.



- Assessering is betekenisloos as gevolg van die verskillende vlakke van diversiteit.
- Verskillende vorme van assessering vir alle grade in 'n homogene klas is te veel.
- Konstruktivistiese benadering het nie die gewenste uitkomst nie as gevolg van leerders se kognitiewe vermoëns en diverse leervlakke in klasse.

Volgens Harley en Wedekind (2004:197) is die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum ontwerp om leerders 'n gelyke en regverdig kans op leer te bied. Dit is gebaseer op drie kernelemente, genaamd: (i) 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering, (ii) 'n geïntegreerde kennissistiem en (iii) die bevordering van 'n leerdergesentreerde onderrigpraktyk (onderwysleer). Binne die multigraadonderrigkonteks kom van dié kernvoorwaardes nie tot hul reg nie. Die dominante onderrig en leerproses (multigraadonderrig) demonstreer verskeie akademiese uitdagings en opvoedkundige uiterstes. Terwyl skrande leerders die werk op hul graadvlakke bemeester en middelgroepe deur onvoldoende kurrikulêre steun gestimuleer word, bevind die swakke leerders hulle in 'n staat van akademiese stagnasie. Beide die middelgroep, sowel as stadige leerders word gewoonlik in hierdie proses intellektueel benadeel, met ander woorde hulle kry nie die voldoende “kindgerigte” ondersteuning op hul onderskeie akademiese vlakke nie.

Die monograad-ontwerpte kurrikulum (NKV vir Grade R-12, Staatskoerant no. 34600 van 12 September 2011) laat hierdie leerders in die steek en beroof hulle van gelyke geleenthede, sowel as regverdige kansen op leer volgens Duvenhage (2014:119). Multigraadonderrig is 'n komplekse onderrigbenadering en weens die *onbuigsaamheid* van hierdie leermodel (NKV, 2011) is dit nie bevorderlik vir leer in hierdie klassituasie nie.

### **2.9.1.2 Kurrikulum**

Na 1994 is 'n meer verteenwoordigende en gebruikersvriendelike kurrikulum ontwikkel wat simbolies as die “...break with the past” (Harley en Wedekind, 2004:199) bestempel was. Tydens Maart 1997, is Kurrikulum 2005 bekend gestel en in Januarie 1998 as die amptelike akademiese leerprogram in alle Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer. Sedertdien is hierdie leermodel (kurrikulum) herhaaldelik hersien, versterk en herverpak. Die NKV (2011) is tans die eindproduk, is leerdergesentreerd en het ten doel om die ongelykhede van die verlede deur goeie onderwysgeleenthede vir elke individu reg te stel. Politici en beleidmakers is van mening dat dié produk akademies “vaartbelynd” is, maar in die praktyk toon dit tog duidelike tekens van ondeurdagte besluitnemings met verwysing na:

### 2.9.1.3 Handleidings

Die KABV (2011) beleidsdokumente word gekenmerk as die “*alfa en omega*” en rig onderrig en leer in Suid-Afrikaanse skole. As amptelike brondokument en verwysingsraamwerk toon dit sigbare verskille in beide Grondslagfase en Intermediêre fase rakende die formaat. Die formaat van die Intermediêre fase, vergeleke met die Grondslagfase, is meer gestruktureerd met verwysing na die stelselmatige rangskikking, asook uiteensetting van die inhoudsareas. Desnieteenstaande en strydig met die Intermediêre fase bied Wiskunde in die Grondslagfase ’n breë verwysingsraamwerk van inligting. Opvoeders beskryf dit as ’n dik, lywige en “lomp” dokument. Hantering van hierdie brondokument is normaalweg baie tydrowend, veral vir beplanningsdoeleindes, omdat die inhoudsareas eers verfyn en in weke verpak moet word.

Afrikaans en Engels Eerste Addisionele Taal, met spesifieke verwysing na Luister en Praat, is in twee-vyfweek siklusse (1-5 en 6-10) verdeel. Hierdie verdeling verleen aan Intermediêre fase opvoeders dus ’n vryheid van keuses om ’n selektiewe program vir die kwartaal op te stel. Hierdie keuses beteken dat skole hul eie akademiese programme kan volg ongeag die voorkeur-keuses in kringverband. Lewensvaardigheid bied ’n fase-oorsig en gepaardgaande inhoudsarea, maar die assesseringsraamwerk ontbreek. Riglyne betreffende die inhoud wat geassesseer moet word, word nie aangedui nie. Hierdie wesenlike verskille het ’n definitiewe impak op die pas van werk in die fase. Verder kan dié toedrag van sake ook toegeskryf word as van die moontlike oorsake dat eenvormigheid in onderwyskringe, distrikte en provinsie nie tot sy reg kom nie.

### 2.9.1.4 Beplanning

’n Algemene beskouing in bestuurspraktyk is dat beplanning die eerste stap of vertrekpunt vir doelwitstelling is. Dié denkbeeld word vervolgens deur Cronje *et al.* (2004:140) as ’n basis en fundamenteel belangrike komponent in bestuurspraktyk beskou. Fundamenteel is dit die spil waarom die suksesvolle uitvoering van aktiwiteite draai en die grondbeginsel in alle fasette van bestuur. Beplanning omsluit dus ’n kernaspek van die strewe om wesenlike verandering in skole te bewerkstellig (Badenhorst, 1993:23 en Zengele, 3013b:21).

Soos verwag kan word lewer swak beplanning bewys van gebrekkige bestuursvermoë. Dit kan moontlik van die hoofredes wees vir die onvermoë van bestuurspanne om akademiese uitvalle te identifiseer, dit behoorlik aan te spreek en bydraend daartoe dat uitkomst, asook teikens nie behaal kan word nie. Onverantwoordelike en nalatige optredes (swak beplanning,

## HOOFTUK 2: Die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter

---

leierskap, organisasie, beheer en kontrole) van prinsipale kan tot gevolg hê dat negatiewe tendense die patroon of neiging in skole begin word. Dié bestuursaanspreeklikheidsgebreke van prinsipale is teenproduktief, bedreig goeie leerderprestasies en strem daarmee ook die deelname van belanghebbendes (leerders, opvoeders, ouers, sowel as gemeenskappe). Met dié vorm van onverantwoordelike betsuursoptrede word die suksesvolle uitvoering van enige planne in die wiele gery.

Swak beplanning kan moontlik as opvoedkundige sabotasie beskryf word. Dit is waarskynlik 'n onbedoelde "strategie" om die skoolprogramme te verongeluk, 'n meganisme wat anargie ontketen en kan skole in institusionele chaos dompel. Hierdie situasie kan ook verreikende gevolge vir beide die bestuur en funksionele taak van skole inhou. 'n Gebrek aan toegepaste bestuursvaardighede en kennis kan ook moontlik toegeskryf word aan die swak vertonings in disfunksionele skole, onder andere:

- 'n gebrek aan toekomsvisie
- 'n gebrek aan effektiewe leierskap en goeie koördinerings
- tegnologiese verarming en gebrekkige vaardighede
- onbehoorlike samewerking en esprit de corps (Jensen; 2009:50)
- 'n onbestendige skoolsituasie (verskeie persepsies van opvoeders) as bestaande norm

Beplanning is een van die kern komponente in bestuur. 'n Gebrek aan die ontwikkeling van strategieë wat die skool se behoeftes aanspreek om sy doelwitte te bereik, verhoog die vlak van ondoeltreffendheid. Dié onvermoë is die kenmerk van disfunksionele skole. In stede van waar beplanning as opvoedkundige kompas dien, toon hierdie powere direktief 'n gebrek aan bestuursvernuf, leier- sowel as mentorskap. As publieke eiendom word beide die werkgewer (WKOD), asook die skool se visie in gevaar gestel en dit dra daartoe by dat gestelde teikens (en doelwitte) nie bereik word nie en word die ooreenkoms met die gemeenskap verbreek.

Disfunksionele skole faal in hul bestuurstaak. In hul funksionele taak ontnem dié instellings hul leerders die reg op gehalte-onderrig en leer. Hierdie vorm van pligsversuim laat 'n spoor van akademiese disfunksionaliteit met 'n domino-effek tot in die klassituasie. Dié negatiewe implikasie laat 'n nasleep in die leer- en onderrigproses met duidelike akademiese afmetings in leerderprestasie.

### 2.9.1.5 Leerondersteuning

Die samestelling van gesinstrukture, huislike omstandighede, onverantwoordelike leefwyses en ondeurdagte optredes (alkohol en dwelmmisbruik) van vroue tydens swangerskappe kan as van die oorsake daarvan beskou word dat sekere leerders leerprobleme ondervind, met verreikende gevolge. Te midde van die gevolge van Fetale Alkohol Sindroom (FAS), Aandag-afleibaarheidsgebrek-sindroom (ADHD) en nog meer, is die KABV (2011) ontwerp om alle leerders 'n gelyke kans te bied om te kan leer. Dié handleidings en brondokumente verskaf fase-oorsigte per vak wat duidelike progressie per inhoudsarea aandui, maar maak geensins voorsiening vir leerders met leerstoornisse in die multigraadkonteks in die vorm van riglyne of 'n raamwerk ter ondersteuning nie.

Hierdie “beperkte” fase-oorsig plaas baie druk op die opvoeders ten opsigte van beplanning. Nie net moet daar vir beide die middelgroep en skrandere leerders beplan word nie, maar ook vir leerders op hul onderskeie graad, sowel as akademiese vlakke. Leerondersteuning is self verduidelikend, dit wil sê ondersteuning wat gebied word aan hierdie leerders wat kognitief gestrem en akademies uitgedaag word. Dié leerders volg die individuele onderrigprogram (voortaan IOP), 'n spesiaal ontwerpte program wat bydra daartoe om leergebrekke op 'n baie elementêre manier aan te spreek, omdat hulle nie die basiese konsepte en vaardighede kan bemeester nie.

Opvoeders is in 'n verbete stryd met die magdom werk gewikkel en word dikwels gedwing om daardeur te stoomroller. Hierdie repeterende aksie is die oorsaak daarvan dat baie van die konsepte (NKV) nie behoorlik vasgelê kan word nie. Aan die einde van die dag word alle leerders geassesseer, selfs hulle wat nie die werk op graadvlak bemeester het nie. Weens die vinnige pas waarteen opvoeders die kurrikulum binne die multigraadopset moet afhandel, kom leerondersteuning nie tot sy volle reg nie en val die swak (IOP) leerders deur dié krake. Opvoeders vind dit moeilik om leerders op hul onderskeie vlakke van leer te onderrig, omdat van hulle nie oor die nodige kundigheid en onderrigstrategieë beskik en ook geen of min hulp vanaf KA's op hierdie gebied ontvang nie.

Multigraadonderrig en leerhandeling is 'n veeleisende leerpraktyk en nie bevorderlik vir leer nie (Duvenhage, 2014:119; Ocak & Yildiz, 2011:876-877 en Mulryan-Kyne, 2006:511-512). Die verskillende vlakke van leer deur gedwonge graadkombinasies, sowel as groepering van leerders is die dominante onderrignorm in landelike primêre skole (Duvenhage, 2014:119). Hierdie formaat laat nie reg geskied aan goeie onderrig en leerpraktyke in die klaskamer nie

en is strydig met landelike leerders se grondwetlike reg tot basiese onderwys. Volgens Carl (2012:28) is kurrikulum van die Latynse woord *curro* ("I run" in Latin) afgelei en beteken: "a race". Vanuit hierdie interpretasie kan die afleiding gemaak word dat die kurrikulum teen 'n sekere tempo afgehandel moet word. Dié tempo laat nie reg geskied aan gedifferensieerde onderwys betreffende die verskillende vlakke van leer in multigraadskole nie. Tradisioneel is die Nasionale kurrikulum (NKV, 2011) ontwerp en gebaseer op die monograad-model as die dominante onderrignorm.

### **2.9.1.6 Leer- en onderrigondersteuningsmateriaal**

Leer- en ondersteuningsmateriaal (voortaan LOOM) in enige vorm of formaat is veronderstel om kwaliteit-leer, sowel as volhoubare onderrig en leer in die klassituasie te bewerkstellig. Deur interaksie word vennootskappe tussen opvoeders en leerders gebou. LOOM word deur die Departement van Basiese Onderwys (voortaan DBO) gedefinieer as: "enige materiaal wat onderrig en leer direk in die klaskamer of by die huis (huiswerk) ondersteun of fasiliteer.", (Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2014b). Die Norme- en- Standaarde (voortaan N&S) model is vervolgens ontwikkel om die sosio-ekonomiese profiele van skole in Suid-Afrika te bepaal en finansiële toekennings (aan publieke skole) word ooreenkomstig die voorskrifte vervat in die Nasionale Norme en Standaarde vir Skoolbefondsing (Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2013) hanteer. Die WKOD handel volgens die SASW (1996) en ken hierdie fondse jaarliks aan skole toe om hul LOOM aan te vul.

LOOM sluit voorts die volgende bronne in: gegradeerde handboeke, voorgeskrewe werke, biblioteekmateriaal (fiksie en nie-fiksie), naslaanboeke, woordeboeke, muurkaarte, plakkate, opvoedkundige bordspeletjies, atlasse, kaarte, rekenaarsagteware, video-opnames, video-speletjies, oudiokassette, CD-ROM's en CD's. Skole in die Wes-Kaap is toegerus met van hierdie vorme van LOOM wat deur of WKOD of DBO verskaf, of vanuit N & S toekennings aangevul word. Behalwe die jaarlikse N & S-toekenning ontvang skole die Geen-skoolgeld-toekenning volgens die nasionale armoede-indeks of kwintiele (South Africa, 2006:42-43).

Hierdie fondse kan vir enige skoolaktiwiteit, LOOM ingesluit, aangewend word om tekorte aan te vul ten einde die leerbehoefte van alle leerders aan te spreek. Volgens die KABV-implementering, Januarie 2012 (Grade R-3 en 10), Januarie 2013 (Grade 4-6 en 11) en Januarie 2014 (Grade 7-9 en 12), NKV Grade R-12 (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:3) is handboeke per vak vir elke leerder aan alle publieke/openbare skole

voorsien. Hierdeur is die beginsel van gelyke leergeleenthede vir almal dus aangespreek en kon hoër vlakke van leer gehandhaaf word.

Deur interdepartementele skakeling en vennootskappe met die privaatsektor is sekere skole (per Kring) in die Wes-Kaap ten volle met gevorderde elektroniese tegnologie en bykomende ondersteuningsmateriaal toegerus, terwyl landelike primêre skole op 'n geselekteerde basis gekeur word. Hulpmiddels in landelike primêre skole sluit in Wiskunde, Wetenskap en Tegnologie, Graad R-apparaat, mobiele biblioteke, DBO-werkboeke vir Wiskunde, Tale en Lewensvaardighede. Rekenaars, interaktiewe witborde (net by geprioriseerde skole), sowel as geselekteerde rekenaarsagteware word in 'n sentrale klaskamer geakkommodeer. In sommige landelike skole word slegs 'n beperkte aantal rekenaars en E-leer-hulpmiddels in klaskamers geïnstalleer om basiese ondersteuning, veral in Wiskunde en Tale, te bied.

LOOM is van onskatbare waarde vir die onderrig- en leerproses en 'n essensiële deel binne die multigraad-klasopset. Dié keuring of kies van ondersteuningsmateriaal (South Australia, 2004:3) vorm 'n kernelement in die onderrig-leerhandeling en is deurslaggewend binne die klassituasie. Volgens die "Department of Education and Children Services" (South Australia, 2004:7) móét die gekose leermateriaal by die vlakke en grade van leerders wat onderrig word, pas. Hierdie kombinasie komplementeer mekaar, prikkel die leerders se belangstelling, ontsluit die abstrakte en ontlok aktiewe deelname. LOOM is van nature leerdervriendelik, vergemaklik die leerproses en is 'n ondersteuningsbasis vir beide opvoeder en leerder om gesamentlik beplande uitkomstes te bereik. Dit kom in verskillende vorme, fatsoene, groottes en handelsmerke voor, is kleurvol, mobiel en op verskillende webwerwe te kry.

#### **2.9.1.7 Indiensopleiding**

Verandering, die herontwerp van bestaande stelsels en verbetering op vorige modelle, gaan dus gepaard met nuwe denkrigtings, teorieë, strategieë, sowel as metodes en gee aanleiding tot die "nuwe" manier van doen. Die herverpakking van die NKV (2011), en ontwikkeling van die KABV (2011) noop opvoeders om hul metodeleer en vaardighede deur indiensopleiding (sistematies en reëlmatig) aan te pas, versterk of te vernuwe om vaardig te wees vir hierdie uitkomsbenadering.

Indiensopleiding is 'n bemagtigingsproses, vorm deel van die skoolmissie en dra daartoe by om skooldoelwitte te verwesenlik. Nuwe paradigmas word hierdeur ontsluit, ingebore talente verbeter, asook vaardighede (Goodenough en Cooper, 2012:5) ontwikkel. Bestaande kennis

## HOOFSUK 2: Die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter

---

word deur teoretiese raamwerke verruim en vaardighede deur praktiese interaksie versterk. Opvoeders word tydens indiensopleidingsessies eerstehands blootgestel aan die kurrikulumveranderingsprosesse, assesserings-beleidsverklarings (KABV, 2011) en die implementering van vernuwingstrategieë.

Prinsipale moet toesien dat 'n program vir indiensopleiding vir opvoeders beplan, geaktiveer en geïmplementeer word. Hierdie program moet rondom die professionele ontwikkeling van opvoeders sentreer en kan deur interne en eksterne ondersteuning (NGO's) versterk word. Indiensopleiding bou opvoedermoreel, bevorder eenheid onder alle opvoeders en is ook die gevolg dat kwaliteit-onderrig en leer in skole plaasvind. Mentorskap, groepnetwerke, asook kleingroep-leergemeenskappe skep 'n platform vir gesprekvoering en vorm 'n intergrale deel van opvoeders se ondersteuningsraamwerk. Dié manier van interaksie en koöperatiewe leer bied die geleentheid waar leerprogramme vir die individu, groep of in klusterverband ontwerp en georganiseer kan word.

Om die impak van verworwe of nuutgevonde kennis, sowel as die toepassing daarvan in die klassituasie te meet, tree skoolbestuurspanne, fasehoofde, asook skoolontwikkelingspanne (voortaan SOP) as primêre en kringspanne as sekondêre fasiliteerders op om progressie of ontwikkeling te monitor. Kringspanne, onder andere, Institusionele Bestuur en Beheer (IBB), GLOO, K A's, en leieropvoeders speel 'n leidende rol in dié kurrikulêre konteks. Hul rol in die leerproses is adviserend van aard met die fokus op ondersteuning. Deur koöperatiewe leer verleen kringspanne ook emosionele en pastorale bystand deur praktiese ondersteuning soos indiensopleiding, indien uitvalle rondom konsepte waargeneem word.

Onderwysdistrikte (WKOD) voorsien skoolkringe op 'n kwartaallikse basis van omvattende programme vir indiensopleiding. Hierdie programme stel sekere teikens en verwagtinge wat deur spesifieke uitkomstes bereik moet word. Aktiewe leer word verder ook versterk deur indiensopleiding, werksinkels, seminare, konferensies, kluster -sowel as kringvergaderings en dit dien as kurrikulumversterking in skole. Dié kwartaalprogram word deur die Hoof van Kurrikulumdienste vanuit distrikte gedryf met KA's aan die stuur.

Die provinsiale regering onderskryf alle inisiatiewe wat deur onderwysdistrikte geloods word om opvoeders te bemagtig om gehaltdiens te lewer. Van departementele kant maak die WKOD van interne, sowel as eksterne bronne gebruik om onderwyskwessies in die vorm van "Roadshows" aan personele bekend te stel. Hierdie geleentheid en inisiatief skep 'n platform vir dialoog, dit wil sê direkte tweerigting-kommunikasie word geskep waar inligting gedeel, en

vrae en antwoorde op 'n een- tot- een- basis hanteer word. Alliansie-vennote van WKOD en veral NRO's fokus op die bemagtiging van prinsipale, skoolleierskap, aspirantleiers, asook skoolbeheerliggame rondom hul rol en funksie.

KOLI bied gestruktureerde indiensopleiding aan prinsipale, bestuurspanne, leierspanne en opvoeders in die vorm van konferensies, terreingebaseerde kursusse, asook vroueleierskap. Spesialis-opvoeders, asook geteikende vakgebiede word hier (KOLI) onder die loep geneem en deur kenners bestaande uit KA's, Hoër Onderwys of leieropvoeders op hierdie vakterreine met grondige kennis, metodeleer en beste praktyke toegerus.

Oriëntering van beleid, wetsontwerpe en kursusse dien ook as indiensopleiding. Met ingang 2014 moet opvoeders in diens van die staat wat by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (voortaan SARO) geregistreer is, hul verbind deur voortgesette professionele ontwikkeling volgens Naidu *et al.* (2008:93). Die doel hiermee is om te verseker opvoeders bly in pas met kurrikulêre veranderinge deur die basiese konsepte rakende hul vakterreine en vaardighede te kan bemeester. SARO is verantwoordelik vir die bestuur, oriëntering, asook die registrasie van alle opvoeders vir die VPOO in alle publieke skole. Opvoeders moet dienooreenkomstig bewys kan lewer van indiensopleiding binne 'n siklus van drie jaar deur aanlyn op die SARO databasis aan te teken.

Indiensopleiding moet aaneenlopend geskied. Opvoeders word deur dié prosesse bemagtig en vestig so 'n leerkultuur in skole waar hoë vlakke van onderrig en leer die bestaande norm word. Persoonlike mylpale en skooldoelwitte word bereik en opvoeders bekwaam hulself om hul funksionele, sowel as bestuurstake met sukses uit te voer.

#### **2.9.1.8 Die opvoederkomponent**

Dit is waarskynlik onmoontlik om die leerproses sonder opvoeders te visualiseer. Opvoeders volgens Elmore, (2004:9) is sentraal binne die leersituasie geposisioneer, die spesialiste op hul leergebiede, vindingryk en toegerus met kundigheid betreffende kurrikulumontwikkeling. Hierdie akademiese raamwerk vestig 'n platform vir goeie onderrig en goeie leer (Clarke, 2012b:203) en is die produk van die gehalte van leer in die klaskamer. As medewerkers in die leerproses hou elke opvoeder die sleutel tot hierdie suksesverhaal. Dit is heel moontlik dat sekere opvoeders nie die dieselfde opvoedkundige uitkomstes nastreef nie.



## HOOFSTUK 2: Die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter

---

Gedissiplineerde opvoeders bevorder skooltrots deur volgehoue hoër akademiese prestasies te handhaaf. Die ander streef dié doelwitte na sonder 'n doelgerigte plan en sien uitkomstes as 'n “wens”. Laasgenoemde se akademiese doelwitstrewes lewer bewys van traak-my-nie-agtige houdings en dit staan in skrilte kontras met die visies en missies van skole of gestelde doelwitte, asook die teikens wat ooreengekom is. Skole kom hul verantwoordelikheid na deur opvoeders professioneel te ontwikkel, maar opvoeders vind dit dikwels moeilik om met die mag van die gewoonte en bestaande paradigmas te breek.

'n Gebrek aan vernuwing (Duvenhage, 2014:127) bring mee dat opvoeders kan stagneer in kurrikulumkennis, metodeleer en vaardigheidsontwikkeling. Verouderde onderrigmetodes het 'n negatiewe impak op beproefde onderrig- en leermetodes wat relevant is tot die leerproses. Dormante opvoeders is professioneel geïsoleerd, bied weerstand en stagneer, doen moontlik die absolute minimum, is soms negatief en verskuif die blaam na ander. Lae kennisvlakke rakende kurrikuluminhoud is sigbaar en vaardigheidsgebreke ook duidelik waarneembaar. Vir die opvoeders het dié edele roeping 'n “werk” geword wat slegs in hul fisiese behoeftes moet voorsien. Indien dit die geval is, is dit onprofessionele gedrag en saam daarmee sal gematigde kurrikulumlewering in druis teen leerders se grondwetlike reg, naamlik die reg op kwaliteit-onderrig en leer.

Clarke (2012b:203) stel dit duidelik dat kwaliteit-onderwys ononderhandelbaar is. Opvoeders met onvoldoende kennisinhoud en 'n beperkte akademiese verwysingsraamwerk rakende hul vakgebiede, kan nie die individuele leerbehoefte van leerders aanspreek nie en maak hulself skuldig aan pligsversuim. Dié spreekwoordelike *laissez faire*-opvoeders doen afbreuk aan die publieke beeld van skole en bring daardeur die leerinstelling se geloofwaardigheid en historiese karakter in gedrang. Ouers verloor vertroue in disfunksionele skole. Hierdeur kan kapasiteit nie met rolspelers gebou word nie en die skool in sy totale omvang ook nie verenig nie. Opvoeders wat in gebreke bly om te vernuwe dra daartoe by dat menslike potensiaal nie optimaal aangewend kan word nie en dien geensins as rolmodelle vir nuwe opvoeders of pas afgestudeerdes nie.

Opvoeders wat gestelde doelwitte nastreef, sien skole as nasionale eenhede met die visie as hul dryfkrag. Onderontwikkelde personele ervaar die skool as 'n onaangename plek vir wie die skoolvisie vervaag het. Skole is inderdaad leerinstellings wat leerderpotensiaal ten volle moet ontwikkel en nie “ongeskoolde” leerders die wêreld van werk in stuur nie.

### **2.9.1.9 Inklusiwiteit**

Volgens Brink (2013) met verwysing na “The timeframe for Implementing Inclusive Education policy” (Witskrif 6, 2001) behoort alle skole in Suid-Afrika (2010-2021, -uitrolfase) tans volle inklusiewe leersentrums, dit wil sê voldiens-skole te wees. Inklusiewe onderwys beteken dat alle kinders en jeugdige kan leer. Gelyke geleentheid met die nodige ondersteuning moet aan almal gebied word, ongeag hul ouderdom, gestremdhede, taal, klas, geslag, etnisiteit en MIV-status, sowel as enige ander vorm van siektes (South Africa. Department of Education, 2001:16). Aanhalings, onder andere *dit is ’n mensereg, ’n goeie onderwysbeginsel, en sinvol op sosiale vlak* klink “sinvol” op die oor, maar is in die klassituasie nie so eenvoudig nie.

Landelike primêre skole is bedrewe met multigraadonderrig (sien Tabel 3.1) en weens die graadgroottes, asook ’n opvoeder leerderverhouding van 1:40, nie funksioneel ingerig om die verskillende leerbehoefte deur inklusiewe onderwys aan te spreek nie. Opvoeders is ook nie professioneel toegerus om die spesiale leerprobleme wat leerders mag ondervind, met sukses te kan hanteer, asook te onderrig nie. Onderstaande faktore plaas ’n opvoedkundige demper op gehalte-onderrig en leer en is moontlik ook die oorsaak dat inklusiewe onderwys nie sy regmatige plek in dié klassituasie kan inneem nie, onder andere:

#### **2.9.1.9.1 Sistemiese stoornisse**

Sistemiese stoornisse is die gevolg van:

- Leemtes in basiese en gepaste leerondersteuningsmateriaal
- Behoeftes aan ondersteunende hulpmiddels en ontoepaslike infrastruktuurfasiliteite
- Oorvol klasse en gebrek aan moedertaal-opvoeders

#### **2.9.1.9.2 Onvanpaste pedagogiek**

Onvanpaste pedagogiek lei daartoe dat:

- Opvoeders nie genoegsame ondersteuning kan bied nie
- Ontoepaslike en onbillike assesseringspraktyke toegepas word
- Die kurrikulum onbuigsaam word en ’n stremende effek op leer het

#### **2.9.1.9.3 Sosio-maatskaplike stoornisse**

Sosio-maatskaplike stoornisse gee aanleiding tot:

- Ernstige armoede, laat inskrywings, bendes, geweld in woonbuurte en tuis
- Geslagskontroversiële sake in kulture, groep, gemeenskap en houdings

#### 2.9.1.9.4 Mediese stoornisse

Mediese stoornisse dra by tot:

- Sensoriese, neurologiese, fisiese en kognitiewe gestremdhede

Verskillende wenke vir die bevordering en ontwikkeling van inklusiewe onderwys in skole het goeie bedoelings, maar die werklikheid bewys die teendeel deurdat:

- Hoofstroomskole tans nie onderpresteerders kan hanteer nie
- Baie van die leerders terapeutiese ondersteuning nodig het
- Van die leerders na spesiale skole verwys word (South Africa. Department of Education, 2008b:7)

Inklusiewe onderwys in die hoofstroom is 'n gespesialiseerde onderwysbenadering. Leerders kom vanuit verskillende agtergronde, het sosiale rekords en word akademies op verskillende vlakke uitgedaag. Opvoeders en veral pas-afgestudeerdes wat multigraadklasse hanteer, is nie professioneel bemagtig, bekwaam en ook nie ten volle opgelei (Jama, 2014:80) om dié formaat van onderrig, leerhandeling en klassituasie te bestuur nie. Hierdie opvoeders is dus nie bekend met gedifferensieerde onderwys nie en derhalwe kan hulle ook nie die nodige ondersteuning of intervensies aan die “behoefte” leerders bied nie.

Spesialiste (opvoeders) op die gebiede is yl en wyd verspreid. Opvoeders met remediërende kwalifikasies, kennis, vaardighede en die nodige ondervinding vermy dié leersituasie met alle mag en wend hulle tot leerondersteuning om hoofstroomonderwys vry te spring. Dit is die verpligting van elke prinsipaal om gehalte-onderrig en leer aan sy leerders te bied ten einde 'n positiewe verskil in hul lewens te maak. Die vraag is: *Hoe haalbaar is inklusiewe onderwys werklik en kan dit effektief in landelike primêre skole toegepas word?* Die antwoord lê daarin opgesluit dat opvoeders ten volle opgelei word in inklusiewe onderwys, dat klaskamers met die nodige steunapparaat, asook hulpmiddels toegerus moet word en dat landelike primêre skole die nodige ondersteuning vanaf WKOD deur Onderwysdistrikte, KA's en kringspanne ontvang.

## 2.9.2 Eksterne faktore

### 2.9.2.1 Omgewing

Die sentrale handeling met die plan “*Human Resource Development Strategy - improving the social infrastructure of the country, reducing disparities in wealth and poverty, developing a more inclusive society...*” (Burger, 2004:212) is in 2001 van stapel gestuur om aan die wêreld ’n verbeterde Suid-Afrika, ’n plek om te groei en te ontwikkel ten toon stel. Hierdie bloudruk sou die weg baan vir ’n beter lewe vir almal. Vier jaar later kry dié 10-jaarplan die wind van voor met die onthulling in ’n verslag (Emerging Voices, 2005:31) wat landelike omgewings of randgebiede beskryf as: “... places that are located far outside of town ...”. Hierdie ondersoek het bewys gelewer dat die wiede van verandering in dié omgewings teen ’n stadige tempo draai en dat baie nog gedoen moet word om inklusiewe gemeenskappe te bou.

Alhoewel die regering maatreëls met die *Human Settlements Vision 2030: On the road to 2050* volgens Tibane en Vermeulen (2014:240) in plek stel om armoede uit te roei, het Singh (2014:216) die volgende rondom landelike armoede en sosiale ontwikkeling bevind: “A most unsettling current observation about poverty, particularly rural poverty in Africa, is that it is on the increase, ...”. Die werklikheid van die hede kan nie verbloem word nie. Armoede en verwydering is duidelike tekens van agtergeblewenheid, nalatenskap van onderdrukking en die werkersklas wat steeds in ’n stryd om oorlewing gewikkel is. Geografiese ligging aan die buitewyke van dorpe en stede het ’n negatiewe uitwerking en langtermyn-implikasies op dié gemeenskappe. Kwesbaarheid vir enige siektes, toeganklikheid tot gesondheidsorgdienste, onvoldoende mediese bystand en gebrek aan behoorlike noodhulpdienste (ondersteuning en hantering van gestremdes) buite hierdie radius, is van die uiterstes wat inwoners emosioneel aftakel.

Armoede is ’n wesenlike kenmerk van agtergeblewe gemeenskappe teen die agtergrond van ontluikende dorpe, toonaangewende voorstede en wêreldklas metropole met hipermoderne wolkekrabbers. In teenstelling met dié vooruitgang en ekonomiese welvaart trotseer landelike inwoners die realiteite wat die omgewing bied op ’n daaglikse basis. Met die greintjie hoop in hul gemoed en gevolg deur noodgedwonge inisiatiewe vir verbeterde lewensomstandighede, vind interne migrasie plaas. Plaasverskuiwings voorspel niks goeds vir die leerhandelinge nie. Leerders word vanaf suigelingskap tot puberteitstadium blootgestel aan trekarbeiderskap, ’n leefwyse en kringloop wat repeterend is.

Vir elke reaksie is daar 'n teenreaksie en migrasie (verskuiwings) gaan gepaard met sosiale euwels genaamd armoede, wanvoeding, kinderverwaarlosing en skoolverlating. Anti-sosiale praktyke, onder meer alkohol en dwelmmisbruik, tienerswangerskappe, bendebedrywighede en verbrokkeling van gesinstrukture is van die moontlike oorsake dat baie leerders skole op vroeë ouderdomme verlaat. Hierdie sosio-ekonomiese en maatskaplike werklikhede waarin dié gemeenskappe hulself bevind, het 'n negatiewe impak op konstruktiewe leer (Emerging Voices, 2005:30).

Ouers en leerders word in baie gevalle deur die heersende omgewingsfaktore van die skool vervreem. Hierdie sosiale versteuring ontmoedig ouers om hul plig en verantwoordelikhede teenoor hul kinders, asook die skool na te kom. Prinsipale moet hul invloed positief aanwend en daardeur 'n middeweg vind om ouers deur vennootskappe (samerwerkings-ooreenkomste) betrokke te kry.

### **2.9.2.2 Ouerbetrokkenheid**

Skole het historiese betekenis en is veronderstel om simbole van akademiese voortreflikheid te wees. Dit moet 'n simbiotiese leeromgewing reflekteer met gedeelde waardes, gegrondves op skooltrots, sowel as die akademiese instellings wat sosiale geregtigheid demonstreer. Dié volhoubaarheid lê deels opgesluit in een van die skool se primêre bronne, genaamd die mag van sy ouerkorps.

Ouers is een van die sleutelkomponente binne die skoolstruktuur en maak 'n groot verskil wanneer dit kom by betrokkenheid en skoolaangeleenthede. Hul aktiewe deelname verleen verdere diepte aan die basiese funksionaliteit van skole. Dié interaktiewe dimensies gee aanleiding daartoe dat die ouercomponent 'n veeldoelige rol vervul in skole. Volgens Van Zyl (2013:229) geskied ouerbetrokkenheid op drie vlakke, naamlik:

- (i) *Samewerking*: as primêre opvoeders tuis dien ouers as 'n ondersteuningsbasis vir leerders tydens hul skolastiese ontwikkeling. Hierdie koöperatiewe ooreenkoms baan die weg vir effektiewe kommunikasie en vestig daardeur 'n platform vir tweerigting gesprekvoering tussen ouers en die skool betreffende kurrikulêre aangeleenthede.
- (ii) *Deelname*: die verwantskap met die skool (Clarke, 2012b:174) bied aan ouers direkte toegang tot deelname as verteenwoordigers op verskeie skoolkomitees.

- (iii) *Vennootskap*: as mede-eienaars en deelnemende bestuurders van onderskeie skole verteenwoordig gekose ouers hul gemeenskappe op skoolbeheerligame en neem aktief deel in besluitneming.

Die verskillende vlakke van ouerdeelname in skole het 'n direkte impak op leerderprestasie (Naidu *et al.*, 2008:117). Clarke (2012b:174) stem hiermee saam en plaas die rol van ouers in konteks: "As a parent, your relationship with the school starts on the day that you decide to register your child with a particular school". Met hierdie aanhaling word ouers bedag daarop gemaak van hul verantwoordelikhede (rol en funksie) betreffende die skool. 'n Kultuur van samewerking (deelnemende bestuur) tussen die skool en ouercomponent skep dus 'n balans in die ontwikkeling van beide skool en leerder en 'n wen-wen-situasie word gehandhaaf.

Ouerbetrokkenheid, dit wil sê deelname aan strategiese aktiwiteite binne die skoolopset, is 'n deurlopende proses. Dié verhouding berus op bepaalde regte met verantwoordelikhede wat in belang van beide die skool en sy leerders nagekom moet word. Kontekstuele faktore is beduidende aspekte, maar dien geensins as verskoning, volgens die SASW (1996), wanneer ouers hul plig en verantwoordelikhede teenoor die skool moet nakom nie. Alhoewel landelike gebiedskontekste in 'n mate vir die afname in ouerbetrokkenheid verantwoordelik gehou kon word, moet ouers of voogde as verantwoordelikes binne die wetgewende raamwerk optree. Onverantwoordelike optredes kan as pligsversuim en kontrakbreuk teenoor die skool beskou word, deurdat ouers hulle skuldig maak aan:

- swak bywoning van ouervergaderings, skoolbesoeke en inligtingsessies
- onwillige deelname aan subkomitees, skoolfunksies, buitemuurse aktiwiteite, asook
- deelname met betrekking tot beleidsformulering, skoolbegroting en skoolontwikkeling

Traak-my-nie-agtige handeling word gedemonstreer deur onverantwoordelike optredes. Dié vorme van anti-sosiale gedrag word aan leerders oorgedra en hierdie sluimerende simptome laat 'n negatiewe spoor in hul akademiese prestasies en intellektuele ontwikkeling. Gevolglik is hierdie simptome ook die moontlike oorsaak daarvan dat minderwaardigheidskomplekse ontwikkel en rebelsheid, sowel as fisiese geweld oor 'n langer tydperk manifesteer.

