

# Die manifestering van teorie in die skoolhoof se rol in onderwysersamewerking: 'n gevallestudie

Trudie Steyn

G.M. Steyn, Departement Onderwysleierskap en -bestuur, Universiteit van Suid-Afrika

## Opsomming

Die afgelope twee dekades het uitgebreide bewyse gelewer van hoe belangrik skoolleierskap is om doeltreffende skole tot stand te bring. Een van die belangrikste rolle van 'n skoolhoof wat uit die literatuur geblyk het, is dat die skoolhoof 'n sameweringskultuur moet bevorder. Die studie waarop hierdie artikel baseer is, ondersoek die skakel tussen skoolleierskap en geselekteerde leierskaps- en onderwysersamewerkingsteorieë. Vorige studies by 'n laerskool in Gauteng het sterk onderwysersamewerking in die skool aan die lig gebring. Dié skool is dus doelbewus gekies om die sienings van die skoolhoof vas te stel ten opsigte van die vestiging en instandhouding van 'n professionele onderwysersgemeenskap in die skool. Vir die doel van hierdie studie is die volgende modelle/teorieë gekies en kortliks beskryf: onderrig- en transformasionele leierskap; die samewerkingsteorie van Gajda (2004); die basiese beginsels van Lambert se raamwerk (1998); Mitchell en Sackney (2001) se model van vermoëbou in 'n leergemeenskap; en die dimensies van 'n professionele leergemeenskap. Dié modelle is gebruik om die handeling en gedrag van die skoolhoof in die studie te vertolk. Wesenlik was dit 'n kwalitatiewe studie waarin data deur middel van 'n aantal onderhoude met die skoolhoof versamel is. Die data-ontleding is deur middel van selektiewe kodering gedoen, waardeur die volgende kategorieë bepaal is: 'n fokus op uitnemendheid in die skool ("Dink nuut"); onderwyserleer ("As daar min of geen onderwysersamewerking is nie, mis jy die kern"); en 'n kultuur en struktuur vir personeelsamewerking ("Alles gaan uiteindelik oor kontinuïteit en kommunikasie"). Hoewel die skoolkonteks en die skoolhoof se leierskapstyl die bevindinge beïnvloed het, het die skoolhoof se handeling aspekte van die teorieë oor onderrig- en transformasionele leierskap en die samewerkingmodelle van professionele ontwikkeling geopenbaar.

**Trefwoorde:** onderwysersamewerking; onderrigleierskap; transformasionele leierskap; kwalitatiewe studie; professionele leergemeenskap

## Abstract

### The manifestation of leadership theories in the principal's role in teacher collaboration: a case study

In the past two decades there has been extensive evidence accumulated regarding the importance of school leadership in creating effective schools. One of the most important roles of the principal that has emerged in the literature is the facilitation of a collaborative culture by the principal. This study endeavours to investigate the link between a school leadership theory and selected leadership and teacher collaboration theories. For the purpose of this study collaboration is viewed as the systematic process in which educators work interdependently together in order to analyse and improve their professional practice for the sake of improved individual and collective results.

Previous studies at a primary school in Gauteng showed a strong presence of teacher collaboration in the school. This school was therefore purposefully selected to determine the views of the principal in establishing and maintaining a professional teacher community in the school. For the purpose of this study the following theories were used to interpret the actions and behaviours of the principal in the study: instructional and transformational leadership, Gajda's (2004) collaboration theory, the basic tenets of Lambert's Framework (1998), Mitchell and Sackney's (2001) model of building capacity of a learning community and the dimensions of a professional learning community.

Instructional leaders frame school goals, monitor the learning progress and support the learning culture by being visible and by providing instructional time and professional development opportunities for teachers in order to improve teaching and learning in the school environment. The main criticism of the instructional leadership model is its hierarchical, supervisory nature. The theories on transformational leadership suggest that leaders provide individualised support and encourage their followers to higher achievement levels through particular values they embrace and model, the expectations they set and their commitment and the vigour that they release to attain particular school goals.

Gajda (2004) provides the following five guiding principles of collaboration theory:

Principle 1: Collaboration is an imperative.

Principle 2: Collaboration is known by many names.

Principle 3: Collaboration is a journey, not a destination.

Principle 4: With collaboration, the personal is as important as the procedural.

Principle 5: Collaboration develops in stages.

Lambert (1998) identifies five basic tenets in an attempt to have a clear understanding of what quality leadership means.

1. Leadership is not trait theory: "Leadership and leader are not the same".
2. Leadership is about learning that leads to constructive change.
3. Everyone has the potential and right to work as a leader.
4. Leading is a shared endeavour.
5. Leadership requires the redistribution of power and authority.

Mitchell and Sackney's model (2001) of capacity building for a learning community consists of building three pivotal capacities: personal, interpersonal, and organisational. The personal capacity is a mixture of all the embedded beliefs, values and professional knowledge and skills that teachers have and of the professional networks with which they associate. Building interpersonal capacity moves the focus from the individual person to the group. Organisational capacity starts with an awareness that structural arrangements can either remove or ensure isolation between teachers.

The last model in this study refers to the dimension of a professional learning community. The following five dimensions are identified (Hord 1997):

1. Supportive and shared leadership
2. Individual and collective learning
3. Shared values and vision
4. Supportive conditions
5. Shared personal practice.

A qualitative research design, in particular a case study, was used to explore the manifestation of leadership theories in the principal's role in teacher collaboration. Several interviews and follow-up interviews were conducted in 2012 and 2013. The focus of these interviews was on his leadership stance since he took office in 2010 and his role in initiating and supporting teacher collaboration. All interviews were recorded, transcribed and analysed and the data analysis was done by means of selective coding. Member checking through e-mails to the principal before and after the data were analysed, triangulation was done by employing leadership theories to corroborate evidence, prolonged engagement with the school's principal and rich and thick descriptions of the principal's views served as a means to validate the data. The following categories emerged from the data analysis:

1. A focus on excellence: "Think new". The principal in the study reviewed the vision and mission in his first year at the school, since he realised that this vision and mission would determine the direction in which the school developed. He was passionate in refocusing on the academics in the school. The principal's emphasis on excellence implied a paradigm shift in the school by *inter alia* changing the academic policy and structure in the school and instituting a second examination in the middle of the year. Although these changes did not initially make the principal popular among staff, he was convinced that it eventually worked effectively. The findings show that the principal articulated a clear focus on excellence in the school. As an instructional leader he clearly reframed the school's goal towards excellence and he carefully monitored certain processes to improve teaching and learning in the school environment. The theory of transformational leadership suggests that school leaders in particular encourage their followers to higher achievement levels through the expectations they set and their commitment and vigour that they release to attain particular goals. One of the dimensions of a professional learning community, shared values and vision was particularly prominent in this study.

2. Teacher learning: "If there is no or little teacher collaboration, you missed the point." According to the principal, classroom success depended 100% on teacher collaboration. He was adamant that teachers should share their intellectual property and stop the notion of competition among themselves. He viewed many teachers as experts and encouraged them to share their expertise for the sake of innovative practices. Shared leadership and instructional leadership are complementary approaches required to enhance teacher learning and student performance. This means that principals do not control operations in the school, but rather focus on using teachers' expertise and building teacher leadership for the sake of effective teacher collaboration in the school. Although the principal acknowledged the crucial role of teacher collaboration in the school, he also saw the necessity to initiate and control certain situations in achieving excellence and teacher collaboration. Building teacher collaboration through teacher leadership is also advocated by Gajda's model that shows that collaboration is an imperative and that with collaboration, the personal is as important as the procedural. Lambert (1998) asserts that leading is a shared endeavour, which means that all staff members are working together.

3. A culture and structure of staff collaboration: "Ultimately it is all about continuity and communication." The principal viewed it as his responsibility to create and monitor the necessary vertical and horizontal structures to ensure continuity and communication. It was, however, a challenge to schedule enough meetings in the school time table. He scheduled weekly meetings during the 45-minute assembly period, after school and breaks. Trust in the principal, in the system and among teachers was crucial for effective collaboration. Transforming schools into a learning community requires the shared and supportive leadership of a principal to create a school context in which teachers can continually learn

collectively. As indicated in this study the principal acted as an instructional leader since he was focused on and committed to teachers' professional learning and he distributed school leadership across the various teams in the school.

The theories about transformational leadership suggest that a principal should encourage his or her followers towards higher achievement levels through the expectations they set and their commitment to attaining particular goals which were also supported by this study. According to one of the dimensions in a professional learning community there are two supportive conditions for teacher collaboration: structural factors and human capabilities, which were also identified by the principal in the study. Considering Mitchell and Sackney's (2001) model of building capacity for a learning community the principal focused in particular on building interpersonal capacity when he shifted the focus from individual learning to team learning.

In conclusion, in developing collaboration in the school, the actions and behaviour of the principal in the study were supported by various leadership and collaborative learning models. He suggested strong leadership in articulating and sharing the vision for professional collaboration and a building wide focus on student learning. As indicated in the study, leadership is a crucial element in structuring teacher collaboration. Although the school context and the principal's leadership approach influenced the findings, the principal's actions revealed aspects of instructional and transformational leadership theories and collaborative models of professional development.

**Keywords:** teacher collaboration; instructional leadership; transformational leadership; qualitative study; professional learning community

## 1. Inleiding<sup>1</sup>

Leierskap deur die skoolhoof word beskou as een van die onderwerpe op die terrein van die onderwys waarvoor die meeste studies al gedoen is, aangesien dit skooldoeltreffendheid bevorder en verandering in skole stimuleer (DuFour en Marzano 2009:63; Flemming 2007:20; Heaney 2004:37; Gaspar 2010:27; Chenoweth 2009:38; Moller 2006:521; Olivier en Hipp 2006:506; Piccardi 2005:14; Supovitz, Sirinides en May 2010). Skoolhoofde word as invloedryk beskou, aangesien hulle daaglik die mees regstreekse kontak met onderwysers het en dus hulle klaskamerprestasie kan beïnvloed en vergroot (Dumas 2010:8; Outhouse 2012:1). Een van die belangrikste rolle van skoolhoofde is om 'n onderwysersamewerkingskultuur in hulle skole te skep en te bevorder (Heaney 2004:40; Moller 2006:521; Outhouse 2012:2). Hulle moet samewerkende spanne vir onderwysers instel en ondersteun wat professionele dialoog kan voer en gedeelde kennis oor onderwyser- en studenteleer kan ontwikkel (DuFour en Marzano 2009:66).

Verskeie studies toon dat onderwysers se invloedsefeer beperk is tot die vier mure van die klaskamer, terwyl geleenthede om met kollegas saam te werk beperk is (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson en Orphanos 2009:57; Printy 2010:125; Center for Teaching Quality 2008:1). Deur samewerking word onderwysers beter toegerus om hul eie leer- en onderrigpraktyke te verbeter ter wille van verbeterde studenteprestasie (Brouwer 2011:7; Ertesvåg 2011:1; Fulton en Britton 2011:5; Goddard, Goddard en Tschannen-Moran 2008:878; Lockhorst, Van der Pol en Admiraal 2008:253; Nehring en Fitzsimons 2011:516).

Om dus in die huidige behoeftes van studente te voorsien, moet hierdie tradisie van solopraktyk verander in 'n samewerkende praktyk waarin onderwysers voortdurend in spanne betrokke is ten einde hulle vaardighede en kennis te ontwikkel (Fulton en Britton 2011:5).

