Skoolhoofde se leierskapspraktyke wat betrekking het op die skep van "fisiese ruimtes" om gesonde leeromgewings by hul skole te vestig

Johann Burger en Aslam Fataar

Johann Burger, nadoktorale navorsingsgenoot,
Departement Opvoedingsbeleidstudie, Universiteit Stellenbosch
Aslam Fataar, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Hierdie artikel fokus op hoe twee skoolhoofde, deur middel van hul leierskaps- en ruimteskeppende praktyke, produktiewe leeromgewings by hul skole skep. Die artikel bespreek die wyse waarop twee geselekteerde skoolhoofde, wat as suksesvolle ruimteskeppers bekend staan, hul leierskapseienskappe en eiesoortige praktyke aanwend om die ondersteuning én samewerking van hul skoolbestuurspanne (SBS'e) en skoolbeheer-liggame (SBL'e) te verkry. Die ondersteuning wat hulle op hierdie wyse vir hul ruimtelike en ander projekte bekom, lewer 'n belangrike bydrae om leer en onderrig by hul skole te bevorder.

Die geografiese kontekste van die twee skoolhoofde verskil egter grootliks van mekaar, aangesien die een op die platteland, en die ander een in 'n stedelike gebied werksaam is. Beide skole word hoog deur hul onderskeie onderwysdistrikte aangeslaan. Die konseptuele vraag gee aandag aan die wyse waarop die twee skoolhoofde verwelkomende en inspirerende skoolruimtes wat in die twee uiteenlopende geografiese gebiede én kontekste geleë is, skep. Ons studie ondersoek hoe die fisiese ruimtes wat hulle skep 'n direkte invloed op die denke, gemoed, gedrag, motivering en kreatiwiteit van beide hul leerders én personeel het. Om hul ruimteskeppingsvermoë en leierskapspraktyke van nader te bekyk, het ons van Lefebvre (1991) se ruimtelike teorie, maar veral van sy ruimtelike triade, gebruik gemaak om die ontleding te doen, en om te verstaan hoe hulle fisiese ruimtes in verwelkomende, inspirerende en produktiewe leeromgewings omskep.

Die navorsingsmateriaal vir die artikel is afkomstig uit 'n omvattende navorsingsprojek oor ruimtelike en leierskapspraktyke in die Wes-Kaap (Burger 2013; 2017; Fataar 2007; 2010; 2015). Die hoofnavorsingsbevinding is dat alhoewel elk van die twee skoolhoofde in hierdie studie van 'n verskeidenheid leierskapstyle gebruik maak, hul biografieë en hoe dit op hul leierskapstyle inwerk, 'n deurslaggewende rol in die skep van gesonde leeromgewings by hul

skole speel. Ons het bevind dat hierdie skoolhoofde hul leierskaps- en ruimtelike praktyke instinktief en intuïtief aanwend. Hulle besit ’n buitengewone vermoë om inspirerende en kreatiewe leeromgewings vooraf te visualiseer, te artikuleer, en dit met die ondersteuning van ander suksesvol te skep. Hierdie skoolhoofde bevorder professionele interaksie onder hul personeel, wat tot verhoogde kollegiale samewerking en ondersteuning en die bereiking van hul skole se doelwitte lei.

Die ander belangrike bevinding is dat hierdie skoolhoofde kreatief te werk gaan om fisiese ruimtes by hul skole in nuwe voorgestelde ruimtes (“mental spaces”)[1] te omskep, wat ten doel het om hul leerders se verbeelding te prikkel en denke te stimuleer. Terwyl hulle voortgaan om hierdie voorgestelde ruimtes te skep, skep hulle ook terselfdertyd sosiale ruimtes (“social spaces”) om hul leerders se emosionele en sosiale behoeftes te bevredig. Die resultaat van hul ruimtelike en leierskapspraktyke is die vestiging van veilige en gesonde leeromgewings wat ’n positiewe uitwerking op leerderprestasie by hul skole het.

Trefwoorde: klaskamerpraktyke; leeromgewings, leierskap; leierskapspraktyke; ruimtelike praktyke; skoolleierskap; transformerende leierskap

Abstract

The leadership practices of school principals in respect of creating “physical spaces” to establish healthy learning environments in their schools

This article concentrates on how two principals have utilised their leadership and spatial practices in order to establish productive learning environments at their schools. The research for this article took place as a result of our concern over the quality of education and the drop in learner achievement in South African schools. The focus of the research was on investigating the relationship between the leadership practices of the principals and the establishment of healthy learning environments at their schools. Our research privileged the principals’ work in respect of their utilisation of physical space in order to establish optimal learning environments at their schools. We argue that the schools’ architecture, gardens, furniture, lay-out, classroom semiotics, use of colour and various uses of physical space play an important role in enhancing the quality of human relationships in these environments. We view a school’s physical space as any natural space that is perceived via one’s senses, and which can influence one’s movement, thoughts and behaviour. The utilisation of space is therefore deemed as crucial in establishing conducive educational milieus.