Te midde van 'n powere skakeling, is baie ouers ook van mening dat verantwoordelikheid vir die leerproses slegs by die skool berus. Onderrig en leer begin inderdaad by die huis met ouers as die primêre opvoeders. Die skool verleen ouerstatus aan opvoeders deur *in loco parentis* op te tree en is ook die verlengstuk van die huis. Hierdie konserwatiewe denkrigting

## HOOFSUK 2: Die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter

---

en redenasies getuig van oningeligte ouers wat daardeur in gebreke bly om hul ooreenkoms (South Africa. Education Labour Relations Council, 2003a:38) met die skool na te kom.

Onbetrokke en onbelangstellende ouers ontnem hulself die reg op inligting en om ingelig te wees aangaande skool-aangeleenthede soos;

- die opvoedkundige skoolprogram, vordering en akademiese prestasies van hul kinders
- ouer-opvoeder ontwikkeling met die oog op oop en koöperatiewe verhoudinge
- relevante inligting rakende kurrikulumsake en beleid
- die nut en bestuur van skoolgebaseerde bronne
- ondersteuning en die skep van 'n positiewe leeromgewing tuis

Ouers se rol en funksie is van onskatbare waarde vir beide die skool en sy leerders (Van Zyl, 2013:228-231). Dit is krities belangrik dat hulle (die ouers) betrokke moet wees, omdat albei partye se beste belange hierdeur bevorder word. Ingeligte ouers tree dus proaktief op. Hulle is bekend met skole se doelwitstellings, verwagte uitkomstes, beplande akademiese teikens, sowel as die standaard van WKOD en kan hul kinders dienooreenkomstig ondersteun.

### **2.9.2.3 Armoede**

Armoede is 'n universele verskynsel en nie beperk tot 'n spesifieke gebied of land nie. Dit is 'n werklikheid in die hede, kom voor oor alle kleurgrense, is met en selfs tussen ons. Vanuit verskeie bronverwysings is die afleiding dat armoede 'n situasie of toestand is waarin die individu hom bevind en die onvermoë om behoeftes te bevredig. Wepener en Cilliers (2004: 1) omskryf armoede as: "...'n situasie van gebrek ... om 'n sosiaal aanvaarbare minimum standaard van lewe te bevredig of te handhaaf". Hierdie onvermoë is die gevolg daarvan dat individue of gesinne onbevredigende leefwyses handhaaf en is 'n wesenlike realiteit in landelike gebiede. Dit is skrikwekkend en neem ernstige afmetings aan.

Dié pandemie het 'n negatiewe uitwerking op landelike gemeenskappe en grotendeels ook van die oorsake daarvan dat maatskaplike probleme, sosiale en morele verval, hoogty vier. Skole is sentraal binne hul gemeenskappe geposisioneer (Emerging Voices, 2005:24) en hierdie impakte vanuit skoolomgewings hou verreikende gevolge in vir beide leerder en die leersituasie. Die Nasionale Voedingskema in kwintiele 1-3 primêre skole (Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2014b) verleen tydelike verligting, maar die kringloop word

hervat sodra leerders die skool verlaat. 'n Studie gedoen deur Hugenote Kollege (Van der Westhuizen, 2013:28-29) werp lig op dié heersende pandemie en kan as van die moontlike redes vir armlastige gesinne, sowel as onderprestasie van landelike skoolleerders aangevoer word.

#### **2.9.2.3.1 Individuele tekortkominge**

Swak keuses deur individue en die onvermoë om eienaarskap te aanvaar vir omstandighede skep 'n armlastige leefwyse. Die onvermoë om inkomste effektief te bestuur dra by daartoe dat 'n: "... aanvaarbare minimum standaard van lewe ...", (Wepener en Cilliers, 2004:1) nie gehandhaaf kan word nie.

#### **2.9.2.3.2 'n Armoedekultuur**

'n Armoedekultuur word van een generasie na die volgende oorgedra. Die omgewing waarin gesinne hulle bevind en waardes wat uitgeleef word, dra by tot die tendens. Dié siklus hou dus die armlastige kultuur in stand.

#### **2.9.2.3.3 Strukturele armoede**

Ligging, beskikbaarheid van hulpbronne en skep van werksgeleenthede dra grootliks by tot ekonomiese, sowel as sosiale diskriminasie. Hierdie geleenthede bring 'n wanbalans in beide die verspreiding, asook toegang tot dienste.

#### **2.9.2.3.4 Geografiese armoede**

Waar landelike gebiede geleë is (die omgewing), het volgens Emerging Voices (2005:24) 'n direkte impak op die inwoners, asook hul lewenstandaard. 'n Gebrek aan toegang tot dienste weens ekonomiese en sosiale diskriminasie, verhoog die armoedesituasie.

#### **2.9.2.3.5 Opbouende en herhalende armoede**

Wanneer probleme nie aangespreek word nie, veroorsaak dit spanning en vorm 'n kringloop van probleme wat repeterend is.



Hierdie bevindinge van, Van der Westhuizen (2013:28-29) kan as 'n vertrekpunt dien om die armoedepandemie aan te spreek. Dié situasies van gebrek en die onvermoë om in basiese behoeftes te voorsien het 'n impak op die skool. Dit hou direk verband met die leerder, strem die leerproses en het 'n negatiewe uitwerking op leerders se prestasies. Armoede is 'n subminimum standaard van lewe, kultureel oordraagbaar, strem vooruitgang en is moontlik die oorsaak en gevolg van erge verwaarlosing.

### **2.9.3 Verwaarlosing**

Armoede is die status van magteloosheid en onvermoë om basiese behoeftes te bevredig. Dié onvermoë gee verder aanleiding daartoe dat kinders verwaarloos word. Verwaarlosing is 'n vorm van mishandeling en ook die proses waarin daar versuim word om in die basiese behoeftes van individue, veral kinders te voorsien. Ondervoeding volgens Dhawan (2004: 192) is 'n simpton van armoede en die mees algemene vorm van verwaarlosing.

Vanuit 'n ondergemiddelde lewenstandaard en onverantwoordelike optredes van ouers word kinders die slagoffers van fisiese of emosionele mishandeling. Hierdie situasie plaas leerders in 'n voortdurende toestand van trauma en die langtermyn nuwe-effekte daarvan is in hul optredes waarneembaar en word geopenbaar deur:

- anti-sosiale gedrag soos rebelsheid en fisiese geweld (bakleiery)
- swak verhoudings met maats en portuurgroepe
- kognitiewe gestremdhede en stadige leerders met erge leerstoornisse
- swak selfbeelde
- aandagafleibaarheid wat baie ontwrigtend kan wees
- ongereelde skoolbywoning wat tendense aanneem

Opvoeders is nie opgewasse daarteen om dié probleemsituasies of maatskaplike gevalle te hanteer nie. Dit is die primêre verantwoordelikheid van opvoeders om goeie leerpraktyke in die klassituasie te handhaaf om leerders op hul graadvlakke te laat vorder. Leerders wat fisies en emosioneel verwaarloos is, is psigies onstabiel en kan nie voldoende of teen die verwagte uitkomst op graadvlakke presteer nie. Dié situasie het 'n sielkundige uitwerking op van hierdie leerders en kan daartoe lei dat sommige 'n kognitiewe agterstand ontwikkel en as stadige of IOP-leerders geklassifiseer word. Die toepassing van remediërende onderwys en differensiasie dien as ingryping (intervensie) om leerders geleidelik akademies te ontwikkel ten einde die graaduitkomstes te bereik.

Verwaarlosing laat nie net fisiese littekens aan die liggaam nie, maar kan emosionele skade tot gevolg hê wat kinders lewenslank met hul saamdra. Leerders ervaar dus innerlike konflik wat hul spanningsvlakke verhoog. Kinders wat hierdie traumatiese omstandighede beleef, is in 'n verbete stryd om akademiese oorlewing gewikkel en vorder stadig of glad nie. Inklusie is die antwoord om dié leerders se intellek te stimuleer en hul kognitiewe kapasiteit te verbreed, maar die landelike primêre skoolkonteks laat dit nie toe nie. Verwaarlosing laat 'n emosionele brandmerk in dié jong lewens met repeterende gevolge in hul volwasse lewens.

#### **2.9.4 Plaasstakings**

Vryheid van uitdrukking in die vorm van stakings het 'n algemene gesig geword van hoe plaaswerkers hul misnoeë rondom werksverwante aangeleenthede te kenne gee. Hierdie protesaksies het 'n direkte impak op landelike omgewings, sowel as die skool in sy geheel.

Plaasstakings het 'n radikale verandering ondergaan, vanaf die eers vreedsame manier van protes, tot die meer gewelddadige formaat. Hierdie demonstrasies plaas die ekonomie onder geweldige druk betreffende produksie en die lewering van dienste. Met dié gevolg word die landbousektor stelselmatig gemeganiseer. Meganisering lei tot werkloosheid (aflegging van werkers), landelike migrasie, afnames in leerdergetalle en die uiteindelijke gevolg is dat skole gesluit moet word. Vanuit 'n opvoedkundige perspektief hou hierdie manier van protestering beslis negatiewe implikasies vir skole in.

Skole bevind hulle midde in die "oorlog" en word daarvan weerhou om hul funksionele taak effektief tot uitvoering te bring. Voorts word landelike skoolleerders ook van hul grondwetlike reg, naamlik die reg op gehalte-leer en onderrig, ontnem. Met die implementering van die arbeidswetgewing "*geen werk, geen betaling*", word salarisse van werkers teruggehou en die armoedesituasie op plase word hierdeur verder vererger. Hierdie toedrag van sake het 'n beduidende negatiewe impak op landelike inwoners, omdat dié arbeidsonrus hom daartoe leen dat basiese dienste soos behuising, kragvoorsiening en watertoevoer in gedrang kom. Dié onnatuurlike situasie kan ontaard in die teelaarde vir kinderverwaarlosing, gevolg deur swak skoolbywoning, vroeë skoolverlating en tydelike migrasie van leerders na families op dorpe en stedelike gebiede.

Leerderafwesigheid ontwig nie net die daaglikse onderrigprogram en die skool in sy totale omvang nie, maar het 'n stremmende effek op individuele leer. Leerders met leerstoornisse en verskillende vlakke van leer veragter, met die gevolg dat hulle nooit die uitkomstes op

graadvlakke ten volle bereik nie. Hierdie tendense plaas enorme druk op alle opvoeders betreffende hul daaglikse beplanning, ondersteuning en programme vir intervensie wat in groepsverband aangebied moet word.

Alhoewel die vryheid van spraak en uitdrukking deur die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) beskerm word, maak dié vryhede inbreuk op die demokratiese regte van ander. In hierdie verband kortwiek plaasstakingaksies die skool om sy funksionele taak van onderrig en leer ten volle aan sy primêre kliënte, sy leerders, te bied. Goeie onderrig en leer sentreer rondom die gehalte van dit wat in die klas plaasvind, asook die interaksie tussen leerders en opvoeders, (Clarke, 2012b:203). Hierdie tendense van sporadiese protesoptogte en stakings deur plaaswerkers impakteer negatief op die onderrigproses.

Arbeidsonrus in plaasgemeenskappe kan as 'n moontlike oorsaak beskou word daarvan dat landelike primêre skole indirek daarin faal om hul publieke mandaat teenoor gemeenskappe na te kom en beroof daardeur hul primêre kliënte van gehalte-onderrig en leer.

## **2.10 SAMEVATTING**

In die hoofstuk word die term, bestuur, deur literêre verwysings vanuit relevante bronne omskryf. Verskillende begripsdefiniërings, asook bronverwysings word aangehaal en bring 'n dieperliggende dimensie betreffende bestuur in die skoolkonteks na vore. Bestuur in sy breë omtrek, asook die rol van prinsipale word sover moontlik in besonder beskryf.

Die kernfunksie van bestuur in skole is om doeltreffende sisteme te skep en beplande doelwitte volgens die aksieplanne uit te voer. Om die bestuurstaak met sukses tot uitvoering te bring dien bestuursleierskap as 'n magsbasis. Prinsipale gebruik dié invloed met of sonder die toepassing van dwang sodat die vooropgestelde teikens bereik kan word. Hierdeur word leierskap, met verwante komponente in breedvoerige terme binne die literatuurstudie beskryf om só die verwantskap en interaktiewe dimensies tussen bestuur en leierskap in konteks te plaas.

Deelnemende bestuur, die kragtige impak van interne, sowel as eksterne faktore en hoe dit leerderprestasie beïnvloed, word uitgelig. Menslike hulpbronne is van die deurslaggewende, asook kernkomponente binne die leerproses. Goeie bestuur van hulpbronne, asook strukture kom sterk in die literatuurstudie na vore. Hierdeur word die goeie orde, wisselwerking, sowel as die hiërargiese skakeling tussen departemente versterk en skole as funksionele eenhede

## HOOFSTUK 2: Die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter

---

effektief bestuur. Bestuur is 'n deelnemende proses volgens Naidu *et al.* (2008:5) en sluit alle skoolbelangegroep, opvoedkundige situasies, asook die komponente met betrekking tot die leersituasie, in.

Die uitdrukking, "*the buck stops here*", verwys na prinsipale se aanspreeklikheid en die hantering daarvan binne die wetgewende raamwerk. Van prinsipale word verwag om in hul hoedanigheid, die beste van beide wêreldes te wees. Dié van leier, asook die van bestuurder. Hierdie leierbestuursposisie is hoog aangeskrewe en die verwagtinge van die werkgewer en die skoolgemeenskap is dat prinsipale opvoedkundig kreatief en intellektueel vaardig moet wees. Prinsipale se bestuurstaak is uitkomstgedrewe en hulle is as leiers invloedryk. Hulle beskik dus oor die vermoë om hul skole tot getransformeerde leersentrums te lei, dit wil sê, leerinstellings wat deurlopend groei en ontwikkel.

## HOOFSTUK 3

### NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE VAN DIE STUDIE

#### 3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk verskaf 'n oorsig van die navorsingsontwerp, sowel as die metodes wat in die navorsing gebruik is. Kumar (2014:122) beskryf navorsingsontwerp soos volg: "...a plan, structure and strategy of investigation so conceived as to obtain answers to research questions or problems". Vanuit dié omskrywing is dit duidelik dat die navorsingsontwerp 'n gestruktureerde plan (Mouton, 2001:55), raamwerk of volledige uiteensetting is van hoe die voorgenome ondersoek onderneem sal word en hoe die sistematiese verloop daarna uitsien.

Metodologie is die navorsingsontwerp in aksie of die padkaart wat gevolg sal word om dié ontwerp met sukses tot uitvoering te bring. Verskillende prosesse, sowel as prosedures word sistematies en noukeurig gevolg. Ook ander tersaaklike metodes word gebruik om inligting te genereer. Bak (2004:25) verwys na hierdie vorme van data-inwinning as die: "...appropriate procedure ... to indicate the sources of data that will be used". Hierdie prosesbehandelinge gee dus aanleiding daartoe dat doelwitte bereik en die navorsingsvrae beantwoord word.

Teen hierdie agtergrond word die ondersoek vanuit 'n kombinasie van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsperspektief onderneem. Hierdie navorsingsbenaderings is gepas vir die voorgenome navorsing, omdat dit data sal verskaf op die gestelde vrae. Volgens Babbie (2013:231) kan die respondent antwoorde vanuit sy/haar eie lewenservaring deur oop/semi-gestruktureerde vrae verskaf, terwyl geslote vrae groter gehore kan betrek, groter uniformiteit bied en maklik geprosesseer kan word. Flick (2009:32) is van mening dat dié metode baie geskik is vir hierdie ondersoek wanneer hy daarna verwys met die aanhaling: "qualitative and quantitative approaches are complementary rather than competitive methods...". Vanuit Gray (2009:213) se navorsingsperspektief komplementeer hierdie multimetode-ontwerp mekaar en versterk die geldigheid van bevindinge. Antwoorde en inligting wat verkry word vanuit dié genres, word ondersoek, geanaliseer en bespreek om die navorsingsvraag: *Wat is die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter?* te beantwoord.

Soos reeds genoem, is beide die kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing vir hierdie ondersoek gepas, omdat dit binne die natuurlike omgewing waar dit geloods word, plaasvind. Gray (2009:204) beskryf dié ondersoekstrategie as: "... a very powerful mix" en daarom gee dié primêre vlak aanleiding daartoe dat die navorsing vanuit 'n interpretatiewe

benadering gevolg word. Binne hierdie paradigma word die navorser blootgestel aan die diverse sosiale en fisiese werklikhede van deelnemers in hul natuurlike kontekste (Leedy en Ormrod, 2010:135). Dieper kennis en gewaarwording aangaande eiesoortige omstandighede word verkry en vanuit die grondvlak en basiese perspektief, word betekenis rondom hierdie unieke omstandighede geformuleer ten einde 'n geheelbeeld te vorm.

Vervolgens word die teoretiese raamwerk verskaf, navorsingsontwerp, metodologie, sowel as die dataversamelingstegnieke wat onderneem is, te boek gestel. 'n Indiepte beskrywing betreffende die kwaliteitskriteria, rol van die navorser, asook etiese oorwegings word gebied om die interaktiewe dimensies, dit wil sê die navorsingslyn in fokus te bring.

### **3.2 TEORETIESE RAAMWERK**

Na aanleiding van tendense binne 'n gegewe omgewing (in dié geval die skool) en deeglike ondersoeke van geïdentifiseerde probleemsituasies, word spesifieke vrae rakende hierdie situasies gestel wat beantwoord moet word. Die teoretiese raamwerk dien in hierdie verband as direktyf in die soeke na volhoubare oplossings en om antwoorde op dié vrae te vind.

Binne dié raamwerk word bestaande teorieë relevant tot die voorgenome studie bespreek, sowel as verskeie verwante konsepte met hul definisies aangehaal en beskryf. Dit is dus die verwysingsraamwerk wat die grense van die navorsingsterrein bepaal en metodes wat in die ondersoek gebruik sal word, aandui. Bak (2004:17) omlin dié raamwerk as volg: "...vital for guiding the research, for ensuring coherence and for establishing the boundaries of the project". Sy meld verder dat sleutelaspekte, soos in die literatuur vervat wat die navorsing moet omsluit, daarna moet verwys, aangehaal en beskryf moet word. Hierdie terme van verwysing vorm die basis binne die navorsingsterrein.

Die bestuursfunksie van prinsipale binne die landelike konteks is die hooffokus van die studie wat onderneem word. Hierdie studie word deur 'n volledige literatuurstudie gegrond wat deur relevante bronne omlin word. Hierdie literatuuroorsig is 'n teoretiese agtergrond tot die studie volgens Kumar (2011:39). Hy plaas die stelling in konteks: "... until you go through the literature, you cannot develop a theoretical framework, and until you have developed a theoretical framework you cannot effectively review the literature" (Kumar, 2011:39). Hieruit kan afgelei word dat die literatuurstudie die teoretiese raamwerk komplementeer.

Literêre genres, soos die inligting gepubliseer in boeke, joernale, artikels, sowel as aanlyn-informasie verkry deur elektroniese media (Howard, 2014:101) vorm 'n vername deel van die

ondersoek. Dié relevante literatuur dien dus as vertrekpunt vir die voorgenome ondersoek of ondersoek in progressie. Vanuit hierdie agtergrondskennis verkry die navorser nie net 'n dieper perspektief rondom die navorsingsarea ter sprake nie, maar tegerlykertyd word sy kennisbasis rondom die ondersoekarea dienooreenkomstig verbreed. Die literatuurstudie bied 'n breë dekking van die konteks rondom die studie en tree op as verbindingsinstrument met die teoretiese raamwerk.

Prinsipale se bestuursfunksie, sowel as hul rol as strateeg vir akademiese verbetering in landelike primêre skole, is die kernfokus van hierdie ondersoek. Dié bestuurstaak neem 'n sentrale plek in binne die raamwerk van transformasionele leierskap. Na aanleiding van Nguni, Slegers en Denessen (2006:147) kan die oorsprong van hierdie konsep in die werk van Downtown (1973) nagespoor word. Voorts haal Nguni *et al.* (2006:147) die werk van Burns (1978), wat bekendheid verwerf het as die vader van transformasionele leierskap, aan. Om dié benadering in konteks te plaas, bestempel Kezar en Eckel (2008:381), Burns (1978) se teorie as die “bloudruk” vir transformasionele leierskap met die aanhaling: “ ... the person who coined the term transformational leadership”.

Die omvattende rol van prinsipale as skoolleiers word beklemtoon wanneer Theron (2002: 191) noem: “(a) n educational leader must lead the change - not merely be subject to it”. Prinsipale as die agente vir verandering moet self die verandering wees wat hulle in skole wil sien. Transformasionele leierskap is volgens Sagnak (2010:1139), die mees geskikte, asook gewenste leierskapstyl wat hierdie komplekse dinamika in 'n veranderende wêreld van werk (Christie, 2008:2) met sukses kan aanspreek.

### **3.3 NAVORSINGSBENADERING**

Hierdie navorsingsproses is gesetel binne 'n interpretatiewe navorsingsparadigma wat op 'n eksploratiewe, asook beskrywende grondslag bestuur word. Hier word die navorser bekend gestel aan die dieperliggende kontekstuele faktore (Kumar, 2011:104) van die rolspelers, en daarom word dié navorsing vanuit 'n interpretatiewe benadering gevolg. Hierdie benadering sluit egter goed aan by die navorsing, omdat die sosiale omgang van groepe in hul natuurlike omgewing (Gray, 2009:164-165) op primêre vlak toegelig word. Die gestruktureerde formaat, sistematiese en konsultatiewe manier waarop hierdie ondersoek binne dié (interpretatiewe) verwysingsraamwerk geskied, plaas die rasionaal sentraal in konteks.

Verskillende teorieë wat scenario's skep word ondersoek en bied 'n reflektiewe beskouing op die kernfokus. Verskeie instrumente, soos onderhoude, vraelyste, waarnemings, analyses en

dokumentêre bewyse word aangewend om so lig te werp op kwelvrae ten einde antwoorde te formuleer. Die empiriese data word toegelig as bevindinge en geboekstaaf met beproefde resultate wat nie sonder meer veralgemeen kan word nie. Hierdie ondersoek verskaf aan die navorser 'n holistiese beskouing van deelnemers se interaksies (handelinge) binne 'n sekere situasie en konteks.

### **3.4 DIE ROL EN IMPAK VAN DIE NAVORSER**

Net soos beroepe onderhewig is aan 'n etiese kode (Kumar, 2014:282), so word navorsers ook deur 'n "navorsingsgedragskode" of etiese verklaring gebind. Bak (2004:28) stel dié kode as: "... an agreement to conduct your research in accordance with ethical procedures". Dit is standaard-navorsingspraktyk dat die navorser ooreenkomstig bestaande reëls handel en binne hierdie raamwerk sy morele oordeel laat geld tydens die navorsing of wanneer 'n ondersoek geloods word. Hierdeur posisioneer Kumar (2014:286) die navorser as 'n neutrale individu wat die navorsingsterrein sonder enige voordeel moet betree. Hierdie onpartydige en neutrale stand van navorsers vorm die grondslag vir tweerigtinggesprek, goeie samewerking en skep terselfdertyd ook 'n gepaste platform waarvandaan grondige en waardevolle inligting vanaf deelnemers of respondente verkry kan word.

Na aanleiding van Barnes (2010:105) word die navorser deur sy rol toegerus om, soos hy dit stel: "... in samewerking met die deelnemers data te versamel en dit dan te ontleed met die doel om die verskynsel wat bestudeer word, beter te verstaan". Hierdie ooreenkoms, (tussen navorser en deelnemer) is die kulminasie van die navorsingsontwerp en raamwerk, van hoe dié volledige program van ondersoek ontvou.

Vir die studie is net landelike primêre skole deur die navorser geselekteer en by die ondersoek betrek. Geslote vraelyste is as grondslag en beginfase tot die studie gebruik en aan al die geïdentifiseerde skole voorsien. Deurdat die navorser self die ondersoekproses bestuur, is vraelyste by hierdie skole verduidelik as 'n bykomende maatreël om die korrekte voltooiing daarvan te verseker. Die volgende fase tot die studie sluit fokusgroepe in. Hier het die navorser met drie fokusgroepe (posvlakke 1, 2 en prinsipale) vanuit die geselekteerde klusters (Tabel 3.1) in hul natuurlike kontekste, onderhoude gevoer. Tydens dié fase tree die navorser op as onderhoudsvoerder, as transkribeerder en data-ontleder (Barnes, 2010:105). Origens moet die navorser 'n deurdagte waarnemer wees wat noukeurig notas maak, deeglik aantekeninge afneem en dit chronologies byhou vir ontledings op 'n latere stadium (Berry, 2004:51).



### 3.5 NAVORSINGSONTWERP

Navorsingsontwerp is 'n raamwerk of vooropgestelde plan om doelwitte van die voorgenome ondersoek of ondersoek in progressie, te bewerkstellig. Mouton (1996:x), in sy aanvullende notas, bevestig hierdie stelling: "A research design is defined as a set of guidelines and instructions to be followed in addressing the research problem". Flick (2009:133) verleen betekenis aan navorsingsontwerp as: "... the means for achieving the goals of the research". Vervolgens Brynard *et al.* (2014:37) se weergawe van navorsingsontwerp is dit die: "... "how" of collecting data and the processing ...within the framework of the research process". Navorsingsontwerp is die verbindingskomponent tussen die teoretiese raamwerk, gestelde doelwitte, metodes en die beskikbare bronne wat aangewend gaan word ter verwesenliking van doelwitte volgens (Flick, 2009:133). Met inbegrip van hierdie raamwerk is die navorsing vanuit 'n kombinasie van 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe ondersoek onderneem.

Maree en Pietersen (2007a:145) definieer kwantitatiewe navorsing as: "... a process that is systematic and objective in its ways of using numerical data from only a selected subgroup of a universe (or population) to generalise the findings to the universe that is being studied". In vergelyking met hierdie perspektief interpreteer Kumar (2011:104) kwalitatiewe navorsing as: "... to understand, explain, explore, discover and clarify situations, feelings, perceptions, attitudes, beliefs and experiences of a group of people". Na aanleiding van Barnes (2010:96) is hierdie multimetode-strategie geskik, omdat: "... die navorser data insamel en analiseer, die bevindinge integreer en gevolgtrekkings maak...". Vanuit dié navorsingsperspektief is hierdie navorsing by wyse van 'n interpretatiewe benadering gevolg. Na afloop van die literatuurstudie is vraelyste as deel van die kwantitatiewe navorsingsmetode gebruik. Die metode is gepas vir data-insameling, sowel as verkryging van inligting.

Eerstens is vraelyste gebruik om data in te samel. Dié inligting is gekategoriseer en ontleed en die resultate het sekere tendense aan die lig gebring. Verkreë inligting vanuit dié vraelyste is by wyse van 'n samevatting ontleed, omdat hierdie navorsing daardeur poog om die beperkende aspekte en omstandighede wat leerderprestasies beïnvloed, te identifiseer. 'n Verdere doel met die gestruktureerde vraelyste is om kwantitatiewe inligting, onder andere, syfers en persentasies, grafies voor te stel. Hierdie grafiese voorstellingsformate (grafieke, spreikaarte en tabelle) is interpreteerbaar. Afleidings kan gemaak word en sekere tendense kan ook daardeur bepaal word. Die visuele voorstelling kweek 'n bewustheid by die navorser betreffende die faktore wat bydra of beperkend is tot die sosiale konteks, sowel as die impak op akademiese prestasies.

Ten tweede is die verkreeë inligting (statistieke) vanuit die vraelyste (vide p.104-115) gebruik om die volgende deel van die ondersoek, wat kwalitatief van aard is, moontlik te maak. Dié gedeelte is aan die hand van drie fokusgroepe naamlik, posvlak 1, 2 en prinsipale uitgevoer. Data wat gedurende onderhoudsvoering met fokusgroepe gegenereer is, is by wyse van die konstante vergelykende ontledingsmetode gedoen. Volgens Onwuegbuzie *et al.* (2009:2) is hierdie navorsingsmetode besonder geskik. Kwalitatiewe data wat op die manier ingesamel is, val binne die genre van 'n interpretatiewe navorsingsparadigma. *Deelnemers word binne hul werklike situasies waargeneem, binne kontekste waaraan hulle aan hul eie leefwêreld betekenis gee.*

Dié studie is gesetel binne 'n interpretatiewe navorsingsparadigma en op 'n eksploratiewe en beskrywende grondslag bestuur. Dit is die roetekaart of plan wat, volgens Kumar (2011:94) rigting aandui oor hoe daar te werk gegaan moet word om antwoorde op die gestelde vrae te kry. Die gestruktureerdheid van hierdie plan, asook die sistematiese en konsultatiewe manier waarop die navorsing uitgevoer is, het die rasionaal sentraal in konteks geplaas. Teorieë vanuit kundige agtergronde is ontleed en scenario's is geskep met reflektiewe beskouings op die kernfokus. Meetinstrumente, onder meer onderhoude, vraelyste, analyses, observasies en dokumentêre bewyse is gebruik om lig te werp op kwelvrae om antwoorde te bekom.

Empiriese data is toegelig as bewese bevindinge en geboekstaaf met beproefde resultate wat nie sonder meer veralgemeen kan word nie. Hierdie ondersoek bied aan die navorser 'n holistiese, omvattende beskouing en begrip van deelnemers se interaktiewe handeling in 'n sekere konteks en gegewe situasie.

### **3.6 KVALITATIEWE NAVORSING**

#### **3.6.1 Doel**

Kwalitatiewe navorsing fokus daarop om betekenis te gee aan natuurlike kontekste (mense in hul primêre omgewings) waarbinne die ondersoek plaasvind. Dit is normaalweg subjektief en word deur die navorser self geïnterpreteer. Die navorser se agtergrond en konteks sal waarskynlik die interpretasie van data beïnvloed. Hierdie soort data kan dus nie sonder meer van toepassing gemaak word op 'n breër gemeenskap nie. Genoemde stellings word deur Salkind (2012:11) gestaaf met hierdie verwysing: "Qualitative research examines individuals, institutions, and phenomena within the context in which they occur". Binne die sosiale wetenskappe word hierdie metode gesegmenteer as die beste navorsingsperspektief, omdat die studie binne die natuurlike omgewing en op primêre vlak onderneem word.

In ooreenstemming met Wundt (in Flick, 2009:17) word die doel van kwalitatiewe navorsing per definisie beskryf as die verstaan (“*verstehen*”) van mense in hul sosiale kontekste. Die verkenningstog word ondersteun deur beskrywende metodes en verleen ’n dieper betekenis aan hierdie konkrete situasie, interaktiewe dimensies of verwantskappe. Mouton (2001:161) plaas die kwalitatiewe navorsingsmetode as volg in konteks: “... to describe and evaluate the performance of programmes in their natural settings, focusing on the process...”. Deelnemers se lewenservarings word deur dié benadering ondersoek, ontleed en geanaliseer.

### **3.6.2 Begripsraamwerk**

Die uitsluitlike doel van navorsing is om antwoorde op vrae te verkry. Kwalitatiewe navorsing handel rondom die oriëntasie, asook beskrywing van menslike aktiwiteite binne hul natuurlike kontekste en omgewings. Met verwysing na Flick (2009:21) se interpretasie van kwalitatiewe navorsing fokus hierdie perspektief op kontekste in en op primêre vlak, asook die analisering daarvan. Binne hierdie navorsingsraamwerk neem konkrete aktiwiteite en direkte handeling (sosiaal en fisies) ’n sentrale plek in.

Badenhorst (2008:92) beskryf die omvang van die kwalitatiewe proses as volg: “Qualitative research relies on data in the form of words ... researchers depend on description to express their data”. Vanuit hierdie raamwerk en navorsingspersepsies van navorsers is kwantitatiewe ondersoeke ’n geskikte metode, omdat:

- die sosiale en fisiese werklikhede ontsluit word deur betekenisvolle interpretasies,
- dit die beste metode van navorsing is te midde van die kompleksiteit,
- ondersoeke op primêre vlak (die mens en sy omgewing) plaasvind, verleen dit ’n dieper betekenis aan die status quo.

Kwalitatiewe navorsing (Salkind, 2012:11) ondersoek individue, leerinstellings, tendense en verskynsels binne hul primêre kontekste.

### **3.6.3 Omvang**

Perspektiewe van verskillende kenners en kundiges rakende kwalitatiewe navorsing bring ’n dieper dimensie tot dié navorsingsperspektief. Vanuit hul onderskeie akademiese en kundige verwysingsraamwerke, literêre agtergrond, navorsingsdiepte met toepaslike boekverwysings sentreer die metodologie en navorsingsmetode rondom ’n volledige beskrywing van sosiale kontekste, wêreld of toestande waarin deelnemers hulle bevind. Hierdie navorsingstrategie

poog om antwoorde op vrae te verkry, en ook die “*hoekoms*” op dié vrae in konteks te stel. Anderson en Poole (2009:24) bevestig die stelling met dié verwysing:, “Qualitative research stresses meaning in context rather than numerically measured data”. Hierdie benadering is subjektief en assesser menslike gedrag in hul natuurlike konteks.

Volgens Nieuwenhuis (2007b:51) strek die omtrek van kwalitatiewe navorsing wyer as net die: “*meaning in context*” of “...how individuals and groups view and understand the world ...”. Hier verwys hy (Nieuwenhuis) na kwalitatiewe navorsing se fokusgebied as: (i) “...concerned with understanding the processes and the social and cultural contexts”, en (ii) “... studies people or systems by interacting with and observing the participants in their natural environment (in situ) and focus on their meanings and interpretations”. Met hierdie volledige omskrywing verruim Nieuwenhuis (2007b:51) die konteks van dié navorsingstrategie. Binne dié metodologiese raamwerk ontvou die navorsingsdinamiek in ’n handelingsproses waar die samewerkingsooreenkoms tussen betrokke partye, navorser en deelnemer die sogenaamde “*gentleman’s agreement*” gesluit word.

Interaksie met deelnemers vind op primêre vlak plaas en met eerstehandse kennismaking ontdek die navorser nie net die deelnemer as mens nie, maar leer ken ook die individu agter die “*masker*”, en omgekeerd. Hierdie natuurlike omgewing dien as ’n venster waardeur die navorser die interne opset waarneem. Dié situasie of wisselwerking van sosiale kontekste, individue of verskynsels (Salkind, 2012:59) interesseer die navorser. Dit bied ’n volledige begrip (Salkind, 2012:11) van menslike gedrag en redes vir sekere gedragpatrone. Vanuit hierdie konteks doen die kwalitatiewe navorsingstrategie begripsomskrywing (Nieuwenhuis, 2007a:51) gestand, omdat dit as instrument aangewend word om data op primêre vlak in te samel.

Verskillende vorme van data-insameling, byvoorbeeld fokusgroepe, een-tot-een onderhoude, kontrolering van dokumentasie, direkte waarneming, monitering en video-opnames, werp lig op bestaande probleme. Die kwalitatiewe metode ontsluit dieper betekenis aangaande die navorsingsterrein. Hier word individue in hul eie wêreld leer ken (Flick, 2009:17) en betekenis rondom situasies geformuleer. Salkind (2012:59) stel dit as volg: “The unique elements and social context of individuals, institutions, or phenomena”. Dit (die unieke elemente en sosiale kontekste) dui op tendense op primêre vlak en beantwoord vrae deur situasie-analises. Deur persoonlike meeleving, sensitiwiteit, direkte waarneming en die monitering van verskynsels word die situasie holisties begryp, beskryf, vertolk en ontleed.

### 3.7 KWANTITATIEWE NAVORSING

#### 3.7.1 Doel

Die navorsingsontwerp word vanuit 'n kwalitatiewe en/of 'n kwantitatiewe studie-paradigma ondersoek. Te midde van die verskille in ontwerp is Kumar (2011:105) van mening dat die gekombineerde benadering (kwalitatief en kwantitatief) baie betekenisvol kan wees, omdat dit gemeenskaplik daartoe bydra om die geheelbeeld in fokus te plaas en die navorser dus in staat stel om deurdagte gevolgtrekkings te kan maak. Dié stelling word deur Flick (2009:30) ondersteun: "... qualitative and quantitative results converge, mutually confirm, and support the same conclusions". Flick (2009:30) versterk egter die stelling wanneer hy dié uitkoms in konteks plaas: "both results focus on different aspects of an issue ... but are complementary to each other and lead to a fuller picture". Die afleiding is dat die multimetode van ondersoek (in die sosiale wetenskappe en veral in onderwys) 'n diepere beskouing aan bevindinge kan bied en daardeur die geldigheid en geloofwaardigheid van die ondersoek, bo enige twyfel of verdenking plaas.

Die doel van kwantitatiewe navorsing (met of sonder die gemengde/multimetode) is om deur wetenskaplike bewyslewering betekenis aan verskynsels of tendense te gee. Deur statistieke en statistiese verwerking van data word die bevindinge op 'n objektiewe manier voorgestel. Terwyl die kernfokus van kwalitatiewe navorsing dieper betekenis gee aan menslike gedrag (oorsaak en gevolg), word kwantitatiewe studies op 'n spesifieke grondslag ontwerp. Volgens Badenhorst (2008:92) is dit 'n direkte benadering, versamel dit statistiese inligting en word dit gedryf deur die sleutelvraag: *Hoeveel?*

Mouton (2001:71) bring verder 'n dieper dimensie tot kwantitatiewe data en vertolk dit ook as numeriese informasie. Hierdie informasie is nuwe inligting (primêre data) wat deur navorsers tydens ondersoeke ingewin word. Primêre data volgens Mouton (2001:71) kan die response op vraelyste, toetsresultate, observasies, asook fisiese opnames insluit. Dié numeriese data word statisties verwerk en die resultate word deur diagramme, tabelle en grafieke voorgestel. Dit dien as verwysingsbronne, bewyse en getuienis wat die relevansie en belangrikheid van bevindinge voorstel. Verder kan dit geïnterpreteer word, die verloop van tendense, asook die patrone wat dit oor 'n sekere tydperk (Dunleavy, 2003:172) gevolg het, duidelik uitwys. Vrae word dus deur objektiewe navorsingsmetodes (numeriese insameling van data), analises en die interpretering daarvan, beantwoord.