Onderwysersamewerking word bepleit, aangesien dit groot potensiaal het om onderwyser- en skoolleer te bevorder deur geleenthede te bied om onderwysers se praktyk te verbeter (James, Dunning, Connolly en Elliott 2007:544; Maistry 2008:131; Piccardi 2005:9; Sigurðardóttir 2010:407). Vir die doel van hierdie studie word 'n onderwysersgemeenskap gedefinieer as 'n span samewerkende onderwysers wat hulle onderwysdoelwitte deel en daaroor debatteer, en wie se professionele praktyke dit vir hulle moontlik maak om hulle professionele kennis doeltreffend uit te bou ter wille van hul eie leer (Lockhorst e.a. 2008:255) en dié van hulle studente.

Min studies het nog gefokus op die stappe wat skoolleiers doen om onderwyserleergemeenskappe in hulle skole te begin, in stand te hou en te ondersteun (Gaspar 2010:8). Dit verg nie net dat onderwysers moet saamwerk nie, maar ook dat skoolleiers 'n belangrike rol in die proses moet speel (Flemming 2007:21; Louis, Dretzke en Walhstrom 2010:331). Skoolhoofde het bowendien 'n groter invloed op onderwyserspraktyk indien hulle met onderwysers saamwerk oor aangeleenthede wat hulle klaskamerpraktyk beïnvloed, insluitende met wie onderwysers saamwerk, wat hulle verantwoordelikhede is en watter ondersteuning hulle kry om nuwe professionele vaardighede te ontwikkel (Louis e.a. 2010:332; Printy 2010:113). Hierdie ondersoek poog om tot die korpus van kennis by te dra deur te beskryf hoe die handeling van 'n skoolhoof in een bepaalde skool om onderwysersamewerking in die skool tot stand te bring, ooreenstem met of verskil van geselekteerde teorieë oor leierskap en onderwysersamewerking.

Ek het die skool leer ken uit my betrokkenheid by vorige studies wat by die skool gedoen is. Dié vorige studies het sterk leierskapsgedrag deur die skoolhoof uitgewys, asook 'n sterk verbintenis tot onderwysersamewerking ten einde onderrig en leer in die skool te verbeter. Die betrokke primêre skool is in 'n stedelike gebied geleë en het 1 750 leerders en 106 onderwysers, wat assistente insluit. Van dié onderwysers het 37 departementele poste beklee en die res beheerliggaamposte. Volgens die hoof was 10% kinders volledig vrygestel van skoolgelde. Hy het verder verduidelik: "Ons skool is in 'n goeie middelklasgemeenskap en al is ons skoolgelde redelik hoog, is die invordering daarvan besonder goed. Ons het ook baie goeie fondsinsamelingsprojekte wat help om die skoolfonds aan te vul." Die sentrale konsepte van die skool se visie fokus op studente en professionele ontwikkeling. Hierdie studie, wat deel van 'n navorsingsprojek uitgemaak het, was nodig om 'n dieper insig te verkry in hoe die skoolhoof die leer en ontwikkeling van onderwysers en studente beïnvloed en hoe sy gedraging en handeling ooreenstem met bestaande leierskapsteorieë. Die skool se strewe na akademiese uitnemendheid en die sukses wat behaal is, word in Tabel 1 aangedui. In hierdie tabel word 'n vergelyking getref tussen die persentasies wat die verskillende grade in die skool vir die moedertaal en wiskunde behaal het en nasionale persentasies in die onderskeie leerareas (Republiek van Suid-Afrika 2013:3).

**Tabel 1: 'n Vergelyking tussen die ANA- (Annual National Assessment-) uitslae van Skool A en die nasionale uitslae vir 2013**

Graad	Afrikaans Skool A %	Afrikaans Nasionaal %	Wiskunde Skool A %	Wiskunde Nasionaal %
-------	---------------------	-----------------------	--------------------	----------------------



1	91	60	92	60
2	88	59	89	57
3	78	53	91	51
4	78	37	67	49
5	80	39	72	46
6	79	14	72	59

## 2. Konseptuele raamwerk

Vroeëre studies oor leierskap het die teorieë van persoonlikheidstrekke, gedragsteorieë, mag-en-invloed-teorieë en gebeurlikheidsteorieë daargestel (Glasspool 2007:10; Kezar, Carducci en Contreras-McGavin 2006; Outhouse 2012:4,5). Gedurende die afgelope paar dekades het die literatuur oor onderwysleierskap hoofsaaklik op onderrigleierskap gekonsentreer, terwyl meer onlangse konseptualiserings benaderings soos transformasionele leierskap en gedeelde leierskap insluit (Gaspar 2010:27; McLaughlin en Talbert 2007:157; Williams 2010:93). Talle navorsers het aan die hand gedoen dat leierskap bestaan uit 'n netwerk waarin verskillende belanghebbendes, en nie net een individu alleen nie, 'n kardinale rol speel om die organisasie te ontwikkel en in stand te hou. Dit verklaar waarom konseptuele modelle van onderrigleierskap en transformasionele leierskap die grondslag uitmaak van die leierskaps- en leergemeenskapshandelinge wat nodig is om leergemeenskappe in organisasies te skep, te ontwikkel en in stand te hou (Gaspar 2010:27). Die rol van leierskap en leierskapsteorieë in die ondersteuning van 'n onderwysersgemeenskap word kortliks in die volgende afdelings verduidelik.

### 2.1 Onderrigleierskap en transformasionele leierskap

Onderrigleiers formuleer skooldoelwitte, monitor die leervordering en ondersteun die leerkultuur deur sigbaar te wees en onderrigtyd en geleentheid vir professionele ontwikkeling aan onderwysers te verskaf ten einde onderrig en leer in die skoolomgewing te verbeter (Gaspar 2010:27; Prytula 2013:5). Die belangrikste kritiek teen die transaksionele leierskapmodel is die hiërargiese, toesighoudende aard daarvan (Prytula 2013:5). Aangesien leierskap op skoolvlak eerder gedeel en plat geag word, het transformasionele leierskap as reaksie op hierdie kritiek na vore getree (Hallinger 2003:337). Die teorieë oor transformasionele leierskap doen aan die hand dat leiers geïndividualiseerde steun bied en hul volgelinge tot hoër prestasievlakke aanspoor deur bepaalde waardes wat hulle aanhang en uitleef, die verwagtinge wat hulle stel, hulle verbintenis tot die bereiking van bepaalde skooldoelwitte en die energie wat hulle vrystel om dit te bereik (Gaspar 2010:27; Hallinger 2003:337; Middlehurst 2008:336; Prytula 2013:7). Dit is veral transformasionele leiers se charisma wat 'n skoolomgewing van omgee en vertrouwe onder personeel bevorder (Printy 2010:115; Saĝnak 2010:1145), wat 'n opregte belangstelling in die ontwikkeling en welsyn van andere openbaar (Norris, Barnett, Basom en Yerkes 2002:77), wat intellektuele stimulasie gee (Katz en Earl 2010:32; Van Eeden, Cilliers en Van Deventer 2008:225) en wat poog om te voorsien in die emosionele behoeftes van volgelinge (Saĝnak 2010:1137; Robbins en Decenzo 2007:249; Van Eeden e.a. 2008:225).

In hierdie ondersoek steun ek op teorieë van opvoedkundige leierskap wat die ontwikkeling ondersteun van onderwysersamewerking waarin onderwyserleer aanvullend tot studente-leer is en dus fokus ek in die volgende afdelings op 'n keuse van benaderings tot samewerking.

Om die rol van leierskap in onderwysersamewerking te verstaan, is dit nodig om kortliks modelle van onderwysersamewerking, basiese beginsels van onderwysersamewerking, vermoëbou vir 'n onderwysersgemeenskap en dimensies van professionele leergemeenskappe soos in die literatuur verduidelik, in oënskou te neem.

## **2.2 Teoretiese raamwerk vir onderwysersamewerking**

Verskeie teoretiese modelle wat onderwysersamewerking definieer en beskryf, is al ontwikkel (Chappuis, Chappuis en Stiggins 2009; Katz en Earl 2010; Hord 1997; Hord 2004). Studies het ook die belangrikheid van samewerking in skole en die sleutelrol van die skoolhoof om dit te bewerkstellig en in stand te hou, aan die lig gebring (Dumas 2010; Gaspar 2012; Williams 2010). Die samewerkingsteorieë vind toepassing wanneer 'n groep beroepslui saamwerk om 'n strategiese vennootskap tot stand te bring wat op gedeelde waardes en oortuigings berus (Gajda 2004). Vir die doel van hierdie ondersoek word samewerking beskou as die stelselmatige proses waarin opvoeders interafhanklik gesamentlik werk ten einde hulle professionele praktyk te ontleed en te verbeter ter wille van verbeterde individuele en kollektiewe resultate (Gaspar 2012:5).

Gajda (2004) stel die volgende vyf leidende beginsels van die samewerkingsteorie:

- Beginsel 1: Samewerking is gebiedend (Gajda 2004:67). Daar is 'n toenemende noodsaak dat beroepslui saamwerk om ingewikkelde vraagstukke op te los. Deur dit te doen word skaars hulpbronne aangewend om die gedeelde visie te bereik, wat nie sou kon geskied het as mense onafhanklik gewerk het nie (Gajda (2004:67).
- Beginsel 2: Samewerking staan onder baie name bekend (Gajda 2004:67). Die terme wat gebruik word om samewerking te beskryf, is uitgebreid en sluit onder meer die volgende in: *gemeenskapspraktyk (community of practice)* (Wenger 1998); *professionele leergemeenskap (professional learning community)* (Hord 1997); *onderwysergemeenskap (teacher community)* (Lockhorst e.a. 2008) en *leerorganisasie (learning organisation)* (Senge 1990).
- Beginsel 3: Samewerking is 'n reis, nie 'n bestemming nie (Gajda 2004:69). Baie samewerkingsteoretici voer aan dat samewerking op 'n kontinuum van lae na hoë integrasie geskied. Die intensiteit van die vennootskap se proses, struktuur en doel hang van die mate van integrasie af (Gajda 2004:69).
- Beginsel 4: In samewerking is die persoonlike net so belangrik as die prosedurele (Gajda 2004:69). Samewerking tussen spanlede hang af van positiewe persoonlike verhoudinge en emosionele bande. Eers wanneer personeellede ywer, tyd en energie aan die ontwikkeling van 'n funksionerende en toeganklike kommunikasiestelsel bestee, kan vertroue tussen lede ontwikkel. Dit is egter moontlik dat interpersoonlike konflik kan voorkom wanneer die vlak van integrasie en professionele betrokkenheid styg (Gajda 2004:69).
- Beginsel 5: Samewerking ontwikkel in stadia (Gajda 2004:70). Die fases van spanbou sluit vorming (*forming*), stoei-en-roei (*storming*), normering (*norming*) en prestasie (*performing*) in (Everard en Morris 1996:162, 163). As spanne eers 'n missie en strategiese planne, geskikte kommunikasiestelsels en besluitnemingstrukture ontwikkel het, gaan hulle die prestasiefase binne (Gajda 2004:70).

## **2.3 Grondbeginsels van onderwysersamewerking**

Aangesien leierskap so 'n belangrike rol in onderwysersamewerking speel, word die vyf grondbeginsels van Lambert (1998) gebruik in 'n poging om 'n duidelike begrip te vorm van wat leierskap van gehalte beteken.