This article is a response to the apparent lack of capacity and skills among principals to work productively with the extant physical spaces in their schools. We challenge this limited view about principals by discussing how two of them have gone about creating physical space in their primary schools. The geographical contexts of the two schools are vastly different: one is in an affluent rural location, while the other is in an impoverished urban context. Their class and cultural contexts are also different: the school in the rural location is attended mostly by Christian middle-class white learners and some non-white learners, while the urban school has working-class and lower middle-class Muslim learners. Both schools are regarded as high-performing schools in their respective districts. The conceptual focus of the research concentrated on how the two school principals went about turning their schools into inviting

and inspiring educational spaces and how the physical spaces that they established have influenced the thoughts, behaviour, motivation and creativity of the learners and teachers at their schools.

We base our analysis of the spatial practices of the two principals on the work of the renowned French sociologist Henri Lefebvre, whose spatial theories, especially his notion of a spatial triad, provide a theoretical framework and an interpretive lens to understand the two principals' leadership practices in their establishment of productive educational spaces at their schools. According to Lefebvre, space is constituted by three dimensions, namely perceived, conceived and lived space. He argues that it is out of the integration and interwovenness of these three dimensions that "lived space" is generated. Each of the three spatial dimensions is important to understanding how space is created. He points out that through his work he "does not aim to produce a (or the) discourse on space, but rather to expose the actual production of space by bringing together various kinds of space, and the modalities of their genesis together within a single theory" (1991:61). Although Lefebvre sees these three dimensions of space as part of a totality, we concentrate in this article on the *physical dimension of space* in the creation of productive learning environments. We acknowledge the importance of the other two dimensions of space in the article, but have chosen to foreground physical space in this discussion. Concentrating on physical space is motivated by our aim to present the reader with an understanding of how physical space, as the generative platform for ensuing spatial practices, is constituted. Articles that we intend writing later will focus on the mental (conceived space) and social (lived space) dimensions of space respectively.

The material for this article was drawn from a comprehensive qualitative research project on space and school leadership in the Western Cape (see Burger 2017; Fataar 2007). Based on the interpretive paradigm, we have positioned our research in relation to discourses about school leadership and spatial practices which are aimed at improving teaching or classroom practices through the creation of alternative and enhanced new physical learning environments. We have placed the emphasis on a holistic view of how the two principals constructed their spatial practices intuitively and instinctively in their specific contexts, which resulted in new and innovative learning spaces or learning environments (Silverman 2000).

The purpose of our research was to understand the practices and experiences of the two principals, coupled with the support and cooperation of the schools' SMTs, SGBs, learners and parents with regard to the establishment of healthy learning environments at the schools. The research was based on semi-structured interviews with each principal, focus group meetings with selected school constituents, and in-depth observations at each school. By giving the principals the opportunity to tell us how they productively utilised the physical space at their school, we were able to gain an incisive understanding of their perceptions, definitions, meanings and approaches associated with their leadership approaches in relation to space-making.

The main research finding is that although each of the principals used a variety of leadership styles, their biographies and how they implemented their leadership styles, play a crucial role in the creation of healthy learning environments in their schools. We found that these principals are instinctive or intuitive spatial practitioners. They possess an extraordinary ability to visualise and articulate the emergence of inspirational and creative learning spaces and, with the support of others, turn their schools into accomplished learning environments.

Their ability to promote professional interaction among their staff leads to increased collegial cooperation and support and the achievement of their schools' goals.

The other important finding is that the two principals work creatively to transform physical spaces at their schools into new spaces which have the potential to stimulate their learners' imagination and thinking. An outflow of their productive spatial practices is an environment that is sensitive to the emotional and social needs of their learners and teachers. Overall, it can be said that an outcome of the selected principals' spatial and leadership practices is the establishment of safe and healthy learning environments that have a positive impact on learner performance at their schools.