### 3.7.2 Begripsraamwerk

Alhoewel die kwalitatiewe navorsingsperspektief volgens Alvesson en Kärreman (2011:30) 'n groter belangstelling toon in die diepere vlak van betekenis, demonstreer die kwantitatiewe navorsingstrategie bevindinge op 'n numeriese grondslag (Anderson en Poole, 2009:22). Om betekenis of antwoorde te verkry op vrae in die kwantitatiewe konteks word ingesamelde data statisties of deur wiskundige metodes geanaliseer. Sentraal tot dié navorsingstrategie is die objektiewe bevindinge vanuit hierdie ondersoek wat aan landelike primêre skole en belangegroepes voorgelê word by wyse van beskrywende bronne van inligting (feite) en te veralgemeen.

Hierdie model is spesifiek en gestruktureerd. Kumar, (2011:103) beaam die stelling wanneer hy dit in konteks plaas: "Quantitative study designs are ..., well structured, have been tested for their validity and reliability...". Ter aansluiting hierby beskryf Brynard *et al.* (2014:39) dié begripsraamwerk per definisie as: "... the researcher assigns numbers to observations. By counting and measuring "things" or "objects", data is produced". Kwantitatiewe navorsing fokus dus op die werklikhede by wyse van spreke in die numeriese konteks. Binne hierdie raamwerk neem die navorser 'n objektiewe stelling in en word die waarheid deur bevindinge as statistiese bewyse ontbloot en aan die populasie bekend gestel.

### 3.7.3 Omvang

Verskille tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingmetodes lê in die navorsingsontwerp opgesluit. Die kwalitatiewe studie-ontwerp fokus uitsluitlik op die lewenservaringe van groepe individue wat op 'n beskrywende wyse daaraan betekenis gee volgens Salkind (2012:11) en Babby (2001:270). In teenstelling daarmee fokus die kernbenadering van die kwantitatiewe perspektief daarop om verskynsels, asook tendense deur statistiese ontledings te verduidelik (Anderson & Poole, 2009:22 en Kumar, 2011:104-105). Navorsers se onpartydige (neutrale) stand en die gebruik van objektiewe ondersoekmetodes tydens ondersoeke komplementeer die bewese bevindinge. Hierdie etiese kode binne alle fases, met ander woorde die verloop van die ondersoek, bevorder konsekwentheid en vorm die grondslag vir akkurate resultate en onbetwisbare bevindinge wat veralgemeen kan word (Bak, 2004:28).

Binne die kwantitatiewe navorsingsraamwerk staan die primêre data as numeriese inligting bekend, omdat die navorser self hierdie proses bestuur, fasiliteer, sowel as die inligting vanaf deelnemers insamel (Mouton, 2001:80). Verskillende vorme van instrumente, onder andere, punteskedules, vraelyste, skoolstatistieke, sowel as bandopnames word vir die kwantitatiewe

ondersoek gebruik (Anderson en Poole, 2009:22). Vir dié doel en eerste gedeelte van die ondersoek is vraelyste (geslote) gebruik om primêre inligting vanaf respondente te kry. Vrae is in geslote formaat aan deelnemers gestel, omdat die respondente veelkeuse opsies gegee word om 'n keuse vanuit hul onderskeie perspektiewe te maak. Hierdie vraelyste dien as meetinstrument, omdat die verkreeë data uit geslote vrae makliker is om te analiseer as dié vanuit oop vrae (Maree en Pietersen, 2007b:161).

Kwantitatiewe navorsing genereer data uit bronne (die vraelyste) wat statisties verwerk kan word. Objektiewe navorsings- en statistiese metodes is kernkomponente om verskynsels te beskryf. Die navorser moet binne dié raamwerk probleemstellings ondersoek en bevindinge as feite stel.

### **3.8 DATA-INSAMELING**

#### **3.8.1 Inleiding**

Vanuit navorsingsperspektiewe is die primêre doel met data-insameling en versameling van informasie, om antwoorde op gestelde vrae te kry. Dié data, sowel as informasie kom vanuit verskillende bronne vanwaar dit ontleed, geanaliseer en bevindinge gekonstrueer kan word. Volgens Patton (2012:324) is die goeie bestuur van alle data-insameling deurslaggewend. Hierdeur plaas hy die belangrikheid van die bestuursproses in konteks met hierdie aanhaling: "... managing data collection is especially important, for, as much as anything, this can determine whether the evaluation findings have integrity and credibility...". Bak (2004:58) is dit eens met dié verwysing en onderstreep daardeur die belangrikheid van data-insameling tydens die ondersoekproses. Vanuit hierdie perspektiewe is dié aspek 'n gestruktureerde en sistematiese proses om betekenis aan sosiale kontekste (die individue binne hul natuurlike omgewing) te gee.

#### **3.8.2 Agtergrond**

Hierdie ondersoek is geloods vanuit die landelike primêre skoolkomponent in Kring X. Agtien landelike primêre skole vanuit 'n totaal van drie -en dertig skole (Tabel 3.1) is geklassifiseer as kwintiel 1 volgens die armoede-indeks van gemeenskappe waarbinne hierdie skole geleë is. Verder is dié skole ook as S8 en S9 gegradeer na aanleiding van die totaal opvoeders en leerders soos bepaal deur hul se jaarlikse personeelvoorsiening of diensstate. Onderstaande tabel werp lig op die demografie van skole in kring 5.

**Tabel 3.1 Aantal landelike primêre skole in Kring X**

No	Kluster	Aantal skole	Kwintiel	Gradering	Onderrigmodel	Aantal opvoeders
1	A	4	1	S8 en 9	multigraad	21
2	B	3	1	S8 en 9	multigraad	12
3	C	7	1	S8 en 9	multigraad	28
4	D	4	1	S8 en 9	multigraad	19
<b>Totaal</b>		<b>18</b>				<b>80</b>

### 3.9 INSTRUMENTASIE

Vervolgens is die studie (ondersoek) vanuit 'n interpretatiewe navorsingsraamwerk benader en op 'n eksploratiewe en beskrywende grondslag bestuur. Gesamentlik is daar 'n totaal van 80 opvoeders vanuit dié vier klusters ingesluit. Al 80 opvoeders (prinsipale, posvlak 1- en 2-opvoeders) is genader om die vraelyste te voltooi. Vanuit elk van die vier klusters (Tabel 3.1) is 'n skool geselekteer vir onderhoudvoering (vide p.9). Voorts is daar met drie fokusgroepe, naamlik posvlakke 1, 2 en prinsipale, onderhoude gevoer. Data is in die vorm van empiriese vraelyste en onderhoude deur fokusgroepe ingewin. Genoemde instrumente is gepas vir die ondersoek en vind dus aansluiting by die navorsingsmetode (kwalitatief en kwantitatief) wat onderneem is. Hierdie perspektiewe werp lig op alle unieke elemente, direkte, sowel as die sosiale wisselwerking van individue en bydraend daartoe dat antwoorde op die gestelde vrae verkry word.

### 3.10 VRAELYSTE

#### 3.10.1 Definisie:

Gray (2009:337) interpreteer vraelyste as: "... research tools through which people are asked to respond to the same set of questions in a predetermined order". Vir hierdie ondersoek is vraelyste geskik, omdat deelnemers geletterd is (Babbie en Mouton, 2001:258). Vanuit dié agtergrond beveel Kumar (2014:178) aan dat die deelnemers eers die vraelyste sorgvuldig deurlees, vrae vertolk en dan response vanuit hul eie interpretasieraamwerke aanbring. Volgens Leedy en Ormrod (2010:194) moet die konstruksie van vraelyste eenvoudig wees en op 'n gebruikersvriendelike wyse ontwerp en aan deelnemers as 'n geordende dokument voorsien word. Maree en Pietersen (2007b:159) plaas vraelyste verder in konteks: "... the questionnaire should be a natural, ready-to-use instrument to elicit information". McNiff en Whitehead (2005:65) bring 'n dieper dimensie tot die doel van vraelyste. Hulle is die mening



toegedaan dat dit (die vraelyste) as 'n instrument aangewend kan word om rigting, tendense, sowel as perspektiewe in sosiale kontekste te ondersoek.

### **3.10.2 Omvang:**

Vraelyste is een van verskeie navorsingsinstrumente om data in te samel en 'n besliste bron van informasie tydens ondersoekte. Vanuit die verwysingsraamwerk is deelnemers 'n redelike tyd gegun om die vraelyste te voltooi. Hierdie vraelyste dien as instrument en is 'n uiters belangrike deel van die navorsingsproses, omdat dit die beginfase is in die ondersoek van waar data en inligting gegenereer word.

Om die effektiwiteit van bestuur en sterk leierskap in die onderskeie skole te peil, het die verkreeë inligting vanuit vraelyste 'n omvattende agtergrond en verwysingsraamwerk rakende institusionele bestuur in dié skole aan die lig gebring. Vraelyste dien as 'n belangrike bron van inligting en die interpretasie van gestelde vrae se antwoorde deur deelnemers, is krities belangrik. Deurdadig die navorser self hierdie aktiwiteit in die ondersoek hanteer, is vraelyste volgens Maree en Pietersen (2007b:158-161) as volg saamgestel:

### **3.10.3 Ontwerp:**

Vraelyste (sien Bylae A) is op 'n gebruikersvriendelike wyse aangebied. Duidelike instruksies het die gestelde vrae voorafgegaan. Met hierdie aanvangsnotas het die navorser daarin geslaag om deelnemers vooraf in te lig rondom die doel van die studie en hul vervolgens ingelig oor die inhoud van die vraelyste. Alle vrae is netjies en professioneel in Arial met 'n lettergrootte van 11 op 'n gehaltepapier gedruk. Sinskonstruksie en die bewoording van alle vrae is taalkundig gekonstrueer en geformuleer ten einde enige onduidelikhede betreffende interpretasies uit te skakel. Vraelyste is in hardekopie-formaat voorberei, verpak en aan alle respondente voorsien.

### **3.10.4 Volgorde van vrae:**

Badenhorst (2007:95) beskryf die terme, volgorde, opvolging of opeenvolging as: "... another layer in structuring a paper". In hierdie studie is die strekking van die voorgenome ondersoek in 'n geordende of liniêre volgorde verpak om die sistematiese verloop van verwickelinge te volg. Vanuit hierdie raamwerk is vraelyste gestruktureer om betekenis aan die ondersoek te verleen.

Die inleidende paragraaf het die doel van die studie aan deelnemers voorgehou. Vrae is chronologies opgestel om so die logiese verloop van die navorsingsonderwerp te volg. As aanvangsfase is 'n voorbeeldvraag gestel wat as riglyn dien. Vervolgens is die vrae vanuit 'n algemene perspektief tot 'n meer direkte volgorde en relevant tot die onderwerp gestel. Vanuit hierdie formaat van vraagstelling kon duidelike ooreenkomste uit die respondente se antwoorde, wat 'n duidelike progressiewe kontinuum demonstreer, getref word. Dié logiese volgorde het die onderwerp in konteks uitgelig.

### **3.10.5 Bewoording van vrae:**

Volgens Badenhorst (2008:127) prikkel 'n vraag die menslike denke en 'n reaksie word ontlok. Badenhorst (2008:127) gee substansie hieraan: "The very act of our thinking is driven by questions ... . Questions help give our thinking direction". Vanuit hierdie agtergrond is vrae so geformuleer dat respondente dit op dieselfde wyse kan interpreteer, betekenis konstrueer en begryp. Geslote vrae is in respondente se voorkeurtaal, genaamd Afrikaans, gestel. Dié etiese maatreeël het dubbelsinnigheid, asook verkeerde vertolking van vrae uitgeskakel. Deur gehalte vrae te stel is die resultate bo verdenking geplaas en die betroubaarheid van hierdie navorsingsproses is derhalwe verder verseker. Die effektiewe wyse waarop die navorser die voltooiing van vraelyste bestuur en hanteer het, het die geloofwaardigheid van die ondersoek versterk en enige vorm van manipulasie uitgeskakel.

### **3.10.6 Vraagtipies:**

In navorsing word daar tussen twee kategorieë van navorsingsvrae onderskei, genaamd oop, sowel as geslote vrae. Vanuit Maree en Pietersen (2007b:160-161) se navorsingsdiepte en bronverwysing word oop, sowel as geslote vrae onder die loep geneem. Alhoewel beide instrumente vir die insameling van data aangewend word, fokus dié response op verskillende uitkomst.

McNiff en Whitehead (2005:65) plaas oop en geslote vrae in konteks met hierdie stelling: "Different forms of questionnaires ask different kinds of questions, such as closed and open questions". Oop-einde-vrae het 'n wye strekking wat aan die respondent ruimte bied om op gestelde vrae te reageer. In teenstelling met hierdie interpretasie word geslote vrae, of die response daarop, beperk tot 'n enkele antwoord, 'n sinsdeel of kommentaar. Vir dié studie is geslote vrae ontwerp as 'n instrument om data en inligting te genereer. Dit is 'n vinnige en effektiewe manier om data te genereer. 'n Groter groep deelnemers kan betrek word, die

metode bied uniformiteit wat response aanbetref (Babbie, 2013:231) en die aantal vraelyste kan ook maklik geprosesseer word.

Vraelyste is indirekte metodes van observasie (Mouton, 1996:142) en 'n sentrale bron van data- insameling binne die kwantitatiewe navorsingsparadigma. Vir die studie is vraelyste 'n gepaste navorsingsinstrument, omdat individue hulself deur self-evaluering meet en vanuit 'n gegewe situasie verslag doen. Vraelyste bestaan uit 40 vrae (sien Bylae A) en dit is aan 80 (Tabel 3.1), respondente gestel.

### **3.11 ONDERHOUDE**

In die sosiale wetenskappe maak navorsers baie maal gebruik van die kwalitatiewe of die kwantitatiewe metode of 'n kombinasie van beide metodes om data te in te samel. Volgens Anderson en Poole (2009:24-25) fokus kwalitatiewe navorsing op, of soos hulle dit aanvoer: "...stresses meanings in context rather than numerically measured data". Onderhoude vorm een van die dissiplines binne kwalitatiewe navorsing. Dié strategie verleen betekenis aan sosiale kontekste, die individu en elemente of verskynsels binne die navorsingsterrein. Vanuit dié raamwerk is onderhoude gebruik as 'n data-insamelingsmetode vir dié studie.

#### **3.11.1 Definisie:**

Onderhoude is 'n indirekte metode van observasie. Tydens dié een-tot-een gesprekvoering stel die onderhoudsvoerder vrae (ongestruktureerd, gestruktureerd of semi-gestruktureerd) aan die respondente. Individue dien dus as bronne en word gebruik om vrae te beantwoord. Op hierdie manier word inligting ingesamel. Volgens Kumar (2014:176) kan 'n onderhoud gedefinieer word as: "... a person-to-person interaction, either face to face or otherwise, between two or more individuals with a specific purpose in mind". Ter substansie verwys hy (Kumar, 2014:177) na Burns (1977) wat 'n onderhoudsvoering voorts beskryf as: "... a verbal interchange, often face to face, ... in which an interviewer tries to elicit information...". Vanuit Nieuwenhuis (2007c:87) se perspektief is onderhoudsvoering 'n tweerigtinggesprek tussen die navorser en respondent. Dié kommunikatiewe handeling laat die navorser met 'n dieperliggende beeld van respondente, hul ervaringsveld en die natuurlike omgewing.

#### **3.11.2 Omvang**

Die radius van die studieterrein word deur die navorsingsraamwerk bepaal. Binne hierdie navorsingsraamwerk vorm onderhoudsvoering 'n deurslaggewende deel van die ondersoek.

Die doel met direkte kommunikasie is om eerstehandse inligting vanaf respondente in te win. Met dien verstande word onderhoude met respondente gevoer om uit hierdie gesprekvoering antwoorde te verkry op die gestelde vrae. Die menslike faktor is 'n kernkomponent in die navorsingsproses. Hul betrokkenheid en deelname beteken dat hulle as instrumente dien en dat op sodanige wyse, deur vraag en antwoord, data verkry word.

Vanuit Nieuwenhuis (2007c:87) se navorsingsbeskouing argumenteer hy dat die doel van kwalitatiewe onderhoude is om die wêreld deur die oë van deelnemers waar te neem. Hierdie wêreld in die vorm van verskillende rolle, deelname en bydraes van deelnemers tydens onderhoude, is deur die navorser as lens gebruik om die sosiale werklikhede vanuit hierdie ondersoek te observeer. Vanuit hierdie perspektiewe lewer deelnemers waardevolle bydraes en dit dien as vertroulike bronne van inligting volgens Nieuwenhuis (2007c:87). Deur eerstehandse kennis, meelewing en interaksie op primêre vlak kon die navorser konkrete gevalle diskriptief dokumenteer en betekenis daaromtrent formuleer.

Met die kwalitatiewe navorsingsmetode as raamwerk is vier skole geselekteer, een uit 'n kluster en onderhoude mee gevoer. Hierdie proses is hanteer aan die hand van fokusgroepe. Du Plooy-Cilliers *et al.* (2014:183) beskryf fokusgroepe as volg: "...basically a group interview used to determine the attitudes, behaviour, preferences and dislikes of participants who are interviewed...". Onderhoude is met drie fokusgroepe in posvlakverband, genaamd posvlakke 1, 2, en prinsipale gevoer. Redes vir die selektiewe formaat is gebaseer op landelike primêre skole se jaarlikse eindfase sistemiese toetsuitslae. Die statistieke het verder daartoe bygedra om die bestuurspraktyke (op alle hiërgargiese vlakke), faktore wat leerstoornisse veroorsaak en die impak daarvan op leerderprestasie deur een-tot-een-gesprekvoering, waar te neem.

### **3.11.3 Klassifikasie van onderhoude**

Kundiges in die navorsingswêreld onder andere, Mouton (2001), Nieuwenhuis (2007), Kumar (2014) en Flick (2009) is dit eens dat kwalitatiewe navorsing daarop ingestel is om betekenis te gee aan sosiale kontekste van mense, elemente en tendense in hul natuurlike omgewing. Onderhoude as navorsingsmetode is in hierdie konteks gebruik om data en inligting in te win. Dié interaktiewe handeling is 'n tweerigting- of een-tot-een-formaat van gesprekvoering met die doel om betekenis van response, of antwoorde vanaf respondente te formuleer. Volgens Kumar (2014:177) en Nieuwenhuis (2007b:87) kan onderhoude (tweerigting gesprekvoering) in verskillende kategorië geklassifiseer word, naamlik:

### **3.11.3.1 Ongestruktureerde onderhoude**

Dié formaat van onderhoudsvoering word nie deur 'n gestruktureerde of geordende manier van vraagstelling binne 'n een-tot-een-gesprekvoering gedryf nie. Met hierdie tipe onderhoud behou die onderhoudsvoerders hulself ook die reg voor om enige vrae van hul keuse na aanleiding van die aangeleentheid of onderwerp ter sprake aan respondente te stel (Kumar, 2014:177). Bell (2010:164) beskryf hierdie vorm van onderhoudsvoering meer as net 'n interessante gesprekvoering, maar verleen diepte daaraan as: “a conversation with purpose”. Ongestruktureerde onderhoude het 'n wye dekking in die verloop van onderhoudsvoering en verskeie vorme van vraagstelling kan dus gebruik word.

Leedy en Ormrod (2010:148) verwys na ongestruktureerde onderhoude as “more flexible” en beskryf dit as: “... more likely to yield information that the researcher hadn't planned to ask for”. Hierdie vorm van kommunikasie is 'n gesprek met die oogmerk om verbandhoudende aspekte van punte onder bespreking verder te voer en daardeur klaarheid rondom sekere tendense te verkry. Dié onderhoudsbenadering leen hom daartoe dat respondente gewoonlik oplossings vanuit hul persepsionele diepte voorstel. Hierdeur maak Nieuwenhuis (2007c:87) die navorser daarop bedag om gefokus te bly op die probleemstelling wat ondersoek word. Ongestruktureerde onderhoude word oorwegend in 'n kwalitatiewe navorsingstudie gebruik volgens Kumar (2014:177) en Leedy & Ormrod (2010:148).

### **3.11.3.2 Gestruktureerde onderhoude**

'n Gestruktureerde onderhoud word vanuit 'n kwalitatiewe navorsingsperspektief bestuur as 'n metode van data-generering. As die instrument om inligting in te win, word 'n lys met vrae of soos Ribbins (2007:209) dit stel, “verbal questionnaires”, vooraf opgestel. Vrae moet tydens onderhoude volgens 'n spesifieke volgorde aan deelnemers gestel en by alle fokusgroepe herhaal word. Vir die navorsing is dié formaat nagekom en vraagstelling is op alle posvlakke (in tandem) aan respondente gestel. Vanuit 'n navorsingsoogpunt is hierdie gestruktureerde metode (Kumar, 2014:177) voordelig vir die studie, omdat gelykvormige inligting/informasie vanaf respondente verkry kan word.

### **3.11.3.3 Semi-gestruktureerde onderhoude**

Semi-gestruktureerde onderhoude is nog 'n vorm om inligting te genereer. Volgens Coleman (2012:252) is hierdie vorm van data generering die mees algemene formaat wat gebruik word wanneer die navorsing binne 'n interpretatiewe paradigma of multimetode benadering

uitgevoer word. Volgens Nieuwenhuis (2007c:87) en Coleman (2012:252) sentreer semi-gestruktureerde onderhoude rondom die beantwoording van “n” stel vooropgestelde vrae. Die afleiding is dat hierdie stel vrae moontlik as ’n inleiding dien in aanloop tot die fokus van die onderhoud. Navorsers word nie gebind tot die onderhoudskedule of vooropgestelde vrae nie, omdat hulle addisionele vrae, wat direk verband hou met die konteks onder bespreking, aan respondente mag stel (Gray, 2009:373). Semi-gestruktureerde onderhoude is kwalitatief van aard, omdat betekenis aan onderwerpe ter sprake, gegee word.

### **3.11.4 Fokusgroepe**

Die fokusgroep-konsep is nog ’n vorm en metode om inligting vanaf deelnemers te kry. Fokusgroepe is verteenwoordigende groepe vanuit ’n populasie. Salkind (2012:71) omskryf dit as: “a selected few participants ... are chosen to ensure that the sample is representative of the population”. As deel van die navorsingsontwerp word fokusgroepe gebruik om data op ’n interaktiewe manier te verkry. Flick (2009:203) steun die stelling en gee ’n omvattende beskrywing van die konsep: “The hallmark of focus groups is the explicit use of interaction to produce data...”. Hierdeur word navorsers aan die persepsies, meelewing en begrippe van respondente bekend gestel (Kumar, 2014:193).

As data-insamelingsmetode kan fokusgroepe nuttig aangewend word (Flick, 2009:203) vir die:

- oriëntering van die navorser in ’n nuwe veld
- ontwikkeling van hipotesis wat gebaseerd is op deelnemers se insig en inligting
- evaluering van verskillende ondersoekterreine of studie populasies
- ontwikkeling van onderhoudskedules en vraelyste
- verkryging van deelnemers se interpretasies of uitslae van vorige studies

Te midde van die navorsingsmoontlikhede binne hierdie navorsingsmetode bly fokusgroepe verteenwoordigend van populasies waaruit dit voorkom. Bevindinge word dus veralgemeen, het betrekking op skoolgemeenskappe en dien as bewyslewering om bestuursuitvalle en positiewe praktyke uit te lig wat deur statistiese beskrywings gestaaf kan word.

#### **3.11.4.1 Fokusgroep-onderhoude**

In teenstelling met in diepte onderhoude (een-tot-een-gesprekvoering tussen die navorser en respondent) is fokusgroepe groepgesentreerd (Kumar, 2014:193). Hierdie stelling word deur

Coleman (2012:254) bevestig. Bell (2010:166) verleen diepte aan dié navorsingsperspektief en omskryf dit as volg: "... can be formal or informal gatherings of a varied group of people... thought to have a shared interest, concern or experience...". Nieuwenhuis (2007c:90) meen dat die fokusgroep-onderhoudstrategie 'n produktiewe manier is om 'n wye reeks response op vrae te verkry. Respondente lewer kommentaar vanuit hul ervarings en bring 'n dimensie tot die gesprek, omdat hulle nie deur gestruktureerde vrae gebind word nie.

Behalwe dat fokusgroep-onderhoude daarop ingestel is om inligting vanuit gesprekvoering te genereer, skep dit 'n platvorm om deelnemers se idees, kommentaar en voorstelle in konteks te plaas. Dié groepperspektief leen hom daartoe dat die onderhoudsvoerder 'n goeie begrip kan formuleer wat by individuele onderhoude onmoontlik sou wees (Nieuwenhuis, 2007c:90), (Flick, 2009:203) en (Coleman, 2012:255). Fokusgroep-onderhoude bied 'n wye strekking van gesprekvoering waar nuwe persepsies gevorm word en verskillende perspektiewe in die studie na vore kom.

#### **3.11.4.2 Metode**

Onderhoude is met drie fokusgroepe vanuit 'n populasie van agtien landelike primêre skole in Kring X gevoer. Dit is vooraf gegaan met die aansoek en goedkeuring van die WKOD (sien Bylae B) om dié studie in skole te onderneem. Met dien verstande dat alle deelnemers, onder andere WKOD, CPUT (Faculty Research Council), Etiese Komitee, asook deelnemers uit skole formeel by die navorsing betrek word. Deelnemers is ongeveer vyf weke vooraf, skriftelik in kennis gestel van die onderhoud, asook die datum, tyd en plek. Die doel hiermee was om die onderhoudsvoering binne 'n redelike tydsbestek af te handel. Teikengroepe is verteenwoordigend van geselekteerde landelike primêre skole uit die vier klusters (sien Tabel 1.1). Hierdie skole se akademiese leergange wissel vanaf grade R tot 6/7 (vide p.12) en die multigraadonderrig- en leermodel word as die dominante onderrigpraktyk gebruik.

Inleidend tot die onderhoudproses het die onderhoudvoerder 'n gemaklike atmosfeer probeer skep deur informele gesprekvoerings om deelnemers op dié manier gemaklik en ontspanne te laat voel. Die doel en formaat van die ondersoek, asook die rolle van beide navorser en respondente gedurende die onderhoud, is deeglik bespreek en deelnemers het hul vergewis van dié terme van verwysing.

Vrae is in semi-gestruktureerde formaat aan respondente gestel en hulle het deurgaans baie goed gereageer. Onderhoudsvoering is in respondente se voorkeurtaal, Afrikaans, gevoer, op band opgeneem en dit het ongeveer 30 tot 60 minute geduur. Hierdie proses is by elke

fokusgroep afsonderlik in dieselfde formaat herhaal. Hierdeur het die navorser verseker dat aan die voorwaardes, soos vervat in die onderhoudsplan, voldoen is.

### 3.11.4.3 Direkte observasie

In terme van betekenis, verklaar die The New Oxford Dictionary of English (Pearsall, 1998: 1279) die werkwoord, observeer as: “*notice ... watch carefully ... a remark, statement or comment based on something one has seen, heard or noticed*”. Observasie as naamwoord beteken “make a remark or comment”. Uit hierdie woordeboekverklarings is dit duidelik dat observasie (waarneming) ’n aktuele handeling is. Dit het te make met die sien, kyk, hantering en rapportering (’n moniteringsaksie) van die fisiese werklikhede soos onder oë geneem. Dié aktiwiteit (metode) word deur Mouton (1996:142) as direkte observasie beskryf, omdat dit as ’n algemene navorsingstrategie gebruik word om data (waardevolle inligting) in te win.

Na afloop van die fokusgroep-onderhoude is met prinsipale oor ’n tyd, datum en moontlike plek ooreengekom om die skoolbestuursplan (fisiese en praktiese wisselwerking van interne stelsels) van skole in hul natuurlike konteks waar te neem. By alle skole waar fokusgroep-onderhoude onderneem is, is bestuurspraktyk op hiërgargiese vlakke in skole waargeneem. Die nege fokus- of ontwikkelingsareas in die SVP het as riglyn gedien, genaamd:

**Table 3.2: Die nege sleutel fokusareas**

FOKUSAREA		KRITERIA
1	BASIESE FUNKSIONALITEIT	Strukture: funksionering van interne stelsels
2	LEIERSKAP, BESTUUR EN KOMMUNIKASIE	Stelsels, strukture en prosedures vir effektiewe skoolbestuur
3	BEHEER & VERHOUDINGE	Beheer en kontrolemaatreëls, skool-, ontwikkeling en menseverhoudinge.
4	KWALITEIT ONDERRIG EN OPVOEDER-ONTWIKKELING	Beleid, onderrigpraktyke, opvoedermoreel en leerderonderrig.
5	KURRIKULUMLEWERING EN HULPBRONNE	Bestuursplanne, kurrikulumlewing, ondersteuningsmateriaal en hulpbronvoorsiening.
6	LEERDERPRESTASIE	Prestasies in sleutelvakke (Afrikaans en Wiskunde), assesseringsrekords, slaagpersentasies en aksieplanne.
7	SKOOLVEILIGHEID, SEKURITEIT EN DISSIPLINE	Stelsels en beleid rondom die bestuur van skoolveiligheid.
8	SKOOL INFRASTRUKTURE	Instandhouding en funksionaliteit.
9	OUERS EN DIE GEMEENSKAP	Kommunikasie, deelnemende bestuur en eienaarskap.



Informele gesprekke met prinsipale, bestuurspanne, fasehoofde en opvoeders het deel van die waarneming gevorm. Die doel met hierdie formaat is om bestaande bestuurspraktyke in die totale omvang van 'n skool, sowel as die impak daarvan op leerderprestasie in konteks te plaas. Verder is die waarneming (Pearsall, 1998:1279) deur die afneem van aantekeninge en notas gedokumenteer vir analise om geldige bevindinge te formuleer. Waarneming *per se* is doelgerig, sistematies en 'n selektiewe manier om inligting in te samel (Kumar, 2014:173).

#### 3.11.4.4 Analise

Mouton (2001:108) interpreteer data-analise as: "... an inspection of the relationships between concepts, constructs or variables and to see whether there are any patterns or trends that can be identified or isolated, to establish themes in the data". Ingesamelde data is aan 'n proses van noukeurige ondersoek onderwerp. Kundiges stel verskeie benaderings voor vir data-analisering en in hierdie ondersoek is dit (data) volgens die beginsels van Gray (2009:496) geanaliseer:

- *Transkripsie van data*: Waarnemings, aantekeninge, sowel as analises wat gedurende die navorsing genoteer is, is in gestruktureerde formaat geformuleer. Onderhoude wat op band vasgelê is, is dienooreenkomstig getranskribeer. Die vraelyste en transkripsies is met behulp van die sagtewareprogram, Excel, verwerk.
- *Kollekteer / kodeer / kollekteer*: Alle ingesamelde data is so spoedig moontlik gekodeer. Dié kodering het die navorser dus in staat gestel om sekere gegewens vanuit die data te wete te kom wat sodoende verdere stukrag verleen aan die teoretiese proefneming.
- *Vertroudheid*: Deurdat die navorser bekend is met die ingesamelde inligting, is 'n algemene beeld van gebeure geformuleer wat in 'n stelselmatige storielyn ontvou. Algemene aantekeninge soos betekenisvolle, ongewone en buitengewone inligting, asook interessantheide, is genoteer.
- *Gefokusde lees*: Deur diepe begripslees het die navorser alle sleutelwoorde, sinsnedes en frases onderstreep. Hierdie prosedurele metode het die koderingsproses vergemaklik en die storielyn verder verbreed.
- *Wysiging van kodes*: Verdere en intensiewe lees betreffende die gegengereerde data het uitsluitel gegee dat kodes geherstruktureer word. Data is dienooreenkomstig

gekategoriseer om oorvleueling vas te stel. Waar daar twee of meer kodes vir dieselfde verskynsel of tendens voorkom, is die een uitgeskakel. Hierdie proses is die gevolg daarvan dat 'n hiërargiese formaat van konsepte bepaal kon word.

- *Ontwikkeling van teorie*: 'n Teorie het vanuit die ooreenkomste tussen die kategorieë en konsepte ontwikkel, wat die probleemstelling en navorsingsvraag beantwoord.

### **3.12 GELDIGHEID**

Ingesamelde data is blootgestel aan die proses van triangulasie. Bush (2012:84) interpreteer triangulasie as: “comparing many sources of evidence in order to determine the accuracy of information or phenomena”. Alle data, hetsy literatuur, vraelyste of fokusgroep-onderhoude is vergelykenderwys met mekaar gemeet. Daarna is 'n proses van kruiskontrolle toegepas om die geldigheid van data wat ingewin is, te bepaal. Ivankova, Creswell en Plano Clark (2007: 274) se dieperliggende siening: “... to compare and contrast the different findings to produce well-validated conclusions”, bevestig dat bevindinge waterdig en geloofwaardig moet wees.

### **3.13 ETIESE OORWEGINGS**

Soos vroeër genoem, is enige navorser verbind tot die etiese verklaring en gebind deur 'n etiese kode rakende die ondersoek wat onderneem word. Gray (2009:69) verwys na die term etiese gedrag as: “... the science of morality”. Hy (Gray, 2009:69) verleen betekenis aan dié etiese kode as: “... sets of moral principles or norms ...”. Mouton (2001:240) beaam hierdie verwysing en versterk die term etiese kode of professionele gedrag as: “Researchers should at all times strive to maintain objectivity and integrity in their conduct of scientific research”.

Bak (2004:28) stel dit baie duidelik dat, wanneer individue by die ondersoek betrek word, 'n verklaring as dekkingsbrief moet geld. Dié studie is gebaseer op en onderhewig aan etiese maatreëls met verwysing na Bak (2004:28) se riglyne dat die:

- navorsingsontwerp gedoen is by wyse van erkende standarde en etiese ondersoeke
- studie voldoen aan voorgeskrewe regulasies en professionele oordeel soos vervat in die etiese verklaring tydens ondersoeke, en so deurgevoer is
- geldigheid van resultate geverifieer is, om dit bo verdenking te plaas
- outeurs se werk genaamd, tesse, joernale, boeke en ander bronne wat aangehaal is, die nodige erkenning gebied is deur daarna te verwys en dat dit korrek aangehaal is

- teks vry van plagiaat is, ander outeurs se werk aangehaal en nie gebruik as die navorser se eie werk sonder om aan die outeurs erkenning daarvoor te gee nie
- navorser deeglik voorberei is om die ondersoek te onderneem
- deelnemers se toestemming tot deelname verkry is en die doel van die ondersoek, asook hul rolle tydens die navorsing vooraf bespreek is
- anonimiteit van respondente ten alle koste beskerm word
- konfidensialiteit rakende informasie in absolute vertroulikheid hanteer word
- etiese klaring rondom sekere aspekte met die Etiese Komitee (CPUT) uitgeklaar is

Genoemde riglyne stel die etiese grense van die navorsing baie duidelik. Vanuit dié terme van verwysing word die navorser egter gedwing om binne die navorsingsraamwerk op te tree. Die boodskap hiervolgens is duidelik dat etiese praktyk 'n deurslaggewende impak op die ondersoek maak. Hierdeur verleen dié bestuursproses nie net geloofwaardigheid aan die studie as sodanig nie, maar die resultate, sowel as bevindinge, word bo enige twyfel gestel.

### **3.14 SAMEVATTING**

Inleidend tot hierdie ondersoek word 'n agtergrond en beskrywende raamwerk betreffende die aard, omvang, sowel as navorsingsbenadering gebied. Vanuit hierdie beskouing word 'n omvattende oorsig en sistematiese ontwikkeling van die studie in hierdie hoofstuk bekend gestel en omskryf. Hierdie koers word deur die navorsingsontwerp (metodologie, metodes, ontleding en analyses gebruik in die ondersoek) omlin. Hierdie ontwikkelde plan dien nie net as 'n roetekaart in die soeke na antwoorde om probleemstelling te beantwoord nie, maar belig verder ook die progressiewe ontwikkeling en logiese verloop van die ondersoek.

Die kernfokus van die studie "*Bestuur binne die raamwerk van transformasionele leierskap*", word deur 'n omvattende teoretiese raamwerk omvou en deur literêre bronne, soos artikels, joernale, boeke en ander bronverwysings gedek. Hierdeur is die grense vir die studie duidelik gestel en die ondersoek op 'n etiese wyse onderneem. Vervolgens is die ondersoek op 'n gemengde navorsingsmetode gebaseer. 'n Kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes om data te genereer, het daartoe aanleiding gegee dat bevindinge geïntegreer en afleidings gemaak is. Vanuit hierdie navorsingstrategie is die ondersoek gesetel binne 'n interpretavistiese paradigma en op 'n eksploratiewe, asook beskrywende grondslag, bestuur.

## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSRESULTATE: VERSLAGLEWERING, ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DATA

#### 4.1 INLEIDING

Die voorafgaande hoofstukke bied 'n sistematiese en chronologiese verloop van hierdie ondersoek. Hoofstuk een bied 'n inleiding tot die studie en word deur 'n kort opsommende oorsig gedek. In hoofstuk twee word die kernfokus uitgelig, verwante begrippe relevant tot die probleemstelling omskryf en deur 'n breedvoerige literatuurstudie ondersteun. Vervolgens stel hoofstuk drie die navorsingsplan voor waarin 'n gedetailleerde uiteensetting, ontvouing en koers van die ondersoek beskryf word. Vanuit hierdie chronologiese verwysingsraamwerk kan die logiese verloop, ontwikkeling, sowel as progressie van die ondersoek noukeurig gevolg word. In hierdie hoofstuk word die verkreeë inligting of ingesamelde primêre data, deur 'n proses gekenmerk as data-analise, hanteer en bespreek.