1. Leierskapsteorie is nie die teorie van persoonlikheidstrekke nie: “Leadership and leader are not the same”, wat beteken dat leierskap by verskillende individue ontwikkel op grond van die kontekste en situasies waarin hulle geplaas word (Lambert 1998:8).
2. Leierskap het te doen met leer wat tot konstruktiewe verandering lei (Lambert 1998:9). Wesenlik vergemaklik leierskap verandering (Dumas 2010:20), wat weer nederigheid vereis (Trompenaars en Voerman 2010:33) in 'n leier se benadering en 'n voortdurende strewe om te verbeter. Hierdie gesindhede lê ten grondslag aan die tweede grondbeginsel van Lambert se raamwerk. Hoewel outoritêre situasies kan voorkom, vereis leierskap oorwegend 'n gesindheid van leer, nederigheid, hoë verwagtings en volharding (Dumas 2010:22).
3. Elkeen het die potensiaal en reg om as leier te werk (Lambert 1998:9). Daar is twee kritieke aannames in hierdie stelling: personeel het die vermoë en is geregtig daarop om leiers te wees en as sodanig te werk (Dumas 2010:23). Hierdie grondbeginsel in Lambert se raamwerk het 'n paar praktiese implikasies (Dumas 2010:23): (i) Onderwysers moet in doeltreffende spanne gegroepeer word ter wille van doeltreffende samewerking. (ii) Aangewese leiers moet die inherente bevoegdheid van onderwysers om as leiers op te tree aanvaar. (iii) Die nodige geleentheid vir personeelbetrokkenheid by besluitneming word verwag, aangemoedig en geskep. (iv) Leierskapspanne word bemaatig om die nodige besluite oor wat hulle raak, te neem. (v) Strukture is opgerig vir die rotasie van leierskapsverantwoordelikhede tussen personeellede.
4. Om leiding te gee is 'n gedeelde onderneming (Lambert 1998:9), wat beteken dat alle personeellede saamwerk. Kollegialiteit, kollektiewe werk en 'n omgewing van samewerking is kardinaal vir leierskap in die Lambert-raamwerk (Dumas 2010:25).
5. Leierskap vereis die herverdeling van mag en gesag (Lambert 1998:9), wat die werksdefinisie van leierskap drasties verander (Dumas 2010:26). As sodanig word skoolhoofde as “leiers van leiers” beskou (Dumas 2010:27). Wesenlik is “onderrigleier” die gepaste titel vir 'n onderwyser, terwyl die skoolhoof geag word die leier van leiers te wees.

Die oorweging van leierskap volgens die vyf grondbeginsels van Lambert se model plaas die bespreking van die rol van skoolhoofde om 'n omgewing van samewerking te skep in 'n nuwe konteks (Dumas 2010:28).

#### **2.4 Vermoëbou vir 'n onderwysersgemeenskap**

Die laaste model wat vir hierdie studie gebruik is, is die model van vermoëbou vir 'n leergemeenskap (Mitchell en Sackney 2001). Dit behels die uitbou van drie kardinale vermoëns: persoonlik, interpersoonlik en organisatories.

Uit die gesigspunt van skole is persoonlike vermoë 'n mengsel van al die ingebede oortuigings, waardes en professionele kennis en vaardighede wat onderwysers het en van al die professionele netwerke waarmee hulle hulle assosieer. Aangesien mense geesdriftig raak oor hulle eie verwysingsraamwerk, “the trick of reconstructing knowledge is to find areas of passion and then to move deeper into those areas” (Mitchell en Sackney 2001). Interpersoonlike vermoëbou verskuif die fokus van die individu na die groep. Die kern hiervan is kollegiale verhoudinge en kollektiewe praktyk. Dit beteken dat om professionele kennis te konstrueer “is no longer the solitary pursuit of one individual” (Mitchell en Sackney 2001). Intendeel, dit is 'n ingewikkelde proses van onderhandeling waarin verskillende mense met verskillende persoonlike style en emosies, verskillende begeertes en behoeftes, en verskillende kennis en vaardigheidsbasse moet saamwerk. As sodanig het die skoolklimaat waarin mense werk, 'n enorme uitwerking op die internalisering van norme en verwagtinge in die skool. Die totstandbrenging van 'n samewerkingspan vereis 'n bepaalde



soort kommunikasie wat individue aanmoedig “to engage in collective inquiry and to develop shared understandings about purposes, values, and commitments and to generate new directions for professional practice within the school” (Mitchell en Sackney 2001). Aangesien nuwe praktyke en gedeelde betekenis nie maklik ontwikkel nie, kan verwag word dat samewerking deur die verskillende fases ontwikkel wat spanontwikkeling kenmerk.

Volgens die model van Mitchell en Sackney (2001) het die laaste vermoë te doen met die bou van organisatoriese vermoë. Dié vermoë begin met ’n bewustheid dat strukturele reëlings óf isolasie tussen onderwysers kan verwyder, óf “can slam doors shut and keep people away from one another” (Mitchell en Sackney 2001). Dit impliseer dat die persoonlike en interpersoonlike vermoë indringend beïnvloed word deur die tipes organisasies waarin individue werk. Vanuit ’n skoolgesigspunt het ’n leergemeenskap ’n unieke soort organisasiestruktuur nodig wat verskil van dié wat in talle skole bestaan. Tradisionele strukture het dikwels onderwysers geïsoleer en kontak tussen hulle tot die minimum beperk, en het ook weerstand en ’n verdedigende houding onder onderwysers veroorsaak, wat nie bevorderlik vir die totstandkoming van ’n leergemeenskap is nie.

Mitchell en Sackney (2001) meen dat die eerste skeidsmure wat vanuit ’n strukturele oogpunt afgebreek moet word, dié is wat in die denke van die individue bestaan. So ’n gesindheid bevorder nie professionele leer of verbetering nie. Die nodige strukturele reëlings moet getref word om te verseker dat beroepslui met mekaar kontak maak. As voldoende vertrou eers in ’n skool ontwikkel het, kan dit dialoog tussen personele aan die gang sit en die toestande wat ’n negatiewe uitwerking op professionele leerspanne het, verminder of uit die weg ruim. Volgens Mitchell en Sackney (2001) is ’n kritieke strukturele reëling dié van grootskaalse en voortdurende investering in professionele ontwikkeling. Die model doen ook ’n leergemeenskap deur horisontale stratifikasie aan die hand. So ’n reëling verseker dat skoolhoofde as fasiliteerders optree, eerder as mense wat beheerfunksies uitoefen. Leierskap word ook deur die hele skool gedeel, met verskillende individue wat leierskapsrolle in verskillende situasies aanvaar.

### **2.5 Dimensies van ’n professionele leergemeenskap**

Modelle van professionele leer wat onderwysersamewerking bevorder, skep strukture wat onderwyserisolasie verwyder en onderwysers aanmoedig om saam te werk ten einde gedeelde doelwitte vir studenteleer te bereik (Piccardi 2005:6; Williams 2010:139). ’n Literatuuroorsig toon die volgende kritieke eienskappe van doeltreffende onderwyserleergemeenskappe:

- Ondersteunende en gedeelde leierskap: Die transformasie van skole tot leergemeenskappe verg leierskap van skoolhoofde ten einde ’n skoolomgewing te skep wat bevorderlik daarvoor is en dit ondersteun en waarin onderwysers deurlopend kollektief kan leer (Fulton en Britton 2011:14; Hord 1997:2; Hord 2004:8; Cranston 2009:2; Hargreaves 2007:187; Katz en Earl 2010:27; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace en Thomas 2006:235; Richardson 2009:29; Williams 2010:4). Chappuis e.a. (2009:57) en Outhouse (2012:6) stel voor dat skoolhoofde ’n kultuurverskuiwing teweeg moet bring deur die belangrikheid van onderwysers as leerders te beklemtoon.
- Individuele en kollektiewe leer: Kollektiewe leer in die professionele leergemeenskap het te doen met die manier waarop onderwysers gesamentlik werk deur beroepsinligting te deel en onderrigstrategieë toe te pas om studenteleer te verbeter (Blacklock 2009:135; Katz en Earl 2010:27).

- Gedeelde waardes en visie: Om 'n visie te deel is 'n gedagtebeeld van wat van kritieke belang vir sowel die individu as die skool is (Hord 2004:8; Greer 2012:8; Katz en Earl 2010:27). Onderwysers het 'n duidelike en sterk fokus nodig op die uiteindelijke doel van die verbetering van hulle praktyk ter wille van verbeterde studenteleer (Fulton en Britton 2011:14). Die studie deur Fulton en Britton (2011:14) toon dat gedeelde waardes en 'n visie die mees kritieke faktore is vir doeltreffende samewerking tussen onderwysers. Dit impliseer onderwysers se opregte verbintenis tot die verbetering van studente se leer en hulle gewilligheid om dit te doen (Greer 2012:8).
- Ondersteunende toestande: Hord (2007:10) identifiseer twee aspekte van ondersteunende toestande: (1) strukturele en fisiese faktore en (2) menslike vermoëns. Reëlins soos geskeduleerde vergadertye, gedragsnorme, strukture wat onderwyserisolasië verminder, beskikbaarheid van hulpbronne en gepaste kommunikasiestrukture is nodig (Chenoweth 2009:41; Fulton en Britton 2011:14; Greer 2012:8; Katz en Earl 2010:28; Williams 2010:18). Dit kos tyd vir onderwysers om vertrouë, 'n gemeenskaplike taal en norme te bou wat die span sal laat funksioneer (Fulton en Britton 2011:15). Dit impliseer die volgende kenmerke by onderwysers: bevorderlike verhoudings, wat 'n gemeenskaplike taal, vertrouë en respek onder kollegas insluit, en gepaste kognitiewe en professionele vaardighede wat samewerkende leer moontlik sal maak (Fulton en Britton 2011:7; Hord 1997:4; Katz en Earl 2010:28).
- Gedeelde persoonlike praktyk: 'n Gepaste leeromgewing waarin onderwysers kan saamwerk, is nodig (Hord 2004:11). Onderwysers moet gereeld mekaar se klaskamers besoek en waarnemings bespreek (Hord 1997:4; Greer 2012: 8). Ook hier is wedersydse respek en vertrouë fundamentele elemente wat nodig is om so 'n kultuur doeltreffend te maak (Cranston 2009:10; Fulton en Britton 2011:7).

### 3. Navorsingsmetodologie

Die bepaalde skool is doelbewus gekies vanweë die skool se klem op onderwysersamewerking. 'n Vorige studie oor die sosialisering van die nuwe skoolhoof het die skoolhoof se groot invloed op die inisiëring van samewerkende leer in die skool aangedui. Die studie waarop hierdie artikel gebaseer is, en wat deel uitmaak van 'n groter navorsingsprojek, bou dus voort op vroeëre studies by die skool (Steyn 2013a; Steyn 2013b; Steyn 2013c). Vir hierdie ondersoek het ek gekonsentreer op die manifestering van geselekteerde teorieë oor leierskap en onderwysersamewerking in die skoolhoof se handeling en gedrag om samewerkende onderwyserpraktyk in die skool te ontwikkel. Aangesien uitgebreide navorsing oor onderwysersamewerking, en in die besonder die rol van leierskap, nog nie gedoen is nie, het ek gepoog om aan die skoolhoof 'n stem te gee met betrekking tot sy handeling om onderwysersamewerking te lei.