Keywords: classroom practices; leadership; leadership practices; learning environments; spatial practices; transformational leadership

1. Inleiding

Die Suid-Afrikaanse onderwys is onder druk om te presteer om die kommerwekkende afname in leerderprestasie in skole aan te spreek. Ons artikel is 'n reaksie op hierdie nasionale probleem asook op navorsing wat daarop dui dat 80% van Suid-Afrikaanse skole, veral in wiskunde, wetenskappe en tegnologie nie die mas opkom nie (Taylor 2008:2; 2014; Hoadley, Christie en Ward 2009:374; Spaull, Van der Berg, Wills, Gustafsson en Kotzé 2016:4; Van der Berg 2016:8). Hoadley e.a. (2009) is van mening dat dit gedeeltelik die gevolg mag wees van die feit dat hierdie skole nie effektief gelei of bestuur word nie, en skoolinfrastruktuur en skoolterreine nie in stand gehou word nie, met die gevolg dat opvoeders en leerders dit moeilik vind om hulself onder sulke omstandighede gemotiveerd, toegewyd en gedissiplineerd te hou. Hierdie artikel is dus verder in reaksie op die oënskynlike gebrek aan kennis by sommige skoolhoofde hoe om die potensiaal wat in skoolruimtes of leeromgewings opgesluit lê, in die beste belang van hul leerders en opvoeders te ontsluit.

Navorsing rakende Suid-Afrikaanse skoolleierskap fokus hoofsaaklik op beleidsaspekte en die opleiding en ontwikkeling van skoolhoofde, eerder as op die alledaagse werk wat hulle doen (Bush 2007; 2008; Heystek 2007; 2011; 2015; Christie 2008; 2010; Hoadley en Ward 2008). Christie (2010:697) is van mening dat dit moontlik daaraan toegeskryf kan word dat navorsers leierskapsnavorsing uit die VSA, Europa en Australië gebruik om Suid-Afrikaanse skoolleierskap te ondersoek. Ons is egter van mening dat plaaslike leierskapsnavorsing meer aandag moet skenk aan wat Suid-Afrikaanse skoolhoofde daagliks doen en hoe hulle hul leierskaps- en ruimtelike praktyke inspan om leer en onderrig by hul skole te bevorder.

Geen skoolhoof kan leerruimtes of enige ander fisiese ruimte alleen skep nie. Om fisiese ruimtes te skep word die ondersteuning en samewerking van alle rolspelers, veral dié van die SBS en SBL, wat ander groeperinge by skole verteenwoordig, benodig.

Fisiese ruimtes is enige ruimte wat ons deur middel van ons sintuie kan waarneem en wat ons bewegings, denke en gedrag beïnvloed (Lefebvre 1991:38). Voorbeelde hiervan is skoolingange, parkeerruimtes, tuine, ornamentele versierings soos visdammetjies, spuitfonteine en labirinte, paadjies wat tot hoofingange lei, voorportale, administratiewe

kantore, gange, klaskamers, sale, pawiljoene en enige ander infrastruktuur wat op skoolterreine aangebring is.

Ons studie het bevind dat daar feitlik géén ruimtelike of enige ander navorsing bestaan wat die verband tussen leierskapspraktyke, die skep van fisiese ruimtes en leerderprestasie verklaar nie. Dit geld ook vir navorsing wat verband hou met hoe fisiese ruimtes in effektiewe aantreklike en inspirerende leeromgewings omskep word. Ons studie is dus ’n poging om hierdie gaping in die navorsingveld te vul en deur middel van die artikulering en generering van nuwe diskoerse die ruimtelike praktyke van skoolhoofde in die domein van opvoedkundige beleidstudies te plaas. Ons wou kyk tot watter mate skoolhoofde met hul personeel oor onderwysaangeleenthede en ruimteskepping gesels of reflekteer met die doel om hul skoolpraktyke te verbeter en om produktiewe leeromgewings volhoubaar te maak. Die “Schools that Work”-verslag dui egter op die teendeel: dat Suid-Afrikaanse skoolhoofde en opvoeders nie genoegsame tyd opsy sit om met mekaar oor hul werk óf praktyke te praat, eerlike terugvoering aan mekaar te gee en daaroor te reflekteer nie (Hattie 2012).

Skoolhoofde kan opvoeders deur middel van effektiewe terugvoering en die artikulering van hul leierskaps-, bestuurs- en ruimteskeppingspraktyke inspireer om hul eie produktiewe leeromgewings self te skep en hul klaskamerpraktyke nog verder te verbeter. Skoolhoofde kan deur middel van effektiewe leierskap, wat ’n verskeidenheid toepaslike leierskapstyle insluit, naamlik onderrig-, onderhandelings-, verspreide en transformerende leierskap, ’n noemenswaardige bydrae tot die skep van produktiewe leeromgewings lewer. Indien skoolhoofde nie oor ’n aanvoeling vir ruimteskepping of oor die nodige leierskapsvaardighede beskik nie, kan hulle wel van die Geïntegreerde Gehalte- en Bestuurstelsel (GGBS), wat vir jaarlikse taksering van opvoeders gebruik word, as ’n rigtingwyser gebruik maak om hulle met die skep van produktiewe leerruimtes te help. Hulle kan GGBS-prestasiestandaard 1, naamlik “die skepping van ’n leeromgewing wat leer en onderrig bevorder”, vir dié doel gebruik, omrede dit, soos die bewoording daarvan aandui, die nodige elemente daarvoor bevat.