Die dinamika rondom hierdie prosesbehandeling, onder andere ontleding, interpretasies, asook die verslagdoening van resultate, word hier onder die loep geneem. Data gegenereer vanuit beide kwalitatiewe, asook kwantitatiewe navorsingsperspektiewe, word geanaliseer ten einde grondige bevindinge te formuleer. Hierdie gemengde metode is gepas vir dié studie, omdat die “mixing” (Ivankova *et al.*, 2007:269) 'n in diepte verstaan van die probleemstelling na vore bring. Hierdie benadering word deur Wheeldon en Åhlberg (2012:119) ondersteun met die stelling: “... the use of quantitative and qualitative approaches together can provide a better understanding of research problems”. Dié gemengde/multim metode is dus 'n kombinasie van die geskrewe woord (onderhoude en notas), en numeriese data. Dit spreek nie net die doel van hierdie studie aan nie, maar werp lig of verskaf selfs antwoorde op die gestelde vrae of probleemstelling.

Analisering van data kan geïnterpreteer word as die proses waartydens data sorgvuldig ontleed, ondersoek, geïnterpreteer of gegroepeer word ten einde grondige gevolgtrekkings te kan maak. Die doel met data-analise (kwalitatief en kwantitatief) is om die navorser met die nodige resultate te voorsien en gevolglik objektiewe bevindinge vanuit die ondersoek te maak. Hierdie gevolgtrekking word deur Creswell en Plano Clark (2011:179) ondersteun met dié aanhaling: “The purpose of data collection in a mixed methods study is to develop answers to the research questions”. Vanuit hierdie navorsingsperspektief word die verkeë inligting en informasie wat deur kwalitatiewe, sowel as kwantitatiewe metodes gegenereer is, geanaliseer, ontleed en geïnterpreteer om antwoorde op die navorsingsvraag te verkry: *Wat*

*is die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter?*

## **4.2 VRAELYTE**

### **4.2.1 Doel**

Vraelyste is 'n kwantitatiewe meet-instrument wat in navorsing aangewend word om inligting en data in te samel. Vir die doel van hierdie ondersoek vorm vraelyste 'n sentrale deel en strategie om antwoorde van respondente te verkry. Kumar (2014:178) beskryf vraelyste as dokumente in geskrewe formaat met vooropgestelde vrae wat deur deelnemers voltooi moet word. Volgens Babbie (2013:231) is 'n vraelys: "A document containing questions and other types of items designed to solicit information appropriate for analysis". Antwoorde verkry uit vraelyste sal ook lig werp op:

- (i) watter leemtes in bestuurspraktyk is beperkend vir leerderprestasie, en
- (ii) watter faktore sal bydra tot positiewe groei in leerderprestasie?

Die geslaagdheid van dié metingsproses lê opgesluit in die gebruikersvriendelike voorkoms, taal en sinskonstruksie van vraelyste, asook die voorkeurtaal van respondente. Verder dien vraelyste ook om perspektiewe in sosiale kontekste te ondersoek.

### **4.2.2 Data-ontleding**

Babbie (2013:413) maak die volgende stelling: "Often, social data are converted to numerical form for statistical analysis". Hy plaas dié stelling in konteks deur 'n vergelyking met die term "kwantifikasie", te tref. In wiskundige terme word dié begrip geassosieer met *hoeveelhede* of 'n sinoniem daarvan, verwant of gelyk aan. In navorsingsterme (die sosiale wetenskappe en veral in onderwys) is kwantifikasie die proses wat gevolg word waar ingesamelde data in numeriese formaat omgeskakel word (Babbie, 2013:414).

Die opvoeders (Tabel 3.1) wat deelname tot hierdie studie verleen het, is verteenwoordigend van die geheel, populasie of teikengroep. Dit beteken dat slegs die landelike primêre skole in Kring X betrek word. Vooropgestelde vraelyste (veertig vrae elk), is aan al tagtig deelnemers voorsien om te voltooi. 'n Totaal van sestig respondente (75%) het die vraelyste voltooi en is terug ontvang. Met ontvangs is dit geprosesseer, met ander woorde data is georganiseer,

ontleed, asook geanaliseer. Veralgemening en evaluering van hierdie analises is gedoen en bevindinge geformuleer.

In die navorsingswêreld is daar nie net een manier waarop primêre data geanaliseer kan word nie. Navorsers word ook nie net tot een spesifieke benadering gebind nie, maar studies in progressie mag kwalitatiewe, asook kwantitatiewe benaderings in verskillende fases binne ondersoekprosesse insluit (Flick, 2009:26). Informasietegnologie vorm 'n kernkomponent op die navorsingsterrein met verwysing na verwerking van inligting. Volgens Babbie (2013:414) word die rekenaarprogramme soos SPSS en Microcase, algemeen as navorsingshulpmiddel gebruik om data te analiseer. Vir die studie word ingesamelde data in die volgende afdeling in tabelle voorgestel.

### **4.2.3 VERSLAGLEWERING**

#### **4.2.3.1 Agtergrond**

Kring X (Weskus Onderwysdistrik) is in vier klusters ingedeel. Vanuit hierdie klusters is slegs die landelike primêre skoolkomponent, 'n totaal van agtien skole met tagtig opvoeders, geselekteer om vraelyste te voltooi. Die doel hiermee is om eerstens antwoorde op gestelde vrae te verkry, tweedens 'n dieper kennis omtrent landelike skoolkontekste te wete te kom en derdens om deur die verkreeë informasie 'n geheelbeeld van dié landelike skoolopset te formuleer.

Volgens Wheeldon en Åhlberg (2012:2) fokus ondersoeke in sosiale wetenskappe daarop: "... to understand, explain and predict human behaviour by observing, reflecting and / or measuring social phenomena". Vraelyste dien as instrument in die eerste fase van hierdie ondersoek en is so ontwerp om die nodige informasie te genereer wat betekenisvol is vir analise en interpretasie (Babbie, 2013:230). Hierdie analise dien as grondslag vir die tweede fase van die ondersoek, naamlik onderhoudvoering. Deelnemers is geletterde individue en is bekend met die aard en omvang van sosiale kontekste in hul primêre omgewings.

#### **4.2.3.2 Analise**

Vraelyste is aan al tagtig opvoeders in die landelike primêre skole gegee om te voltooi. Sestig (75%) deelnemers het die vraelyste voltooi en ingehandig. Die verwagting is dat almal, dit wil sê 100% van die deelnemers, die vraelyste voltooi. Hierdie stelling word deur Babbie (2013:247) ondersteun: "... survey analysis assumes that all members of the initial

sample complete the survey. ... this almost never happens...". Burnett (2009:145) versterk dié aanhaling wanneer sy ter staving noem dat self die staatsdiens en korporatiewe wêreld, (georganiseerde instansies) met die nodige kapasiteit, ondersteunende strukture en bronne nie daarin kan slaag om 100% van die vraelyste van deelnemers terug te ontvang nie.

Wanneer Burnett (2009:144) die stelling maak: "The sample needs to be large enough ... to gain coverage and which allows generalisations to be made", kan die afleiding gemaak word dat, wanneer 'n hoë persentasie vraelyste terug ontvang word, veralgemenings wel gemaak kan word. Met dié ondersoek het 75%, met ander woorde 'n totaal van sestig respondente, die vraelyste voltooi. Hierdie persentasie is 'n oorweldigende meerderheid van die landelike populasie van skole in dié ondersoek, en daar kan dus veralgemeen word.

Vanuit hierdie perspektief word beriggewing rondom respondente se reaksies op gestelde vrae in vraelyste gelewer. Die verkreeë inligting is statisties getabuleer en in tabelformaat as volg ten toon gestel:

#### 4.2.3.3 VRAELYSTE: VRAE EN STATISTIESE ONTLEDING

##### VRAAG 1

Die ouderdomme van opvoeders.

Kategorie	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	50 en ouer	Totaal
Frekwensie	3	4	3	5	9	14	22	60
Persentasie	5,0%	6,7%	5,0%	8,3%	15,0%	23,3%	36,7%	100%

##### VRAAG 2

Wat is u aantal jare onderwyservaring en ondervinding?

Kategorie	1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	Meer as 20	Totaal
Frekwensie	9	5	3	8	35	60
Persentasie	15,0%	8,3%	5,0%	13,3%	58,3%	100%

### VRAAG 3

Hou die skool by WKOD se Time on Task beleid?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	17	37	3	1	2*	60
Persentasie	28,3%	61,7%	5,0%	1,7%	3,3%	100%

\* 2 respondente het nie vraag beantwoord nie.

### VRAAG 4

Implementeer alle opvoeders die skoolbeleid, onder andere beplanning en assessering?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	39	20	1	0	0	60
Persentasie	65,0%	33,3%	1,7%	0,0%	0,0%	100%

### VRAAG 5

Hoe gereeld doen u daaglikse beplanning?

Kategorie	Daaglik	Weeklik	Twee weeklik	Kwartaallik	Totaal
Frekwensie	31	21	4	4	60
Persentasie	51,7%	35,0%	6,7%	6,7%	100%

### VRAAG 6

Maak u daaglikse beplanning voorsiening vir intervensie?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	22	31	7	0	0	60
Persentasie	36,7%	51,7%	11,7%	0,0%	0,0%	100%



### VRAAG 7

Merk u al u leerareas/vakke wat u tans onderrig.

Kategorie	Afr	Eng	Wisk	LO / LV	Ebw	NWT	Sos Wet	KK	Teg	Totaal
<b>Frekwensie</b>	41	47	47	49	11	26	27	14	13	<b>275</b>
<b>Persentasie</b>	15,0%	17,1%	17,1%	17,8%	4,0%	9,5%	9,8%	5,1%	4,7%	<b>100%</b>

### VRAAG 8

Onderrig u tans 'n monograad- of multigraadklas?

Kategorie	Monograad	Multigraad	Onvoltooid	Totaal
<b>Frekwensie</b>	32	26	2*	<b>60</b>
<b>Persentasie</b>	53,3%	43,3%	3,3%	<b>100%</b>

\* 2 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 9

Indien multigraad, hoeveel grade onderrig u in u klas?

Kategorie	1 & 2	1, 2 & 3	2 & 3	3 & 4	4 & 5	4, 5 & 6	5 & 6	6 & 7	8 & 9	Onvoltooid	Totaal
<b>Frekwensie</b>	2	5	5	1	2	7	2	0	1	1	26
<b>Persentasie</b>	7,7%	19,2%	19,2%	3,8%	7,7%	26,9%	7,7%	0,0%	3,8%	3,8%	100%

\* 1 respondent het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 10

Word u take voor die aanvang van formele assessering goedgekeur en na afloop daarvan gemodereer?

Kategorie	Ja	Nee	Onvoltooid	Totaal
<b>Frekwensie</b>	52	7	1*	<b>60</b>
<b>Persentasie</b>	86,7,0%	11,7%	1,7%	<b>100%</b>

\* 1 respondent het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 11

Word uitslae, hetsy take / toetse geanaliseer ten einde leemtes te bepaal?

Kategorie	Ja	Nee	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	54	4	2*	60
Persentasie	90,0%	6,7%	3,3%	100%

\* 2 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 12

Aan die einde van u les, bereik u die uitkomstes soos beplan?

Kategorie	Ja	Nee	Soms	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	37	16	6	1*	60
Persentasie	61,7,0%	26,7%	10,0%	1,7%	100%

\* 1 respondent het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 13

Indien nee, hoe gaan u te werk om die uikomstes te bereik?

Kategorie	Gaan voort met die volgende les.	Sluit dit in by die volgende les	Los uit en integreer dit by 'n ander les.	Ignoreer dit totaal.	Totaal
Frekwensie	1	21	0	0	22
Persentasie	4,5%	95,5%	0,0%	0,0%	100,0%

### VRAAG 14

Is die hulpbronne wat die skool bied vir bogenoemde leerareas/vakke (Vraag 7) voldoende?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	10	39	9	1	1*	60
Persentasie	16,7%	65,0%	15,0%	1,7%	1,7%	100%

\* 1 respondent het nie die vraag voltooi nie.

### VRAAG 15

Na u mening, is die kurrikuluminhoud voldoende om genoemde leerareas/vakke met sukses aan te bied?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	19	36	4	0	1*	60
Persentasie	31,7%	60,0%	6,7%	0,0%	1,7%	100%

\* 1 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 16

Kan u met selfvertroue die inhoud van u vakgebied in die klaskamer interpreteer?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	27	32	1	0	0	60
Persentasie	45,0%	53,3%	1,7%	0,0%	0,0%	100%

### VRAAG 17

Word daar genoegsame geleentheid deur WKOD (Distrik en Kring) gebied rakende die ontwikkeling van kennis en vaardighede vir leer en onderrig?

Kategorie	1 keer per jaar	Meer as 1 keer per jaar	Elke 2de jaar	Elke 3de jaar	Elke 5de jaar	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	1	55	1	0	0	0	3*	60
Persentasie	1,7%	91,7%	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	100%

\* 3 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 18

Speel u as bestuurder 'n aktiewe rol in die ontwikkeling van kennis en vaardighede in die leer- en onderrigproses?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	28	19	0	0	13*	60
Persentasie	46,7%	31,7%	0,0%	0,0%	21,7%	100%

\* 13 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 19

Is daar sigbare ondersteuning vanaf u ondersteuningspan in die leerareas/vakke wat u aanbied?

Kategorie	Een keer per jaar	Twee keer per jaar	Meer as twee keer per jaar.	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	7	7	30	7	9*	60
Persentasie	11,7%	11,7%	50,0%	11,7%	15,0%	100,0%

\* 9 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 20

Hoe gereeld word interne monitering rakende u leerareas/vakke gedoen?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	22	30	4	2	2*	60
Persentasie	36,7%	50,0%	6,7%	3,3%	3,3%	100%

\* 2 respondente het nie vraag beantwoord nie.

### VRAAG 21

Is die kommentaar op die interne monitering positief?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	16	35	6	0	3*	60
Persentasie	26,7%	58,3%	10,0%	0,0%	5,0%	100%

\* 3 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 22

Implementeer u hierdie aanbevelings?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	26	27	3	0	4*	60
Persentasie	43,3%	45,0%	5,0%	0,0%	6,7%	100%

\* 4 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 23

Word die akademiese uitvalle tydens vakvergaderings bespreek?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	22	27	6	2	3*	60
Persentasie	36,7%	45,0%	10,0%	3,3%	5,0%	100%

\* 3 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 24

Word daar by die plan van aksie gehou soos bespreek tydens vakvergaderings?

Kategorie	Ja	Nee	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	49	8	3*	60
Persentasie	81,7%	13,3%	5,0%	100%

\* 3 respondente het nie die vraag beantwoord nie

### VRAAG 25

Word opvoeders wat hulle aan akademiese wangedrag skuldig maak, progressief gedissiplineer?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Onseker	Totaal
Frekwensie	15	20	6	4	12*	3**	60
Persentasie	25,0%	33,3%	10,0%	6,7%	20,0%	5,0%	100,0%

\* 12 respondente het nie vraag beantwoord nie.

\*\* 3 respondente is onseker

### VRAAG 26

Doen die leerders in u klas gereeld hul tuiswerk?

Kategorie	Niemand voltooi daagliks	Sommiges voltooi deur die week	Meeste voltooi deur die week	Almal voltooi deur die week	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	2	26	28	3	1*	60
Persentasie	3,3%	43,3%	46,7%	5,0%	1,7%	100,0%

\* 1 respondent het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 27

Hoe gereeld kontroleer u u leerders se skryfboeke?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	26	26	7	0	1*	60
Persentasie	43,3%	43,3%	11,7%	0,0%	1,7%	100%

\* 1 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 28

Werk u leerders daaglik in die rooi werkboeke van Nasionale Departement van Onderwys?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	18	31	8	1	2*	60
Persentasie	30,0%	51,7%	13,3%	1,7%	3,3%	100%

\* 2 respondente het nie die vraag beantwoord nie

### VRAAG 29

Wat is die persentasie leerders wat intervensie ontvang?

Kategorie	0 - 10%	20 - 30%	40 - 50%	60 - 70%	80 - 90%	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	14	16	18	7	2	3*	60
Persentasie	23,3%	26,7%	30,0%	11,7%	3,3%	5,0%	100,0%

\* 3 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 30

Vorm die ouers deel van die leerders se akademiese vordering?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	8	20	27	3	2*	60
Persentasie	13,3%	33,3%	45,0%	5,0%	3,3%	100,0%

\* 2 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 31

Watter persentasie van die ouerkomponent woon ouervergaderings by?

Kategorie	0 - 10%	20 - 30%	40 - 50%	60 - 70%	80 - 90%	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	8	15	24	6	4	3*	60
Persentasie	13,3%	25,0%	40,0%	10,0%	6,7%	5,0%	100,0%

\* 3 respondente het nie vraag beantwoord nie.

### VRAAG 32

Word die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS) ten volle geïmplementeer om opvoeders in u skool te ontwikkel?

Kategorie	Ja	Nee	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	51	7	2*	60
Persentasie	85,0%	11,7%	3,3%	100%

\* 2 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 33

Speel die bestuurspan 'n leidende rol om toe te sien dat dié proses (GGBS) beide die skool en uself ontwikkel?

Kategorie	Ja	Nee	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	47	6	7*	60
Persentasie	78,3%	10,0%	11,7%	100%

\* 7 respondente het die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 34

Neem u deel aan die opstel van aksieplanne vir die volgende kwartaal?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	28	22	7	2	1*	60
Persentasie	46,7%	36,7%	11,7%	3,3%	1,7%	100%

\* 1 respondent het nie die vraag beantwoord nie.

**VRAAG 35**

(i) Gee u siening rondom: Beplanning vir multigraadklasse is problematies:

Kategorie	Stem saam	Stem gedeeltelik saam	Stem glad nie saam nie	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	40	16	2	2*	60
Persentasie	66,7%	26,7%	3,3%	3,3%	100%

\* 2 respondente het nie vraag beantwoord nie.

(ii) Gee u siening rondom: Multigraadklasse strem onderrig en leer.

Kategorie	Stem saam	Stem gedeeltelik saam	Stem glad nie saam nie	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	33	17	8	2*	60
Persentasie	55,0%	28,3%	13,3%	3,3%	100%

\* 2 respondente het nie vraag beantwoord nie.

(iii) Gee u siening rondom: Leerders met spesiale leerbehoefes in die hoofstroom is stremmend op die leerproses.

Kategorie	Stem saam	Stem gedeeltelik saam	Stem glad nie saam nie	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	50	6	2	2*	60
Persentasie	83,3%	10,0%	3,3%	3,3%	100%

\* 2 respondente het nie vraag beantwoord nie.

**VRAAG 36**

Is u betrokke by die skool se buitemuurse aktiwiteite?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	28	21	8	2	1*	60
Persentasie	46,7%	35,0%	13,3%	3,3%	1,7%	100%

\* 1 respondent het nie die vraag beantwoord nie.



### VRAAG 37

Het die buitemuurse aktiwiteite 'n negatiewe impak op die onderrig en leerproses binne die klas?

Kategorie	Ja	Nee	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	2	56	2*	60
Persentasie	3,3%	93,3%	3,3%	100%

\* 2 respondente het nie vraag beantwoord nie.

### VRAAG 38

Het die skool se buitemuurse aktiwiteite 'n positiewe impak op u leerders se akademiese prestasie?

Kategorie	Ja	Nee	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	42	10	8*	60
Persentasie	70,0%	16,7%	13,3%	100%

\* 8 respondente het nie die antwoord voltooi nie.

### VRAAG 39

Dra die skoolgemeenskap by tot die ontwikkeling van buitemuurse aktiwiteite?

Kategorie	Ja	Nee	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	34	23	3*	60
Persentasie	56,7%	38,3%	5,0%	100%

\* 3 respondente het nie die vraag beantwoord nie.

### VRAAG 40

Speel die skoolgemeenskap 'n positiewe rol in die holistiese (kurrikulêre en buite kurrikulêre) ontwikkeling van akademiese prestasies van u leerders?

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	7	17	25	7	4*	60
Persentasie	11,7%	28,3%	41,7%	11,7%	6,7%	100%

\* 4 respondente het nie die vrae voltooi nie.

#### 4.2.4 GEVOLGTREKKING

##### 4.2.4.1 Basiese Funksionaliteit van die skool

Een van die primêre kernvoorwaardes betreffende prinsipale se bestuursportefeuljes behels die bevredigende bestuur van skole. Die gladde verloop van daaglikse aktiwiteite, sowel as effektiewe wisselwerking van interne stelsels is dus prioriteit en ononderhandelbaar. Volgens Zengele (2013b:20), Carl (2012:172), asook Naidu *et al.* (2008:57) moet prinsipale skole op doeltreffende wyse bestuur, sodat die funksionele taak van skole met sukses tot uitvoering gebring kan word.

Vrae 1, 2, 3, 4 en 7 het betrekking op die basiese funksionering in landelike primêre skole. Dié statistieke reflekteer 'n gebalanseerde opvoederspreiding in skoolverband in landelike skole rakende:

- Ouderdomme, 41- 50 en ouer = 45 (75%)
- Onderwyservaring en ondervinding, 16 - 20 jaar en meer = 43 (71,6%), van opvoeders.

Die afleiding hier is dat hierdie opvoedkundige kennis, vaardighede, ondervinding, leer en onderrigpraktyke met nuweling en pas afgestudeerdes gedeel kan word. Die beperkte personeelvoorsiening vir opvoeders en kwintielgradering (multigraad) kan moontlik van die oorsake wees dat opvoeders gedwing word om tot agt vakke per graad aan te bied. Deurdat veertig (66,7%) van opvoeders aangedui het dat kontaktyd of tyd aan taakbeleid (*voortaan onderrigtyd of kontaktyd*, (Suid-Afrika. Weskaape Onderwysdepartement, 2015:5) *meestal* (61,7%) en *soms* (5,0%) by landelike primêre skole geïmplementeer word, kan daar van die veronderstelling uitgegaan word dat skakeling en wisselwerking van dag- tot- dag- aktiwiteite binne dié (sekere) skole nie effektief bestuur word nie.

##### 4.2.4.2 Leierskap, bestuur en kommunikasie

Vanuit vrae 17, 18, 19, 23, 33 en 34 word 'n funksionele perspektief van leierskap en bestuur in die landelike skoolopset gevorm. Te midde van genoegsame ondersteuning (91,7%) van beide die distrik en kring, asook goeie bestuur van die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS), bly 31,7% van prinsipale in gebreke om nuutverworwe kennis verder te ontwikkel.

Dié scenario kan moontlik van die oorsake wees dat slegs 11,7% van opvoeders tussen een en twee keer per jaar deur hul onderskeie Ontwikkelingsondersteuningsgroepe (voortaan OOG) ondersteuning aangaande persoonlike groeiplanne (voortaan PGP) gebied word. 'n Verdere moontlikheid, rede of uitvloeisel van dié bestuursituasie kan ook daartoe aanleiding gee dat minder as die helfte van opvoeders (46,7%) betrokke is by deelnemende bestuur in die skool. Wat egter kommerwekkend is, is dat die res (51,7%) van opvoeders slegs gedeeltelik (36,7% *meestal*, 11,7% *soms* en 3,3% *nooit*) of soos geleenthede hul voordoën, betrek word.

Hierdie toedrag van sake (die onvermoë om opvoeders te bemagtig) kan as 'n aanklag teen skoolleierskap en bestuur gesien word. 'n Gebrek aan sterk leierskap, leidinggewing, asook bestuursvernuf gee daartoe aanleiding dat, of reflekteer die onvermoë van skole (prinsipale) om die beste, dit wil sê 'n kindgerigte kurrikulum deur gerigte strukture en effektiewe stelsels, gehalte dienste te lewer. Leierskap en bestuur moet dus 'n kollektiewe eenheid vorm wat as grondslag dien vir beide die funksionele, asook die bestuurstaak van landelike primêre skole.

Hierdie stelling word deur kundiges, onder andere Mullen (2011), Carl (2012), asook Prinsloo (2003c) ondersteun. Mullen (2011:74) noem dat getransformeerde leiers (skoolprinsipale) hul skole in leersentrums moet omskep, 'n inklusiewe benadering moet volg en die onderrig - leerhandeling op 'n outonome wyse moet dryf. Carl (2012:4), 'n voorstander vir opvoederbemagtiging steun hierdie benadering wanneer hy noem: "Empowered persons feel that they can take an active part in and contribute to making a real difference". Volgens Prinsloo (2003a:157) dien effektiewe kommunikasie as 'n voorvereiste vir bestuur en die funksionele taak in skole. Sterk leierskap, doeltreffende bestuursvernuf, asook effektiewe kommunikasievermoë is van die kern vaardighede wat in prinsipale se leierbestuurskap (mondering) vervat moet word.

### **4.2.4.3 Beheer en kontrole**

Die doel met kontrolemaatreëls is nie net om die geslaagdheid van interne stelsels in skole te meet nie, maar ook om te verseker dat dit volgens plan verloop (Preedy, 2002:157). Vrae 20, 21, 22, 24, asook 27 reflekteer opvoeders se individuele meting aangaande die vlak van interne monitering in hul onderskeie skole.

56,7% van respondente (30 *meestal* en 4 *soms*) het 'n aanduiding gegee betreffende die stand van interne monitering in hul onderskeie skoolkontekste. Volgens die beskrywende statistiek kry 68,3% *meestal* (58,3%) en *soms* (10,0%) positiewe kommentaar vir goeie diens

gelewer. Aan die hand van hierdie prestasie-metings kan die moontlikheid nie buite rekening gelaat word dat opvoeders hulself daaraan skuldig mag maak deurdat hulle:

- nie hul leerpraktyk goed bestuur nie
- ingebreke bly om gestelde teikens te behaal
- onbevredigende diens lewer
- nie by geskeduleerde datums betreffende die kwartaalprogram hou nie
- nie die assesseringsplan en program deurlopend volg nie en
- nie hulself (dag, maand of kwartaalprogram) kan organiseer nie

Alhoewel 81,7% van opvoeders die hersiene aksieplanne soos by vakvergaderings bespreek implementeer, kontroleer slegs 43,3% *meestal* en 11,7% *soms* hul leerders se skryfboeke. Dit wil voorkom of dié bestuurspraktyk in landelike skole ernstige afmetings aanneem wat as 'n tendens, gewoonte of bestaande praktyke beskou kan word. Vanuit hierdie beskouing kan daar veralgemeen word dat interne kontrole (monitering) nie behoorlik toegepas word nie. Hierdie bestuurspraktyk plaas kurrikulumbestuur onder die vergrootglas en die prinsipaal se bestuursvermoë as kurrikulumhoof, onder verdenking.

#### 4.2.4.4 Kwaliteit-onderrig

Gehalte-onderrig het 'n direkte invloed op leer (Clarke, 2012b:203). Dit is ononderhandelbaar en 'n fundamentele aspek binne die leerproses en bevordering van leerderprestasie. Volgens Clarke (2012a:1) word 'n gehalte skool gekenmerk as, soos hy dit stel: "... an institutional environment that is conducive to teaching and learning". Dié beskrywende statistiek, naamlik vrae 3, 5, 6, 8, 9, 10, 16, 26, 29, 32, 35 en 36 bied 'n oorsig van dié leeromgewing en stand van die "gehalte-" kurrikulumlewering in landelike skole.

Geskeduleerde onderrigtyd (Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2015:3,5) is 'n krities belangrike element vir gehalte-onderrig. Clarke (2012a:1) en in ooreenstemming met die NKV (2011) Graad R-12 (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12, 20, 29) benadruk die belangrikheid rondom effektiewe bestuur betreffende implementering van beleid, tydstoekenning (maksimale benutting van onderrigtye per vak) en die invloed daarvan op leerderprestasie. Die statistiese opname staan in skrilte kontras met hierdie voorvereistes en lewer bewys dat 28,3% van respondente daaraan voldoen, terwyl 66,7% dit gedeeltelik (61,7% *meestal* en 5,0% *soms*) nakom. Die negatiewe impak en nasleep is ook duidelik te bespeur deurdat 56,0% van opvoeders nie behoorlik beplan nie. Hierdie onverantwoordelike optredes dra verder by daartoe dat die leerbehoefte (gerigte intervensie) van alle leerders

nie daadwerlik aangespreek kan word nie. Verder toon hierdie leersituasie 'n gebrek aan selfdisipline en demonstreer dit die simptome van 'n *laissez fair*-leerpraktyk (Botha, 2011:7), omdat dié onprofessionele gedragpatrone van opvoeders in die gesindhede en houdings van leerders teenoor hul akademiese werk gestalte kry en manifesteer.

Die multigraadkonsep beslaan 'n onderrig- en leerruimte van 43,3% in landelike primêre skole. Dit beteken dat 26 opvoeders hul besig hou met multigraadonderrig. Dié leersituasie is 'n kombinasie bestaande uit twee of drie grade en in gevalle die hele fase. Alhoewel daar meningsverskille is tussen opvoeders aangaande dié multigraadonderrigkonsep, lewer die peiling bewys dat 66,7% van opvoeders beplanning vir hierdie leerhandeling (multigraad) as problematies ervaar. 55,0% opvoeders is van mening dat hierdie onderrigmetode leer in die klassituasie strem en 83,3% is dit eens dat leerders met spesiale leerbehoefte in die hoofstroomband, leer in die algemeen nadelig beïnvloed.

Met die statistieke wat duidelik aandui dat beide assessering (86,7%), sowel as die GGBS (85,0%) effektief in landelike skole bestuur word, laat dit tog vrae rondom interne monitering, klasbesoeke, asook inspeksies ontstaan. Die doel met hierdie bestuursaktiwiteite (GGBS) is om bevoegdheid, kennis- en vaardigheidsvlakke van opvoeders te meet ten einde areas vir ontwikkeling vas te stel. Hierdie ontwikkelingsbehoefte moet in die SVP as kernprioriteite aangeteken word. Die SVP moet 'n aktuele dokument wees. Dit móét waarde tot die onderrig en leerhandeling voeg, alle opvoeders ontwikkel, skole funksioneel verbeter en nie net papieroefeninge blyk te wees nie. Prinsipale as die uitvoerende bestuurders moet toesien dat prestasie meting vir opvoeders (Suid-Afrika. Weskaapse Onderwysdepartement, 2003:1-52) inderdaad daartoe lei of daartoe bydra dat skole in hul totale omvang ontwikkel.

#### **4.2.4.5 Kurrikulumvoorsiening en hulpbronne**

Volgens Carl (2012:69), Clarke (2012b:207) en Everard *et al.* (2004:209) vorm hulpbronne of ondersteuningsmateriaal 'n integrale deel van kurrikulumontwerp. Vir die leersituasie is dit egter deurslaggewend om 'n doelgerigte, asook inklusiewe kurrikulum met ondersteunende raamwerk aan leerders te bied. Binne dié parameters, bring vrae 14, 15 en 28 onrusbarende statistieke aan die lig rakende die huidige toestand, beskikbaarheid, sowel as die gebruik van brongebaseerde leermateriaal in hierdie skole. Volgens dié peiling is net 16,7% van landelike skole ten volle met hulpbronne toegerus, terwyl 'n gesamentlike 80,0% (65,0% *meestal* en 15,0% *soms*) gedeeltelik toegerus is om betekenisvolle onderrig en leer aan leerders te bied.

Verder demonstreer 'n gesamentlike peiling van 55,0% (53,3% *meestal*, asook 1,7% *soms*) dat respondente die kurrikuluminhoud as ontoereikend ondervind. Hierdie situasies kan deur die “tekorte” aan bronne as 'n moontlikheid toegeskryf word. 'n Aspek wat ook kommer wek, is dat nasionale DBO-werkboeke deur slegs 65,0% (51,7% en 13,3%) respondente meestal of soms gebruik word. 'n Skokkende 1,7% opvoeders maak dit nie deel (“nooit”) van die leerproses nie. Dit is 'n feit dat bronne met mekaar integreer, aanvul en aansluit.

Begrotingsbestuur kom hier ter sprake met die kollig op interne beheer en kontrolemaatreëls van alle leer- en ondersteuningsbronne. Die jaarlikse N&S-finansiële toekenning (Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2013) aan skole met verwysing na handboeke (vir elke vak) maak voorsiening daarvoor dat voldoende, asook toepaslike bronne aangevul kan word. Hulpbronne (menslike, fisiese, akademiese, asook in elektroniese formaat) is van onskatbare waarde binne die klaskamer, omdat dit die leerproses fasiliteer. Onvoldoende hulpbronne het 'n negatiewe impak op al die onderrighandelinge van opvoeders, leerderdeelname, sowel as aktiwiteite en is sigbaar in die akademiese vordering van leerders.

### 4.2.4.6 Leerderprestasie

Skole word gemeet aan hul akademiese leerderprestasies. Met verwysing na Staatskoerant no. 36041, (South Africa. Department of Basic Education, 2012) word regulasies betreffende die kurrikulum en assessering daarin, gestel. Volgens hierdie staatskoerant kan daar van die veronderstelling uitgegaan word dat hoë vlakke van leer gemeet word aan standaardstelling (South Africa. Department of Basic Education, 2012:15-17) van alle vorme van SGA soos gedefinieer in die beleidsdokument, NPA (R-12) en vervat in Staatskoerant no.34600 van 12 September 2011. Die motief of beweegrede agter gunstige uitslae en welslae lê opgesluit in die kollektiewe bedinging (die “inkoop” van alle relevante rolspelers) van eienaarskap. Dié konsep kan toegeskryf word aan die kulminasie van 'n gedeelde visie, skoolnasionalisme (trots), positiewe ingesteldhede en gemotiveerde belangegroepes as die dryfvere vir sukses. Hierdie stelling bring die stand, vlak, asook die posisie van leerderprestasies betreffende die Jaarlikse Nasionale Assessering (JNA) en Sistemiese toetsresultate in landelike skole onder die soeklig.

Die verkreeë data vanuit vrae 8, 9, 11, 12, 13, 23, 29, 31, 37 en 38 gee 'n dieper beskouing rondom die faktore en impak daarvan op leerderprestasie. Hierdie kwantifikasie lewer bewys daarvoor dat 90,0% van take en toetse in landelike skole ge-analiseer word, daarop ingestel is om akademiese leemtes en uitvalle te identifiseer. Wat kommerwekkend is, is die feit dat 55,0% van geïdentifiseerde leerversperrings op 'n glyskaal van 45,0% “*meestal*” en 10,0%

“soms” tydens vakvergaderings bespreek word, terwyl 3,3% nooit ter tafel gelê word nie. Dié gebrek aan toegepaste bestuur het ’n kettingreaksie tot gevolg en kan ’n moontlike oorsaak wees daarvan dat:

- 40% van beplande uitkomstes nie bereik kan word nie,
- 46% leerders in klasse intervensie (leerondersteuning) ontvang,
- 40% van uitkomste wat nie bereik word nie, by volgende lesse geïntegreer moet word.

Deurdat die oorgrote meerderheid respondente (55,0%) betrokke is by multigraadonderrig en hierdie klassituasie as problematies ervaar, dra die gedwonge graadkombinasies in ’n mate ook by tot minder goeie leerderprestasies. Klaskamerbestuur rondom klasuitleg, leerstasies, groepwerk, rotering, leerondersteuning (remediëring en differensiasie) kom nie tot hul reg nie en strem dus die praktiese uitvoerbaarheid daarvan. Dié noodgedwonge leersituasie het tot gevolg dat individuele aandag aan beide die IOP, sowel as skrandere leerders ’n onmoontlike leerintervensie is.

Onderstaande graadkombinasies weerspieël die klassituasie, asook leerpraktyke in landelike primêre skole (Kring X). Dié opset kan moontlike negatiewe implikasies vir leer en onderrig in hou, onder andere:

- *Graad 1 en 2:* As aanvangsgraad in die formele onderrig konteks kan die akademiese grondslag vir Graad 1 nie ten volle gevestig word nie.
- *Graad 1, 2 en 3:* Dié onderrigsituasie het tot gevolg dat die kurrikulêre tempo versnel en dwing opvoeders om deur die leerprogramme te stoomroller. Remediërende onderwys en differensiasie kom dus nie tot sy reg nie.
- *Graad 3 en 4:* Hierdie graadkombinasie (Grondslag -en Intermediêre fase) is onprakties en opvoeders ondervind die uitvoerbaarheid van dié leersituasie as problematies om dit met welslae te kan behartig. Verwagtinge vir die oorbrugging vanaf graad 3 na graad 4 (Boonzaaier, 2014b) kan nie deur dié multigraadonderrig-praktyk tot sy reg kom nie.
- *Graad 4 en 5:* Alhoewel beide grade in dieselfde fase voorkom, ondervind Intermediêre fase opvoeders egter probleme om die oorbrugging van graad 4 in dié konteks effektief te bestuur en te hanteer.
- *Graad 4, 5 en 6:* Met die fasekombinasie word meer druk op opvoeders geplaas om nie net skoolteikens te bereik nie, maar selfs op Graad 6-vlak sistemies te presteer.

In die lig gesien van multivlakke van leer per graad is hierdie leersituasie dus teenproduktief.

Die milieu waarbinne leer plaasvind, is deurslaggewend. Effektiewe bestuur van buitemuurse aktiwiteite het 'n positiewe invloed op leerders en maak definitief impak op leerderprestasies. Nieteenstaande die powere bywoning van vergaderings deur skoolouers, 'n skamele 56,7% en die bydraende faktore, soos aangehaal, berus die verantwoordelikheid by prinsipale om gehalte-leer in skole te verseker. Die toets lê in prinsipale se bestuursvernuf opgesluit. Deur toegepaste bestuur (strategiese beplanning, effektiewe organisering, gerigte leidinggewing goeie beheer en kontrole) word strukture gemobiliseer en, 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum bewerkstellig wat volhoubaar en met sukses tot uitvoering gebring kan word.

#### 4.2.4.7 **Dissipline**

Bestuur se doelstelling is om take, asook aktiwiteite binne 'n gegewe tydstop af te handel. Dit moet ook die prerogatief van elke skoolbestuurder wees om aanvaarbare gedragstandaarde (morele beginsels) onder opvoeders te bevorder. Die proses, prosedures en gevolge word in die *Ooreenkoms P5 van 2003* (South Africa. Provincial Bargaining Council: Western Cape, 2003a:1-7) vervat en ook daardeur gereguleer. Etiese gedrag (om die gestelde reëls, sowel as beleid na te kom in die afwesigheid van ander) van opvoeders is kritiek belangrik vir elke skool. Teen dié agtergrond bring vrae 3, 4, 5, 6 en 25 'n dieper dimensie van morele gedrag of selfdissipline van opvoeders na vore.