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp – spesifiek 'n beskrywende, enkele gevallestudie – is gebruik om 'n enkele begrensde stelsel te ondersoek ten einde 'n diepgaande insig te verkry in die verskynsel van hoe die skoolhoof die leiers van onderwysersamewerking in die betrokke skool vasgehou het (Gaspar 2010:38; Greer 2012:6). Hierdie ondersoek is in die konstruksionistiese/vertolkende paradigma geplaas, aangesien dit gemik is op die ondersoek van die manier waarop die skoolhoof sy leierskapsrol in onderwysergemeenskappe in die skool vertolk en sin daaraan gegee het (Denzin en Lincoln 2008:31; Gribich 2013:7). In 2012 en 2013 het ek op vooraf ooreengekome tye individuele onderhoude met die skoolhoof in sy kantoor gevoer. Op een uitsondering na is al die onderhoude in Afrikaans gevoer. Aangesien die betrokke onderhoud Engelse konsepte en konstruksie behels het, het die skoolhoof, wat 'n Engelsonderwyser was, aangebied om die betrokke onderhoud in Engels te doen. Die vrae het hoofsaaklik om die volgende

aangeleenthede gewentel: sy leierskapsrol om 'n fokus in die skool te vernuwe en sy rol in die inisiëring en ondersteuning van onderwysersamewerking.

Al die ingesamelde data is opgeneem, getranskribeer en ontleed. Die Engelse onderhoud is vertaal, met inagneming van die idioom waarin dit gedoen is. Die data-ontleding is deur middel van selektiewe kodering gedoen (Creswell 2007:240), waarin kodes stelselmatig en deduktief ten opsigte van die verskynsel geïdentifiseer is; dit is leierskapspraktyk om skooluitnemendheid te verkry deur onderwysersamewerking. Hoewel dit nie die bedoeling was toe die literatuuroorsig gedoen is nie, het dit by verstek tot "a priori-kodering" gelei (Nieuwenhuis 2010a:60). Mense se leefwêreld hang van menslike kennis af, wat beteken dat a priori-kennis die vertolking van 'n bepaalde verskynsel beïnvloed (Nieuwenhuis 2010a:60). Dit verklaar ook waarom sleutelkenmerke van doeltreffende onderwyserleergemeenskappe wat deur Katz en Earl (2010) geïdentifiseer is, in die kodering en ontleding van die data gebruik is. Die a priori-kategorieë (Nieuwenhuis 2010b:107) wat in die kodering gebruik is, is gebruik om die bestaande teorie van onderwysersamewerking in die skool te "toets". Die strategieë om die data te valideer, het die volgende ingesluit: lidkontrolle deur middel van e-posse aan die skoolhoof voordat en nadat die data ontleed is; triangulering (*triangulation*) deur die literatuur en teorieë te gebruik om getuïenis te staaf; 'n aantal afsprake met die skoolhoof; en ryk en digte (*thick*) beskrywings van die skoolhoof se sieninge (Creswell 2007:207,208; Saldaña 2009:28).

Etiese klaring vir die studie is deur die Gautengse Onderwysdepartement en die Universiteit van Suid-Afrika verleen. Die skoolhoof het ook vrywillig ingestem om aan die studie deel te neem en sy betrokkenheid na hierdie ondersoek uit te brei.

#### 4. Bevindings

Die skoolhoof, wat in 2010 die amp aanvaar het, het hom aanvanklik met die skoolkultuur vertrou gemaak voordat hy veranderinge aangebring het. Die bevindings dui daarop dat die skoolhoof 'n sleutelrol gespeel het in die organisering en monitering van onderwysersamewerking in die skool. Dit was veral die isolasie van onderwysers wat hom bekommer het. Hierdie bekommernis het gelei tot 'n skerper fokus op onderwyserleer en akademiese prestasie by studente. By die ontleding van die data het die fokus geval op hoe bogenoemde geselekteerde teorieë in die skoolhoof se handeling en gedrag gerealiseer is om onderwysersamewerking in die skool te ontwikkel. Die volgende kategorieë het uit die data-ontleding aan die lig gekom: 'n fokus op uitnemendheid in die skool ("Dink nuut"); onderwyserleer ("As daar min of geen onderwysersamewerking is nie, mis jy die kern") en 'n kultuur en struktuur vir personeelsamewerking ("Alles gaan uiteindelik oor kontinuïteit en kommunikasie").

##### 4.1 'n Fokus op uitnemendheid in die skool: "Dink nuut"

Die eerste stap na uitnemendheid in 'n skool is om 'n gedeelde visie te skep wat primêr op onderrig en leer fokus (Fulton en Britton 2010:37; Nehring en Fitzsimons 2011:515). 'n Gedeelde visie is 'n gedagtebeeld van wat van kritieke belang vir sowel die individu as die skool is (Hord 2004:8; Greer 2012:8). Volgens Fulton en Britton (2010:47) is 'n gedeelde visie met sy gemeenskaplike waardes die belangrikste vereiste vir onderwysersamewerking. 'n Gedeelde visie word deur veral leierskap en verskillende horisontale en vertikale spanvergaderings ontwikkel (Blacklock 2009:334). Dit word geopenbaar as 'n kollektief duidelike begrip van wat geslaagde studenteleer uitmaak en personeellede moet gesamentlik werk om uitdagings rakende die gemeenskaplike visie die hoof te bied. Dit

impliseer voorts 'n fokus op assesseringsuitkomst te verbeter (Centre for Comprehensive School Reform and Improvement 2009:1).

Die skoolhoof in hierdie studie het die visie en missie van die skool in die eerste jaar ná sy aanstelling in oënskou geneem en besef dat die visie en missie die rigting sou bepaal waarin die skool ontwikkel. Saam met die beheerliggaam en enkele ander rolspelers het hulle die visie en missie hersien. Volgens die skoolhoof het die span "heeltemal nuut gedink." Hy het soos volg verduidelik: "Wil ons net kinders deur graad 7 kry? Nee, ons wil kinders op universiteit kry. En daarom moes ons bepaalde goed aangespreek het ... As ons ons skool 'n skool van uitnemendheid wil noem, dan moet ons sorg dat alles reg is."

In die besonder het die skoolhoof by verskeie geleenthede beklemtoon dat dit nodig was om ter wille van uitnemendheid opnuut op akademiese aangeleenthede in die skool te fokus. Binne sy eerste jaar in die betrekking het hy 'n sekere "laksheid" by personeel waargeneem wat dié fokus op uitnemendheid kon belemmer. Hy het dit soos volg verduidelik:

Die personeel het kanse gevat ... dit was vir my 'n krisis. Ons moes baie hard werk aan die personeel se ingesteldheid op personeelontwikkeling en onder die personeel oor hulle akademiese werk. Hulle is meer, en dis 'n fout, en ek lewer nie kritiek op my voorganger nie, hulle is meer erkenning gegee vir hulle prestasie op die sportveld as vir hulle prestasie in die klas ... En my probleem is binne in die klaskamer; dit ons *core business*, dis hoekom ons hier is.

Soos verwag kon word, het die skoolhoof aanvanklik weerstand opgemerk teen die nodige veranderinge wat hy voorgestel het. Hy verduidelik:

Verandering is maar moeilik. Daar was baie onderwysers wat dit as kritiek teen hulle stelsel ervaar het ... Daar was personeel wat gevoel het dat ek net wou verander, maar dis nie waar nie, ek wou nie net verander nie. Ek kon ook nie dinge net so los nie. Goed genoeg was nie vir my goed genoeg nie. Dit moet puik wees. Dit gaan vir my oor 'n ingesteldheid op gehalte. Ek wil sien dat dinge reg loop ... Dis in my aard. Ek haat dit as hierdie skool nie sukses bereik in dit wat ons sê ons wil doen nie.

Een onderwyser het selfs gedreig om te bedank indien die hoof met sy veranderinge sou voortgaan, en hét toe ook: "Die onderwyser is weg en so ook twee ander aan die einde van 2010. Ek het dit persoonlik geneem. Vir my was dit maar 'n gevoel *adapt or die*. Maar toe niemand van die 92 van die personeel aan die einde van 2011 weg is nie, het ek goed gevoel."

Die skoolhoof se fokus op uitnemendheid het 'n paradigmatuif in die skool geïmpliseer. Om dit te vermag het hy gemeen dat hy "'n bietjie beheer" moes neem. Hy het drie voorbeelde genoem van hoe hy op uitnemendheid in die skool gefokus het. Eerstens is onderwysers toegelaat om sportspanne af te rig slegs indien die skoolhoof tevrede was met die standaard van hulle werk in die klaskamer. Tweedens het hy ook "die hele akademiese beleid en struktuur" in die skool verander. Hy het byvoorbeeld 'n tweede eksamen in die middel van die jaar ingestel, asook weeklikse toetse. Hy het ook begin om die werk van onderwysers te monitor en het aangedring daarop om alle toets- en eksamenvraestelle te sien voordat hulle geskryf is: "Die onderwysers se manier van dinge doen word baie beter gemonitor, want daar is vakhoofde. Vir elke vak is daar 'n vakhoof en hulle *check* [alle vraestelle] ... Alles word *gedouble-check* en reggemaak. So ek is baie gelukkig daarmee."

Hoewel hierdie veranderinge hom aanvanklik nie “baie gewild” gemaak het nie, het hy dit aanvaar en uiteindelik “het dit gewerk soos ’n bom”.

Hy het ook uitgewei oor die derde groot verandering met betrekking tot sy akademiese fokus:

Die grootste uitdaging wat ek gehad het, was om die wiskunde-klasse kleiner te maak. Omdat daar nie in 2010 daarvoor begroot is nie, kon net die graad 7-leerlinge aanvanklik 15 leerders per klas wees. Dis nou uitgebrei na graad 5 en 6 ... Die begroting is so maklik goedgekeur toe die beheerraad sien watter effek dit op leerders se prestasie gehad het. Die ouers is baie tevrede, want dit het geen ekstra skoolgeld gekos nie. Dit werk fantasties. Ek *brag* nie regtig nie – maar voel tog baie tevrede. Dertien van ons leerlinge is na ’n naburige hoërskool waar hulle ’n toelatingseksamen moes skryf ... hulle gemiddeld was bo 80%, terwyl die graad se gemiddeld 40% was. Dit hou direk verband met die kleiner wiskunde-klasse.

Soos reeds genoem, het die skoolhoof se fokus op uitnemendheid ’n paradigmaskuif meegebring. Hy verduidelik:

Dit was vir my ’n uitdaging, dit was vir my moeilik om dit te bestuur op ’n manier dat ons nog steeds mekaar se kollegas en vriende is ... Die ouens het baie dun velle ... as daar kritiek gelewer word dan neem baie ouens dit persoonlik op ... So ek trek maar ’n paar handskoene aan langs die pad ... Dis my verantwoordelikheid, en ek verstaan baie goed dat ons is nie hier om mekaar se beste pelle te wees nie, ons is hier om werk te doen en ons doen dit goed. Ek probeer ’n *nice* ou en ’n *gawe* ou wees, maar dis maar moeilik. Dis moeilik om standpunt in te neem, konfrontasie te hanteer.