Hierdie artikel is gegrond op die praktyke en vaardighede van twee mense wat op grond van hul leerders se goeie akademiese en eksterne sistemiese uitslae geselekteer is. Hul eiesoortige leierskaps- en ruimtelike praktyke gekoppel aan hul unieke biografieë lewer ’n besondere bydrae tot hul skole se bewese suksesse. Dit is veral hul biografieë wat ’n invloed op hul strategiese denke uitoefen en wat tot die skepping van produktiewe leerruimtes by hul skole, lei. Dit gee ook aanleiding tot die werkswyses van hoe hulle fisiese ruimtes in voorgestelde en sosiale of beleefde ruimtes omskep. Die plattelandse laerskool, wat beperkte skoolruimtes het, is ongeveer 50 km buite die grense van ’n groot metropool geleë. Dit word deur ’n gegoede middelklaswoonbuurt en pragtige natuur omring. Dit bedien hoofsaaklik 905 Christen-leerders.

Die stedelike laerskool, daarenteen, is binne ’n groot metropool geleë en het uiters beperkte skoolruimtes. Daar is géén ruimtes groot genoeg waarop sport aangebied kan word nie. Die enigste oop stuk grond is ’n sementblad wat tussen klaskamers geleë is, en wat die skool as ’n “saal” aanwend, mits die weer dit toelaat. Die skool word deur ’n werkersklas- en laermiddelklaswoonbuurt omring en word letterlik deur woonhuise vasgepen. Dit bedien 724 Moslem-leerders.

Ons artikel is gebaseer op die werke van Henri Lefebvre (1901–1991), ’n Franse sosioloog en ruimtelike teoretikus. Dit is Lefebvre (1991) se ruimtelike teorieë, veral sy ruimtelike triade, wat ons ’n ontledingsraamwerk en beskrywende vertolking bied om te probeer verstaan hoe skoolhoofde leeromgewings deur middel van hul leierskap- en ruimtelike praktyke skep en organiseer. Volgens Lefebvre beslaan ruimte drie dimensies, naamlik fisiese, voorgestelde en sosiale ruimtes, en wanneer hierdie drie elemente met mekaar geïntegreer en verweef word, word ruimte geskep (1991:38–9). Ruimte is soos die spreekwoordelike “driebeenpot” en benodig al drie om staande te bly, of as produktiewe ruimte beskou te word. Al drie ruimtes is dus ewe belangrik, aangesien hulle met mekaar verweef is en ’n invloed op mekaar het. Lefebvre (1991:16) bring die drie dimensies van ruimte in sy ruimtelike triade bymekaar, en verklaar:

> The project I am outlining, however, does not aim to produce a (or the) discourse on space, but rather to expose the actual production of space by bringing the various kinds of space and the modalities of their genesis together within a single theory.

Alhoewel Lefebvre (1991) die drie dimensies van ruimte as ’n geheel sien en nooit apart beskryf nie, gaan ons in hierdie artikel konsentreer op die skep van slegs die “fisiese dimensie” van ruimte aangesien dit as grondslag dien vir die skep van produktiewe leeromgewings. Die doel hiervan is om aan die leser die grondslag van ruimteskepping, naamlik fisiese ruimte, voor te hou. Die skepping van die ander twee dimensies van ruimte, naamlik voorgestelde en sosiale ruimte, gaan ons in ons opvolgartikels uiteensit.

Lefebvre (1991:53) voer aan dat “every society produces a space, its own space”, en ons is van mening dat skoolhoofde, met die ondersteuning van hul skoolbeheerliggame (SBL) en skoolbestuurspanne (SBS), ook hul eie aantreklike en stimulerende skoolruimtes kan skep wat die akademiese sowel as sosiale behoeftes by hul skole bevredig. Alhoewel die drie ruimtes ’n geïntegreerde eenheid vorm, bepaal fisiese ruimtes grotendeels watter tipe leer en onderrig in daardie leeromgewings plaasvind. Chism (2006:2) verduidelik: “The ways in which physical space is designed, shape the learning that happens in that space.” Scott-Webber e.a. (2014) is egter van mening dat feitlik enige fisiese ruimte, binne of buite ’n skoolgebou, as ’n potensiële leerruimte beskou kan word. Ons stem met hulle saam en voeg by dat opvoedkundige doelwitte ook in gedagte gehou moet word, aangesien hoe ’n leeromgewing geskep en georganiseer word, ’n belangrike ondersteunende rol in die oordrag van kennis speel.