Vanuit dié peiling en met verwysing na vraag 25 is dit duidelik dat bestuur in hul bestuurstaak faal om kwaliteit-leer deur doelgerigte onderrig aan leerders te bied. Hierdie statistieke lewer bewys daarvan dat 25,0% opvoeders by landelike primêre skole progressief vir akademiese wangedrag gedissiplineer word. Deurdat 33,3% *meestal*, 10,0% *soms*, 6,7% *nooit* en 5,0% *onseker* is, laat vrae ontstaan rondom bestuurspraktyk en verwante aspekte binne dié skole. Antwoorde op dié vrae kan by nadere ondersoek moontlik opgesluit lê in die volgende:

- *Vraag 3:* Slegs 26% van respondente hou by die voorgeskrewe onderrigtyd.
- *Vraag 4:* Gesamentlik 38% implementeer skoolbeleid geredelik.
- *Vraag 5:* 50% van respondente beplan op 'n daaglikse basis,
- *Vraag 6:* Net 36% van die beplanning maak deurgaans voorsiening vir intervensie.

Hierdie statistieke lewer bewys van morele akademiese verval (wangedrag deur opvoeders) in landelike primêre skole. Prinsipale as bestuurshoofde binne hul opvoedkundige domein,



moet skole op bevredigende wyse bestuur en daardeur die opvoedkundige belange van alle leerders bevorder. Naidu *et al.* (2008:41) onderstreep hierdie stelling met die aanhaling: "... as professionals, educators are expected to be client-orientated and put the interests of the learners first". Met dié verwysing word prinsipale dus die taak opgelê om opvoeders wat hulle daaraan skuldig maak om voorgeskrewe beleid te oortree, onmiddellik te dissiplineer (South Africa. Public Service Co-ordinating Bargaining Council, 2003b).

#### **4.2.4.8 Infrastruktuur**

Alhoewel infrastruktuur nie direk deur die vrae aangespreek word nie, werp vrae 7, 9, 14, 35, 37 en 38 lig op dié onderwerp. Infrastruktuursfasiliteite, steunapparaat, instrumente en ander bronne (Suid-Afrika. Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2014a) is strategiese komponente en aanvullende bronne wat waarde toevoeg tot die totale omvang van skole. Dié impak word deur statistieke van genoemde vrae voorgestel en hiermee in konteks geplaas.

Histories het landelike skole groter bekendheid verwerf as dié van plaas- of kerkskole. Binne hierdie tydvak het instansies hul eie of gemene bouspesifikasies gevolg en vandag in die uitkomsgebaseerde onderwysera is dié dispariteite (in vergeleke met die bestaande norme) in klasruimtes duidelik sigbaar. Kombinasies van grade met ratio's van een opvoeder vir 40 leerders en in gevalle waar tot agt vakke per graad onderrig moet word, is die klasruimte onvoldoende en kom onderrig en leer nie tot sy volle reg nie. Hierdie beperkte ruimte is problematies, omdat effektiewe ondersteuning nie aan leerders gebied kan word nie.

In ag genome dat 43,3% landelike primêre skole multigraadonderrig bedryf, is dit moeilik om te begryp hoe hulpbronne, asook leer- en onderrigondersteuningsmateriaal binne hierdie beknopte leerruimte hanteer en bestuur kan word. Daar bestaan geen twyfel dat 'n tekort aan akkommodasie en stoorruimte erge probleme skep nie. Dit kan moontlik van die redes wees dat sekere landelike skole oor onvoldoende hulpbronne beskik. Hierdie beperkinge het beslis 'n negatiewe impak op die skoolkurrikulum (vakinhoude), opvoeders en in besonder ook die leerproses. Dié gevolg is dat die akademiese leerprogramme nie ten volle binne gestelde tydraamwerke uitgevoer kan word nie. Met gestruktureerde onderrigplanne en onvoldoende steunmateriaal word lesprogramme erg ontwig en gestelde doelstellings ontoereikend.

Hierdie oorsig lewer verder bewys daarvan dat buitemuurse deelname die leerproses positief beïnvloed. Weens geografiese ligging (Emerging Voices, 2005:31) en met beperkte of geen sport- en rekreasiegeriewe nie, word hierdie skole gedwing om sekere sportkodes te beoefen wat nie liga (nie-kompetierend) verbonde is nie. Met hierdie "leerkultuur" binne die bestaande

akademiese klimaat word alle leerders van gesonde kompetisie weerhou en hul sluimerende talente bly dus onderontwikkeld.

Die impak van 'n gebrek aan sport- en rekreasie-fasiliteite, sporttoerusting, instrumente en apparaat, kan moontlik die oorsaak wees dat menige van dié leerders hulle tot anti-sosiale aktiwiteite wend. Onaanvaarbare gedrag gee aanleiding daartoe dat van dié leerders in gebreke bly om skole se gedragskodes te eerbiedig. Skuldigbevinding aan wangedrag kan ook nie die moontlikheid van dissiplinêre optredes, skorsings of ontslag uitsluit nie. Hierdie gedragspatrone impakteer negatief op die leersituasie en kan 'n verdere wending neem wat leerders dwing om die skool te verlaat.

Vanuit 'n holistiese benadering (Preedy, 2002:166) word prinsipale dus getaak om maatreëls te tref vir die vestiging van 'n positiewe leerkultuur binne die huidige skoolklimaat. Opvoeders moet die huidige, beskikbare en bruikbare bronne (fisies en opvoedkundig) na die beste van hul onderrigvermoë en in belang van leerders, asook die skool, aanwend om vooropgestelde teikens of doelwitstellings te behaal.

#### **4.2.4.9 Ouers en die gemeenskap**

Skole is sosiale leerinstellings en staan nie in isolasie van die gemeenskappe wat hul bedien nie (Emerging Voices, 2005:24). As verlengstuk van die huis word skole deur hierdie sosiale band verplig om die leerbehoefte van hul gemeenskappe aan te spreek volgens Naidu *et al.* (2008:129). Ouers vorm 'n integrale deel en is van die kern-rolspelers in hierdie ooreenkoms. Hul betrokkenheid by die skool van hul keuse tree onmiddellik in werking met die registrasie of inskrywing van hul kind(ers). Met hierdie ondertekening sluit hulle 'n vennootskap met die skool om hul verantwoordelikhede in alle fasette na te kom.

Vrae 39 en 40 gee 'n statistiese oorsig rondom ouer-en-gemeenskapsdeelname en dui ook aan in watter mate dit leerders se prestasies mag beïnvloed. Hierdie statistieke demonstreer dat net 56,7% van gemeenskappe positief bydra tot landelike primêre skole se buitemuurse ontwikkeling. 38,3% Ouers tree onbelangstellend op teenoor hul kinders se naskoolse (sport) aktiwiteite en akademies verwante aangeleenthede (ouervergaderings en skoolbesoeke) en derhalwe beskou hulle dit hoegenaamd nie as belangrik nie. Dié negatiewe optrede is strydig met die terme en verwysing na ouerplig soos vervat in die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet no. 108 van 1996, omdat dit van elke ouer en wettige voog verwag word om die kind in sy volle skoolleergang te ondersteun.

As deelnemende bestuurders in die leerproses, met ander woorde 'n vennootskap tussen skole, ouers en gemeenskappe, reflekteer dié leerinstellings die heersende kultuur van hul gemeenskappe. Hierdie vennootskap verplig skole om gemeenskappe dienooreenkomstig te adviseer rondom voorgeskrewe beleid (NKV), te konsulteer rondom skoolaangeleenthede (gedragkode vir leerders en wysigings in dié wetgewing), opinies daaromtrent formuleer en goedkeuring aangaande departementele aspekte soos die finalisering van skoolbegrotings te verkry. Skoolgemeenskappe en ouers is van die bepalende faktore, sowel as betekenisvolle strukture wat die volhoubaarheid van skole betref. Hierdeur vorm leerders deel van skole se roerende bates wat fundamenteel belangrik is vir hierdie skole se voortbestaan.

Prinsipale word deur die sosiale verhouding wat tussen skole en skoolgemeenskappe (Naidu et al., 2008:129) bestaan, getaak om 'n middeweg te vind om die eise van gemeenskappe en die dinamiek rondom bestuur, asook die funksionele taak van skole, te balanseer. Relevante rolspelers uit dié gemeenskappe en die groter bedieningsarea kan nie buite rekening gelaat word wanneer dit die onderrig en leer, kurrikulum en toepaslike buitemuurse aangeleenthede van leerders betref nie. Skole binne hul sosiale verantwoordelike raamwerke tree *in loco parentis* (in die plek van ouers) op.

### **4.3 FOKUSGROEP-ONDERHOUDE**

#### **4.3.1 Agtergrond**

Enige navorsingsinstrument wat in ondersoek gebruik word, word uitsluitlik toegepas om data en inligting vanuit die primêre bron te verkry. Die geldigheid van antwoorde of resultate (Burnett, 2009:137) lê daarin opgesluit dat die instrumente wat in hierdie ondersoek gebruik word, gebruikersvriendelik moet wees en weer vir dieselfde doel aangewend kan word.

Vanuit die vier klusters in Kring X, is een landelike primêre skool per kluster geselekteer om aan onderhoudsvoering deel te neem (vide p.9). Hierdie seleksie het dus ten doel om deur fokusgroep-gesprekvoering, sowel as dialoog, meer omtrent interne bestuurspraktyke in dié onderskeie skole te wete te kom. As meetinstrument is dié skole se sistemiese prestasies vir 2012 en 2013 as kriteria gebruik en daarvolgens geselekteer.

Voorts is twee skole met die beste prestasies, een vanuit 'n kluster en twee wat die swakste uitslae gelewer het, een vanuit die twee oorblywende klusters, ingesluit. Met al vier klusters wat in hierdie proses verteenwoordig word, kan die positiewe en negatiewe aspekte rakende bestuurspraktyke in hierdie skole geïdentifiseer en vergelykend beoordeel word, aangaande:

- die impak van goeie bestuurspraktyke op leerderprestasie,
- watter leemtes in bestuurspraktyk beperkend is vir leerderprestasies, asook
- watter faktore sal bydrae tot positiewe groei in leerderprestasie?

Dié vergelykende metingsproses het nie net leemtes aan die lig gebring nie, maar ook goeie bestuur, asook bestaande funksionele praktyke in hierdie onderskeie skoolkontekste uitgelig. Voorstelle en aanbevelings kan na goeie gedebatteer, geïmplementeer en deur beleid ('n proses van interne monitering, beheer en kontrole) effektief bestuur word.

### 4.3.2 Die doel met Fokusgroepe

Fokusgroep-onderhoude vorm die tweede fase van hierdie studie. Wragg (2003:144) verleen betekenis aan onderhoudsvoering as: "... a fruitful source of information...". Vanuit hierdie raamwerk is dié wyse (metode) van data-generering deurslaggewend vir die ondersoek. Dié interaktiewe manier van gesprekvoering leen hom dus daartoe dat die onderhoudvoerder 'n agtergrondskets van die natuurlike omgewing waar die ondersoek geloods word, naamlik die skool, verkry. Terselfdertyd ontwikkel onderhoudvoerders 'n diepe kennis rondom menslike gedrag, met ander woorde vanuit die respondente se persoonlike ervaringsvelde, asook hul belewenisse (Babbie en Mouton, 2001:271). Burnett (2009:162) staaf dié aanname: "... there are advantages to group interviews, which allow the researcher to access the interaction of the group and the group's views - as a group".

Daar word met drie fokusgroepe (een per kluster) in hul natuurlike omgewings in 'n geskikte klas of personeelkamer onderhoude gevoer. Die vrae is noukeurig voorberei en by wyse van semi-gestruktureerde vraelyste tydens die onderhoudsessies aan respondente gestel. Binne hierdie bekende omgewing met gemaklike atmosfeer is respondente die geleentheid gebied om vanuit hul ervaringsvelde op gestelde vrae te reageer. Nadat onderhoude voltooi is, word dié gegenereerde data geprosesseer en onderwerp aan verskillende statistiese prosedures (Kumar, 2014:198). Analisering van alle primêre data (kwalitatief) staan bekend as *kodering*, 'n noukeurige proses van "...marking the segments of data..." Nieuwenhuis (2007a:105).

Die inligting wat uit fokusgroep-onderhoude verkry is, is aan 'n koderingsproses onderwerp, asook die statistiese verwerking daarvan (vide p. 97-98). Babbie (2013:396) beskryf hierdie metode as 'n prosesseringsaksie waar data geklassifiseer en gekategoriseer word. Hierdeur word inligting sorgvuldig georganiseer sodat dit maklik opgespoor kan word, indien benodig. Doeltreffende bestuur van die koderingsproses is deurslaggewend, omdat dit bydra tot die geloofwaardigheid van ondersoeke, bevindinge en die etiese gedrag van navorsers.

### 4.3.3 Gevolgtrekking

Tydens die onderhoudsprosesse is nege semi-gestruktureerde vrae aan die vier fokusgroepe per onderhoud gestel. Dié vrae is gebaseer op die analyses en interpretasies van statistieke soos verkry vanuit die vraelyste (Babbie, 2013:230). Die kern aspekte betreffende die nege fokusareas (Tabel 3.2) van skole aangaande hul rol en funksie (South Africa. Department of Education, 2002:5) het as grondslag gedien. Onderstaande vrae is aan die vier fokusgroepe voorgehou en respondente is gevra om daarop te reageer. Kommentaar op al hierdie vrae of gesprekvoeringe is deur 'n algemene ontleding saamgestel.

### 4.3.4 Fokusgroep-onderhoude: Vrae

#### Vraag 1. Basiese funksionaliteit

- (i) Vanuit die vraelyste het 66,7% van opvoeders aangedui dat daar by WKOD se kontaktyd gehou word. Is dit die geval in hierdie skool?
- (ii) Hoe word kwaliteitsversekering (die strategieë) in hierdie skool toegepas?
- (iii) In die Multigraadonderrig-opset, dink u dit is moontlik om by “onderrigtyd” te hou.

#### Vraag 2. Leierskap, bestuur en kommunikasie

- (i) Die effektiewe bestuur (85,0%) van die GGBS in landelike skole word deur die peiling in die vraelyste bevestig. Indien dit die geval is, wat volgens u mening, kan moontlik van die redes wees dat 31,7% van opvoeders se nuut verworwe kennis, nie verder ontwikkel word nie.
- (ii) 11,7% van opvoeders word slegs een of twee keer per jaar deur hul oogspanne ondersteun. Wat dink u gee daartoe aanleiding dat 35,1% van opvoeders nie die nodige ondersteuning ontvang met verwysing na hul PGP nie?
- iii) Die vraelyste het getoon dat slegs 46,7% van opvoeders in landelike skole insae en inspraak het rakende besluitneming.
  - Hoe sal u as opvoeder by besluitneming betrek wil word?
  - As skoolbestuur, watter strategieë sal u in werking stel om opvoeders hierin te bemagtig?

#### Vraag 3. Beheer en kontrole

- (i) Word daar gereeld interne kontrole rondom opvoeders se portefeuljes asook die bestuur gedoen?

- (ii) Na aanleiding van eersgenoemde, wat kan u aanvoer as redes dat 55,0% (43,3% meestal en 11,7% soms) van opvoeders in gebreke bly om leerders se skryfboeke deurlopend te kontroleer?
- (iii) 68,3% opvoeders het aangedui dat hulle meestal (58,3%) en soms (10%) positiewe kommentaar van bestuur ontvang tydens interne monitering. Hoekom sou u nie in alle gevalle tydens dié proses positiewe kommentaar aan opvoeders gee nie?

#### **Vraag 4. Kwaliteit van onderrig en opvoederontwikkeling**

- (i) Die gehalte van onderrig (Onderrigtyd) het beslis 'n impak op die leerproses. Wat kan moontlik die redes wees dat 68,4% daarin faal?
- (ii) Deurdat opvoeders (68,4%) daarin faal, maak 48,4% opvoeders hulle daaraan skuldig deur nie daaglik te beplan nie. Wat is u mening rondom dié situasie en die gevolge wat dit vir die leerproses inhoud?
- (iii) Daar is meningsverskille onder opvoeders rondom multigraadonderrig. Is hierdie leersituasie (multivlakke van leer) volgens u mening bevorderlik vir leer?

#### **Vraag 5. Kurrikulumvoorsiening en hulpbronne**

- (i) 'n Totaal van 80,0% van opvoeders (65% meestal en 15% soms) het aangedui dat landelike skole nie met voldoende hulpbronne toegerus is nie. Gee u mening omtrent die aangeleentheid.
- (ii) Dink u dié situasie of huidige toestand in u skool het 'n impak op onderrig en leer, ook ten opsigte van die kurrikuluminhoud?
- (iii) Word daar in die skoolbegroting vir toepaslike hulpbronne begroot?

#### **Vraag 6. Leerderprestasie**

- (i) Vind daar leer in u skool plaas? Brei daaroor uit.
- (ii) Deurdat leer wel plaasvind, wat sal u sê is die redes dat 36,7% van opvoeders nie beplande uitkomstes aan die einde van hul lesse bereik nie?
- (iii) Lewer kommentaar rondom gedwonge graadkombinasies in landelike skole en hoe beïnvloed dit leer en leerderprestasie?
- (iv) Kan die effektiewe bestuur van die skoolkurrikulum in die landelike skoolkonteks tot sy volle reg kom?
- (v) Indien nee, verduidelik hoekom u so sê.

#### **Vraag 7. Dissipline**

- (i) Is die leerproses by die skool gestruktureerd? Verduidelik hoekom u so sê.

- (ii) In die lig van u antwoord, verklaar hoekom slegs 28,3% van opvoeders by die Onderrigtydbeleid hou en 66,7% dit meestal of soms implementeer.
- (iii) Indien opvoeders hul skuldig maak aan akademiese wangedrag in u skool, word hulle progressief gedissiplineer? Met ander woorde word hulle aangespreek?
- (vi) Wat is u mening rondom opvoeders wat hulle skuldig maak aan akademiese wanpraktyke en nie deur prinsipale gedissiplineer word nie?

#### **Vraag 8. Infrastruktuur**

- (i) Volgens u mening is die infrastruktuur (terrein, geboue, fasiliteite ensovoorts) van u skool bevorderlik vir leer?
- (ii) Kan u met gemak hulpbronne in die multigraad-opset hanteer wanneer dit kom by demonstrasies, groep- en individuele werk?
- (iii) Beskik u skool oor 'n verskeidenheid sport- en rekreasiefasiliteite en toerusting?
- (iv) Leerders stel dikwels potensiaal in sportkodes ten toon. Is die skool daartoe in staat om hulle die geleentheid te bied om dit op 'n hoër platform verder te ontwikkel?

#### **Vraag 9. Ouers en die gemeenskap**

- (i) Kom die gemeenskap en ouers hul ooreenkoms (betrokkenheid en deelname) teenoor die skool na?
- (ii) 'n Peiling vanuit die vraelyste het aangedui dat 43,3% van ouers (gemeenskap) minder of geen belangstelling toon in hul kinders se buitemuurse of naskoolse akademies verwante aktiwiteite nie. Hoekom dink u tree hierdie ouers so op?
- (iii) Hoe kan hierdie tendens aangespreek word ten einde die gemeenskap en sy ouers daadwerklik by skole betrokke te kry?
- (iv) Watter dinamiese rol kan prinsipale van landelike skole speel om bewustheid by gemeenskappe en ouers te kweek rondom hul (ouers) rol en funksie teenoor die skool?

#### **4.3.5 Fokusgroep-onderhoude: ontleding**

##### **Vraag 1: Basiese funksionaliteit**

Op hierdie vraag 4.3.4.1 (i) was respondente eenparig in hul reaksie rondom die onderrigtyd-kwessie, maar terselfdertyd ook leemtes betreffende die voorgeskrewe tyd-allokasies van vakke rakende klasroosters aan die lig gebring. Sekere fokusgroepe het as volg op die vraag gereageer.

*“Ons hou maar by beleid. Ons bestudeer ons beleide en daarom kan ek vir u met die grootste vrymoedigheid sê, ons hou daarby”.*

*“Ek sal sê, ja, want ons dek die kurrikulum”.*

*“Tans is die rooster nie. As ek kyk na die terugvoering van Vakadviseurs, is ons rooster in die senior fase nie reg opgestel soos die KABV voorskryf nie”.*

Hieruit kon die afleiding gemaak word dat landelike skole in Kring X algemeen by WKOD se kontaktydbeleid hou en dit implementeer. Daar word gepoog om regulasies, riglyne, asook die gestelde reëls te volg. Hierdie terme van verwysing gee ’n aanduiding dat die norme en standarde eerbiedig en as sulks uitgevoer word, maar die konsekwente toepassing daarvan ontbreek.

Alhoewel beleid (4.3.4.1 [ii]) ’n kernaspek binne dié multigraadskole-opset vorm, het dit ook tydens onderhoude en verdere gesprekvoering aan die lig gekom dat gevestigde strukture en stelsels in sekere van hierdie skole effektief operasioneel is. Ongelukkig is stawende bewyse by van die ander gevind waar netwerke ontbreek, versterk of ten volle ontwikkel (herontwerp) moet word. Wat ook uit hierdie gesprekvoering na vore gekom het, is dat baie kontaktyd vir geskeduleerde onderrig en leer (instruksionele/tyd aan taak) gedurende die formele skooldag van 7 uur (Clarke, 2012b:220 en South Africa. Western Cape Education Department, 2015:4-5 en South Africa. Education Labour Relations Council, 2003b:63), verlore gaan weens:

- Ongeskeduleerde besoeke (WKOD en NRO’s), geskeduleerde skool en klasbesoeke (Kring en Distrik), werksinkels, indiensopleidings, vergaderings, sowel as sosiaal-maatskaplike aangeleenthede.
- Die formasies van multigraadklasse met verwysing na die moeilikheidsgraad van kerninhoud wat tydens groepwerk onderrig moet word.

Terwyl die meerderheid van fokusgroepe genoemde aspekte as negatief ervaar het, het andere hierdie versperrings as uitdagings gesien, en deur innoverende aksies en kreatiewe denke dit in moontlikhede (oplossings) omskep en as volg aangespreek:

- *Onderrigtyd (tydallokasie per vak)* is binne die kontaktyd (sewe uur dagsiklus) verleng wat dus genoeg ruimte bied vir taakassessering, klasruiling, gedifferensieerde onderwys, leerondersteuning, asook koöperatiewe leer.
- *Beide die personeel en leerders* verdaag daaglik dieselfde tyd.
- *Die verlengde skooldag* is so gestruktureer dat alle vlakke van leer (IOP, middelgroep en skrandere leerders) deur begeleiding of koöperatiewe leer ondersteun kon word.



- *Gestelde leerintervensies* bevorder selfgerigte leer, kweek 'n verantwoordelikhedsin vir eie of individuele leer, en dra by tot akademiese versnelling en intellektuele verryking.
- *Spesiale rekenaarsagteware en leerprogramme* is ontwerp ten einde prestasievlakke in beide Tale en Wiskunde, asook vakke oor die hele leerspektrum te verbeter.
- *Tegnologie en tegnologiese hulpmiddels* soos die institusionele iPads, dien as addisionele ondersteuning en verrykingsmeganismes, is verpligtend en word oor die hele skoolleergang deur opvoeders en leerders gebruik.

In sy totale omvang het hierdie vraag 'n dieper beskouing van kontaktyd en daarmee ook die impak daarvan op die basiese funksionaliteit in landelike primêre skole na vore gebring. Die effektiewe bestuur en die toepassing daarvan in multigraadskole (4.3.4.1 [iii]), het gemengde uitgangspunte opgelewer. Afleidings vanuit hierdie verskillende menings en sienwyses is dat sommige 'n sterk werk-etiek en passie vir die multigraadonderrigkonsep ontwikkel het. Hulle is van mening dat die bepaalde onderrigtyd effektief bestuur en met sukses in die multigraad-opset toegepas kan word.

Andere ervaar dié voorgeskrewe onderrigtydmodel (NKV, 2011:12, 20, 29) as uitdagend en beskou die praktiese uitvoerbaarheid daarvan (in die klassituasie) as onbillik. In antwoord op dié "problematiek" word die volumes van werk in vakverband ingeperk met die kernelemente rondom inhoudsareas as hoofokus. Die skoolkonteks (multigraadonderrig en leer, kurrikulêr en buite-kurrikulêre aktiwitete en die sosiaal maatskaplike faktore) word as redes aangevoer vir dié tendense van swak akademiese prestasies van leerders in landelike primêre skole.

## **Vraag 2: Leierskap, bestuur en kommunikasie**

Skoolleierskap, bestuur en die kommunikatiewe handeling van skoolbestuurspanne met hul onderskeie opvoederkorpse is in dié vraag onder die loep geneem. 'n Peiling van 85,0% het bewys gelewer dat die GGBS-prosesse in landelike skole (Kring X), goed bestuur word. Op die vrae rondom die onvermoë van bestuurspanne om onderwysers se nuutverworwe kennis verder te ontwikkel, het fokusgroepe die volgende as redes aangevoer;

- *Administrasie*: Die magdom administratiewe take waarmee opvoeders opgesaal word,
- *Pligstate*: 'n Veeleisende bestuur en funksionele taak binne die multigraadkontekste,
- *Klasonderrig*: Voltydse klasse wat daagliks deur bestuurspanne hanteer moet word,
- *Opleiding*: Ondersteuning aan opvoeders moet op 'n deurlopende grondslag geskied

en nie eenmalig wees nie,

- *Terugvoering*: Daar word nie genoegsame terugvoering aan bestuurspanne deurgegee, sodat geleenthede vir ontwikkeling daarvoor geskep kan word nie.
- *Kurrikulumbehoefte*: Verandering in leerbehoefte het 'n impak op aanbod van die kurrikulum en opvoeders word gedwing om vakke te onderrig waarin hulle nie opgelei is nie,
- *Vakindelings*: Die kortstondigheid van jaarlikse vaktoekennings, asook die verandering in kurrikulumbehoefte van skole bring mee dat opvoeders nie in vakke ontwikkel nie,
- *Oneweredige werkslading*: 'n Wanbalans in die verspreiding van skoolgebaseerde take (pligstate) het 'n negatiewe impak op opvoedermoreel en skoolontwikkeling en derhalwe kan optimale ondersteuning nie aan opvoeders gebied word nie.

Alhoewel die meerderheid van fokusgroepe hierdie redes as grondige argumente vanuit hul eie skoolkontekste aangevoer het, het 'n sekere groep hul ondersteuningsplan voorgedra.

*“Ons bestuurspan het 'n heel ander hoek waarna ons kyk. Ons GGBS loop op 'n drie jaar plan. Die eerste jaar het ons die eerste twee staandarde gevat, en ons het seker gemaak elke opvoeder verstaan wat die standaard is, elke opvoeder verstaan wat verwag word en die personeel wat leemtes daarin gehad het, is ontwikkel daarin. So as hy nie die kurrikulum kan toegepas het nie, of sekere probleme het met die toepassing van die kurrikulum, dan het ons daarop ingezoom en iemand 'n mentor-opvoeder gekry om klasse aan te bied of te wys hoe om te doen. Volgende jaar is dit die volgende twee en daarna die laaste drie. Die personeel word as 'n geheel ontwikkel”.*

Hierdie uittreksel is die verpersoonlikking van 'n dinamiese leerkultuur heersend in dié skool en deur bewyslewering tydens direkte observasie gestaaf. Wat die onderhoude en informele gesprekke met respondente ook uitgewys het, is hoe hierdie skole hul ondersteuningsplanne en oogspanne binne hul unieke kontekste bestuur. Dit was opvallend dat nie een van hierdie skole gestruktureerde planne vir opvoederontwikkeling volg nie. Die landelike-skooldinamiek (kwintielgradering, armoedeklassifikasie, asook leerder-opvoeder-ratio) is van die bepalende faktore dat ondersteuning nie op 'n formele wyse kon plaasvind nie. In 44,4% van hierdie landelike primêre skole (agt van dié agtien skole) vorm die totale opvoederspan, die OOG. Ondersteuning en PGP's van alle opvoeders word dus aangespreek deur:

- *Informele vergaderings*: Tydens dié byeenkomste word kurrikulêre behoeftes, uitvalle en leemtes wat deur opvoeders ondervind word, gestel, bespreek voorstelle gemaak,

asook aanbevelings aan hierdie opvoeders deurgegee.

- *Deurlopende gesprekvoering*: Groepbespreking rondom kurikulêre behoeftes word op 'n deurlopende, informele, dog gestruktureerde manier hanteer.
- *Indiensopleiding*: Opvoederversterking word in die vorm van personeelbesprekings aangebied. Tydens dié “werkswinkels” (informele gesprekvoeringe) word goeie leerstrategieë voorgedra, die impakte daarvan uitgelig ten einde uitvalle, asook moontlike toekomstige leemtes aan te spreek.

Die beperkte opvoederpersonele in landelike primêre skole bring 'n dieper beskouing van die sosiale struktuur, bestuur en operasionele funksies in dié leerorganisasies. Gesprekvoeringe het aan die lig gebring dat deelnemende bestuur in hierdie skole wel plaasvind, maar tot 'n mate beperk word. 'n Onderskeid tussen opvoeder-insae en inspraak kan getref word. Met 'n klein diensstaat (jaarlikse personeelvoorsiening) van tussen 2 - 5 opvoeders word prinsipale gedwing om alle opvoeders by besluitneming te betrek en niemand buite rekening te laat nie. 'n Bestuursvakuüm word hierdeur geskep deurdat prinsipale soms 'n beperking op opvoeder-inspraak plaas wanneer dit by deelnemende skoolbestuur kom. Opvoeders wil eienaarskap neem van hul skole, dit wil sê insae, asook inspraak op alle vlakke van bestuur (Carl, 2012:4-5) van hierdie leerinstellings (landelike primêre skole) is vir hulle fundamenteel belangrik.

### **Vraag 3: Beheer en kontrole**

Goeie leerderprestasies is die eindresultaat van 'n gehalte-onderrigleerhandeling en produk van doeltreffende dienslewering. Die effektiewe bestuur van interne stelsels (georganiseerde wisselwerking) vorm 'n kernaspek binne die bestuursproses ten einde teikengerigte doelwitte te bereik. Interne monitering is 'n meetinstrument om die effektiwiteit van stelsels te bepaal.

Vraag 4.2.4.4 het hiermee die soeklig na die interne moniteringstelsels van landelike primêre skole verskuif met die portefeuljebestuur van opvoeders as sentrale fokus. Onderhoude met fokusgroepe, gevolg deur die kontrolering van opvoederportefeuljes (vak en administratiewe lêers) het verskeie uiteenlopende hede aan die lig gebring, onder andere:

- *Fokusgroep 1*
  - (i) Interne monitering word eenmalig, op 'n kwartaalbasis uitgevoer.
  - (ii) Nasien van leerderwerkboeke word deur opvoeders gedoen, maar indien opvoeders nie daarin slaag nie, word leerders “bemaagtig” om hul eie werkboeke te kontroleer.

- (iii) Positiewe kommentaar word deurgaans aan opvoeders gegee, maar leemtes word uitgewys wat reggestel moet word. Monitering hiervan ontbreek.
- *Fokusgroep 2* het hul interne moniteringstelsel as volg verwoord:

*“Daaglik. Die portefeuljes werk saam met die daaglikse beplanning en dit word daaglik ingehandig. Dan het ons ’n boekkontrole sisteem wat eers deur die opvoeders gedoen word met die verskeie klasse. Jy sit en trek ’n papiertjie, en as ek Graad 4 NWT trek, dan vat ek die hele klas se boeke en kyk is alle leerders se werk gedoen, is dit reg nagesien, is daar positiewe kommentaar bygeskryf en dan het jy so ’n kontrolelyst wat jy invul. ’n Week daarna trek die skoolbestuurspan, fasehoofde en HOD tien boeke in en kyk na die tien boeke. ’n Week daarna trek ek drie boeke uit elke klas en kyk daarna. As daardie proses klaar is begin ons weer voor. So daar is nêrens dat jy vyf boeke kan voorberei of tien boeke voorberei en is net dit wat elke keer ingestuur word nie. Elke drie weke word alle boeke gekontroleer. Ons het deurlopende kontrole”.*
- *Fokusgroep 3*
  - (i) Interne monitering word nie gereeld gedoen nie. Opvoeders poog na die beste van hul “vermoëns” om interne monitering te doen.
  - (ii) Opvoeders laat leerders toe om gesamentlik hul verbeteringe binne die klas of gedurende geskeduleerde onderrigtyd te doen. Wanneer leerders hul eie werk merk, bestaan die noodigheid nie dat opvoeders ook nog dié leerderwerkboeke hoef na te sien nie.
  - (iii) Daar sal altyd leemtes wees wat deur personeelontwikkeling aangespreek moet word. Geen opvolgkontrole rakende aanbevelings wat gedurende interne monitering uitgewys is, word gedoen nie. Bestuurspan vertrou dat opvoeders positief op aanbevelings reageer en dit implementeer.
- *Fokusgroep 4*
  - (i) Weens die hoë werkslading vind opvoeders dit moeilik om interne monitering te doen. Hulle is nie vertrou met hierdie proses en ook nie by magte om dit te bestuur nie.
  - (ii) Die werkslading, multigraadklasse en administratiewe pligte het ’n negatiewe impak op die leersituasie en lei daartoe dat nasienwerk nie tot sy reg kom nie.

- (iii) Geen positiewe kommentaar of motivering word gelewer wanneer opvoeders onbevredigende werk lewer nie. Tekortkominge word aangespreek.

Vanuit hierdie onderskeie fokusgroepe-kommentaar kan 'n duidelike lyn tussen toegepaste bestuur en moontlike *laissez fair*-bestuurstyl getrek word. 'n Verdere argument wat hierdeur aangevoer kan word, is dat prinsipale met dié akademies onaanvaarbare bestuurspraktyke bekend is, of soos Botha (2011:7) dit stel: "... the leader assumes that everyone knows their responsibilities, so there is no reason to push them". Hierdie tendense of bestaande praktyke spreek boekdele, demonstreer skoolbesture se moontlike bestuursvaardigheidsgebreke, en hul onvermoë om volhoubare strukture te ontwikkel ten einde hierdie leemtes aan te spreek. Interne monitering is 'n bestuursfunksie en dien as gepaste instrument (in skoolkonteks) wat die doeltreffendheid van stelsels (en sisteme) meet ten einde regstellende aksies in te stel, al dan nie. Prinsipale is aanspreeklik daarvoor om skole op bevredigende wyse te bestuur en moet altyd die leerbelange van leerders eerste stel.

#### **Vraag 4: Kwaliteit van onderrig en opvoederontwikkeling**

Terwyl beheer en kontrole as die laaste element in die bestuursproses gesien word, kan dit ook die vertrekpunt vir 'n nuwe siklus wees. As beginfase vir die nuwe proseshandeling dien die verkreeë inligting (statistiese data) as raamwerk vir voorgenome beplanningsdoeleindes. Doelgerigte beplanning met 'n inklusiewe onderrigbenadering is die bepalende faktor tussen uitkomstebereik en die onvermoë daartoe. Vanuit hierdie agtergrond is respondente gevra om op die impak van onderrigtyd (NKV, 2011) rakende gehalte-onderrig in landelike primêre skole te reageer. Die algemene konsensus tydens onderhoude is dat opvoeders in hierdie skole beplanning doen. Hierdie aanname word deur Vraag 4 in die vaelyste bevestig.

Beplanning is 'n bestuurshandeling en ongetwyfeld 'n sleutelement in die bestuur van skole se dag-tot-dag-aktiwiteite. Respondente stem almal saam dat dit onmoontlik is om sonder doelgerigte beplanning doelwitte te bereik. Wat uit die gesprekvoering na vore gekom het, is die rasionaal, persepsie en sienswyse van opvoeders rondom beplanning met verwysing na die formaat en tydraamwerke. Vanuit dié aard en omvang het dit ook aan die lig gekom dat prinsipale aan opvoeders die keuse bied om hul oordeel te laat geld deur beplanning op 'n daaglikse, weeklikse of twee-weeklikse grondslag te hanteer. Ter staving het 'n respondent tydens onderhoude die volgende stelling gemaak.

*"Daaglikse of weeklikse maak nie vir my saak nie. Ek het gesê, elkeen kan sy eie keuse uitoefen. Elkeen het sy eie keuse".*

Genoemde aanhaling is deur waarneming (die fisiese kontrole van opvoederportefeuljes en ander administratiewe dokumentasie) gestaaf. Deur verdere waarneming het dit ook aan die lig gekom dat daar geen uniformiteit rakende beplanningsformate in landelike primêre skole (Kring X) teenwoordig is, of handhaaf word nie. Hierdie bewese bevinding word deur Vraag 5 in die vraelyste (statieke) bevestig.

Die aard van skoolbestuur in sy totale omvang laat die vraag ontstaan of daar enige direkteif vanaf kurrikulumdienste of IBB's (Onderwysdistrik) rondom dié aspek aan landelike primêre skole voorgehou of deurgegee is. Indien wel, ontlok dit die volgende vrae:

- Is landelike primêre skole ontvanklik vir uniformiteit of 'n uniforme bestel?
- Word voorstelle deur distrikbeamptes (skoolinspekteurs en kurrikulumdienste) gemonitor?
- Is reaksies op aanbevelings positief of negatief?
- Word gestelde planne (raamwerke en voorstelle) geïmplementeer?
- Word die bestuur van voorgestelde raamwerke doodluiters deur prinsipale geïgnoreer?
- Is gerigte strategieë in plek of word dit voorts ontwikkel om beide die kring en oorhoofse distriksplan rakende gehalte-kurrikulumlewering tot uitvoering te bring?