Die hoof se handelinge het sy leierskapsbenadering geopenbaar, wat deur sy eie verduideliking bevestig word:

[Die leierskapstyl is] ’n mengsel, so iets tussen uiters demokraties, en soms outokraties. Ek hou daarvan dat die mense wat betrokke is by ’n besluit, die besluite moet neem ... Soms moet ek besluite op my eie manier neem, want ek moet pa staan daarvoor. Ek hou daarvan dat daar konsensus is, maar as daar nie konsensus is nie, neem ek die besluit. Ek is baie taakgeoriënteerd. Ek stel spesifieke doelwitte, hou dit voor oë en probeer om dit saam met my kollegas te bereik ... Ek hou van meetbare resultate. Hoewel ek taakgeoriënteerd is, gee ek tog om vir die mense saam met wie ek werk.

’n Fokus op uitnemendheid impliseer ook ’n fokus op voortdurende verbetering. By verskeie geleenthede het die hoof beklemtoon dat verbetering in die skool nodig was: “As ons nie bly verbeter nie, sal ons stagneer.” Volgens hom was die skool suksesvol in verskeie domeine, maar moes streef na hoër en beter. Die skool moes na die “volgende vlak” beweeg, en hy het sy personeel voortdurend uitgedaag om dit in al hulle werksaamhede in die skool te doen.

Soos uit die bevindings blyk, het die hoof ’n duidelike fokus op uitnemendheid in die skool geartikuleer. Sy handelinge in die strewende daarna word deur verskeie leierskapsteorieë ondersteun. As ’n onderrigleier het hy die skool se doelwit van uitnemendheid duidelik herformuleer, en hy het sekere prosesse noukeurig gemonitor ten einde onderrig en leer in die skoolomgewing te verbeter (Gaspar 2010:27; Prytula 2013:5). Die teorie oor transaksionele leierskap doen aan die hand dat skoolleiers in die besonder hulle volgelinge



tot hoër prestasievlakke moet aanmoedig deur die verwagtinge wat hulle stel en hulle verbintenis daartoe en die energie wat hulle vrystel om bepaalde doelwitte te bereik (Gaspar 2010:27; Middlehurst 2008:336; Prytula 2013:7; Centre for Comprehensive School Reform and Improvement 2009:1). Die hoof se visie van uitnemendheid het verseker dat die personeel op professionele ontwikkeling fokus en nie op 'n syspoor gebring is deur kwessies wat nie vir skoolprestasie en -verbetering ter sake was nie (Williams 2010:147).

Wat hierdie kategorie betref, was een dimensie van 'n professionele leergemeenskap, naamlik gedeelde waardes en visie, besonder prominent (Hord 2004:8; Katz en Earl 2010:27,28). Die studie het duidelik die feit ondersteun dat 'n gedeelde visie 'n kritieke faktor vir skooluitnemendheid is. By implikasie word die idee van die noodsaaklikheid van 'n gedeelde strewe om 'n doel te bereik, soos gestel in die een grondbeginsel van Lambert se raamwerk (Lambert 1998:9), ook deur hierdie studie ondersteun. Die hoof het besef dat dit belangrik is om 'n gedeelde visie te verseker ten einde die visie van uitnemendheid in die skool te bereik. Voorts toon die persoonlike vermoë in Mitchell en Sackney (2001) se vermoëboumodel dat mense sekere ingebiede oortuigings en waardes het, maar dat dié verwysingsraamwerk geherkonstrueer moet word ten einde uitnemendheid te verseker. Hierdie gedeelde strewe hang van die bestaan van professionele verhoudinge tussen onderwysers af, soos aangedui word in Gajda (2004:69) se beginsel 4: By samewerking is die persoonlike net so belangrik as die prosedurele.

#### **4.2 Onderwyserleer: “As daar min of geen onderwysersamewerking is nie, mis jy die kern”**

Uit verskeie onderhoude met die skoolhoof het dit geblyk dat onderwysersamewerking 'n deurslaggewende rol gespeel het in die bereiking van sy doelwit van uitnemendheid. Hy verduidelik dit so:

Sukses in die klaskamer hang 100% af van onderwysersamewerking. Indien daar min of geen onderwysersamewerking is nie, mis jy die kern. Ons dryf 'n stelsel. Ons dryf 'n idee en 'n ideaal wat so broos is dat as daar nie kontinuïteit en samewerking is nie, jy nooit by die eindbestemming sal uitkom nie. Almal sal in verskillende rigtings trek, maar jy gaan nie uitkom waar jy veronderstel is om uit te kom nie. En ek praat van die stelsel, en daarmee bedoel ek die individuele kind, en as ons nie saamwerk nie, laat ons die kinders in die steek.

In twee van die onderhoude het hy melding gemaak van die sogenaamde “intellektuele eiendom” van onderwysers. Volgens hom is dit menslike natuur “dat 'n mens dit [die intellektuele eiendom] vir jouself wil hou ... en ons, veral ons Afrikaners, ... ons deel nie maklik nie, goeie praktyk deel ons nie”. Hy was egter nogal vas oortuig van die idee dat die intellektuele eiendom van onderwysers gedeel moet word: “Mens moet ophou met die belaglike kompetisie, en kennis met mekaar begin deel ... Ons moenie mekaar meer as opposisie sien nie.” Hy was oortuig “skoolprestasie sal mettertyd verbeter” as dit gedoen word.

Die hoof erken die kundigheid van personeellede en is van mening dat “baie onderwysers in ons skool meesters in hulle vakke [is] ... [maar] personeel moet nooit dink hulle het gearriveer nie. ... Daarom is vernuwende denke so belangrik.” Vir hom is dit kardinaal dat onderwysers in professionele ontwikkeling moet glo:

Dit moet nie net gebeur omdat die hoof dit verwag nie. Dit behoort te fokus op bemagtiging, op toerusting ... Die doel moet wees om 'n beter onderwyser te wees, en met die hoop word

hy ook 'n beter mens. Onderwysers moet die besluit self neem om te ontwikkel. Hulle moet trots wees om 'n onderwyser in die skool te wees.

Hy het sy standpunt en sy rol om onderwysersamewerking in die skool te vestig soos volg verduidelik:

Ons het klein eilandjies van uitnemendheid in die skool gehad, maar daar was geen kohesie nie. Dit was, en is nog steeds, my taak om seker te maak dat daar kohesie is, en daar kan slegs kohesie wees as elkeen verstaan waarheen ons gaan en hoekom ons daarheen gaan. Die grondslag hiervan is dat hulle moet begryp waarheen hulle veronderstel is om te gaan en dat hulle daarin glo. As almal dieselfde doel het, sal hulle suksesvol wees. Maar hulle sal nie dieselfde doel hê as hulle nie verstaan waarom nie. Ek moet dit dus vir hulle sê, ek moet hulle dit leer en ek moet hulle monitor – dit was my rol.

Hy wou nie net horisontale samewerking tussen die onderwysers bevorder nie; hy het ook op vertikale samewerking tussen onderwysers in die verskillende grade gefokus om seker te maak dat daar kontinuïteit tussen die verskillende grade is. Sy ideaal was om te verseker dat onderwysers “op soveel vlakke en soveel kere moet saampraat”. Die vereiste is egter dat “onderwysers moet ‘inkoop’ in kontinuïteit”. Volgens hom was samewerking tussen onderwysers deurslaggewend vir kontinuïteit aangesien dit ook 'n “rimpeleffek” kan hê. Hy het die agtergrond en die wyse waarop hy die leemte in kontinuïteit aangepak het, soos volg verduidelik:

Alles gaan uiteindelik oor kontinuïteit en kommunikasie. Voorheen het onderwysers baie geïsoleerd gewerk. Hulle was maar eilande waar elkeen net besig was met sy of haar eie graad. ... Dit was die grootste leemte toe ek hoof van die skool geword het. Die verskillende grade het nie met mekaar gekommunikeer nie. Elke graad was afsonderlik. Elke graad het by my gespog dat hulle die beste graad in die skool is. Dit het die geheel groot skade aangedoen ... Nou moet die graad 2-onderwyser met die graad 1-onderwyser en die graad 3-onderwyser praat. Dis belangrik dat graad 2 weet wat graad 3 doen om leerders voor te berei vir die volgende graad.

Met verloop van tyd is daar op kontinuïteit gefokus, en dis net *amazing*, ek is so trots daarop en dit het geslaag ... Dit was maar 'n hengse sprong om die samewerking van onderwysers te kry. Dis nou uitgesorteer en onderwysers werk nou soveel makliker saam. Dit klink maar klein, maar dit het 'n groot verskil gemaak. Ek is baie trots daarop. Dit het soveel beter afgeloop as wat ek self verwag het. Gelukkig was die meerderheid kollegas bereid om te luister en na die groter prentjie te kyk. Almal het begin besef hulle is interafhanklik, maar dit was nie maklik nie. Baie onderwysers het krokodilrane in my kantoor gehuil.

Die hoof het verkies dat diegene wat deur besluite geraak sou word, by die neem van daardie besluite betrokke moes wees. Hy het egter verklaar dat sy bestuurspan moes besef dat hy dikwels besluite op sy eie moes neem omdat hy verantwoordelikheid vir die besluite moes aanvaar. Hy het vertel van 'n herstruktureringsinsident waarin hy die werkstoewysing van 'n lid van die skool se bestuurspan verander het, en van die uitwerking wat dit gehad het. Die besluit was aanvanklik sy eie besluit en hy het dit bespreek met die mense wat daardeur geraak is. “Sy [die onderwyser in die bestuurspan] is 'n *Jack of all trades and master of none*, want sy het te veel goed gehad om te doen. En dit was emosioneel rof op haar.” Die bestuurder was wrewelig oor die besluit, maar sy het tog die vrymoedigheid gehad om die hoof oor haar probleem te nader:

Sy het dit [die verandering] persoonlik opgeneem dat sekere pligte waarvoor sy verantwoordelik was, aan ander mense toegewys is, maar dis gedoen om haar te help – nie omdat ek nie tevrede was met hoe sy dit gedoen het nie ... Daardie goed wat ek aan iemand anders toegewys het, was vir haar 'n *issue* want sy het dit al die jare gedoen ... Nou kan sy fokus op dit waarvan sy die groot bok is en vir almal van ons leiding gee sonder 'n klomp ander goed wat ook haar tyd gebruik het.

Hy het die verloop van die kwessie en die wyse waarop hy dit hanteer het, verduidelik. Dit was opvallend dat hy sy eie benadering krities beskou het met die oog op verbetering in soortgelyke toekomstige situasies:

Ek het baie geleer. Ek het verlede week vir haar gesê ek kon dit op 'n beter manier gedoen het. Ek kon haar deel van die aanvanklike besluite gemaak het. Ek het gedink dat ek hulle genoeg ingelig het en ek het gedink dat ek hulle genoeg betrek het, maar sy het nie so gedink nie. Ek moes daarop uitgewei het, ek moes baie meer gesê het; ek wou hulle nie met al die besonderhede verveel nie, maar hulle was daarop geregtig om daardie besonderhede te weet. Hulle was immers deel van die bestuurspan ... Dis wonderlik dat sy vry gevoel het om dit vir my te kom sê ... Ek het baie daaruit geleer, van my eie bestuurstyl en hoe om te bestuur.