Erlauer (2003), Furman (2009) en Wolfe (2010) voel sterk dat fisiese leerruimtes die onderrig- en leerprosesse wat daarbinne plaasvind, moet ondersteun. Hulle rig ’n versoek aan argitekte “[to build] a brain compatible classroom … Brain compatible learning is understanding what the brain needs for optimal learning potential and then creating a physical teaching environment to accommodate those needs” (Furman 2009).

Scott-Webber e.a. (2014:161) sluit by hulle aan en is van mening: “The physical place (or space) makes an important contribution to how the brain gathers information”, en Lengel en Kuczala (2010:23–9) voer aan dat “the brain learns through the processing of sensory information from its surrounding environments”. Dit is dus van kardinale belang dat skoolhoofde en opvoeders leerruimtes of leeromgewings so sal skep dat dit ’n ondersteunende rol in die oordrag van kennis asook in kognitiewe sowel as sosiale ontwikkeling sal speel.

Daar moet egter teen gewaak word om nie te simplisties na die skepping van skoolruimtes te kyk nie, aangesien ruimte volgens Lefebvre (1991) ’n komplekse konsep is om te ontleed en te verstaan. ’n Skool of klaskamer moet nie net as ’n fisiese struktuur of fisiese ruimte beskou word wat wag om met die leerders se liggame en opvoeders se praktyke gevul te word nie (Nespor 1997; Jacklin 2004; Fataar 2015). Dit is ook meer as net die visuele infrastruktuur wat waargeneem word: dit beslaan ruimte wat direk tot ’n mens se sintuie spreek. Ruimte beïnvloed ’n mens se denke, gemoed en gedrag, en bepaal byvoorbeeld watter roetes ons daagliks neem. ’n Persoon mag byvoorbeeld besluit om ná werk eerder ’n langer roete huis toe te neem, om ’n mooi meer of rustige golwende landskap, eerder as om die kortste roete, wat deur ’n industriële gebied vleg, te neem. Die rede mag wees dat die persoon die langer maar mooier roete verkies omrede dit ’n kalmerende of opheffende gevoel by hom of haar kan voortbring, of hom of haar ná ’n uitputtende dag by die werk kan laat ontspan of ontlaai. Volgens Lefebvre (1991) beïnvloed fisiese ruimtes of ruimtelike praktyke hoe ons dink, voel en optree. Leeromgewings wat geskep word om aantreklik en inspirerend te wees, het volgens hom die potensiaal om leerders te stimuleer en hul gemoed te lig, oefen ’n tipe aantrekkingskrag op leerders uit, en word ’n leerruimte waarbinne die leerders graag wil wees.

Skoolhoofde kan deur die invoeging van kleur, lig, lug, klank, diagramme of prente fisiese ruimtes in voorgestelde ruimtes omskep wat die leerders se verbeelding en denke stimuleer en daardeur leer- en onderrigprosesse aanwakker (Lüscher 1969; Lühmann 2005; Microsoft Corporation 2006; CABE 2010; OWP/P Architects, VS Furniture, Bruce Mau Design 2010; OFSTED 2011). Verder kan fisiese ruimtes in sosiale ruimtes omskep word om die gebruikers se emosionele en sosiale behoeftes aan te spreek.

Elke spesifieke dimensie van ruimte het ’n besonderse krag of effek op die gebruikers daarvan. Skoolhoofde moet volgens Fataar (2015) se siening ruimte nie slegs as ’n leë landskap sien wat wag dat argitekte of bouers dit met strukture of mense vul nie. Volgens Fataar bestaan ruimte uit baie meer as net die fisiese; dit bestaan uit verwantskappe – dit het ’n menslike dimensie – en die agentskap daarvan kan in sosiale of belewingsruimtes waargeneem word. Ons beskou ruimte as die aktiewe wisselwerking tussen die fisiese omgewing, die menslike gebruike daarvan, asook die verskillende sosiale praktyke wat mense, byvoorbeeld skoolhoofde, daarbinne vestig (Fataar 2015:80). Ons artikel wys daarop dat skoolhoofde wat oor ’n “transformerende” tipe leierskapstyl beskik, en wat deur hul instinktiewe ingesteldhede en kennisvaardighede ander intellektueel stimuleer of ondersteun, beter daartoe in staat is om fisiese ruimtes in gesonde en stimulerende leeromgewings te omskep (Nespor 1997; Leithwood en Jantzi 1999; 2006).