Volgens Clarke (2007:3) word prinsipale gemandateer om stelsels, asook die wisselwerking daarvan effektief te laat funksioneer. Dié “effektiewe” bestuur van strukture en stelsels in hierdie primêre skole skep die indruk dat opvoeders elk op 'n outonome werkswyse en onafhanklike grondslag funksioneer. Beplanning geskied daaglik, weeklik of twee-weeklik. Ondanks hierdie siklusse word aanpassings gemaak volgens die skole se leerbehoefte en na goeddunke en goedkeuring van prinsipale geïmplementeer. Hierdie *modus operandi* gee aanleiding daartoe dat die standaard, vlak en leerpraktyke in landelike primêre skole verskil en daardeur 'n definitiewe bestuurslyn (variasiedeursnit) tussen funksionele skole, sowel as wanfunksionele skole getrek kan word.

Vanuit hierdie konteks (“... the internal operation of an institution”, Naidu *et al.*, 2008:5) sien funksionele skole onvoorsiene omstandighede en ongeskeduleerde schoolsake geensins as vertragingsskies wat negatief op gehalte-onderrig, leer, kontaktyd of op kurrikulumlewering inwerk nie. Funksionele skole funksioneer as proaktiewe leerinstellings met gestruktureerde en volhoubare gebeurlikheidsplanne om onvermydelikhede soos verlore tyd en agterstande die hoof te bied. 'n Respondent het genoemde stelling as volg in konteks geplaas.

*“Ons roosters is so opgestel dat ons begin ’n halfuur vroeër, en opvoeders en ons kinders gaan op dieselde tyd huistoe, met ander woorde, as WKOD vir ons tien periodes gee vir Wiskunde, dan het ons twaalf of dertien periodes. Die ekstra periodes gebruik ons as toetsperiodes, gebruik ons die iPads, gebruik ons die Khanya lokaal en wanneer ons assessering doen, gebruik ons nie die kontaktyd nie, die ekstra tyd wat beskikbaar is, is die assesseringstyd”.*

Enersyds is hierdie bestuursplan die verpersoonliking van proaktiewe skoolbestuurders met spanne toegewyde opvoeders en hul gemeenskappe (leerders en ouers) wat dié skoolvisie nastreef. Hierdie skole sien nie multigraadonderrig as ’n uitdaging nie (Nganga, 2009:107), maar intedeel as die beste vorm van onderrig (Vraag 35 (ii) 13,3% stem saam en 28,3% stem gedeeltelik saam) en tree ook as kampvegters en voorstanders op vir dié leermodel. Andersyds is van die skole met gebrekkige interne moniteringstelsels die mening toegedaan dat multigraadonderrig beperkend (Vraag 35 (ii), 55,0%) is op die onderrig -en leerhandeling, en ervaar dié opvoeders en prinsipale hierdie model as uiters negatief.

Daaglikse beplanning in die kurrikulêre konteks moet ’n voorvereiste (ononderhandelbaar) in landelike primêre skole wees. Dit is uiters belangrik vir die gladde verloop van alle daaglikse aktiwiteite, monitering van onderrigtyd en die handhawing van toegepaste bestuur. Prinsipale moet toesien dat opvoeders gestelde riglyne volg, omdat dit die raamwerk en basis vorm om beleid dienoooreenkomstig te implementeer.

### Vraag 5: Kurrikulumvoorsiening en hulpbronne

Die akademiese atmosfeer in landelike primêre skole is ’n kern-element van die leerproses. Vanuit ’n akademiese en opvoedkundige perspektief bied dié samehang ’n dieper dimensie tot die onderrig- en leerhandeling en dit dien ook as deelvormende bron wat leersituasies die beste kan beskryf. Met dien verstande is respondente gevra of hul onderskeie skole met die nodige hulpbronne toegerus is, om alle vakke met sukses aan te bied. Om dit in konteks te stel, is Vraag14 (Vraelyste, vide p.107) vanuit die vraelyste aangehaal.

**Tabel 4.1 Hulpbronverspreiding (%) van landelike primêre skole binne die kring**

Kategorie	Altyd	Meestal	Soms	Nooit	Onvoltooid	Totaal
Frekwensie	10	39	9	1	1*	60
Persentasie	16,7%	65,0%	15,0%	1,7%	1,7%	100%

Dié voorstelling, sowel as statistiese verwysing rondom hulpbrondekking in landelike primêre skole skets 'n somber prentjie en reflekteer die moontlike impak wat dit kan hê op kurrikulumlewering. Dit lewer ook bewys dat 80,0% (65,0% meestal en 15,0% soms) van dié skole wat nie ten volle met hulpbronne toegerus is nie, derhalwe ook nie die kurrikulum (KABV, 2011) ten volle kan uitvoer nie.

Met die response op gestelde vrae rakende hulpbronne tydens fokusgroep-onderhoude, kon die twee skole (proaktief en nie-proaktief) van mekaar onderskei word, onder andere:

**Tabel 4.2 Aktiewe optredes van landelike primêre skole rakende hulpbronne**

PROAKTIEWE SKOLE	NIE-PROAKTIEWE SKOLE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het toepaslike hulpbronne en dit bevorder leer.</li> <li>• Hulpbronne het 'n positiewe impak op leer.</li>   <li>• (i) Daar word begroot vir hulpbronne</li> <li>• (ii) Behalwe die begroting word spesiale projekte geloods om fondse in te samel vir hulpbronne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hulpbronne is onvoldoende en nie toepaslik vir leer nie.</li> <li>• (i) Huidige (bestaande) bronne het 'n impak op leer.</li> <li>• (ii) Toepaslike hulpbronne sal leer en leerderprestasie verbeter.</li> <li>• (iii) Leerders sal demonstrasies kan waarneem en hul kennis verbreed.</li> <li>• Maak nie gebruik van projekte om fondse in te samel nie.</li> <li>• Daar word nie jaarliks vir hulpbronne begroot nie.</li> </ul>

Hierdie tabel (4.2) staan nie in kontras met vraag 14 (Tabel 4.1) nie. Dit bevestig dié syfers. Proaktiewe skole vorm deel van die 16,7% skole wat met die nodige hulpbronne toegerus is, terwyl nie-proaktiewe skole, die 80,0% (skole met onvoldoende hulpbronne) reflekteer.

Wesentliche tekortkominge vir die suksesvolle uitvoering van die KABV (2011) het ook aan die lig gekom. Respondente het die volgende as beperkinge gestel, naamlik die gebrek aan:

- Elektroniese en tegnologiese steunmateriaal,
- Chemiese materiaal (apparate en middels) vir praktiese leer,
- Ondersteunende hulpmiddels vir spesialisvakke byvoorbeeld, Wetenskap en Tegnologie
- 'n Beperkte begroting (finansies) en itempryse wat jaarliks buitensporig eskaleer.

Te midde van dié beperkinge bly dit die aanspreeklikheid van prinsipale om toe te sien, deur planne in plek te stel, dat bestaande hulpbronne benut en optimaal vir leer aangewend word.



Landelike primêre skole is en word deurlopend deur WKOD van die nodige, asook toepaslike hulpbronne voorsien. Hierdie stelling is deur 'n respondent tydens onderhoude bevestig:

*“WKOD voorsien ons genoeg. As WKOD vir jou bronne gee, dan dek dit die kurrikulum”.*

Vanuit hierdie respons is dit duidelik dat landelike primêre skole oor genoegsame hulpbronne beskik. Hierdeur kom die bestuur (beheer en kontrole) van hierdie hulpbronne binne fokus en die volgende vrae is ter sprake:

- Is daar 'n effektiewe moniteringstelsel rondom alle hulpbronne in die skool?
- Word deeglike beheer en kontrole oor hulpmiddels toegepas of is dit 'n papier-oefening?
- Is hulpbronne op skoolinventarisse aangebring en noukeurig deur aktiwiteitsbestuurders betreffende die gebruikstelsel gemonitor?
- Is die beskikbare hulpbronne funksioneel en word verouderde hulpbronne afgeskryf of aangevul?
- Word die verkrygingsbeleid betreffende hulpbronne dienooreenkomstig toegepas?
- Is daar rekordhouding van verouderde hulpbronne wat irrelevant is tot die KABV?
- Word voorraadopnames jaarliks gedoen, behoeftes bepaal en daarvoor begroot?
- Vergewis prinsipale hulself rondom dié segment van skoolbestuur?

Hulpbronne is 'n kernkomponent en van onskatbare waarde vir leer. Dit is deelvormend tot die leerkultuur en 'n versterkende element bydraend tot skoolklimaat. Bestuur van hierdie skoolbronne is kritiek belangrik en die bestuursvernuf van prinsipale is deurslaggewend. Slim skole en prinsipale dink buite hul rigiede raamwerke, is proaktief in beide hul denke, asook handeling en beplan in samewerking met alle rolspelers hoe om gestelde doelwitte (visie) te bereik. Nieteenstaande die grootte van landelike primêre skole en beperkte skoolbegroting moet prinsipale en bestuursspanne hulle dit ten doel stel om hul skole so akademies moontlik kompetend te maak.

'n Tekort aan hulpbronne moet en kan nie altyd as rede (oorsaak) vir swak leerderprestasies aangevoer en as sulks voorgehou word nie. Gestruktureerde langtermynplanne, gerugsteun deur goeie finansiëlebestuur (doeltreffende begrotingsbeheer-maatreëls) en geskikte interne moniteringstelsels kan moontlik 'n oplossing wees. Prinsipale moet leiding neem in skole. Hul uitvoerende gesag en bestuursvernuf is van die bepalende faktore wat ondergeskiktes uit vry wil (sonder dwang) die gestelde doelwitte laat nastreef.

### Vraag 6: Leerderprestasie

Dié vraag sentreer rondom leer met die leerders as sentrale fokus. Kurrikulumlewering vorm die grondslag, multigraadonderrig die leersituasie, met leerderprestasie as uitkoms. Teen dié agtergrond is die vraag: *Vind leer in u skool plaas?* aan respondente gestel. Hul reaksies hierop was positief, volmondig en dit eens dat leer in hul onderskeie (landelike primêre) skole plaasvind. Ter staving, het respondente soos volg gereageer:

*“Ek sal sê absoluut”*

*“Definitief, ons kinders doen goed in conquista, ons kinders doen goed in olimpiades”*

*“Ek sal sê beslis, ja”*

*“Ek sal sê ja, tot ’n mate vind leer plaas. Daar is natuurlik nou die faktore wat dit mos dat daar in sekere opsigte nie leer kan plaasvind nie”*

Genoemde aanhalings, alhoewel sekere respondente dit in die toekoms stel, bied sekerheid dat daar ’n gevestigde leerkultuur in dié skole heers. Met verdere gesprekvoering rondom die impak rakende leeruitkomst, het respondente ruitelik erken dat dit nie altyd bereik word nie. Voorts het hulle redes hiervoor aangevoer, onder andere:

- Sporadiese (ongereelde) en swak beplanning, asook onvoorbereide lesaanbieding
- Geen differensiasie vir graadgroepe, asook die verskillende vlakke van leer nie
- Afwesigheid van visuele stimulering tydens demonstrasies (praktiese leer)
- Lesbenaderings: die onvermoë om ’n ander invalshoek tydens aanbieding te gebruik
- Sosiale agterstande van stadige en IOP-leerders het negatiewe impakte op uitkomst
- Tendense: afwesighede, laatkommery, onvermydelikhede en natuurfluktuasies (koue, nat winters en warm, droë somers), is van die oorsake of gee aanleiding daartoe dat teikens (uitkomst) nie bereik word nie.

Werklikhede kan nie verbloem word nie. Waarneming (“... watch carefully... comment based on something one has seen...”, Pearsall, 1998:1279) van skole se amptelike administratiewe dokumentasie, asook opvoederportefeuljes kon hierdie werklikhede staaf.

Geografiese posisionering van primêre skole in landelike omgewings kan moontlik ook as bydraende faktore tot die tendense waarmee dié skole worstel, gesien word. Natuurouterstes (winter- en somer weersomstandighede / temperatuurfluktuasies) is onvermydelik, terwyl afwesighede en laatkommery van leerders aangespreek kan word en beheer en kontrole daarvoor uitgeoefen kan word. Ouers en leerders wat hulle aan dié vorm van gedrag skuldig

maak, moet dus tot orde geroep word. Indien hulle in gebreke bly om aan die voorgeskrewe reëls (Departemente beleid en die SASW) gehoor te gee, mag prinsipale hierdie skuldiges voor die Skoolbeheerliggaam daag en regstappe teen diegene oorweeg word. Opvoeders is in diens van die werkgewer (WKOD) en word daardeur kontraktueel verbind. As werknemers van WKOD moet skuldiges (opvoeders) aangespreek of progressief gedissiplineer en indien nodig krimineel aangekla, vervolgd en ontslaan word.

Genoemde neigings laat geen twyfel bestaan dat dié tendense leemtes in die leerproses laat en moontlik ook van die oorsake kan wees dat teikens nie behaal word nie. Hierdie situasie en strekking beïnvloed leer (in die geheel) negatief met die simptome daarvan wat sigbare afmetings in die leerproses aanneem. Te midde van strydighede rondom multigraadonderrig in landelike primêre skole, plaas die gedwonge graadkombinasies nie net erge druk op die leerprose nie, maar ook op die opvoeders as individue. 'n Respondent het haar as volg uitgespreek:

*“Graad 3 en 4 kombinasies, is maar moeilike kombinasies, want dit is die grondslagfase tot intermediêre fase, dit is eintlik 'n groot struikelblok. Die getalle beïnvloed ook mos die multigraadklas en die kinders se vlakke waarop hulle werk. As die kind klaar in een graad drie, vier vlakke het en in die volgende graad het hy ook twee, drie vlakke beteken dit baie meer werk wat jy as opvoeder moet doen, en voorbereiding moet doen vir verskillende vlakke”*

Dié aanhaling uit 'n landelike primêre skoolperspektief plaas die multigraadonderwysmodel binne konteks. Terugvoering vanuit onderhoude het aan die lig gebring dat die meerderheid van opvoeders multigraadonderrig as problematies ervaar. Dié problematiek word deur vraag 35 (ii) in die vraelyste (vide p.113) met 55,0% ondersteun. Respondente is ook van mening dat die effektiewe bestuur van die skoolkurrikulum in dié primêre skole nie tot sy reg kom nie. Hulle het so daarop gereageer.

*“As 'n prinsipaal en HOD twenty-four-seven in die klaskamer staan, beteken dit hulle moet hul gesinslewe en daglewe prysgee. Ja, dan kan dit”*

*“Nee, nie as dit met multigraad gepaard gaan nie”*

*“Twee grade se goed in een tydsaspek, so dit kan nie heeltemal tot sy volle reg kom nie”*

Respondente is dit eens dat leer in landelike primêre skole plaasvind. Dié gevolgtrekking stem ooreen met Vraag 12 vanuit die vraelyste. Dat 61,7% van opvoeders daarin kon slaag om vooruitbeplande uitkomst te bereik, lewer dus getuienis dat leer in van hierdie landelike

skole plaasvind. Wat kommer wek, is dat net 10,0% van opvoeders in hierdie skole dit soms bereik, terwyl 26,7%, nooit dié gestelde uitkomst behaal nie. Hierdie statistieke beteken dus dat 36,7% (37) leerders uit elke honderd nie aan die vak- en graadvereistes voldoen nie. Dié leersituasie en toedrag van sake is vanuit 'n akademiese en opvoedkundige oogpunt, 'n bron van kommer.

Landelike skole is uniek en reflekteer die kultuur, sowel as identiteit van hul gemeenskappe (Naidu *et al.*, 2008:57). Dié komplekse en diverse samestelling van groeperinge binne die samelewing (eksterne gemeenskappe wat skole omring, Naidu *et al.* (2008:129) dwing skole om as agente vir verandering op te tree. Prinsipale se werkooreenkoms met WKOD bied aan hulle die mandaat om landelike primêre skole te transformeer sodat hoë vlakke van leerdeurgaans gehandhaaf kan word. Proaktiewe leierbestuurders dink buite hul konserwatiewe denkraamwerke, inisieer en vorm interne dinkskrumme, aktiveer kreatiewe denke, ontwikkel nuwe idees en laat dit deur innovasie gestalte kry. Met 'n strategiese plan (kort- en langtermynbeplanning) herstruktureer prinsipale skole om so deel van die groter leergemeenskap te vorm. Dit is transformasie in aksie.

### **Vraag 7: Dissipline**

Dissipline sentreer rondom menslike gedrag, houdings en individuele ingesteldhede. In die werkomgewing kan dit met effektiewe bestuur van pligstate en ordelike uitvoering daarvan, geassosieer word. Na aanleiding van fokusgroep-onderhoude blyk dit dat leerprosesse in landelike primêre skole gestruktureerd te wees. Alle respondente stem saam dat dit die geval is, alhoewel 66,7% van die opvoeders in Kring X (Vraag 3 uit die vraelyste) nie ten volle aan WKOD (Suid-Afrika. Weskaapse Onderwysdepartement, 2015:4-5) se onderrigtydbeleid volg of gehoor daaraan gee nie. Hierdie vraag is deur 'n respondent bevestig met dié aanhaling:

*“Tans is die rooster ... in die senior fase nie reg opgestel soos die KABV voorskryf nie”.*

Hierdie situasie, volgens respondente, kan moontlik aan die volgende redes toegeskryf word:

- Laksheid, onvoorsiene omstandighede, gebrekkige monitering, negatiewe ingesteldhede van opvoeders, pligsversuim van bestuurspanne, asook interne gedragsprobleme.

Terwyl dié redes as oorsake vir die onvermoë om onderrigtyd ten volle te volg aangevoer is, het 'n sekere groep respondente dit as onmoontlik bestempel dat dié praktyk by hulle skool kan gebeur. Hulle het hul skool se basiese funksionaliteit en werketiek as volg beskryf:

- 'n Goeie en gestruktureerde dissiplinêre stelsel word deurgaans handhaaf.
- Gedragskodes vir beide opvoeder en leerder word 100% toegepas.
- Die rooster is so aangepas dat dit die kurrikulum optimaal dek.
- Kontrole van daaglikse beplanning, interne monitering betreffende leerbewyse, asook die administratiewe komponent (portefeuljes) van opvoeders geniet 'n hoë prioriteit.
- Opvoeders is konsekwent in hul optredes, en
- Die prinsipaal skroom glad nie om opvoeders te dissiplineer nie.

Proaktiewe optredes van prinsipale en skoolbestuurspanne, vergeleke met die tradisionele manier van doen, dit wil sê 'n sondebok soek om wanoptredes te regverdig, kan hier duidelik onderskei word.

Op hierdie vraag of opvoeders progressief gedissiplineer word indien hulle aan akademiese wangedrag skuldig bevind word, het die response vanuit fokusgroepe getoon dat 50% skole nog nie rede gehad het om hierdie proses te volg nie. Een groep respondente het aangedui dat die progressiewe dissiplinêre prosedure wel in hul skool toegepas word, terwyl die ander 'n beradingsproses volg om die wangedrag van geïdentifiseerde opvoeders aan te spreek. Vraag 25 vanuit die vraelyste (vide p.110) stem baie ooreen met van die kommentaar van respondente. Wat kommer wek, is die onkonsekwente optrede van prinsipale wanneer dit by die dissiplinering van opvoeders kom. Die statistieke genaamd, 33,3% *meestal*, 10,0% *soms* en 6,7% *nooit*, plaas dus prinsipale se bestuursvermoë onder verdenking. In antwoord op dié vraag het 'n respondent botweg as volg gereageer.

*“So 'n prinsipaal moet uit diens gestel word, want die kurrikulum is nie vir hom belangrik nie”*

*“As dit gebeur, dan het jy nie die respek van jou personeel nie”*

Prinsipale moet hulself dié vrae vra: *Word beheer en kontrole werklik in dié skool toegepas? Wat is die doel van monitering en wat wil ons daardeur bereik?* As leier en bestuurder moet prinsipale hul uitvoerende gesag in skole laat geld. As administratiewe hoofde bly prinsipale die aanspreeklikes vir alle skoolaangeleenthede. Deur delegering of afwenteling van sekere bestuursmagte, nie net aan bestuurslede nie, maar ook aan opvoeders met potensiaal word deelnemende bestuur toegepas.

'n Kollektiewe benadering bring mee dat monitering oor die kurrikulêre spektrum baie deegliker gedoen word. Hierdeur word die feite en werklike stand van sake ontdek en hierdie verkreë inligting aangewend om regstellende aksie toe te pas. Bemagtiging beteken dat alle opvoeders blootstelling kry en die geleentheid gebied word om hul vaardighede op beide leier -en bestuurskapsterreine te ontwikkel. Dié bestuursbenadering lei tot 'n goeie werketiek en passie onder opvoeders.

### **Vraag 8: Infrastruktuur**

Infrastruktuur as opvoedkundige hulpbronne is deurslaggewend vir gehalte leer in landelike primêre skole. Volgens Everard *et al.* (2004:209) dien dié bronne as 'n kernfaktor, met ander woorde dit kan positief of negatief bydra tot die gehalte van leer wat aan landelike leerders gebied word. Deurdat landelike primêre skole tans en sommige van hulle vroeër aan kerke of plaaseienaars behoort het, is die vorm van diskriminasie wat grootte van geboue, terreine, asook klasse betref, duidelik sigbaar. Alhoewel bestaande geboue steenstrukture is, is alle addisionele klaskamers wat self deur WKOD verskaf en opgerig is, vervaardig uit 'n 40mm-plaatmateriaal bekend as Cromodek. Hierdie klaskamers is geensins leerdervriendelik nie en impakkeer dus negatief op leer.

Reaksies op die vraag of infrastruktuur (terrein, geboue en ander skoolfasiliteite) bevorderlik is vir die leerproses, het die meerderheid van respondente met 'n "Ja" bevestig en dit verder aangevul met die volgende stellings:

*"Ja, maar nie ideaal nie"*

*"Ja, ons probeer om so ver as moontlik en tot die beste van ons vermoë om die infrastruktuur netjies te hou ..."*

Een fokusgroep wie se skool totaal uit opslaanklaskamers bestaan, het so gereageer.

*"Nee, die klasse is kokend warm... WKOD voel niks vir ons nie... g'n mens kan so skool hou nie. Onthou in die somer, tien uur in die oggend, is daardie wit klasse al 43, 44 grade binne in, nou kan jy dink hoe voel dit twaalf uur".*

Dit kom voor asof van hierdie skole hulpbronne met gemak tydens groepwerk en praktiese demonstrasies in hul onderskeie klasse kan hanteer. Een fokusgroep het hierdie manier van onderrig moeilik gevind. Dit kon moontlik aan klassamestellings en klasgrootte toegeskryf word (Clarke, 2007:219). Volgens dié respondente leen die onderrig -en leerhandeling hom

geensins daartoe dat lesse doeltreffend bestuur kan word wanneer hulpbronne deel van die aanbieding vorm nie. Harley en Wedekind (2004:206) bevestig die impak wat klasruimte op dié onderrig-ervaring het. Respondente het so gereageer op gestelde vrae en onderstaande response het meer diepte aan hierdie leersituasie verleen:

*“Dit is ’n gesukkel en gestruikel. As jy met die een groep, byvoorbeeld ’n proefneming doen dan sit die ander of dit hulle werk is... die periode gaan heel velore vir die ander wat nie betrokke is nie”.*

*“In die Grondslagfase is dit eintlik ’n groot ontwrigting, want as jy met die een groep besig is met ’n eksperiment, dan trek dit so die aandag van ander af dat hulle glad nie met hul werk aangaan nie”.*

Deurdat 96,7% van hierdie skole (Vraag 14 uit die vraelyste, vide p.107) oor hulpbronne vir leerondersteuningsdoeleindes beskik, beteken dat dié bronmateriaal aangewend kan word om leer te bevorder. Die verwagting is dat kurrikulêre en buite-kurrikulêre leergange mekaar komplementeer om leerders holisties te vorm. Uit persoonlike kommunikasie (onderhoude) met respondente het dit aan die lig gekom dat landelike primêre skole wel oor sporttoerusting en apparaat beskik vir al die sportkodes wat beoefen word, maar dat fasiliteite ontbreek. Dié situasie skep dus ’n vakuum of wanbalans in opvoedkundige praktyke.

Leerders word akademies gestimuleer en daar is geen twyfel oor nie. Wat wel twyfel laat, is die reeds beperkte sportkodes wat jaarliks deur skole se personeelvoorsiening bepaal en op onnatuurlike wyses sonder enige fasiliteite beoefen word. Hierdie tendens dien geensins as uitlaatklep vir hierdie leerders om hulle te help om van oortollig gestoorde energie ontslae te raak nie. Te midde van hierdie opvoedkundige dilemma laat dit tog die vraag ontstaan: *Beskik landelike primêre skole oor die nodige kapasiteit en het hulle strukture in plek om van die leerders wat potensiaal toon, op ’n hoër platform te laat presteer?* Op hierdie vrae was respondente verdeel en het hul reaksies soos as volg uitgedruk:

*“Ek dink nie so nie, want ons leerders is te min. Klein skooltjies word benadeel. Omdat hulle klein is, word hulle nie by die liga ingeskryf nie”.*

*“Op sportgebied by atletiek, baie beslis”.*

*“Ons het vier atlete gehad wat by Boland deelgeneem het. Ons het twee atlete gehad wat vir Wes-Kaap deelgeneem het vir landlope, so -ja”.*

*“As ons die hulp van buite kry wat donateure aanbetref, sal ons kan”.*

Van hierdie primêre skole toon inderdaad tekens dat goeie leerpraktyke die norm is. Met hul klein N&S-toekenning, ’n beperkte begroting, multigraadonderrig, min toerusting met geringe

fasiliteite en 'n ratio gebaseerde 1:40 diensstaat, sien leerders tog lig aan die einde van dié opvoedkundige tonnel. Ter staving hiervan het 'n respondent hierdie kommentaar gelewer:

*“Spanwerk, opvoeders wat omgee. Ons... gee vir ons kinders die geleentheid, ons hou 'n mini-krieket sportdag self, ons hou 'n rugby en netbaldag vir onder sewes, ag's en neges, ons belê in ons Grondslagfase en ons ontwikkel hulle, ons hou hulle net positief”.*

Hierdie kommentaar getuig van absolute spanwerk, opvoeders met 'n passie is vir onderwys en individue wat die belange van die kind en gemeenskap op hulle harte dra. Prinsipale moet buite hul konserwatiewe denkraamwerke optree om situasies aan te spreek. Indien sport- en rekeasiefasiliteite 'n holistiese onderwysbenadering strem, kan skole die volgende oorweeg:

- Met buurskole binne 'n ooreengekome radius netwerk om 'n landelike skoolliga te begin
- 'n Sportkomitee begin wat die liga in die kluster sal bestuur en koördineer
- Buiteklubs koöpteer wat kan help met afrigting en die gebruik van hul sportfasiliteite
- NRO's nader om afrigtingskursusse vir opvoeders aan te bied
- Skakeling met hoër onderwysinstellings (Universiteit Stellenbosch se sportfakulteit) om gespesiliseerde afrigting (skeidsregters- en noodhulpkursusse) aan die kluster te bedien
- Departement van Sport en Rekreasie nader om die toekenning van sport assistente
- Die skoolbeheerliggaam betrek deur 'n sport-en-rekreasie-begroting te begin

Slim denke met 'n kreatiewe inslag moet deel van prinsipale se leier- en bestuursmondering vorm. Hierdie eienskappe is kenmerkend van proaktiewe leiers en vindingryke bestuurders. Hul geheelskoolbenadering is bevorderlik vir leer en aktiveer spanwerk onder personele. In teenstelling met hierdie proaktiewe leierbestuurders, dit wil sê die *Laat Gods water oor Gods akker loop*-benadering en steun van klaagliedere, word 'n positiewe leerkultuur, sowel as die ontwikkeling van skooltrots, teengewerk.

### **Vraag 9: Ouers en die gemeenskap**

Gemeenskappe reflekteer die diverse samehang van verskillende kulture en daardeur ook 'n wye spektrum van individue en gesinne. Die huis vorm 'n integrale deel van sy gemeenskap en hierdie sosiale band verbreed die kind se sosialiseringnetwerk.



Ouers, en gemeenskappe waarin kinders groot word, vorm van die lewensbelangrike bronne en sosiale kerneenhede wat leerders se skoolstiese ontwikkeling ten sterkste beïnvloed. Dié stelling kon nie eenparig deur respondente ondersteun word nie. Ter verdere aansluiting by hierdie stelling is die volgende vraag aan alle respondente gestel: *Kom skoolgemeenskappe en ouers hul ooreenkoms met die skool na?* Respondente het so daarop gereageer:

*“Gedeeltelik of die meerderheid ouers... daar is ’n kwart wat mos nie traak nie. Die plaas is bankrot, baie ouers het nie werk nie – so hulle sukkel finansieel”.*

*“Ja en Nee, die ouer, ouer ouers, die regte ouers, Ja... ons het ’n groep wat nou inkom wat op skool was toe hulle kinders gekry het, hulle aanvaar nie verantwoordelikheid in vennootskap nie”.*

*“Nie altyd nie, baie weinig, so dit laat baie druk op onderwysers”.*

*“Nee meneer”.*

Genoemde verwysings by monde van respondente uit fokusgroep-gesprekke, word deur die statistieke in vrae 39 en 40 uit vraelyste (vide p.114), bevestig. Ter staving het respondente moontlike redes aangevoer vir die traak-my-nie-agtige houding van ouers, genaamd:

- *lae geletterdheidsvlakke, onbelangstellende gedrag, persoonlike en finansiële probleme, negatiewe ingesteldhede, asook ander sosiale euwels soos drankmisbruik.*

Hierdie faktore versteur nie net die sosiale band tussen skole en ouergemeenskappe nie, maar skep ’n wanbalans in die basiese funksionaliteit van beide instellings om as ’n eenheid saam te werk. Anti-sosiale gedrag wat landelike ouers demonstreer (die versuim van hul opvoedingsverantwoordelikhede), het ’n negatiewe impak op beide die leerder en hul formele leer. Volgens respondente neem dié tendense ernstige afmetings aan in sommige landelike primêre skole, en prinsipale is in ’n verbete stryd gewikkel om hierdie gedragpatrone aan te spreek. Die doel is om skole, ouers, sowel as gemeenskappe in funksionele en volhoubare leergemeenskappe te ontwikkel wat deur interaktiewe deelname (deelnemende bestuur en eienaarskap) betekenisvolle bydraes tot gestruktureerde leer kan lewer.

Daar is menige ontwikkelingsessies gehou en pogings volgens respondente aangewend om die onverantwoordelike optredes van ouers aan te spreek, maar met geen sukses. Tydens terugvoering het baie respondente mismoedig voorgekom en hul soos volg uitgespreek:

*“Ons het al sessies gehou..., as hulle net nie belang stel nie, dit is net dieselfde ouers wat kom”.*

*“Ons soek self daardie antwoord”.*

Terwyl hierdie respondente antwoorde soek hoe om ouers en gemeenskappe daadwerlik by hul skole betrokke te kry, het een respondentegroep die volgende moontlikheid voorgestel:

*“Ek dink as ’n mens hierdie idee van Geheelskool-gesondheidsbevordering probeer en gereeld die ouers by mekaar kry en hulle verantwoordelik maak vir sekere aspekte met leiding van opvoeders dat hulle miskien op ’n vlak sal kom, veral die jonger ouers wat ons meer kan ondersteun”.*

Die ander fokusgroep kon uit hul ondervinding kommentaar lewer van die dinamiese rol wat prinsipale onder ouers en gemeenskappe kan speel en is die volgende aangehaal:

*“Die feit dat ek al lank hier is. Ek ken al die ouers, ek ken die kinders se huislike omstandighede en ek doen gereeld huisbesoek. Ek het ’n briefiebeleid. ’n Ouer sal vir my ’n briefie skryf en sê my kind het nie vannag geslaap nie, of dit het gebeur, ... ek weet wat aangaan”.*

Skole is bakens van hoop en word deur hul ouers en gemeenskappe omring (Naidu *et al.*, 2008:129) Die kind is sentraal geposisioneer binne hierdie driehoekige formasie en elke deelnemer is dus onlosmaaklik tot dié verhouding verbind. Skole moet leiding neem en self die verandering wees om veranderinge te weeg te bring. Te midde van onverantwoordelike optredes deur ouers moet prinsipale strukture in plek stel wat ouers dwing tot deelname. Prinsipale in landelike primêre skole se invloed word deur dié skewe houdings en optredes wat ouers openbaar, getoets. Maxwell (2008:26) stel dit onteenseglik dat leierskap rondom invloed sentreer. Prinsipale moet dus hul invloed onder ouers en in gemeenskappe laat geld. Hierdeur kan negatiewe persepsies rondom die basiese funksionaliteit van skole verander en eienaarskap, asook deelnemende bestuur bewerkstellig word.

Deur skoolbeheerliggame (lede) strategies in hul onderskeie gemeenskappe te organiseer, kan kerngedeeltes van skole se buite-kurrikulêre program soos ouer-inligtingvergaderings en bespreking van fondsinsamelings in wyksformaat, dit wil sê in klein ouergemeenskappe gedryf word. Hierdie platform dien nie net as meganisme om ouerdeelname te bevorder nie, maar dié bekende omgewings bied ouers die geleentheid om vrymoedig aan besprekings deel te neem, inisiatiewe voor te lê en genome besluite self te dryf. Bemagtigde ouers tree verantwoordelik op en werk as funksionele eenhede (groepe) saam. Wanneer skole, ouers en gemeenskappe dieselfde doelwitte nastreef, word ’n wen-wen-situasie gehandhaaf, almal vind dus baat by die proses en alle leerders kry dus die beste van beide wêreldes.

#### 4.4 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk se uitsluitlike fokus sentreer rondom die ontleding van vraelyste (vide p.115-124) en fokusgroep-onderhoude (vide p.128-147) in 'n poging om antwoorde te verkry op die vraag: *Wat is die prinsipaal se rol en funksie ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter?* Vir die doel is vraelyste, asook fokusgroep-onderhoude as meetinstrument gebruik om dié vraag te beantwoord.

Beide vraelyste, asook kommentaar van respondente met fokusgroep-onderhoude is ontleed en dié analyses het 'n dieper dimensie van landelike primêre skole aan die lig gebring. Vanuit hierdie verkreë data, deur kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes ingewin, het onderliggende bewyslewering die belangrikheid van prinsipale se rol en funksie beklemtoon. Wat ook baie duidelik na vore gekom het, is die verband tussen leierskap en bestuur en hoe prinsipale hierdie samehang en hoë ideale vir die skool tot voordeel van beide leerders en personeel in landelike primêre skole kan aanwend, asook ouerbetrokkenheid deur aktiewe deelname in gemeenskappe bewerkstellig.

Verder het die gegengereerde data vanuit beide vraelyste en kommentare van respondente getoon dat sekere landelike primêre skole minder bevredigend bestuur word betreffende die kurrikulum. Verskeie probleme wat hierdie bestuursproses bemoeilik en as redes daarvoor aangevoer word, is deur menige opvoeders aangehaal en na verwys. Meningsverskille onder opvoeders rakende multigraadonderrig het ook voorgekom. Terwyl sommige opvoeders dié model as goeie leerpraktyk ervaar, ondervind andere dit as problematies.

Te midde van die vele aspekte wat 'n stremmende impak op die leerprosesse in landelike primêre skole mag hê, lewer dié studie bewys daarvan dat visionêre leierskap en toegepaste bestuur minder bevredigende skole werklik in funksionele leerinstellings kan omskep. Sterk leierbestuurskap is 'n noodsaaklikheid, omdat die variasie, standaard, sowel as impak op die basiese funksionaliteit van landelike primêre skole waargeneem word.

Origens is die gevolgtrekking wat gemaak kan word, dat, nieteenstaande die komplekse samestelling van landelike primêre skole, alle leerders in dié skole (in Kring X) doeltreffend kan leer. Deur doeltreffende bestuur kan hoë vlakke van leer gehandhaaf word. "It is about intellect, ... about stimulating young minds to think, and it is about reflecting on thinking" (Clarke, 2012b:203). Prinsipale is inderdaad die bestuurders van die skoolkurrikulum (NKV) en aanspreeklik vir goeie onderrig en hoë leerderprestasie.

## **HOOFSTUK 5**

### **BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

#### **5.1 INLEIDING**

Die aard en omvang van prinsipale se bestuursfunksie om leerderprestasies in landelike primêre skole in Kring X (Weskus Onderwysdistrik) te verbeter dien as hooffokus van hierdie studie. Die tendens van die onbevredigende, asook wisselvallige akademiese prestasies van leerders, het wesenlike twyfel by Kringbestuur (WKOD) gelaat rondom die effektiwiteit van die bestuur en funksionele taak van prinsipale in landelike primêre skole. Verder leen hierdie situasie hom nie net daartoe dat vraagtekens agter skoolbestuur geplaas word nie, maar dié skole se potensiaal en effektiwiteit om gestelde teikens te behaal, word ook deur 'n wolk van bedenkinge oorskadu.

Dié voortgesette tendense het prinsipale se bestuursvaardighede onder die soeklig gebring. WKOD en ander belangegroeppe wat dieselfde sentimente deel, het openlik te velde getrek en in die pers en ook verbaal hul ontevredenheid met dié situasie te kenne gegee, hul diepe kommer uitgespreek en daarmee ook indirek skoolprinsipale se bestuursvindingrykheid en leierskapsvermoë, gesag en hul invloed bevraagteken. Die verband tussen onbevredigende skoolbestuur, sowel as swak akademiese prestasies, het die fokus verskuif na prinsipale se bestuursrol in landelike primêre skole. Gevolglik bevind skoolbestuur in sy totale omvang hulle in 'n baie netelige posisie en die teiken van noukeurige ondersoek.