Die hoof se nederigheid oor die uiteindelijke personeelsamewerking was opvallend. Hoewel hy sy leidende rol erken het, was hy oortuig dat die personeel 'n deurslaggewende rol gespeel het:

Ek sal nooit kan sê dat ek enigiets bereik het as ek nie die steun van die ander om my gehad het nie. Dis nie oor my nie, dit is oor die ander, en ek is die ratjie in daardie groot masjien waarsonder die masjien nie sal kan loop nie. Maar dit is waar van al die ander mense ... Dit is presies waaroor dit alles gaan, dit gaan oor samewerking. Dis nie een mens nie. Daar moet iemand wees wat verantwoordelikheid aanvaar, of verantwoording moet doen – ja, dis altyd so in enige soort ding ... Geen uitkoms is bereik oor my nie. Die uitkomst is bereik ondanks my ... As 'n mens dink die sukses van wat ook al is aan jou toe te skryf, het jy die punt heeltemal gemis, heeltemal ... Dit is 'n spanpoging. Daar is nie een mens wat uitgesonder kan word nie. Ek glo dit regtig – ek sê dit nie omdat ek nederig is nie; ek is nie besonder nederig nie.

Chappuis e.a. (2009:57) en Outhouse (2012:6) doen aan die hand dat skoolhoofde 'n kultuurverskuiwing teweeg moet bring deur die belangrikheid van onderwysers as leerders te beklemtoon. Die studies van Louis e.a. (2010:330) en Raihani (2008:482) toon dat gedeelde leierskap en onderrigleierskap komplementêre benaderings is wat nodig is om onderwyserleer en studenteprestasie te verbeter (Louis e.a. 2010:331). Dit beteken dat skoolhoofde nie werksaamhede in die skool beheer nie, maar eerder fokus op onderwysers se kundigheid en die uitbou van onderwysersleierskap ter wille van doeltreffende onderwysersamewerking in die skool (McLaughlin en Talbert 2007:157).

Hoewel die hoof die kardinale rol van onderwysersamewerking in die skool erken het, het hy ook ingesien dat dit nodig was om sekere situasies te inisieer en te beheer ten einde uitnemendheid en onderwysersamewerking te verwesenlik. In sekere sin het hy ook as transformasionele leier opgetree deur onderwysers te motiveer om hoër prestasievlakke te bereik ten einde die skool se doelwitte te bereik en deur hulle te help om te begryp hoe nodig dit is om gesamentlik te werk (Gaspar 2010:27; Hallinger 2003:337; Middlehurst 2008:336; Prytula 2013:7).

Om onderwysersamewerking deur onderwysersleierskap te bou, word ook verwoord in Gajda (2004:67) se beginsel 1: samewerking is gebiedend. Sy beginsel 4 – by samewerking is die persoonlike net so belangrik as die prosedurele (Gajda 2004:69) – beklemtoon die rol van positiewe professionele verhoudinge tussen onderwysers in spanne, wat ook uit die bevindings geblyk het. Volgens die een dimensie van 'n professionele leergemeenskap moet die skoolhoof 'n kultuurverskuiwing teweegbring deur die belangrikheid van onderwysers as leerders in 'n leergemeenskap te beklemtoon (Hord 2004:8; Katz en Earl 2010:27,28), wat die skoolhoof inderdaad gedoen het. Hierdie standpunt word ook ondersteun deur Mitchell en Sackney (2001) se vermoëboumodel, waarin die uitbou van interpersoonlike vermoë die fokus van die individu na die groep verskuif. Die konsep van “gepoelde intelligensie” is 'n voordeel van samewerking, aangesien die deel van kundigheid onder spanlede die kennis en vaardighede van al die spanlede vergroot (Williams 2010:104) en ook individuele onderwysers se repertorium van onderrigstrategieë uitbrei (Sigurðardóttir 2010:395), wat hierdie hoof in sy leierskapsbenadering erken het. Voorts het hy 'n opregte belangstelling in die professionele ontwikkeling van onderwysers geopenbaar en deurlopend intellektuele stimulasie gegee om hulle tot hoër prestasievlakke te voer (Katz en Earl 2010:32; Van Eeden e.a. 2008:225).

Lambert (1998:9) voer aan dat leiding-gee 'n gedeelde handeling is, wat beteken dat al die personeellede saamwerk. Derhalwe is kollegialiteit, kollektiewe werk en 'n samewerkende omgewing kardinaal vir leierskap in die Lambert-raamwerk (Dumas 2010:25). Volgens Dumas (2010:20) vergemaklik leierskap in wese verandering, wat ooreenstem met Lambert (1998:9) se tweede grondbeginsel, naamlik dat leierskap wesenlik te doen het met leer wat lei tot konstruktiewe verandering in 'n organisasie. Die skoolhoof se benadering en sy deurlopende dryfkrag om prestasie te verbeter het ook sy nederigheid geopenbaar (Trompenaars en Voerman 2010:33). Hierdie gesindheid is ook die grondslag van die tweede grondbeginsel van die Lambert-raamwerk. Hoewel outoritêre situasies kan voorkom, vereis leierskap oorwegend 'n gesindheid van leer, nederigheid, hoë verwagtings en volharding (Dumas 2010:22).

Skole waarin onderwysersamewerking geslaagd is, toon 'n sterk leierskapsaanwesigheid (Williams 2010:153). Daarbenewens moet skoolhoofde 'n sekere dringendheid aan onderwysersamewerking verleen ten einde momentum te verseker, en hulle moet onderwysers oortuig dat studente meer by hulle samewerking sal baat vind (Williams 2010:153). In hierdie opsig is wilskrag en volharding ook kritieke leierskapseienskappe (Williams 2010:156). Die skoolhoof se handeling om onderwysersamewerking in sy skool teweeg te bring, het die volgende aan die lig gebring (vgl. Moller 2006:529): (1) Hy het dit belangrik geag om na onderwysers en hulle behoeftes, klagtes en besorgdhede te luister ten einde 'n omgewing te skep wat bevorderlik vir onderwysersamewerking is. (2) Hy het 'n praktiese benadering tot en 'n duidelike begrip van die nuwe kurrikulum gehad (Moller 2006:529). Hy het onderwysers in spanne byeengebring sodat hulle aan die doeltreffende inwerkingstelling van die kurrikulum kon werk. (3) Hy het onderwysersamewerking noukeurig gemonitor en die nodige terugvoering gegee om die doeltreffendheid daarvan te verseker.

Volgens beginsel 1 van Gajda (2004:67) se samewerkingsteorie is samewerking gebiedend, wat ook die standpunt van die skoolhoof in die studie is. Hy het beklemtoon hoe noodsaaklik dit is dat beroepslui saamwerk ter wille van hulle professionele leer en verbeterde studenteprestasie. Soos aangedui in beginsel 4 van hierdie model, het hy ook die belangrikheid van 'n positiewe gesindheid om onderwysersamewerking doeltreffend te maak, beklemtoon. Dit het behels dat hulle in die benadering moes glo ten einde doeltreffend daaraan deel te neem.

### **4.3 'n Kultuur en struktuur vir personeelsamewerking: “Alles gaan uiteindelik oor kontinuïteit en kommunikasie”**

Ten einde die professionele kultuur van die skool, samewerking onder die personeel en kollektiewe verantwoordelikheid vir deurlopende en verbeterde onderwyser- en studenteleer te versterk, is dit van kardinale belang dat die infrastruktuur geskep word wat vir onderwysersamewerking bevorderlik is (Olivier en Hipp 2006:517).

Die hoof het dit as sy verantwoordelikheid beskou om die nodige strukture vir personeelsamewerking te skep. Dit was aan die begin belangrik om te verseker dat almal op dieselfde plek is, sodat die personeel kon verstaan hoekom die strukture belangrik is, en hoekom dit belangrik is om saam te werk – hulle moes die “groter prentjie” kon sien.

Alhoewel die skoolhoof erken het dat personeelsamewerking van die “uiterste belang” was, het hy ook erken dat dit vir hom 'n uitdaging was om dit doeltreffend te struktureer omdat samewerking op verskillende vlakke voorkom:

As drie onderwysers dieselfde vak aan verskillende klasse in dieselfde graad gee, dit wil sê hulle het dieselfde inhoud, is samewerking deurslaggewend ... Samewerking deur onderwysers moet in 'n struktuur wees, dit moet gemonitor word en dit moet gestuur word, want as jy dit behoorlik doen, sal jy kontinuïteit van een graad na die volgende hê.

Hy het aangedui dat daar dikwels herhaling voorgekom het, omdat daar verskillende onderwysersforums in die skool is. In sy verduideliking het hy die wiskundedepartement in die skool genoem:

Die wiskunde-onderwysers vir elke graad vergader drie maal per week; die wiskundedepartement een keer per week, die onderwysers in elke graad een keer per week. Daar is personeelvergaderings voor skool op Dinsdag en Donderdag. Die skool se bestuurspan vergader Woensdae.

Die wyse waarop graadvergaderings verloop, het hy soos volg uiteengesit:

Ons het graadvergaderings waarop die graadleier die leiding neem en hulle sê vir mekaar wat vir hulle werk, en hulle deel die vrae en hulle deel die werkkaarte en die goed wat hulle gedoen het, so dis eintlik fantasties. Wat ons het, werk veral in die grondslagfase; hulle werk in siklusse en 'n siklus duur omtrent drie weke. Hulle neem een onderwerp en dit word die middelpunt van alles, in al die verskillende vakke en leerareas. En een persoon in daardie graad werk die wiskunde-werkkaarte uit, nog een doen die Engels-taal, 'n ander doen sosiale wetenskappe en so aan. En hulle roteer dit sodat elkeen 'n kans kry en dan werk hulle saam; hulle gebruik almal dieselfde benadering, hulle doen presies dieselfde werk en hulle leer by mekaar. Maar reg aan die begin, toe ek hier gekom het, was dit moeilik ... Samewerking is nou die sleutel in ons skool en mense is eintlik trots daarop om goed met ander mense te deel. En daarvan hou ek baie.

Samewerking in die skool is volgens hom so gestruktureer dat alle personeellede 'n bydrae kon maak in hulle onderskeie spanne. Die kundigheid van personeel is erken en is in personeelsamewerking tot die voordeel van ander personeellede aangewend. Die gedagte van samewerking het tot gevolg gehad dat onderwysers self die inisiatief begin neem het om ander onderwysers te nooi om hulle klasse by te woon wanneer hulle gereken het hulle het



iets waardevols om met ander te deel. “Ek is al na sulke lesse uitgenooi; dis fantasties dat hulle die vrymoedigheid het om dit te doen en dat hulle die selfvertroue het om dit te doen.”

Om geskikte tye vir spanvergaderings te skeduleer was “’n groot struikelblok”. Die wyse waarop hy daarvoor voorsiening gemaak het, het hy soos volg verduidelik:

Die Onderwysdepartement verwag sewe-en-twintig en ’n half uur akademiese kontaktyd per week. Ten einde daaraan te voldoen sonder om ons skool tot drieuur te rek, het ons nie meer registerklasperiodes nie, ons het een keer saal op ’n Maandag en ’n toetsperiode op ’n Donderdag; so nie begin die skool halfagt. Die eerste les begin halfagt, daar is dus nie tyd om dit te doen nie. Wat ons dus gedoen het, is om vergaderings – vak- en ander vergaderings – soms in die saalperiode te skeduleer. Ons gaan saal toe en het ons Skriflesing en gebed, en dan verskoon ons sekere mense en hulle gaan hou hulle vergadering. Hulle het dan 45 minute om hulle vergadering te hou. Anders skeduleer ons dit vir ná skool, en soms gebruik ons selfs pouses, teepouses, vir vergaderings.