Leithwood en Jantzi (2006) het na aanleiding van verskeie empiriese studies ’n negedimensionele transformerende leierskapsmodel vir skole ontwikkel, getoets en verfyn. Ons het dit in ons studie gebruik om na die eiesoortige leierskapseienskappe van die twee skoolhoofde te kyk. Leithwood (1996) en Yukl (1994) beskou transformerende leierskap as ’n produktiewe leierskapstyl wat veral met skoolhervorming en skoolverbetering verband hou. Navorsers in die opvoedkunde doen aan die hand dat transformerende praktyke wel tot transformasie, die ontwikkeling en vestiging van kapasiteit, asook opvoeders se verbintenis tot verandering bydra (Yammarino, Dubinsky en Sprangler 1998; Leithwood e.a. 2002:369). Ons het bevind dat transformerende leiers elemente wat met ruimteskepping verband hou, makliker kan artikuleer en dit graag met ander deel. Hulle stimuleer hul personeel intellektueel, bied individuele ondersteuning aan diegene wat dit benodig en skep strukture

waarbinne kollegas bydraes tot verbetering van hul organisasie kan bespreek en uiting daaraan kan gee. Dit gee aanleiding tot hoër vlakke van motivering en werksbevrediging. As gevolg hiervan lewer almal wat saam met hulle werk, ’n groter as verwagte bydrae tot die verbetering van hul organisasie (Leithwood e.a. 1999; Leithwood, Jantzi, Earl, Fullan en Levin 2004; Leithwood en Jantzi 2006).

Dit is nie net literatuur wat effektiewe leierskap met produktiewe ruimteskepping verbind nie; die Suid-Afrikaanse regering, deur middel van hul nasionale ontwikkelingsplan (NOP 2013), hou skoolhoofde ook verantwoordelik om inspirerende en kreatiewe leeromgewings by hul skole te vestig. Wat hierdie NOP (2013) en die National Strategy for Learner Achievement (NSLA 2015) se doelwitte relevant tot ons studie maak, is dat die nasionale regering vir die eerste keer leierskap en die skep van leeromgewings met mekaar verbind met die doel om leerderprestasies in Suid-Afrikaanse skole te verbeter. Verder verwag die regering dat skoolhoofde ook die verskillende rolspelers in hul skoolgemeenskappe (leerders, opvoeders, ouers, SBS’e, SBL’e en die gemeenskap) daarby moet betrek, en is van mening dat met groter deelname en verantwoordbaarheid, nasionale onderwysdoelwitte makliker bereik sal kan word.

Die regering verwag dus dat skoolhoofde leerruimtes of leeromgewings met ’n spesifieke doel voor oë moet skep. Hul verwagting word in die NSLA (2015) se 24ste doelwit soos volg uiteengesit: “Ensure that the physical infrastructure and (learning) environment of every school inspires learners to want to come to school and learn, and teachers to teach” (NSLA 2015:101).

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD 2015) se Wiskundestrategie 2015–2019 sluit hierby aan en verwag van hul skoolhoofde om *kwaliteit-klaskameromgewings* by hul skole te skep; die WKOD glo dat dit tot die verbetering van die provinsie se wiskundeprestasies sal lei. Hulle hou dus elke skoolhoof verantwoordelik “[t]o construct a welcoming classroom environment that is supportive, encouraging and focuses on learning so that learners can achieve their full potential” (WKOD 2015:12).

Wat hierdie strategieë noemenswaardig maak, is die klemverskuiwing van die regering en nasionale onderwysdepartement weg vanaf die “instandhouding” van infrastruktuur na die “skepping” van vernuwende en inspirerende fisiese leeromgewings wat as nasionale prioriteite beskou en met ons land se leerderprestasies verbind word (NOP 2013; NSLA 2015; WKOD 2015).

2. Teoretiese raamwerk

In hierdie afdeling word die ruimtelike teorie van die Franse teoretikus en sosioloog Henri Lefebvre (1901–1991) as analitiese perspektief aangebied, wat ons gebruik om ruimte te konseptualiseer en om ’n begrip te vorm van hoe fisiese ruimte by die twee skole wat ons bestudeer, geproduseer word. Volgens literatuur word Lefebvre as een van die wêreld se vernaamste ruimtelike teoritici beskou, en dit het ’n rol in ons keuse gespeel om sy teorieë en veral sy ruimtelike triade as ’n gepaste lens vir ons navorsing te gebruik (Soja 1996; Nespor 1997; Brenner en Elden 2001; Jacklin 2004:385; Massey 2005; Merrifield 2006; Scott-Webber, Branch, Bartholomew en Nygaard 2014; Middleton 2014). Edward Soja (1996)

beskryf Lefebvre as "een van die voorste ruimtelike teoritici van alle tye", en Middleton (2014) voer in haar boek *Henri Lefebvre and education: space, history, theory* aan dat Lefebvre se ruimtelike teorieë verklarings bied oor hoe opvoedkundige leerruimtes geproduseer word. Scott-Webber e.a. (2014) is van mening dat Lefebvre se ruimtelike konsepte deur argitekte en opvoedkundiges toegepas word op die terrein van die onderwys, en veral op hoe produktiewe leeromgewings by skole geskep word.