Prinsipale se aanspreeklikheid rondom hul bestuursrol en funksie volgens Wet 76 van 1998, die Wet op Indiensneming van Opvoeders, se fokus is om:

- (i) skole op bevredigende wyse te bestuur ingevolge toepaslike wetgewing.
- (ii) te verseker dat alle leerders se leerbelange bevorder en ooreenkomstig met goedgekeurde beleid uitgevoer word.

Hierdie ondersoek poog om met bewese bevindinge en oplossings na vore te kom, ten einde leerderprestasie in landelike primêre skole te verbeter.

#### **5.2 AGTERGROND TOT DIE STUDIE**

Die minder bevredigende bevoegdheidsvlakke wat landelike primêre skoolleerders jaarliks deur wisselende sistemiese uitslae in Afrikaans Huistaal en Wiskunde vir grade 3 en 6 lewer,

het 'n sigbare ongemak by politici, beleidmakers en ouers gelaat. Sekere sektore binne die onderwyskomponent kon nie die minimum slaagpersentasie (50%) behaal nie en dit is in sommige kringe as 'n aanklag teen die WKR, skole en veral teen prinsipale gesien.

Hierdie vertonings het die kollyg verskuif na prinsipale. Hul rolle as bestuurders, skoolleiers en kurrikulumhoofde is daarmee onder die vergrootglas geplaas. Die strekking van tendense en die swak akademiese prestasies van leerders, het daartoe gelei dat prinsipale se bestuur, sowel as leierskapsvermoë ook verder onder verdenking geplaas is. Hierdeur het bestaande klaskamerpraktyke, asook leerstrategieë onder die soeklig gekom. Vanuit dié konteks word die belangrikheid van sterk leierskap en doeltreffende bestuur beklemtoon. Prinsipale se aanspreeklikheid handel rondom die implementering van toepaslike opvoedkundige praktyke wat die leerproses verryk ten einde akademiese prestasies tot hoër vlakke te ontwikkel.

Die kring, alhoewel 'n spesifieke streek van die Weskus Distriksmunisipaliteit, vorm deel van dié diverse geografiese streek en is geleë aan die Weskus. Hierdie landelike primêre skole is binne dié omgewing gevestig en maak deel uit van die wissellende sistemiese statistieke.

### **5.3 OMVANG VAN DIE ONDERSOEK**

Deurdats sekere landelike primêre skole se leerderprestasies nie na wense vertoon en ook nie aan die gestelde teikens ('n slaagpersentasie van 50% of meer in Afrikaans Huistaal en Wiskunde in sistemiese toetsing) van WKOD voldoen het nie, is die ondersoek vanuit hierdie hoek geloods. Die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmodel wat in hierdie ondersoek gebruik is, kon die operasionele effektiwiteit van bestuur, sowel as leierskap in dié skole peil en die impak op leer, asook leerderprestasie uitwys.

'n Chronologiese uiteensetting van hierdie ondersoek word in hoofstukverband weergegee. In konteks word dit breedvoerig beskryf en die gedetailleerde wyse waarop die studie-inhoud gestruktureer is, kon die ontwikkeling van die ondersoek met noukeurigheid gevolg word. Die hoofstukindeling gee progressief betekenis aan die studieraamwerk.

- Hoofstuk een bied die inleiding, asook 'n indiepte-oorsig van die voorgenome studie.
- In hoofstuk twee word die kernfokus deur 'n omvattende literatuurstudie gedek en met verwante begrippe relevant tot die probleemstelling ondersteun.
- Die navorsingsplan (ontwerp en metodologie) word deur 'n gedetailleerde uiteensetting van die ondersoek in hoofstuk drie voorgestel.
- Ingesamelde data van vraelyste en kommentare van respondente tydens fokusgroep-

onderhoude is in hoofstuk vier ontleed en geïnterpreteer.

'n Verdere doelstelling van die ondersoek was om antwoorde te verkry op hoe bestuur in skole leerderprestasie in landelike primêre skole kan verbeter. Hierdie akademiese tendense het skoolbestuur onder die soeklig gebring. Binne dié bestuursrol het die klem verskuif na die aspek van bestuur en hoe dit as strategie aangewend kan word om leer te bevorder. Vanuit hierdie agtergrond is die rol en funksie van prinsipale in diepte bespreek en die verwagtinge wat WKOD aan landelike primêre skole stel, in hoofstuk twee (literatuurstudie) uitgelig.

Wisselwerking van interne stelsels en die uitvoering van skole se funksionele taak (onderrig en leer) het as maatstaf gedien om prinsipale se invloed as institusionele bestuurshoofde en kurrikulumkenners te bepaal. Hierdeur kon die operasionele effektiwiteitsvlakke in landelike primêre skole nie net opgemerk word nie, maar 'n skeidslyn tussen goeie en "onbevoegde" bestuurders terselfdertyd ook getrek word. Die omvang en impak van bestuursleierskap word in dié konteks beklemtoon. Hierdie kernaspekte (leierskap en bestuur) word in gedefinieerde terme beskryf en breedvoerig in die literatuurstudie (hoofstuk twee) gedokumenteer.

Die interpretasies van geanaliseerde data (response op beide vraelyste en onderhoude) het verskeie perspektiewe rondom leierskap, bestuur, asook leerpraktyke vanuit die variasie van skoolkontekste uitgelig. Te midde van ooreenkomste, meningsverskille, sowel as wesenlike kontraste voortspruitend uit vraelyste en onderhoude, het hierdie aspekte sekere tendense uitgelig. Vanuit hierdie strekking, samehang en verband tussen dié tendense kon leemtes in bestuurspraktyk uitgewys word. Leemtes wat negatief inwerk op leerderprestasies en faktore wat positief bydra tot die verbetering van leerderprestasies in die landelike primêre skole-konteks, is gedokumenteer en bekend gestel.

### **5.4 DOEL EN PROBLEEMSTELLING**

Met die onbevredigende bevoegdheidsvlakke van leerders, asook die wisselende, dog swak sistemiese uitslae wat landelike primêre skole (Kring X) aanteken, word prinsipale deur hul aanspreeklikheid gedwing om doelgerigte planne in plek te stel vir die verbetering van hierdie prestasies. Die doel van hierdie studie was om te ondersoek en te beskryf hoe prinsipale en skoolbestuurspanne die verbetering van akademiese prestasies in landelike primêre skole teweeg kan bring. Vanuit hierdie akademiese scenario is die navorsingsvrae gestel en as navorsingsprobleem geformuleer:

- Wat is die prinsipaal se bestuursfunksie ten einde akademiese prestasies in landelike

primêre skole te verbeter?

- Watter leemtes in bestuurspraktyk is beperkend vir leerderprestasies in landelike primêre skole?
- Watter faktore sal bydra tot die verbetering van leerderprestasie in landelike primêre skole?

Oorhoofs het die studie bestuursaspekte van prinsipale in landelike primêre skole ondersoek. Verskeie bestuurstrategieë (vanuit response op vraelyste en kommentare op onderhoude) is ontleed en dienoreenkomstig geanaliseer. Met die interpretasies van geanaliseerde data is bevindinge en gevolgtrekkings gemaak en aanbevelings voorgestel. Beide die leemtes wat prestasies teenwerk en die strategieë wat positief sal bydra tot verbeterde leerderprestasies, is gedokumenteer.

### **5.5 BEVINDINGE**

Bevindinge in hierdie studie kan deur bewyslewering gestaaf word. Uitspraak en bevindinge is gebaseer op die literatuurstudie, verkreeë data wat geanaliseer, ontleed en geïnterpreteer is. Bevindinge is gegrond op die response in vraelyste, kommentare verkry van fokusgroep-onderhoude, persoonlike kommunikasie en waarneming. Vanuit die impiriese data is daar gepoog om beide die doel van die studie te bereik en probleme uit te lig.

#### **5.5.1 Aspekte rondom bestuur waarmee rekening gehou moet word**

Die omvang van prinsipale se mandaat volgens die Indiensneming van Onderwysers, Wet 76 van 1998 word deur verskeie aspekte in skoolverband omsluit en waarvoor hulle rekenpligtig is. Daarom kan die bestuursproses nie in isolasie bedryf word en daardeur ook nie tot sy volle reg kom nie. Leierskap vorm 'n kernkomponent van skoolbestuur. Binne dié skoolopset vervul prinsipale die rol van beide bestuurder en skoolleier. Vanuit hierdie konteks is daar tot verskeie gevolgtrekkings gekom.

#### **5.5.2 Die prinsipaal se bestuur- en leierskapsfunksie**

Prinsipale word getaak om skole op bevredigende wyse te bestuur deur effektiewe leierskap en doeltreffende bestuursvaardighede toe te pas. 'n Omvattende beskrywing van prinsipale se bestuursrolle en funksies is in hoofstuk twee (literatuurstudie) vervat. Hierin is beide skole, asook prinsipale se operasionele raamwerke breedvoerig gedokumenteer. Verwagtinge soos

deur WKOD gestel, is in duidelik omskryf en hoe dié terme van verwysing deur leidinggewing en stelselgedreweheid tot uitvoering gebring moet word.

### **5.5.3 Tekortkominge in bestuur en leierskapsraamwerke**

Response in vraelyste, kommentare tydens onderhoudsvoering, persoonlike kommunikasie en waarneming het die volgende leemtes in prinsipale, sowel as in bestuurspanne se bestuur en leierskapsraamwerke ontbloom:

#### **5.5.3.1 Basiese funksionaliteit**

Vanuit die ontleding en analise van response in vraelyste, sowel as onderhoude is bevind dat voorgeskrewe beleid nie gevolg en geïmplementeer word nie. Kontaktyd (Clarke, 2012a:3) is die regulasie of bepaling wat skole in hul totale omvang organiseer en dit word nie effektief in landelike primêre skole toegepas nie. Dié bestuurshandeling kan ook van die oorsake wees dat kurrikulêre en buitemuurse leergange nie doeltreffend gedryf, optimaal benut en gestelde uitkomst nie bereik kan word nie.

#### **5.5.3.2 Leierskap, bestuur en kommunikasie**

Dié ondersoek lewer bewys dat landelike primêre skole 'n gebrek aan gerigte (doeltreffende) leierbestuurskap demonstreer. Hierdie onvermoë om organisatoriese strukture te ontwikkel, teikens te haal, effektiewe, asook formele kommunikasieplatforms te skep, het 'n negatiewe impak op die verbetering van die operasionele effektiwiteit binne skole. Hierdeur word interne stelsels nie effektief bestuur nie en kan van die moontlike oorsake wees dat ondersteuningsplanne ontbreek of nie tot hul reg kom nie. Prinsipale tree beide as die bestuurders en leiers in skole op en word deur Clarke (2012b:1), Cronje *et al.* (2000:154), asook Botha (2011:5) as die sleutelkomponente binne die leerproses beskryf. Deurlopende gesprekvoering met alle rolspelers is essensieel, omdat inligting nie net uitgeruil word nie, maar ook eienaarskap en aktiewe deelname daardeur bevorder word.

Die studie het aan die lig gebring dat skole se moniteringstelsels geherstruktureer moet word om beide die kwaliteit en kwantiteit van werk, asook die werklike standaard van leerprosesse te meet. Monitering meet nie net die vlak van leer in skole nie, maar ook 'n proses waardeur die skoolstelsel in geheel geëvalueer word (Clarke, 2012b:222). Vaardighedsontwikkeling en verwerwing van nuwe kennis is dus kritiek belangrik. Bestuurspanne word hierdeur die taak



gestel om geleentheid te skep vir opvoeders en veral nuwelinge om hulself te vergewis van die moniteringsproses en hoe dit sal bydra tot goeie onderrig-leerhandelinge in die skool.

### **5.5.3.3 Kwaliteit van onderrig- en opvoederontwikkeling**

Met die ontleding en analise van response in beide vraelyste en fokusgroep-onderhoude kon 'n lyn tussen beplanningsiklusse vir lesvoorbereiding in dié skole getrek word. Die bevinding is dat verskeie siklusse in 'n skool nie leer bevorder nie. Hierdie praktyke en handelinge kan moontlik van die redes wees dat 36,7% van beplande uitkomstes nie verwesenlik word nie. Dié beplanningsiklusse (onderrigplanne) werk ook negatief in op multigraadonderrig en kan van die redes wees waarom opvoeders hierdie onderrighandeling as problematies ervaar. 'n Eenvormige beplanningsformasie word aanbeveel en prinsipale as kurrikulumkoördineerders moet bepalings (Van Deventer, 2003a:111) daaromtrent laat geld.

### **5.5.3.4 Kurrikulumvoorsiening en hulpbronne**

Daar is bevind dat tekorte aan praktiese ondersteuningsbronne in landelike primêre skole 'n werklikheid is. Dit kan 'n moontlikheid wees dat die leersituasie hierdeur nie tot sy reg kom nie en die gestelde teikens nie gehaal word nie. Weens die klein N&S-toekenning, onvermoë om begrotingsbeheer (Mestry, 2004:128) toe te pas, asook die eskalering van itempryse, kan toepaslike bronne nie aangevul word nie. 'n Verdere bevinding is dat bestaande LOOM (leerondersteuningsbronne) nie ten volle benut word om gestruktureerde leer in die klaskamer te stimuleer nie. Volgens Jansen en Blank (2014:83) moet hulpbronne gepas aangewend word om leer te verbeter. Streng bestuurskontrole moet oor alle hulpbronne toegepas word.

### **5.5.3.5 Leerderprestasie**

Met 43% landelike primêre skole wat die multigraadmodel as onderrig en leerpraktyk toepas, kon 36,7% van die totale opvoedertal (sien Tabel 2, Hoofstuk 3) nie beplande uitkomstes aan die einde van lesse bereik nie. Daar is tot die slotsom gekom dat dié onderrig-leerhandeling in sy totale omvang negatief inwerk op die leerproses, en Duvenhage (2014:119) ondersteun dié stelling. Hierdie leersituasie word omlin deur gedwonge graad- en fasekombinasies en die multivlakke van leer op hul onderskeie graadvlakke. Verder dra die uiteenlopendheid van verskeie beplanningsformasies in landelike primêre skole en ouerdeelname nie werklik by tot positiewe leerderprestasie nie. Prinsipale moet toesien dat alle betrokkenes in die leerproses (opvoeders, leerders en ouers) en relevante rolspelers (Kringbestuur, GLOO en Kurrikulum-

Adviesdienste) aktief by strategiese beplanning betrek word om so herontwerpte aksieplanne met sukses uit te voer.

### **5.5.3.6    Dissipline**

Response in vraelyste en terugvoering vanuit onderhoude het bewys gelewer dat opvoeders se ingesteldheid rakende die onderwysprofessie baie negatief is. Hierdie negatieweiteit het 'n direkte impak op die leersituasie en is duidelik sigbaar in opvoeders se houding teenoor die leerproses. Negatiewe gedrag word gedemonstreer deurdat beleid nie geïmplementeer en gevolg word nie, opvoeders hulle skuldig maak aan ongereelde lesvoorbereiding en buite-kurrikulêre aktiwiteite wat nie ten volle ondersteun word nie. Daar is ook bevind dat prinsipale nie konsekwent die progressiewe dissiplinêre prosedures volg, en dit werklik toepas wanneer 'n opvoeder hom/haar aan wangedrag (professionele ongehoorsaamheid) skuldig maak nie. 'n Sterk werketiek moet deurgaans deur alle werknemers in skole handhaaf word (Christie, 2008:9). Opvoeders, prinsipale ingesluit, wat beleid oortree moet beslis gedissiplineer word.

### **5.5.3.7    Infrastruktuur**

'n Leerkultuur word gekenmerk aan die omgewing waarbinne leer plaasvind. Hierdie studie het bevind dat mobiele klaskamers nie leer bevorder nie en dat die materiale waarvan hierdie klaseenhede vervaardig word, die klaskamertemperatuur gedurende somer baie verhoog en liggaamstemperatuur in winter negatief teenwerk. Om leerders in totaliteit op te voed, geniet buitemuurse fasiliteite, asook toerusting vir sport en rekreasie, dringend aandag. Volhoubare infrastrukture in die bestuur van buitemuurse aktiwiteite bevorder lewenslange leer.

### **5.5.3.8    Ouers en gemeenskap**

Skole, hul ouerkorps en die gemeenskap, vorm 'n driehoekige verwantskap in die leerproses. Hierdie verhouding is kritiek belangrik, omdat 'n swak skakel aan die ketting die onderrig en leerproses kan versteur. Die studie het aan die lig gebring dat ouers en skoolgemeenskappe in gebreke bly om eienaarskap van hul skole te aanvaar. As verlengstuk van die huis, doen skole hul *in loco parentis*-plig, terwyl die primêre bronne (ouers en gemeenskappe) hul plig gedeeltelik nakom. Jansen en Blank (2014:152-153) is van mening dat skole effektief kan funksioneer wanneer hul ouers as vennote hanteer word. Hulle noem verder dat ouers oor sekere vaardighede beskik wat positief en tot vooruitgang van skole aangewend kan word. Die volhoubaarheid van 'n goeie werksverhouding is gesetel binne die kollektiewe bedinging van die groep ouers en gemeenskap.

#### **5.5.4 Positiewe aspekte in skoolbestuur en leierskap**

Sekere bestuurspanne toon positiewe aspekte (bekwaamheid) rondom hul bestuur, sowel as leierskapsbevoegdhe en dit kon duidelik waargeneem word in hul:

##### **5.5.4.1 Beplanning**

Strategiese beplanning word voor die begin van die nuwe akademiese jaar of nuwe kwartaal gedoen. Opvoeders en steunpersoneel word betrek by die voorgenome jaar / kwartaalplan, gestelde doelwitte, verwagtinge, formulering en implementering van aktiwiteite, mobilisering van fisiese en menslike hulpbronne, koördinerings, sowel as verslagdoening.

##### **5.5.4.2 Organisasie**

Doeltreffende stelsels, sisteme en gevestigde strukture komplementeer mekaar ten einde die langtermynplanninge, deur wisselwerking van dag-tot-dag-aktiwiteite, uit te voer. Lynfunksies is duidelik gedefinieer en werkverspreiding gebalanseer volgens die behoeftes van die skool. 'n Inklusiewe kurrikulum bied aan leerders gelyke geleentheid en die beginsel van gelykheid en toegang word met alle betrokkenes gekommunikeer.

##### **5.5.4.3 Leiding**

Sterk leierskap word gedemonstreer, by wyse van spreke, deur die vaardige manier waarop onderwyskwessies, onder andere hoe die NKV-beleidsdokument (KABV, NPPPPR en NPA), (Staatskoerant no. 34600 van 12 September 2011), benader en bestuur word. Hierdeur is die leidinggewing van prinsipale en bestuurspanne en die bestuur van goeie menseverhoudings met skoolbelangegroepes (rolspelers), sigbaar.

##### **5.5.4.4 Beheer en kontrole**

Beleid betreffende beheer en kontrole word toegepas. 'n Gestruktureerde prosesbeheer word gehandhaaf rondom interne monitering van alle kurrikulêre aktiwiteite in die skool. Die prinsipaal as kurrikulumbestuurder bepaal die beplanningsiklus rakende lesvoorbereiding en gepaardgaande prosedures wat gevolg moet word.

#### **5.5.4.5 Visie**

Skole word deur 'n kollektiewe benadering gedryf. Alle belanghebbenes behoort die skool se visie na te streef. Prinsipale beskik heel dikwels oor die mag (deur hul invloed te gebruik) om ouers en hul skoolgemeenskappe se gedrag te verander en hulle te inspireer om in te koop in die skool van die toekoms.

#### **5.5.4.6 Strategie**

Jaar- en kwartaalplanne is omvattend ontwerp om die leerproses in sy totale omvang te dek. Alle personele maak deel uit van die taktiese span in die herstrukturering of ontwikkeling van aksieplanne, asook die uitvoering daarvan. Bestuurspanne is die aktiwiteitsbestuurders en monitor aksieplanne rondom onderrigplanne, alle vorme van assessering en rapportering.

#### **5.5.4.7 Mobilisering van opvoeders.**

Opvoeders word gepas volgens hul vakspesialiteite binne die skoolleergang geplaas. Hierdie strategie rig die leerproses en verhoog produktiwiteit en gehalte-dienslewering.

#### **5.5.4.8 Motivering**

Prinsipale en hul bestuurspanne moet altyd van voor af lei. Die voorbeeld wat hulle as leier-opvoeders stel, dien as motivering vir hul ondergeskiktes. Skooltrots en 'n goeie verhouding met gemeenskappe lei tot 'n innerlike dryfkrag en passie. Dié skole en gemeenskappe neem die verantwoordelikheid om te alle tye hul beste te lewer.

### **5.6 GEVOLGTREKKINGS**

Landelike primêre skole is eiesoortige, komplekse en mensgedrewe organisasies wat deur prinsipale en opvoeders gedryf word. Binne hierdie leerorganisasies kan stelsels nie op hul eie funksioneer nie. Die operasionele effektiwiteit word deur die menslike komponent bepaal (Loock, Grobler en Mestry, 2006:11). Prinsipale en hul bestuurspanne is dus die bevel -en koördineringsstrukture en dryf en organiseer hierdie stelsels. Bestuur is stelselgedrewe en benodig leierskap om die proses met sukses te dryf. Sterk leierskap en doeltreffende bestuur is dus die raamwerk wat die operasionele effektiwiteit in skole kan verseker. Vanuit hierdie agtergrond en bevindinge kon die volgende gevolgtrekkings gemaak word. Prinsipale met hul bestuurspanne toon tekens van gebreke in hul bestuur en leierskapsbevoegdhede om:

- Beleid te implementeer en dit te vestig
- Voorgeskrewe riglyne wat die basis van beleid vorm, te volg
- Die bestuursproses, naamlik, beplanning, organisering, leidinggewing, asook beheer en kontrole te laat geld
- Leidinggewing en ondersteuning aan ondergeskiktes te bied
- Hul invloed te gebruik deur opvoeders te oorreed om in te koop by die skoolvisie
- Daadwerklik die kurrikulum effektief te kan bestuur
- Effektiewe moniteringstelsels te ontwikkel.
- Strukture soos gehalteversekering te aktiveer, asook die bestuur daarvan
- Ondersteuningsprogramme te ontwikkel om nuutverworwe kennis en vaardighede voortdurend te ontwikkel
- Kreatiewe denke te aktiveer en dit deur innoverende oplossings te bewerkstellig
- Kommunikatiewe stelsels effektief te bestuur

### **5.7 FAKTORE WAT BEPERKEND IS OP LEERDERPRESTASIE**

Prinsipale word deur hul ooreenkoms met WKOD wetlik verplig om skole op bevredigende wyse te bestuur. Dié prosedurele verpligting omvou die kernbesigheid van skole betreffende hul bestuur, sowel as funksionele taak in die bevordering van alle leerders se opvoedkundige leerbelange. Met hierdie ondersoek kon leemtes in skoolbestuur vanuit 'n landelike primêre skoolperspektief uitgelig word. Dié leemtes in bestuurspraktyk is egter beperkend, impakkeer negatief op leerderprestasie en word gedemonstreer deur die:

- Verskillende bepanningsiklusse wat in landelike primêre skole in werking is
- Ongereelde dag- en weeklikse beplanning, asook onvoorbereide lesaanbiedings
- Gebrekkige interne moniteringstelsels wat in skole teenwoordig is
- Onvanpaste tydsbestuur rakende die onderrigtyd en bestuur van dagprogramme
- Geen gestruktureerde ondersteuningsnetwerk teenwoordig in dié skole nie
- Onvermoë om die skooltuiswerkbeleid te implementeer, sowel as die toepassing daarvan
- Wanoptredes van opvoeders rondom die nasien van geskrewe werk van leerders
- Ondoeltreffende wyse waarop die kurrikulum beplan en bestuur word
- Graadkombinasies, vlakke van leer en groot klasse by multigraad
- Massiewe werklading onder andere die funksionele taak (multigraad), buitemuurs (sport en rekreasie), werkswinkels, didaktiese klasse, funksies en ouer-opvoeder-aktiwiteite

- Beperkte opvoedervoorsiening (opvoeders per skool wissel gemiddeld tussen twee tot vyf)
- Bestaande hulpbronne wat nie doeltreffend aangewend word nie
- Outonome funksionering van skole in kringverband
- Onvoldoende elektroniese en tegnologiese bronne, asook steunapparaat vir spesialisvakke vir die praktiese vakkomponente
- Onvoldoende kurrikulumdekking van KABV (2011) rondom multigraadonderrig -en leer
- Geografiese ligging van dié skole en onvermydelike natuurfluktuasies (ingesluit die vervoerskema)
- Anti-sosiale gedrag van ouers betreffende hul opvoedingsverantwoordelikhede teenoor die skool en leeders
- Negatiewe gedrag, houdings en ingesteldheid van opvoeders teenoor die leerproses
- Afwesigheid van 'n sterk werketiek onder opvoeders in dié skole
- Konserwatiewe denke en afwesigheid van innovasie om oplossings te bewerkstellig

### **5.8 FAKTORE WAT POSITIEF BYDRA TOT LEERDERPRESTASIE**

Vir elke negatiewe aspek wat leerderprestasie teenwerk, is daar faktore wat positief tot leer bygedra het. Hierdie ondersoek het die volgende faktore wat deur skoolbestuur in landelike primêre skole gedemonstreer word, uitgelig:

- Doeltreffende bestuursvaardighede en sterk leiereienskap vorm die basis van hierdie skole se organisatoriese doeltreffendheid.
- Prinsipale en bestuurspanne is beleidgedrewe en struktureer hul kennis daarvolgens.
- Doelgerigte daaglikse beplanning en deeglike lesvoorbereiding vorm 'n kernkomponent van die leersituasie.
- 'n Gestruktureerde en omvattende beheer- en kontrolestelsel dien as meetinstrument vir huidige en toekomstige herstrukturering van aksieplanne.
- Proaktiewe optredes deur bestuurspanne verseker die gladde verloop en wisselwerking van daaglikse aktiwiteite. Gebeurlikheidsplanne, indien nodig, is opgestel.
- Kreatiewe denke is die kenmerk van skoolbesture en deur innovasie word leerders se leerbehoefte aangespreek.
- Die effektiewe implementering en toepassing van beleid vorm die basis van skoolbestuur en dien as 'n kernelement in die operasionele effektiwiteit van dié skole.

- Prinsipale en bestuurspanne is rolmodelle en navolgenswaardige leierbestuurders.
- Opvoeders toon 'n sterk werketiek met passie binne hierdie skole en ondervind geen probleme met multigraadonderrig nie. Inteendeel, hulle ervaar dit as 'n beter manier van gestruktureerde leer.
- Skole met hul ouergemeenskappe is alliansievennote in die onderwys met 'n gedeelde visie. Met 'n kollektiewe benadering bevorder hulle gemeenskaplike doelwitte en skep so 'n kultuur van onderrig en leer.
- Goeie menseverhoudinge bestaan tussen alle belangegroepes. Skoolleierskap is aan hul ouergemeenskap bekend, poog om die beste diens vir beide ouers en kinders te gee en tree daardeur as die agente vir verandering op.

### 5.9 AANBEVELINGS

Hierdie studie poog om die aanvangsvraag en probleemstelling te beantwoord. 'n Ondersoek na die rol en funksie van prinsipale in landelike primêre skole is geloods om antwoorde daarop te verkry. Die bevindinge rondom skoolbestuur en leierskap is op grond van analyses bekend gemaak. Gevolgtrekkings aangaande hierdie bevindinge is geformuleer, leemtes wat beperkend inwerk op leerderprestasie, geïdentifiseer, en faktore wat sal bydra tot positiewe groei in leerderprestasies, geboekstaaf. Met die informatiewe verloop en ontvouing in hierdie studie word die volgende aanbevelings voorgedra.

- *Prinsipale se bestuursfunksie is tweërlei.* Om skole op bevredigende wyse te bestuur, en om die leerbelange van alle leerders te bevorder. Vanuit hierdie konteks moet prinsipale dus hul verantwoordelikhede en aanspreeklikheid gestand doen.
- *Skole is mens en stelselgedrewe.* Goeie skakeling tussen hierdie twee komponente bepaal of die sukses met uitkomstes, mylpale, teikens en of doelwitte bereik sal word. Beleide is direk en die behoorlike raamwerk wat stelsels in skole reguleer. Die formulering, implementering en deurvoering daarvan vorm dus die basis vir operasionele effektiwiteit en moet die norm wees.
- *Strukture reguleer die leerproses.* Dit word van prinsipale as leierbestuurders verwag om strukture te skep wat die gladde verloop van operasionele funksies in skole verseker.
- *Skole is leerinstellings, bestaan uit verskillende komponente en funksioneer as 'n eenheid om doelwitte te bereik.* Gehalte diens kan slegs deur die toepassing van 'n effektiewe beheer en kontrolestelsel geskied. Prinsipale as die kurrikulumbestuurders moet interne moniteringstelsels ontwikkel of herontwerp om 'n gehalte-sisteem in werking

te stel.

- *Geografiese ligging van landelike primêre skole kan 'n moontlikheid wees vir outonome werkswyses.* Klusternetwerke (klein leergemeenskappe) kan as 'n formele forum dien waar gemeenskaplike probleme aangespreek word, met ander woorde waar landelike primêre skole van mekaar kan leer, oplossings vir geïdentifiseerde uitdagings kan vind en in die proses deurlopende ondersteuning aan mekaar bied (Lieberman & Miller, 2014:3;13, Dagen & Bean, 2014: 56-57 en Boonzaaiër, 2013).
- *Dit moet die prerogatief van prinsipale wees om alle leerders holisties deur kurrikulêre en buite-kurrikulêre aktiwiteite te ontwikkel.* Weens die gebiedsuitgestrektheid (Kring X) kom die rekenpligtigheid van prinsipale nie tot sy reg nie. Deur kreatiewe denke van prinsipale en bestuurspanne ten opsigte van netwerking met buurskole en plaaslike gemeenskapsorganisasies kan werkbare oplossings bewerkstellig word om dié leemtes aan te spreek.
- *Gereelde skakeling met rolspelers is deurslaggewend.* Dié handeling lei tot 'n direkte en wedersydse verbinding met alle rolspelers. Met die tegnologiese versnelling (Christie, 2008:2) in die wêreld van werk het die kommunikatiewe landskap ook verander. Deur verskillende sosiale mediaplatforms te gebruik (Cleary, 2014:213), word nie net inligting gedeel nie, maar 'n tweerigting-kommunikasienetwerk geaktiveer en gevestig.

## 5.10 SLOT-OPMERKINGS

Die doel met hierdie studie is om prinsipale van landelike primêre skole se rekenpligtigheid in terme van hul bestuursfunksie betreffende die onderrig-leerhandeling te ondersoek. Om die navorsingsvraag te kon beantwoord, is twee vrae gestel en as volg geformuleer:

- (i) watter leemtes in bestuurspraktyk is beperkend vir leerderprestasie? en
- (ii) watter faktore sal bydra tot positiewe groei in leerderprestasie?.

Verskeie raamwerke van bronne, genaamd primêr en sekondêr, is in die studie gebruik ten einde bevindinge te maak om die probleemstelling te kon beantwoord. Met dié ontledings, analises en interpretasies van primêre data (response uit vraelyste en onderhoude), asook sekondêre bronne, soos die menings, perspektiewe en bevindinge van kenners en kundiges vanuit verskeie literêre genres, kon leemtes in bestuurspraktyk geïdentifiseer en die faktore wat sal bydra tot positiewe groei in leerderprestasie, uitgelig word.



Sterk leierskap is van die belangrike vaardighede wat in prinsipale se bestuursmondering vervat moet wees. Volgens Robertson (2005:43) is dit uiters belangrik dat prinsipale en hul bestuurspanne ("*the Circle of Influence*", Covey 2004:83) die volgende kwaliteite in die skool moet demonstreer, onder andere:

- *As staatspersone* fokus hulle op goeie menseverhoudinge, omdat skole mensgedrewe leerinstellings is.
- *As kenners van onderwyspraktyk* is hulle die hoofkundiges in onderwysleer en bevorder eienaarskap om verbeterde leergeleenthede binne die skool te skep.
- *As entrepreneurs* evalueer prinsipale en bestuurspanne hul rolverdeling deurlopend om verbeterde onderrig en leerprosesse in skole te handhaaf. Self-evaluering, beantwoord kwelvrae, ontwikkel nuwe idees en skep geleenthede om regstellende aksie toe te pas.

Bestuur is doelgerig en fokus op gestelde uitkomst. Dit is alle prosesse wat gevolg word om doelwitte te bereik. Wanneer Covey, Link en Merrill (2012:57) die volgende stelling maak: "Smart Trust is judgement. It's a competency and process that enables us to operate with high trust in a low-trust world", word prinsipale hierdeur bedag daarop gemaak dat die onderwys 'n geloofwaardige beroep moet wees. Geloofwaardig in die sin dat elke opvoeder 'n kopskuif moet maak beginnende by die individu self. Einstein se aanhaling: "*The world as we have created it is a process of our own thinking. It cannot be changed, without changing our thinking*", bevestig dat positiewe denke 'n noodsaaklikheid is vir werklike verandering in skole. Opvoeders (prinsipale ingesluit) moet hierdie verandering wees.

Nieteenstaande die grootte van landelike primêre skole in vergeleke met die Onderwyskring, geografiese posisionering en diverse lewensomstandighede (Emerging Voices, 2005), moet prinsipale hul personele in 'n vaardige, dinamiese, asook kompeterende arbeidsmag met 'n opvoedkundig-akademiese mentaliteit ontwikkel. Sterk leier- en bestuursvaardighede is die onderskeidende kenteken van 'n funksionele skool (Clarke, 2012b:1). Vindingryke prinsipale moet dus oor beide van hierdie vaardighede beskik.

### 5.11 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk fokus op die geformuleerde bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings in die ondersoek. Bevindinge vanuit literêre verwysings, ontledings, analises en interpretasies van die response in vraelyste en kommentaar op fokusgroep-onderhoude, het as grondslag

gedien vir dié uitspraak. Bevindinge en gevolgtrekkings is gemaak en aanbevelings daarop, voorgestel.

Vanuit hierdie bevindinge het dit duidelik na vore gekom dat sekere landelike primêre skole leemtes toon ten opsigte van toegepaste bestuur en sterk leierskap. Wat verblydend is, is dat sommige skoolbestuurspanne dit deur goeie praktyke in die onderskeie skole demonstreer. Hierdie twee skole van denke (by wyse van spreke) kon dus duidelik onderskei word rakende organisatoriese funksionaliteit en operasionele effektiwiteit.

Regdeur hierdie studie kon die aanspreeklikheidslyn van prinsipale duidelik gevolg word. Response en kommentare vanuit die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsondersoeke wat onderneem is, kon dit bevestig. Hierdie bevindinge het nie net leemtes in prinsipale en bestuurspanne se bestuurs- en leierskapsmondering uitgewys nie, maar ook hul ooreenkoms met rolspelers, naamlik WKOD, leerders, ouers, asook gemeenskappe duidelik onderstreep.

Prinsipale van landelike primêre skole is prominente figure in skoolgemeenskappe en hul posisies, hoog aangeskrewe. Hulle bestuur 'n komplekse en veeldoelige portefeulje met baie rolverdelings, onder meer as:

- Leiers in hul onderskeie skoolgemeenskappe.
- Verteenwoordigers van die Hoof van Onderwys op skoolbeheerliggame.
- Die vaders, moeders en voogde "*in loco parentis*" van die leerder.
- Pastorale versorgers van opvoeders.
- Leiers en bestuurders (in alle kapasiteite) in hul skole.

Te midde van hierdie "*Jack of all trades*"-portefeulje, is prinsipale die aanspreeklikes om toe te sien dat funksionele strukture geskep en doelgerigte stelsels en sisteme ontwerp word wat die operasionele effektiwiteit van skole reguleer. Die doeltreffende wisselwerking van stelsels en sisteme moet nie net instellings wees wat uitkomstgerig is nie, maar instellings wat aan alle leerders gelyke geleentheid bied en die beginsels van herstelling, gelykheid en toegang vir almal nastreef. Sterk leierskap en goeie bestuur is 'n noodsaaklikheid vir die suksesse en vooruitgang van skole by monde van Clarke (2012b:1), en 'n voorvereiste in die bevordering van opvoedkundige standaarde, veral hoë vlakke van leer, onderrig, leerderprestasie, asook akademiese versnelling.

Die woorde van Theron en Bothma (1988:85-86) plaas die rol en funksie van skoolprinsipale in konteks en bring daarmee 'n dieper dimensie betreffende hul rolverdelings in landelike

primêre skole: "... the school principal is the most important and influential individual in any school. It is his leadership that sets the tone of the school... . He is the main link between the school and the community... If the school is a vibrant, innovative, child-centered place, if it has a reputation for excellence in teaching, if students are performing to the best of their ability, one can ... point to the principal's leadership as the key to success".

---

---

## BRONNELYS

- Achor, S. 2010. *The happiness advantage: the seven principles that fuel success and performance at work*. New York: Virgin Books.
- Alvesson, M., Kärreman, D. 2011. *Qualitative research and theory development: mystery as method*. London: SAGE.
- Anderson, J., Poole, M. 2009. *Assignment & thesis writing*. Cape Town: Juta & Co Ltd.
- Andrews, H.A., 2011. Supporting Quality Teaching with Recognition. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (12): 5.
- Babbie, E. 2013. *The practice of social research*. 13<sup>th</sup> ed. Canada: Macmillan.
- Babbie, E., Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Badenhorst, C. 2007. *Research writing: breaking the barriers*. Pretoria: Van Schaik.
- Badenhorst, C. 2008. *Dissertation writing: a research journey*. Pretoria: Van Schaik.
- Badenhorst, D.C. 1993. Management tasks. In Badenhorst, D.C. (ed.). *School management: the task and role of the teacher*. Cape Town: Creda Communications: 9-38.
- Badenhorst, D.C., Van Schalkwyk, O.J. 1993. Perspectives for the teacher. In Badenhorst, D.C. (ed.). *School management: the task and role of the teacher*. Cape Town: Creda Communications: 1-8.
- Bak, N. 2004. *Completing your thesis: a practical guide*. Pretoria. South Africa: Van Schaik.
- Barnes, A.K. 2010. Die uitwerking van skoolkultuur en klimaat op geweld in Oos-Kaapse Skole: 'n onderwysbestuursperspektief. Ongepubliseerde PhD tesis, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.
- Bell, J. 2010. *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. 5<sup>th</sup> ed. England: Open University Press.
- Bergh, Z.C., Theron, A.,L. 2009. *Psychology in the work context*. 4<sup>th</sup> ed. Cape Town: Oxford University Press.
- Berry, R. 2004. *The research project. how to write it*. 5<sup>th</sup> ed. USA: Routledge.
- Bolam, R. 2002. Professional development and professionalism. In Bush, T., Bell, L. (eds.). *The principles and practice of educational management*. London: SAGE: 103 -118.
- Boonzaaier, P.J.V. 2014a. *Kurrikulum nuusbrieff 2 van 2014*. Paarl: Kurrikulumkoördineering en Advies Onderwysdistrik Weskus.
- Boonzaaier, P.J.V. 2014b. *Grondslagfase en Intermediêre Fase Hoofdekoördineerders*. Piketberg, 22 Januarie 2014, Paarl: Kurrikulumkoördinering en Advies Onderwysdistrik Weskus.