Alhoewel verskillende persoonlikhede volgens die hoof ’n inheerende faktor vir samewerking kan wees, kan dit reg bestuur word. Die voorwaarde was dat mense verby hulleself moet kyk en eerder moet “inkoop” in die rigting waarin beweeg word. Hy was oortuig dat samewerking onder personeel tog bewerkstellig kon word omdat vertroue onderling ingeboesem en gekoester is. Volgens hom het dit gegaan oor vertroue in die self, vertroue in ander en vertroue in die proses:

Gestel byvoorbeeld ek is die aandrywer van wat ons ook al gaan doen, en ek verkoop dit aan hulle, of ek stel dit aan hulle voor, en ek vra hulle om saam met my te gaan, dit is die rigting waarin die skool moet gaan. As hulle my vertrou, sal hulle saam met my gaan ... En hierdie skool se onderwysers loop almal saam daardie pad en dit is hoekom ons mekaar vertrou, maar dit het tyd gekos om daar te kom. Ek dink nie ’n nuwe ou kan by enige plek instap en sê dit is die pad wat ons loop en almal volg en ondersteun eenvoudig nie. Dit werk nie so nie. As hulle jou vertrou, selfs al stem hulle nie saam nie, as hulle jou vertrou sal hulle saam met jou gaan.

Volgens die hoof het personeelsamewerking ’n positiewe uitwerking op die skool gehad. Hy het die volgende voorbeelde uitgesonder:

- “Ek is baie opgewonde daarvoor dat ons skool nou ook akademies op die Super-12 is.”
- “Die kontinuiteit tussen die grade, van een graad na die volgende graad, het geweldig verbeter ... Daar was geen kontinuiteit nie; elke graad was ’n eiland op sy eie. Nou praat hulle [onderwysers] met mekaar en die oorgang van een graad na ’n volgende graad is seker 80% minder traumaties, net oor beter kommunikasie tussen die grade.”
- “Ons CAPS [*Curriculum and Assessment Policy Statement*] is die beste in die groepering. Omringende skole sien op na ons kundigheid in die skool.”
- “Niemand in ons skool het gestagneer nie. Dis amper ’n *vibe* in ons skool.”
- Die ontwikkeling van kollegialiteit in die vorm van broederskap was prysenswaardig vir die hoof. “Ek weet nie hoe die broederskap gebeur het nie. In ons skool is daar 102 ouens wat saam huil as dit swaar gaan, byvoorbeeld toe die een kind dood is ... Dit maak dat ek my arms stompies werk en onderwysers doen dit ook vir my.”
- ’n Graad R-konferensie in 2013 waarop die nuutste ontwikkelings bespreek is, was ’n besonder groot sukses. “Die skool het besluit om leiding te neem en om die inligtingsbron te wees. Tot dusver het die Departement nie werksinkels op hierdie vlak aangebied nie.

Dit het baie goed gewerk en ons het ongelooflike terugvoering gekry. Onderwysers het gedink dit was fantasies. Ons het ons intellektuele eiendom met mekaar gedeel.”

Om 'n skool tot 'n leergemeenskap te transformeer verg die gedeelde en ondersteunende leierskap van skoolhoofde om 'n skoolkonteks te skep waarin onderwysers voortdurend kollektief kan leer (Fulton en Britton 2011:14; Gaspar 2010:4; Hord 2004:8; Cranston 2009:2; Hargreaves 2007:187; Stoll e.a. 2006:235; Richardson 2009:29; Williams 2010:4). Soos in hierdie studie aangedui, het die hoof as onderrigleier opgetree. As 'n onderrigleier het hy gefokus op en hom verbind tot die onderwysers se professionele leer en het hy skoolleierskap oor verskillende spanne in die skool versprei (McLaughlin en Talbert 2007:157). Onderrigleiers ondersteun die leerkultuur deur onderrigtyd te verskaf en geleenthede vir gesamentlike leer vir onderwysers te verskaf ten einde onderrig en leer in die skoolomgewing te verbeter (Gaspar 2010:27; Prytula 2013:5). As onderrigleiers eers gereelde spanvergaderings op die skoolrooster skeduleer, openbaar hulle 'n verbintenis tot die proses en die oogmerke van onderwysersamewerking, soos deur die skoolhoof in hierdie studie bewys is (Center for Teaching Quality 2008:8). Deur dit te doen, stel hulle ook personeellede in staat om gereeld kollektief saam te werk en hulle professionele verhoudinge te versterk.

Volgens die teorieë oor transformasionele leierskap behoort skoolhoofde hulle volgelinge aan te spoor tot hoër prestasievlakke deur die verwagtinge wat hulle stel en hulle verbintenis tot die bereiking van bepaalde doelwitte (Gaspar 2010:27; Middlehurst 2008:336; Prytula 2013:7), wat deur hierdie studie ondersteun word. Veral die skoolhoof se charisma het die vertroue van die personeel in die skoolhoof en die ontwikkeling van 'n samewerkende kultuur in die skool verseker (Printy, 2010:115; Saĝnak, 2010:1145).

Volgens een van die dimensies van 'n professionele leergemeenskap is daar twee ondersteuningsvoorwaardes vir onderwysersamewerking, naamlik strukturele faktore en menslike vermoëns (Hord 2004:10), wat ook deur die skoolhoof in hierdie studie geïdentifiseer is. Hy het die verantwoordelikheid aanvaar om die nodige strukture tot stand te bring en tye in die skoolprogram in te ruim vir spanvergaderings. Sy strewe om onderwysersspanne in te stel word ook deur Gajda se eerste leidende beginsel van die samewerkingsteorie ondersteun: samewerking is gebiedend en onderwysers moet kollektief werk om die komplekse vraagstukke in skole die hoof te bied. Daar word ook meer bereik wanneer onderwysers gesamentlik werk as wanneer hulle onafhanklik werk (Centre for Comprehensive School Reform and Improvement 2009:1). Doeltreffende onderwysersamewerking hang egter af van positiewe persoonlike verhoudinge onder onderwysers, soos te kenne gegee word deur Gajda (2004:69) se vierde beginsel. Deur professionele verhoudinge ontwikkel onderwysers 'n sin van gedeelde verantwoordelikheid, 'n gemeenskaplike taal en die nodige kommunikasiekanale wat op vertroue berus (Katz en Earl 2010:29, 30; Hargreaves 2007:187; Supovitz e.a. 2010:35). Dit impliseer egter dat vertroue tussen personeellede kan ontwikkel eers as tyd en energie bestee is aan die skep van 'n toeganklike en doeltreffende kommunikasiestelsel in die skool.

In ooreenstemming met die samewerkingsteorie het die studie van Flemming (2007:23) getoon dat doeltreffende onderwysersamewerking van skoolhoofde verg om nou met onderwysersspanne saam te werk sodat wisselwerking met die onderwysers kan plaasvind ten einde hulle waardes, oortuigings en besorgdhede rakende die onderwys te begryp. Deur hulle professionele ervarings in hierdie vergaderings te deel, stimuleer onderwysers besprekings oor hulle professionele praktyk en help hulle om op mekaar se kundigheid te

bou ter wille van volgehoue leer en verbetering (Centre for Comprehensive School Reform and Improvement 2009:1).

Volgens Lambert (1998:9) het almal “the potential and right to work as a leader”. Hierdie grondbeginsel in Lambert se raamwerk het ’n paar implikasies (Dumas 2010:23):

1. Onderwysers moet in doeltreffende spanne ingedeel word ter wille van doeltreffende samewerking.
2. Skoolhoofde moet die inherente bevoegdheid van onderwysers om as leiers op te tree, aanvaar.
3. Die nodige geleentheid vir personeeldeelname aan besluitneming word verwag, aangemoedig en gegee.
4. Leierskapspanne word bemaagtig om die nodige besluite wat hulle raak, te neem.
5. Strukture moet opgestel word om leierskapsverantwoordelikhede tussen personeel te roteer.

Ooreenkomstig Mitchell en Sackney (2001) se model van vermoëbou vir ’n leergemeenskap het die skoolhoof veral op die uitbouing van interpersoonlike vermoë gekonsentreer toe hy die fokus van individuele leer na spanleer verskuif het. Aan die kern van hierdie element lê kollektiewe praktyk en kollegiale verhoudinge. Die daarstelling van samewerkende spanne verg doeltreffende kommunikasie waarin personeel hulle kollektiewe ondersoek doen om gedeelde insigte in hulle professionele praktyk te ontwikkel met die oog op die verbetering van die professionele praktyk in die skool (Mitchell en Sackney 2001). Dit is noodsaaklik om te verseker dat onderwysers ’n positiewe ingesteldheid teenoor onderwysersamewerking het ten einde hulle professionele leer te versterk. Soos reeds genoem, moet vertrouwe ontwikkel word om dialoog tussen onderwysers aan die gang te sit.

Die model van Mitchell en Sackney (2001) ondersteun ook ’n leergemeenskap deur sowel horisontale as vertikale stratifisering. Horisontale stratifisering verseker dat die skoolhoof as fasiliteerder optree, eerder as kontroleur van werksaamhede, terwyl leierskap deur die hele skool gedeel word.

## 5. Ten slotte

Die handeling en gedrag van die skoolhoof in die studie ter ontwikkeling van samewerking in sy skool word deur verskillende modelle van leierskap en samewerkende leer bevestig. Hy het te kenne gegee dat sterk leierskap nodig was in die artikulering en bekendstelling van sy visie van professionele samewerking en ’n breë fokus op studente-leer. Soos in die studie getoon, is leierskap ’n kardinale element vir die strukturering van onderwysersamewerking. Hoewel die skoolkonteks en die skoolhoof se leierskapsbenadering die bevindinge beïnvloed het, het sy handeling aspekte van die teorieë oor onderrig- en transformasionele leierskap en van modelle van samewerkende professionele ontwikkeling geopenbaar. Hy het sterk gekonsentreer op skooluitnemendheid, wat hy oortuig was bereik kon word deur horisontale en vertikale onderwysersamewerking. Doeltreffende prosedures en praktyke is ingestel om ’n egalige oorgang van ’n kultuur van isolasie na ’n professionele leergemeenskap te verseker. Uit die studie blyk dit dat die manifestering van teorieë oor leierskap en onderwysersamewerking die volgende implikasies vir leierskap deur ’n skoolhoof inhou by die daarstelling en ontwikkeling van ’n professionele leergemeenskap:

- Onderwysersamewerking verg 'n sterk fokus op skooldoelwitte. Die isolasie van onderwysers moet verwyder word en onderwysers moet in onderwysersamewerking begin glo en 'n duidelike begrip van die doel van samewerking hê. Die skeidsmure wat deur onderwyserisolasië opgerig word, laat nie onderwyserleer en die ontwikkeling van 'n kollektiewe verantwoordelikheid vir studente leer toe nie.
- Die kundigheid van personeel moet erken en aangewend word ter wille van gedeelde leierskap in die skool.
- Onderwysersamewerking verg 'n duidelike struktuur en 'n gepaste tydrooster.
- Vertroue tussen die skoolhoof en die personeel is gebiedend vir geslaagde onderwysersamewerking.
- Onderwysersamewerking kos tyd, energie en toewyding om te ontwikkel.

Hierdie studie het die proses geïllustreer waardeur onderwysers se professionele ontwikkeling in skole getransformeer word deur te fokus op onderwysersamewerking as 'n hoeksteen van die bereiking van skooluitnemendheid deur onderwysers se samewerkende leer. Die bevindings bied 'n tentatiewe teoretiese raamwerk vir 'n beter begrip van onderwysersamewerking en hoe dit met sekere teorieë oor leierskap en onderwysersamewerking verband hou.