Hierdie teoretiese grondslag bied die analitiese lense vir data-insameling en ontleding van die skoolhoofde se ruimtelike praktyke. Lefebvre se ruimtelike triade (1991:38–9) het ten doel "[to seek] to establish a science of space by creating a unitary theory of physical, mental and social space" (Lefebvre 1991:7). Elden (2004:186–7) som Lefebvre se konseptualisering van ruimte soos volg op:

> Space is viewed in three ways, as perceived, conceived and lived (social): [*l'espace perçu, conçu and vécu*] … This Lefebvrian schema sees a unity (a Marxist totality) between physical, mental and social space. The first of these takes space as a physical form, real space, space that is generated and used. The second is the space of savoir (knowledge) and logic, of maps, mathematics, of space as the instrumental space of social engineers and urban planners, of navigators and explorers, space as mental construct, imagined space. The third sees space as produced and modified over time and through its use, spaces invested with symbolism and meaning, the space of connaissance (less formal or more local forms of knowledge), space as real-and-imagined.

Die teoretiese perspektief waarop ons steun, is dat ruimte 'n sosiale konsep is wat deur sosiale agentskap geproduseer word – dit is vloeiend, voortdurend besig om te verander en onstabiel (Lefebvre 1991). Hierdie ewigdurende verandering van ruimte raak ons almal op 'n daaglikse basis. Ons leerders se alledaagse ervaringe en hul interaksies met die fisiese ruimtes begin wanneer hulle byvoorbeeld in die oggend by hul huise opstaan, badkamer toe stap, die pad skool toe vat, die skoolterrein en hul klaskamers betree, hul boeke op hul skoolbanke uitpak, of net hul gedagtes op 'n skoon blad (of skerm) neerstip, en verg ruimtelike bestuursvaardighede wat hulle moet kan bemeester om daagliks effektief en suksesvol te kan wees (Lefebvre 1991; Nespor 1997; Fataar 2015).

Nespor (1997) verduidelik dat wanneer opvoeders hul leerruimtes in terme van hul leerders se liggame definieer, word die leerders se liggame die fokus en aandag van daardie spesifieke ruimtes. In sommige skole rangskik opvoeders die tafels, lessenaars en stoele op 'n sekere manier om hul leerders se gedrag, samewerking en dissipline te orden, en wat kommunikasie en die uitoefening van beheer en gesag in hul klasse help vergemaklik, deur lyne van sig en toesig so te reël dat die klas uiteindelik in 'n "ruimtelike houer" van verwantskappe, aksies en dominasie omskep word (Nespor 2010:125). Foucault (1977:141) se konseptualisering van ruimte sluit hierby aan, en hy is van mening dat "discipline proceeds from the distribution of individuals in space".

Volgens Nespor (1997) sal dit waardevol wees as skoolhoofde kennis neem van die idee wat hy "bodies in space" noem, wat neerkom op die beklemtoning van die wederkerige en interaktiewe dinamika tussen die liggaam en ruimte ("bodies and space") en hy verwoord dit as volg: "[S]pace cannot be treated as static since it is constantly lived, experienced, reordered by those who move through it" (Nespor 1997:94). Volgens Nespor reguleer skole

die leerders se liggame in ruimte en tyd, deur die dissiplinering van die leerders se liggame in die klaskamer en in skoolpraktyke – soos wanneer leerders verplig word om in enkelrye te loop, wanneer hulle kleedkamers mag of nie mag besoek nie, of wanneer verskillende tipes strafmaatreëls toegepas word – dit veroorsaak dat die leerders ’n tipe transformasie ondergaan, wat die skool dan in staat stel om die leerders se gedrag verder te reguleer (Fataar 2015:136). Ons beskou Lefebvre (1991) se ruimtelike triade as waardevol, veral met betrekking tot die manier waarop hy dit konseptualiseer, en hoe dit die kollektiewe fisiese leerruimtes of leeromgewings wat in ’n skool gevind word, identifiseer en beskryf, asook hoe dit menslike interaksies en daaglikse praktyke wat daarbinne plaasvind, beïnvloed.