- 
- Boonzaaier, P.J.V. 2013. *Kurrikulum nuusbrieff 3 van 2013*. Paarl: Kurrikulumkoördinerings en Advies Onderwysdistrik Weskus.
- Botha, S. 2012a. Control. In Botha, S., Musengi, S. (eds.). *Introduction to business management: fresh perspectives*. Cape Town: Pearson: 190-206.
- Botha, S. 2012b. Planning. In Botha, S., Musengi, S. (eds.). *Introduction to business management: fresh perspectives*. Cape Town: Pearson: 126-142.
- Botha, R.J (ed.). 2011. *School leadership in a changing context*. Pretoria: Van Schaik.
- Breytenbach, J. 2015. Partye bereik 'n ooreenkoms. *Die Burger*. 4, Februarie 10.
- Briggs, A.R.J. 2002. Monitoring and evaluating learning. In Bush, T., Bell, L. (eds.). *The principles and practice of educational management*. London: SAGE: 170-184.
- Brink, R. 2013. 'n Oriënteringssessie rakende Inklusiewe onderwys vir Weskus Onderwysdistrik. 20 Julie 2013. Vredendal.
- Brynard, D.J., Hanekom, S.X., Brynard, P.A. 2014. *Introduction to research*. 3<sup>rd</sup> ed. South Africa : Van Schaik.
- Burger, D. (ed.). 2004. *South Africa Yearbook 2004/05*. 12<sup>th</sup> ed. Pretoria: Government Communications.
- Burnett, J. 2009. *Doing your social science dissertation*. London: SAGE.
- Burns, J.M. 1978. *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. 2012. Authenticity in Research: reliability, validity and triangulation. In Briggs, A.R.J., Coleman, M., Morrison, M (eds.). *Research methods in educational leadership and management*. 3<sup>rd</sup> ed. London: SAGE: 75-89.
- Bush, T. 2002. Authenticity -reliability, validity and triangulation. In Coleman, M., Briggs, A.R.J., (eds.). *Research methods in educational leadership and management*. London: SAGE: 59-72.
- Busher, H. 2002. Managing change to improve learning. In Bush, T., Bell, L. (eds.). *The principles and practice of educational management*. London: SAGE: 275-290.
- Calitz, L. 2002. Leadership for change in education: the South African perspective. In Calitz, L. Fuglestad, O.L., Lillejord, S. (eds.). *Leadership in education*. South Africa: Heinemann: 15-28.
- Carl, A.E. 2012. *Teacher empowerment through curriculum development: theory in practice*: 4<sup>th</sup> ed. South Africa: Juta & Company Ltd.
- Carl, A.E. 2005. The "voice of the teacher" in curriculum development: A voice crying in the wilderness. *South African Journal of Education*, 25(4): 223-228.
- Carroll, D. & Donnelly, S. 2007. Caring for students while gatekeeping for the profession: the student coordinator role. In Carroll, D., Featherstone, H., Featherstone, J., Feiman-Nemser, S., Roosevelt, D. (eds.). *Transforming teacher education: Reflections from the field*. Cambridge: Harvard Education Press: 33-50.

- 
- Chang, D. 2008. Conclusion: Reassessing the journey ahead. In Chang, D. (ed.). *The 2009 flux trend review: An indispensable handbook covering the latest trends affecting our lives*. South Africa: Pan Macmillan: 326-332.
- Cheng, Y.C. 2002. Leadership and strategy. In Bush, T., Bell, L. (eds.). *The principles and practice of educational management*. London: SAGE: 51-69.
- Chisholm, L. 2004. Introduction. In Chisholm, L (ed.). *Changing Class: education and social change in post-apartheid South Africa*. South Africa: HSRC Press: 1-28.
- Christie, P. 2008. *Changing schools in South Africa: opening the doors of learning*. Johannesburg: Heinemann.
- Clarke, A. 2012a. *The handbook for school governors*. South Africa: Kate McCallum.
- Clarke, A. 2012b. *The handbook of school management*. 2<sup>nd</sup> ed. Cape Town: Kate McCallum.
- Clarke, A. 2007. *The handbook of school management*. Cape Town: Kate McCallum.
- Cleary, S. (ed.). 2014. *Communication: A hands-on approach*. 2<sup>nd</sup> ed. Lansdowne: Juta.
- Coleman, M. 2012. Interviews. In Briggs, A. R. J. Coleman, M., Morrison, M. (eds.). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. 3<sup>rd</sup> ed. London: SAGE: 250-265.
- Corey, G., Corey, M.S. 2014. *I knew i had a choice: exploration in personal growth*. 10<sup>th</sup> ed. Australia: Brooks/Cole.
- Covey, S.R. 2004. *The 7 habits of highly effective people. powerful lessons in personal change*. London: Simon & Schuster.
- Covey, S.M.R., Link, G., Merrill, R. 2012. *Smart Trust. creating prosperity, energy, and joy in a low-trust world*. New York: Free Press.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. 2<sup>nd</sup> ed. London: SAGE.
- Cronje, G.J. de J., Du Toit, G.S., Marais, A. De K., Motlatla, M.D.C. (eds.). 2004. *Introduction to business management*. 6<sup>th</sup> ed. Southern Africa: Oxford University Press.
- Cronje, G.J.de J., Du Toit, G.S., Motlatla, M.D.C. (reds.). 2000. *Inleiding tot die bestuurswese*. 5<sup>de</sup> uitg. Cape Town: Oxford University Press.
- Dagen, A.S., Bean, R.M. 2014. High-quality research-based professional development -an essential for enhancing high-quality teaching. In Martin, L.E., Kragler, S., Quatroche, D.J., Bauserman, K.L. (eds.). *Handbook of professional development in education: successful models and practices, PreK-12*. New York: The Guilford Press: 42-63.
- Dee, J.R., Henkin, A.B., Singleton, C.A., 2006. Organizational commitment of teachers in urban schools: examining the effects of team structures. *Urban Education*, 36 (6): 603-627, November.
- Dhawan, M.L. (ed.). 2004. *Rural development and education*. India: Isha Books.

- 
- Dunleavy, P. 2003. *Authoring a PHD*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Du Plooy-Cilliers, F., Cronje, J. 2014. Quantitative data collection. In Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C., Bezuidenhout, R. (eds.). *Research matters*. Claremont: Juta: 147-172.
- Du Toit, G.S., Erasmus, B.J., Strydom, J.W. (eds.). 2009. *Inleiding tot die bestuurswese*. 7<sup>de</sup> uitg. Kaapstad: Oxford University Press.
- Duvenhage, A. 2014. Wiskundemateriaal vir multigraadonderrig. Ongepubliseerde Med tesis, Cape Peninsula University of Technology, Wellington.
- Elmore, R.F. 2004. *School reform from the inside out: policy, practice and performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Emerging Voices: *A report on education in South African rural communities.*, 2005. Cape Town: HSRC Press.
- English, F.W. & Steffy, B.E. 2011. Curriculum leadership: the administrative survival skill in a test-driven cultural and a competitive educational marketplace. In English, F.W. (ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research and practice*. 2<sup>nd</sup> ed. London: SAGE: 289-308.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. 2004. *Effective school management*. London: SAGE.
- Fidler, B. 2002. *Strategic management for school development: leading your school's improvement strategy*. London: SAGE.
- Flick, U., 2009. *Introduction to qualitative research*. 4<sup>th</sup> ed. London: SAGE.
- Fullan, M., 2010. *Motion Leadership: the skinny on becoming change savvy*. California: SAGE.
- Fullan, M., 2001. *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gerdes, L.C. 1981a. Ontwikkeling. In Gerdes, L.C., Ochse, R., Stander, C., Van Ede, D. (reds.). *Die ontwikkelende volwassene*. Durban: Butterworth & Kie: 1-25.
- Gerdes, L.C. 1981b. Die huwelik en die gesin. In Gerdes, L.C., Ochse, R., Stander, C., Van Ede, D. (reds.). *Die ontwikkelende volwassene*. Durban: Butterworth & Kie: 149-182.
- Gerdes, L.C. 1981c. Die ongehude staat. In Gerdes, L.C., Ochse, R., Stander, C., Van Ede, D. (reds.). *Die ontwikkelende volwassene*. Durban: Butterworth & Kie: 205-230.
- Gibbs, G.R., 2009. *Analyzing qualitative data*. London: SAGE.
- Gnade, H. 2013. *The effect of basic infrastructure delivery on welfare in rural and urban municipalities*. [www.econ3x3.org/article/effect-basic-infrastructure-delivery-welfare-rural-and-urban-municipalities](http://www.econ3x3.org/article/effect-basic-infrastructure-delivery-welfare-rural-and-urban-municipalities) [04 July 2016]
- Gray, D.E. 2009. *Doing research in the real world*. 2<sup>nd</sup> ed. London: SAGE.
- Grint, K. 2003. The arts of leadership. In Bennett, N., Crawford, M., Cartwright, M. (eds.). *Effective educational leadership: Leading and managing for effective education*. London: SAGE: 89-107.

- 
- Goodenough, T., Cooper, M. 2012. *Raising talent: how to fast-track potential into performance*. Johannesburg: Penguin Group.
- Harley, K., Wedekind, V. 2004. Political change, curriculum change and social formation, 1990- 2002. In Chisholm, L. (ed.). *Changing Class: education and social change in post-apartheid South Africa*. South Africa: HSRC Press: 195-220.
- Horner, M. 2003. Leadership theory reviewed. In Bennett, N., Crawford, M., Cartwright, M. (eds.). *Effective educational leadership: leading and managing for effective education*. London: SAGE: 27-43.
- Howard, G. 2014. The literature review. In Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C., Bezuidenhout, R. (eds.). *Research matters*. Claremont: Juta: 100-106.
- Ivankova, N.V., Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. 2007. Foundations and approaches to mixed methods research. In Maree, K. (ed.). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik: 262-286.
- Jama, P.P. 2014. Implimentation of Inclusive education Mthata District of the Eastern Cape Province. Unpublished Med thesis, University of South Africa, Pretoria.
- Jansen, J., Koza, N., Toyana, L. 2011. *Great South African Teachers: a tribute to South Africa's great teachers from the people whose lives they have changed*. Johannesburg: Bookstorm (Pty) Limited.
- Jansen, J., Blank, M. 2014. *How to fix South African shools: lessons from schools that work*. Johannesburg: Bookstorm (PTY) Limited.
- Janson, C., A. 2002. The organisational culture of the school. In Van Der Westhuizen, P.C. (ed.). *School as organisations*. 2<sup>nd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik: 119-145.
- Jensen, E. 2009. *Fierce teaching: purpose, passion and what matters most*. Thousand Oaks: CA. Corwin.
- Kezar, A., Eckel, P. 2008. Advancing diversity agendas on campus: examining transactional and transformational presidential leadership styles. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4): 379-405, October.
- Knox, P. 1987. *Urban social geography: an introduction*. 2<sup>nd</sup> ed. Essex: Longman Group.
- Koonin, M. 2014. Validity and reliability. In Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C., Bezuidenhout, R. (eds.). *Research matters*. Claremont: Juta: 252-261.
- Kotter, J.P. 2001. *What Leaders Really Do*. *Harvard Business Review*, December, <https://hbr.org/2001/12/what-leaders-really-do> [8 April 2015].
- Kruger, A.G., Badenhorst, D.C. 1993. School management. In Badenhorst, D.C. (ed.). *School management: the task and role of the teacher*. Cape Town: Creda Communications: 73-101.
- Kruger, A.G., Steinman, C.F. 2003. The organisational climate and culture of schools. In Van Deventer, I., Kruger, A.G. (eds.). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik: 14-25.



- 
- Kumar, R. 2014. *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. 4<sup>th</sup> ed. London: SAGE.
- Kumar, R. 2011. *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. 3<sup>rd</sup> ed. New Delhi: SAGE.
- Leedy, P.D., Ormrod, J.E. 2010. *Practical Research: Planning and design*. 9<sup>th</sup> ed. New Jersey: Pearson.
- Lieberman, A., Miller, L. 2014. Teachers as professionals: evolving definitions of staff development. In Martin, L.E., Kragler, S., Quatroche, D.J., Bauserman, K.L. (eds.). *Handbook of professional development in education: successful models and practices, PreK-12*. New York: The Guilford Press: 3-21.
- Lightfoot, C., Cole, M., Cole, S.R. 2009. *The development of children*. 6<sup>th</sup> ed. New York: Worth Publishers.
- Loock, C., Grobler, B., Mestry, R. 2006. *Human Resource Management in Education: rebalancing the scales*. Pretoria: Van Schaik.
- Maree, K., Pietersen, J. 2007a. Surveys and the use of questionnaires. In Maree, K. (ed.). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik: 155-169.
- Maree, K., Pietersen, J. 2007b. The quantitative research process. In Maree, K. (ed.). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik: 144-153.
- Marishane, R.N. 2013. Educational leadership in a time of reform. In Botha, R.J. (ed.). *The effective management of a school: towards quality outcomes*. Pretoria: Van Schaik: 95-108.
- Maxwell, J.C. 2008. *Beproefde beginsels vir leiers: maak die meeste van jou potensiaal en bemagtig jou span*. South Africa: New Holland Publishing.
- McEwan, E. K. 2003. *10 Traits of highly effective principals: from good to great performance*. California: Corwin Press.
- McNiff, J., Whitehead, J. 2009. *Doing and writing action research*. London: SAGE.
- McNiff, J., Whitehead, J. 2005. *Action research for teachers: a practical guide*. New York: David Fulton Publishers.
- Mestry, R. 2004. Financial accountability: The principal or the school governing body? *South African journal of Education*. 24(2): 126-132.
- Meyer, W.F., Moore, C., 2008. Personology. In Meyer, W.F., Moore, C., Viljoen, H. G. (eds.). *Personology from individual to ecosystem*. 4<sup>th</sup> ed. South Africa: Heinemann: 3-21.
- Meyer, W.F., Weyers, A. 1985. Basiese konsepte van die ontwikkelingspsigologie. In Louw, D.A., Gerdes, L.C., Meyer, W.F. (reds.). *Menslike ontwikkeling*. Pretoria: Haum.
- Millie, A. 2009. *Anti social behaviour*. Maidenhead: Open University Press.
- Mishra, B., Bhaskar, A., U. 2010. Empowerment: a necessary attribute of a learning organization: *Organizations and markets in emerging economies*. 1 (2): 48-70.

- 
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies. a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. 1996. *Understanding social research*. Pretoria: Van Schaik.
- Mullen, C.A. 2011. The paradox of change in public schooling and educational leadership. In English, F.W. (ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: advances in theory, research and practice*. 2<sup>nd</sup> ed. London: SAGE: 69-80.
- Mulryan-Kyne, C. 2007. The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and teacher education*. 23 (2007), 501-514.
- Munroe, M. 2009. *Becoming a Leader*. United States of America: Lockman Foundation.
- Naidu, A., Joubert, R., Mestry, R., Mosoge, J., Ngcobo, T. 2008. *Education management and leadership: a South African perspective*. Cape Town: Oxford University Press.
- Nganga, L. 2009. Teaching for social change in the 21st century. Global education prepares educators to work in rural public schools. In Frisiras, C.M.E. (ed.). *Rural education in the 21st century: Education in a competitive and globalizing world series*. New York: Nova Science Publishers: 105-116.
- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. 2006. Transformational and transactional leadership effects on teachers job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behaviour in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2): 145-177.
- Nieuwenhuis, J. 2007a. Analysing qualitative data. In Maree, K. (ed.). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik: 99-122.
- Nieuwenhuis, J. 2007b. Introducing qualitative research. In Maree, K. (ed.). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik: 47-66.
- Nieuwenhuis, J. 2007c. Qualitative research designs and data gathering techniques. In Maree, K. (ed.). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik: 70-92.
- Ocak, G., Yildiz, S.S. 2011. The evaluation of the applicability of the 2005 social studies curriculum in multigrade teaching in terms of teacher views. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 11(2): 873-879.
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. & Zoran, A.G., 2009. A Qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*. 8(3): 1-21.
- Patton, M.Q. 2012. *Essentials of utilization: focused evaluation*. London: SAGE.
- Pearsall, J. 1998. (ed.). *The New Oxford Dictionary of English*. New York: Oxford University Press.
- Potgieter, M. 2012. Niemand sluit skole om snaaks te wees nie. *Die Burger*. 4, Oktober 17.
- Preedy, M. 2007. Managing the curriculum for student learning. In Bush, T., Bell, L. (eds.). *The principles and practice of educational management*. London: SAGE: 153-169.
- Prinsloo, I.J. 2003a. Communication skills. In Van Deventer, I., Kruger, A.G. (eds.). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik: 156-172.

- 
- Prinsloo, I.J. 2003b. Establishing harmonious relations in a school. In Van Deventer, I., Kruger, A.G. (eds.). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik: 188-200.
- Prinsloo, I.J. 2003c. Leadership and motivational skills. In Van Deventer, I., Kruger, A.G. (eds.). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik:139-155.
- Richardson, K.A. 2008. *Managing complex organizations: complexity thinking and the science and art of management*. 10(2): 13-26.
- Ribbins, P. 2007. Interviews in educational research. In Briggs, A.R.J., Coleman, M. (eds.). *research methods in educational leadership and management*. 2<sup>nd</sup> ed. London: SAGE: 207-223.
- Robertson, J. 2005. *Coaching leadership: building educational leadership capacity through coaching partnerships*. Wellington: The New Zealand Council for Educational Research (NZCER).
- Sagnak, M. 2010. The relationship between transformational school leadership and ethical climate. *Theory & Practice*, 10(2): 1135-1152.
- Salkind, N.J. 2012. *100 Questions (and Answers) about research methods*. London: SAGE.
- Shapshak, T. 2008. The new wide world of the web. In Chang, D. (ed.). *The 2009 flux trend review: An indispensable handbook covering the latest trends affecting our lives*. Johannesburg: Pan Macmillan: 119-135.
- Shaw, R. 2008. Consumer trends: Tracking evolving consumer tastes. In Chang, D. (ed.). *The 2009 flux trend review: An indispensable handbook covering the latest trends affecting our lives*. Johannesburg: Pan Macmillan: 61-96.
- Singh, A.K. 2014. *Fundamentals of Rural Sociology*. New Delhi: Anmol Publications, PTV. LTD.
- South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2012. Approval of the regulations pertaining to the National Curriculum Statement Grades R-12. *Government Gazette*, 36041. Pretoria: Government Printer.
- South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2010. *Guidelines for full-service / inclusive schools: education White Paper 6, Special needs education, building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Basic education.
- South Africa. Department of Education (DoE). 2000. *Alternatives to corporal punishment: the learning experience: a practical guide for educators to develop and maintain a culture of discipline, dignity and respect in the classroom*. Pretoria: Department of Education.
- South Africa. Department of Education (DoE). 2001. *Education White Paper 6: special needs education: building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.
- South Africa. Department of Education (DoE.) 2002. The National Policy on Whole-School Evaluation. *Government Gazette*, 22512. Pretoria: Government Printer

---

South Africa. Department of Education (DoE). 2006. South African Schools Act, 1996 (Act no 84 van 1996): Amended National Norms and Standards for School Funding. *Government Gazette*, 29179. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Western Cape Education Department (WCED). 2002. *Issues on gender in schools: an introduction for teachers*. South Africa: Formaset Printers Cape.

South Africa. Department of Education (DoE). 2008a. *Foundations for learning: assessment framework foundation phase*. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Education (DoE). 2008b. *Guidelines to ensure quality education and support in Special Schools and Special School Resource Centres*. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Education Labour Relations Council (ELRC). 2003a. Section 2: South African Schools Act. In Brunton, S. (ed.). *Policy handbook for educators*. South Africa: Education Labour Relations Council: 1-70. Education Labour Relations Council.

South Africa. Education Labour Relations Council (ELRC). 2003b. Section 3: Employment Of Educators Act. In Brunton, S. (ed.). *Policy handbook for educators*. South Africa: Education Labour Relations Council: 1-130. Education Labour Relations Council.

South Africa. 2003a. Provincial Bargaining Council: Western Cape (PBCWC). 2003. *Policy on the disciplinary code and procedures- Agreement P5 of 2003*: Cape Town: Government Printer.

South Africa. 2003b. Public Service Co-ordinating Bargaining Council (PSCBC): Resolution 1 of 2003: Amendments to resolution 2 of 1999- *Disciplinary code and procedures for the public service*: Pretoria: Government Printer.

South Africa. Western Cape Education Department (WCED). Circular 0050/2015. *Policy for the management of the worktime of teachers at schools*. [http://wced.school.za/circulars/circulars\\_15/e50\\_15.html](http://wced.school.za/circulars/circulars_15/e50_15.html) [23 October 2015].

South Australia, Department of Education and Children Services. 2004. *Choosing and using teaching and learning material. Guidelines for preschools and schools*. [www.decd.sa.gov.au/docs](http://www.decd.sa.gov.au/docs) [8 April 2015].

Stander, C. 1981. Teorieë van persoonlikheidsontwikkeling. In Gerdes, L.C., Ochse, R., Stander, C., Van Ede, D. (reds.). *Die ontwikkelende volwassene*. Durban: Butterworth & Kie: 49-67.

Strydom, A., Bezuidenhout, R. 2014. Qualitative data collection. In Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C., Bezuidenhout, R. (eds.). *Research matters*. Claremont: Juta: 173-194.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011. Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). *Staatskoerant*, 34600. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011. Kurrikulum- en assesseringsbeleids-verklarings (KABV). *Staatskoerant*. 34600. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011. Kurrikulum- en assesseringsbeleids-verklaring: graad 7-9: Wiskunde. Pretoria: Staatsdrukker.

---

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011. Nasionale protokol vir assessering (NPA). *Staatskoerant*, 34600. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011. Nasionale beleid betreffende die Program- en Bevorderingsvereistes (NPPPPR). *Staatskoerant*, 34600. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 1996a. *Suid-Afrikaanse Skolewet. Wet no. 84 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 1996b. *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet no. 108 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. Weskaap Onderwysdepartement (WKOD). 2007. Nasionale kurrikulumverklaring: AOO: Assessering en kwalifikasies. *Staatskoerant*, 29626. Kaapstad: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. Weskaap Onderwysdepartement (WKOD). Omsendbrief 0012/2008. *Die vestiging van 'n Skoolassesserings-onreëlmatighede komitee*.

[http://wced.pgwc.gov.za/circulars/circulars08/a\\_12\\_08.html](http://wced.pgwc.gov.za/circulars/circulars08/a_12_08.html) [8 April 2015].

Suid-Afrika. Weskaap Onderwysdepartement (WKOD). Omsendbrief 0049/2013a. *Artikel 21 Skole: Norme en standaarde vir skoolbefondsing: Finansiële Toekenning vir die 2014/2015 finansiële jaar*. [http://wced.school.za/circulars/circulars13/a49\\_13.html](http://wced.school.za/circulars/circulars13/a49_13.html) [20 Oktober 2015].

Suid-Afrika. Weskaap Onderwysdepartement (WKOD). Omsendbrief 0008/2013b. *Norme en standaarde vir skoolbefondsing: Finansiële Toekenning vir die 2013/2014 finansiële jaar aan nie-artikel 21-skole*. [http://wced.pgwc.gov.za/circulars/circulars13/a8\\_13.html](http://wced.pgwc.gov.za/circulars/circulars13/a8_13.html) [8 April 2015].

Suid-Afrika. Weskaap Onderwysdepartement (WKOD). Omsendbrief 0038/2014a. *Behoorlike en doeltreffende gebruik van onderwysinfrastruktuur en hulpbronne*. [http://wced.pgwc.gov.za/circulars/circulars14/a38\\_14.html](http://wced.pgwc.gov.za/circulars/circulars14/a38_14.html) [28 April 2015].

Suid-Afrika. Weskaap Onderwysdepartement (WKOD). Omsendbrief 0015/2014b. *Nasionale Skool Voedingsprogram*. [http://wced.pgwc.gov.za/circulars/circulars14/a15\\_14.html](http://wced.pgwc.gov.za/circulars/circulars14/a15_14.html) [28 April 2015].

Suid-Afrika. Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). Omsendbrief 0034/2014c *Voorsiening van 2015 se personeeldiensstate aan gewone openbare skole*. [http://wced.pgwc.gov.za/circulars/circulars\\_14/a34\\_14.html](http://wced.pgwc.gov.za/circulars/circulars_14/a34_14.html) [8 April 2015].

Suid-Afrika. Wes-Kaap Onderwysdepartement. (WKOD) 2003. *Prestasie-aanwysers vir die Prestasie-evalueringsdimensie van die Geïntegreerde Gehaltebestuurstel*. Kaapstad: Wes-Kaap Onderwysdepartement.

Suid-Afrika. Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2010. *Strategiese Plan: Fiskale jare 2010-2014*. Kaapstad: Wes-Kaap Onderwysdepartement. [http://wced.pgwc.gov.za/documents/stratplan10/a\\_inf.html](http://wced.pgwc.gov.za/documents/stratplan10/a_inf.html) [20 Oktober 2015].

Suid-Afrika. Wes-kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2006. *WKOD geletterdheid-en-syferkundigheid-strategie 2006-2016. 'n versterkte, gekoördineerde en volhoubare benadering*. Kaapstad: Wes-Kaap Onderwysdepartement.

Theron, A.M.C. 2002. Change in educational organizations. In Van Der Westhuizen, P.C. (ed.). *School as organisations*. 2<sup>nd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik: 181-215.

Theron, P.F., Bothma, J. H., 1988. *Riglyne vir die skoolhoof*. Pretoria: Academia.

- 
- Tibane, E., Vermeulen, A. (eds.). 2014. South Africa Yearbook 2013/2014. 21<sup>st</sup> ed. Pretoria: Government Communications.
- Thomas, S., Smees, R., Sammons, P. & Mortimore, P. 2001. Attainment, progress and added value. In Macbeath, J. & Mortimore, P. (eds.). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press: 51-73.
- Van der Merwe, H.M. .2013. Dealing constructively with conflict at school. In Botha, R.J. (ed.). *The effective management of the school: towards quality outcomes*. Pretoria: Van Schaik: 65-79.
- Van der Merwe, H.M. 2003. Organisational conflict. In Van Deventer, I., Kruger, A.G. (eds.). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik: 26-36.
- Van der Walt, G. 2007. Municipal management: An orientation. In Van der Walt, G. (ed.). *Municipal management: Serving the people*. Cape Town: Juta: 1-21.
- Van der Westhuizen, M.A. 2013. *Die betrokkenheid van die NG Kerk by die stryd teen armoede, werkloosheid en maatskaplike ongeregtigheid: navorsingsprojek vir die algemene sinode van die NG Kerk*. Wellington: Hugenote Kollege.
- Van Deventer, I. 2003a. Organising, delegating, coordinating and controlling school activities. In Van Deventer, I., Kruger, A.G. (eds.). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik: 108-136.
- Van Deventer, I. 2003b. Successfully involving the community. In Van Deventer, I., Kruger, A.G. (eds.). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik: 255-265.
- Van Schalkwyk, O.J. 1993. The teacher in a school and education system. In Badenhorst, D.C. (ed.). *School management: the task and role of the teacher*. Cape Town: Creda Communications: 119-131.
- Van Wyk, K. 2009. *Laptops for teachers: 101 questions*. Cape Town: e4Africa.
- Van Zyl, A.E. 2013. Parent involvement. In Botha, R.J. (ed.). *The effective management of a school: towards quality outcomes*. Pretoria: Van Schaik: 227-244.
- Wepener, C.J., Cilliers, J.H. 2004. "In herinnering aan die kinders ... wat aan honger en koue moet sterf": liturgie in 'n konteks van armoede. *Nederduitse Gereformeerde Teologiese Tydskrif, Supplementum*, 45(2): 364-372  
<http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/78735?show=full> [29 Mei 2014].
- Wheeldon, J., Åhlberg, M.K. 2012. *Visualizing social science research: maps, methods & meaning*. London: SAGE.
- Wilkinson, S. 2004. *Fokus group research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Wragg, T. 2002. Interviewing. In Coleman, M., Briggs, A.R.J. (eds.). *Research methods in educational leadership and management*. London: SAGE: 143-158.
- Zengele, V.T. 2013a. The organisational climate and culture of schools. In Botha, R.J. (ed.). *The effective management of a school: towards quality outcomes*. Pretoria: Van Schaik: 29-45.

---

Zengele, V.T. 2013b. The school as an organisation. In Botha, R.J. (ed.). *The effective management of a school: towards quality outcomes*. Pretoria: Van Schaik: 17-28.

---

## BYLAE A: Vraelys vir opvoeders

### VRAELYS

#### A DOEL

Hierdie vraelys is so opgestel om antwoorde te kry om die onderstaande navorsingsvraag te beantwoord.

#### B NAVORSINGSVRAAG

Wat is die rol en funksie van prinsipale ten einde akademiese prestasies in landelike skole te verbeter?

#### C INSTRUKSIES

1. Die vraelys is nie `n toets nie. Vrae word so gestel om leemtes uit te lig, maar ook om die positiewe strategië te identifiseer om akademiese prestasies (swakhede) in landelike skole aan te spreek.
2. Die vrae kan u op u gemak en in u vryetyd na u mening beantwoord.
3. Maak gebruik van `n kruisie waarvan toepassing. Indien verkeerdelik gemerk trek dit deur en maak die kruisie op die regte plek.
4. Moenie u naam opskryf nie en wees eerlik en opreg met u antwoord.
5. Voorbeeld:

In watter grad is u tans	
Graad 1	
Multigraad (Graad 4, 5 en 6)	x
Graad 7	

#### D BEANTWOORD DIE ONDERSTAANDE VRAE

##### SAL U ELKE VRAAG MET DIE (X) MERK BEANTWOORD

- 1 Hoe oud is u?

21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	50 en ouer

- 2 Wat is u aantal jare onderwys-ervaring en ondervinding?

1-5	6-10	11-15	16-20	Meer as 20	GEEN ERVARING



---

3 Hou die skool by die WKOD se TIME ON TASK beleid?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

4 Implementeer alle opvoeders die skoolbeleid, onder andere beplanning en assessering?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

5 Hoe gereeld doen u daaglikse beplanning?

Op `n daaglikse basis	
Op `n weeklikse basis	
Op `n twee weeklikse basis in fase verband	
Op `n kwartaalikse basis	

6 Maak u daaglikse beplanning voorsiening vir intervensie?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

7 Merk al die leerareas/vakke wat u tans onderrig.

Afrikaans / Huistaal	
Engels / Eerste Addisionele Taal	
Wiskunde	
Lewensorientering / Lewensvaardighede	
EBW	
Natuurwetenskappe / NWT	
Sosiale Wetenskappe	
Kuns & Kultuur	
Tegnologie	

8 Onderrig u tans 'n mono- of multigraadklas?

Monograad	
Multigraad	

---

9 Indien multigraad, hoeveel grade onderrig u in u klas?

Gr 1 & 2	
Gr 1, 2 & 3	
Gr 2 & 3	
Gr 3 & 4	
Gr 4 & 5	
Gr 4, 5 & 6	
Gr 6 & 7	

10 Word u take voor die aanvang van formele assessering goedgekeur en na afloop daarvan gemodereer?

Ja	
Nee	

11 Word u uitslae hetsy take/toetse geanaliseer ten einde leemtes te bepaal?

Ja	
Nee	

12 Aan die einde van u les, bereik u die uitkomste soos beplan?

Ja	
Nee	

13 Indien nee, hoe gaan u te werk om dit te bereik?

Gaan voort met die volgende les	
Sluit dit in by die volgende les	
Los dit uit en integreer by ander leeruitkoms	
Ignoreer dit totaal	

14 Is die hulpbronne wat die skool bied vir bogenoemde leerareas/vakke (Vraag 7) voldoende?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

15 Na u mening, is die kurrikuluminhoud voldoende om genoemde leerareas/vakke met sukses aan te bied?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

---

16 Kan u met selfvertroue die inhoud van u vakgebied in die klaskamer interpreteer?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

17 Word daar genoegsame geleenthede deur WKOD (Distrik en Kring) gebied rakende die ontwikkeling van kennis en vaardighede vir leer en onderrig?

Meer as een keer per jaar	
Slegs een keer per jaar	
Elke 2de jaar	
Elke 3de jaar	
Elke 5de jaar	
Nooit	

18 Speel u skoolbestuurder 'n aktiewe rol in die ontwikkeling van kennis en vaardighede in die leer- en onderrigproses?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

19 Is daar sigbare ondersteuning vanaf u ondersteuningspan in die leerareas/vakke wat u aanbied?

Een keer per jaar	
Twee keer per jaar	
Meer as twee keer per jaar	
Nooit	

20 Hoe gereeld word interne monitering rakende u leerareas/vakke gedoen?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

21 Is die kommentaar op die interne monitering positief?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

---

22 Implementeer u hierdie aanbevelings?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

23 Word akademiese uitvalle tydens vakvergaderings bespreek?

Op `n daaglikse basis	
Op `n weeklikse basis	
Op `n twee weeklikse basis in fase verband	
Op `n kwartaalkikse basis	

24 Word daar by die plan van aksie gehou soos bespreek tydens vakvergaderings?

Ja	
Nee	

25 Indien opvoeders hulle aan akademiese wangedrag skuldig maak, word hulle progressief gedissiplineer?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

26 Doen die leerders in u klas gereeld hul tuiswerk?

Niemand voltooi tuiswerk take nie-op `n daaglikse basis	
Sommige leerders voltooi tuiswerk take-gedurende die week	
Die meeste leerders voltooi tuiswerk take-gedurende die week	
Al die leerders voltooi tuiswerk take-gedurende die week	

27 Hoe gereeld kontroleer u, u leerders se skryfboeke?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

28 Werk u leerders daaglik in die rooi werkboeke van Nasionale Departement van Onderwys?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

---

29 Wat is die persentasie van leerders wat intervensie ontvang?

0-10%	
20-30%	
40-50%	
60-70%	
80-90%	

30 Vorm die ouers deel van die leerders se akademiese vordering?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

31 Watter persentasie van die ouerkomponent woon ouervergaderings by?

0-10%	
20-30%	
40-50%	
60-70%	
80-90%	

32 Word die Geïntegreerde Gehaltebetuurstelsel (GGBS) ten volle geïmplementeer om opvoeders in u skool te ontwikkel?

Ja	
Nee	

33 Speel die bestuurspan 'n leidende rol om toe te sien dat dié proses (GGBS) beide die skool en uself te ontwikkel ?

Ja	
Nee	

34 Neem u deel aan die opstel van aksieplanne vir die volgende kwartaal?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

35 Gee u seining rondom die volgende:

<b>STELLING</b>	<b>STEM SAAM</b>	<b>STEM GEDEELTELIK SAAM</b>	<b>STEM GLAD NIE SAAM NIE</b>
Beplanning vir multigraadklasse is problematies			
Multigraadklasse strem leer en onderrig			
Leerders met spesiale leer-behoefte in die hoofstroom is stremmend op die leerproses			

36 Is u betrokke by die skool se buitemuurse aktiwiteite?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	

37 Het dié buitemuurse aktiwiteite 'n negatiewe impak op die onderrig en leer prosesse in die klas?

Ja	
Nee	

38 Het die skool se buitemuurse aktiwiteite 'n positiewe impak op u leerders se akademiese prestasies?

Ja	
Nee	

39 Dra die skoolgemeenskap by tot die ontwikkeling van buitemuurse aktiwiteite?

Ja	
Nee	

40 Speel die skoolgemeenskap 'n positiewe rol in die holistiese (kurrikulêre en buite kurrikulêre) ontwikkeling van akademiese prestasies van leerders?

Altyd	
Meestal	
Soms	
Nooit	



**BYLAE B: Toestemming om navorsing in skole te onderneem**

[Audrey.wyngaard2@pgwc.gov.za](mailto:Audrey.wyngaard2@pgwc.gov.za)

tel: +27 021 467 9272

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000

wced.wcape.gov.za

**REFERENCE:** 20130614-12809

**ENQUIRIES:** Dr A T Wyngaard

Mr Kevin Machelm  
PO Box 246  
Vredendal  
8160

**Dear Mr Kevin Machelm**

**RESEARCH PROPOSAL: THE MANAGEMENT ROLE OF THE PRINCIPAL IN THE IMPROVEMENT OF THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF LEARNERS IN RURAL AREAS**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Approval for projects should be conveyed to the District Director of the schools where the project will be conducted.
5. Educators' programmes are not to be interrupted.
6. The Study is to be conducted from **15 July 2013 till 20 September 2013**
7. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
8. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number?
9. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
10. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
11. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
12. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research Services  
Western Cape Education Department  
Private Bag X9114  
CAPE TOWN  
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Dr Audrey T Wyngaard

**Directorate: Research**

**DATE: 14 June 2013**