Op grond van hierdie studie word die volgende studieonderwerpe aanbeveel: Hoe sal verskillende skoolkontekste die leierskapspraktyke van skoolhoofde raak? Hoe kan hierdie praktyke op een lyn met teorieë oor en modelle van leierskap en samewerkende leer gebring word?

## Bibliografie

Bass, B.M. s.j. From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. [http://strandtheory.org/images/From\\_transactional\\_to\\_transformational\\_-\\_Bass.pdf](http://strandtheory.org/images/From_transactional_to_transformational_-_Bass.pdf) (7 November 2013 geraadpleeg).

Bass, B.M. en B.J. Avolio. 1990. The implications of transactional and transformational, leadership for individuals, teams, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4:231–72.

Blacklock, P.J. 2009. The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: A descriptive study. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, University of North Texas.

Brouwer, P. 2011. Collaboration in teams. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Universiteit van Utrecht.

Center for Teaching Quality. 2008. From isolation to collaboration: Promoting teacher leadership through PLCs. <http://www.teachingquality.org> (7 November 2013 geraadpleeg).

Centre for Comprehensive School Reform and Improvement. 2009. Professional learning communities: What is a PLC? <http://www.centerforcsri.org/plc/literature.html> (21 Januarie 2013 geraadpleeg).

- Chappuis, S., J. Chappuis en R. Stiggins. 2009. Supporting teacher learning teams. *Educational Leadership*, 66(5):56–60.
- Chenoweth, K. 2009. It can be done, it's being done, and here's how. *Phi Delta Kappan*, 91(1):38–43.
- Cranston, J. 2009. Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90:1–22.
- Creswell, J.W. 2007. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2de uitgawe Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., R.C. Wei, A. Andree, N. Richardson en S. Orphanos. 2009. Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council. <http://www.nsd.org/news/NSDCstudy2009.pdf> (13 November 2013 geraadpleeg).
- Departement van Basiese Onderwys. 2011. Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa. Technical Report: Basic Education and Higher Education and Training. <http://getideas.org/resource/integrated-strategic-planning-framework-teacher-education-and-development-south-af> (16 Januarie 2013 geraadpleeg).
- Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln. 2008. *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DuFour, R. en R.J. Marzano. 2009. High-leverage strategies to principal leadership. *Educational Leadership*, 66(5):62–8.
- Dumas, C.M. 2010. Building leadership: The knowledge of principals in creating collaborative communities of professional learning dispositions. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, University of Nebraska-Lincoln.
- Ertesvåg, S.K. 2011. Improving teacher collaboration: The role of classroom characteristics and individual factors on teachers' collaboration: A latent growth curve approach. Referaat gelewer op die International Congress for School Effectiveness and Improvement: Linking Research, Policy and Practice to Promote Quality in Education, Limassol, Ciprus. 4–7 Januarie. [http://www.icsei.net/icsei2011/Full Papers/0090.pdf](http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0090.pdf) (9 November 2013 geraadpleeg).
- Everard, K.B. en G. Morris. 1996. *Effective school management*. 3de uitgawe. Londen: Paul Chapman.
- Fulton, K. en T. Britton. 2010. STEM teachers in professional learning communities: A knowledge synthesis. [http://www.wested.org/online\\_pubs/resource1097.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/resource1097.pdf) (21 Januarie 2013 geraadpleeg).
- . 2011. STEM teachers in professional learning communities: From good teachers to great teaching. <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/1098-executive-summary.pdf> (18 November 2013 geraadpleeg).



- Gajda, R. 2004. Utilizing collaboration theory to evaluate strategic alliances. *American Journal of Evaluation*, 25(1):65–77.
- Gaspar, S. 2010. Leadership and the professional learning community. Ongepubliseerde doktrale proefskrif, University of Nebraska-Lincoln.
- Glasspool, T.S. 2007. Socialization of Pennsylvania high school principal succession. Ongepubliseerde doktrale proefskrif, University of Pittsburgh.
- Goddard, Y.L., R.D. Goddard en M. Tschannen-Moran. 2008. A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4):877–96.
- Greer, J.A. 2012. Professional learning and collaboration. Ongepubliseerde doktrale proefskrif, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Gribich, C. 2013. *Qualitative data analysis: An introduction*. Londen: Sage Publications.
- Hallinger, P. 2003. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33:329–52.
- Hargreaves, A. 2007. Sustainable professional learning communities. In Stoll en Louis (reds.) 2007.
- Heaney, L. 2004. Leading professional development: A case study. *The International Journal of Educational Management*, 18(1):37–48.
- Hord, S.M. 1997. Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues ... about Change*, 6(1):1–8.
- . 2004. Professional learning communities: An overview. In Hord (red.) 2004.
- Hord, S.M. (red.). 2004. *Learning together, leading together*. New York: Teachers College Press.
- Huffman, J.B. en K.K. Hipp (reds.). 2003. *Reculturing schools as professional learning communities*. Oxford: Scarecrow Education.
- Jakicic, C. 2009. How principals can make a difference. [http://wvde.state.wv.us/principalsinstitute/institute08-09/docs\\_spring/SpringDay02\\_Jakicic\\_PLC\\_Handout.pdf](http://wvde.state.wv.us/principalsinstitute/institute08-09/docs_spring/SpringDay02_Jakicic_PLC_Handout.pdf) (6 Februarie 2013 geraadpleeg).
- James, C.R., G. Dunning, M. Connolly en T. Elliott. 2007. Collaborative practice: A model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5):541–55.
- Johnson, B. en L. Christensen. 2012. *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 4de uitgawe. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Katz S. en L. Earl. 2010. Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1):27–51.

Kezar, A.J., R. Carducci en M. Contreras-McGavin. 2006. Rethinking the “L” word in higher education: The revolution of research on leadership. ASHE Higher Education Report, 31(6). New York: Jossey-Bass. [https://nclp.umd.edu/resources/bookreviews/BookReview-Rethinking\\_the\\_L\\_Word\\_in\\_Higher\\_Education-Drennen-2011.pdf](https://nclp.umd.edu/resources/bookreviews/BookReview-Rethinking_the_L_Word_in_Higher_Education-Drennen-2011.pdf) (18 November 2013 geraadpleeg).

Lambert, L. 1998. *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lockhorst, D., J. van der Pol en W. Admiraal. 2008. A descriptive model of teacher communities: Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning. [http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2009-0106-200613/lockhorst\\_-\\_a\\_descriptive\\_model.pdf](http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2009-0106-200613/lockhorst_-_a_descriptive_model.pdf) (15 Januarie 2013 geraadpleeg).

Louis, K.S., B. Dretzke en K. Walhstrom. 2010. How does leadership affect student achievement: Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3):315–36.

Maistry, S.M. 2008. Towards collaboration rather than co-operation for effective teacher professional development in South Africa: Insights from social practice theory. *Southern African Review of Education*, 14(1):119–42.

Maree, K. 2010. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.

McLaughlin, M.L. en J.E. Talbert. 2007. Building professional learning communities in high schools: Challenges and promising practices. In Stoll en Louis (reds.) 2007.

—. 2010. Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning. *Voices in Urban Education*, Lente, ble. 35–45. [http://www.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-bin/drupal/sites/default/files/Professional\\_Learning\\_Communities.pdf](http://www.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-bin/drupal/sites/default/files/Professional_Learning_Communities.pdf) (12 November 2013 geraadpleeg).

Middlehurst, R. 2008. Not enough science or not enough learning? Exploring the gaps between leadership theory and practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4):332–9.

Mitchell, D. en L. Sackney. 2001. Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19. <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/mitchellandsackney.html> (6 November 2013 geraadpleeg).

Moller, G. 2006. Teacher leadership emerges within professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5):520–33.

Nehring, J. en G. Fitzsimons. 2011. The professional learning community as subversive activity: Countering the culture of conventional schooling. *Professional Development in Education*, 37(4):513–35.

Nieuwenhuis, J. 2010a. Introducing qualitative research. In Maree (red.) 2010.

—. 2010b. Analysing qualitative data. In Maree (red.) 2010.

Norris, C.J., B.G. Barnett, M.R. Basom en D.M. Yerkes. 2002. *Developing school leaders. A working model: The learning community in action*. New York: Teachers' College, University of Columbia.

Olivier, K.F. en K.K. Hipp. 2006. Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5):505–19.

Outhouse, C.M. 2012. Evaluating the role of principals in teacher teams: A longitudinal analysis of principal involvement and impact in a district-wide initiative to increase teacher collaboration. Ongepubliseerde doktrale proefskrif, University of Massachusetts, Amherst.

Piccardi, J.M. 2005. Principals' perceptions of factors affecting teacher collaboration in elementary schools. Ongepubliseerde doktrale proefskrif, Johnson and Whales University, Rhode-eiland, Engeland.

Printy, S. 2010. Principals' influence on instructional quality: Insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30(2):111–26.

Prytula, M. 2013. Toward instructional leadership: Principals' perceptions of large-scale assessment in schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 140:1–30.

Raihani. 2008. An Indonesian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(4):481–96.

Republiek van Suid-Afrika. 2013. Report on the annual assessment of 2013. <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=Aiw7HW8ccic=&tabid=36http://www.centerforcsri.org/plc/literature.html> (23 April 2014 geraadpleeg).

Richardson, M.A. 2009. Perceptions of principals from high and low performing elementary schools concerning schools as professional learning communities. Ongepubliseerde doktrale proefskrif, Walden University of Minneapolis, Minnesota.

Robbins, S.P. en D.A. Decenzo. 2007. *Fundamentals of management: Essential concepts and applications*. 5de uitgawe. Upper Saddle River, NJ: Pearson, Prentice Hall.

Rodrigues-Campos, L., R. Rincones-Gomez en J. Shen. 2005. Secondary principals' educational attainment, experience, and professional development in the USA. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4):309–19.

Sažnak, M. 2010. The relationship between transformational school leadership and ethical climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2):1135–52.

Saldaña, J. 2009. *The coding manual for qualitative researchers*. Londen: Sage Publications.

Senge, P. 1990. *The fifth discipline*. New York: Doubleday.

Sigurðardóttir, A.K. 2010. Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5):395–412.

- Steyn, G.M. 2013a. Principal succession: The socialisation of a primary school principal in South Africa. *Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 78(1). Art. #426. <http://dx.doi.org/10.4102/koers.v78i1.426>.
- . 2013b. Using visual ethnography to explore a principal's perceptions of innovations made in a South African primary school. *African Education Review*, 10(3) (ter perse).
- . 2013c. Principal succession in a South African primary school: A narrative inquiry. *Loyola Journal of Social Sciences*, XXVI(2):271-291.
- Stoll, L. en K.S. Louis (reds.). 2007. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace en S. Thomas. 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7:221–58.
- Supovitz, J., P. Sirinides en H. May. 2010. How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1):31–56.
- Trompenaars, F. en E. Voerman. 2010. *Servant-leadership across cultures*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Van Eeden, R., F. Cilliers en V. van Deventer. 2008. Leadership styles and associated personality traits: Support for the conceptualisation of transactional and transformational leadership. *South African Journal of Psychology*, 38(2):253–67.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Williams, M.L. 2010. Teacher collaboration as professional development in a large, suburban high school. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, University of Nebraska, Lincoln, Omaha.

## Eindnota

<sup>1</sup> Hierdie ondersoek is gebaseer op navorsing wat deur die Nasionale Navorsingsinstituut ondersteun is.