3. Metodologiese ontwerp

Hierdie afdeling beskryf die metodologiese aspekte wat met ons navorsing en artikel verband hou. Ons navorsingsvraag, naamlik: Hoe skep skoolhoofde fisiese ruimte deur middel van hul leierskapspraktyke? het ’n direkte invloed op die metodologiese aspekte van ons navorsing. Punch (2005) argumenteer dat die metodologie as’t ware uit die navorsingsvraag voortvloei. Mackenzie en Knipe (2006:197–8) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat die metodologie, die navorsingsparadigma en die navorsingsmetode ook met mekaar moet strook. Ten einde ’n studie as wetenskaplike navorsing te identifiseer, is dit vir elke navorser nodig om homself te verantwoord ten opsigte van ’n spesifieke navorsingsoriëntering.

Die rede waarom ons studie nie streng vertolkend is nie, is dat alhoewel ons die twee skoolhoofde se vertolking van ruimte aanspreek, dit ook ’n kwessie is van hoe hulle as leiers die ruimtes deur middel van hul praktyke produseer. Ons studie bevat ’n kritiese element, wat voorstel dat sekere ruimtelike toestande verander kan word.

Ons het die kwalitatiewe paradigma bo dié van die kwantitatiewe paradigma verkies, en plaas ons navorsing in verhouding tot diskoerse oor skoolleiers se leierskaps- en ruimtelike praktyke wat ten doel het om onderrig- of klaskamerpraktyke deur die skep van nuwe fisiese leeromgewings te verbeter. Ons ondersoek handel oor die praktyke, eienskappe, of kwaliteite van ’n verskynsel en word dus as kwalitatiewe navorsing beskou (Henning, Van Rensburg en Smit 2004:3). Die gebruik van kwalitatiewe data het ons in staat gestel om hierdie verskynsel te verstaan en te kan verduidelik waarom verskillende ruimtes op spesifieke wyses en met spesifieke doelwitte geproduseer word. Ons navorsing poog om die fokus van sosiale navorsing van ’n oorsaaklike verduideliking na die persoonlike vertolkings van respondente, naamlik die gebruikers van die nuutgeproduseerde ruimtes, te verskuif.

Verder poog ons ook om ’n grondige begrip van die twee skoolhoofde se leierskaps- en ruimtelike praktyke in hul stedelike en plattelandse gebiede te verkry en dit dan met mekaar te vergelyk. Konteks speel ’n belangrike rol in hierdie verband, en die vertolkende navorser moet dus versigtig daarmee omgaan, omdat die navorser juis op soek is na die rame wat die betekenisgewing vorm (Henning e.a. 2004:20).

Mackenzie en Knipe (2006:197) is van mening dat interpretatiewe navorsing saam met kwalitatiewe metodologie gebruik word om data in te samel. Ons het as kwalitatiewe navorsers die skoolhoofde se gesproke woorde en data opgeteken deur van verskillende metodes en ’n verskeidenheid databronne, naamlik drie semigestruktureerde onderhoude met

elkeen, ’n fokusgroepvergadering en waarnemings, gebruik te maak (Henning e.a. 2004:168). Punch (2005:168) en De Vos e.a. (2006:287) is van mening dat die gebruik van onderhoude in kwalitatiewe navorsing ’n dominante wyse is om data te versamel. Deurdat ons die skoolhoofde die geleentheid gebied het om hul verhale van ruimteskepping aan ons te vertel, is hul persepsies, betekenisse en definisies daarvan, asook die beleefde wêreld wat hulle omring, goed vasgevang.

Ten einde die hoeveelheid irrelevante inligting tot die minimum te beperk, is daar van ’n onderhoudskedule gebruik gemaak om die onderhoude te rig (De Vos e.a. 2006:296). Die drie gefokuste semigestruktureerde een-tot-een-onderhoude is gebruik om inligting te versamel deur na die skoolhoofde se persoonlike verhale te luister oor hul eie leefwêreld, ten einde dit moontlik te maak om elkeen se verhaal en hoe hulle ruimte skep, te konstrueer. Hierdie studie se onderhoudskedule dek ’n wye verskeidenheid van die relevante temas, wat help om die gepaste informasie te ontsluit. Die vrae op die skedule het ’n logiese volgorde en is neutraal eerder as waardegedrewe van aard, en is ook oop om ruimte te laat vir die respondente se veralgemenings of hul sieninge, asook hul spesifieke oorwegings of oortuigings. Dit word gebruik om te verseker dat die deelnemers die geleentheid kry om hulself vrylik in die fokusgroepvergaderings uit te druk. Om sekere aspekte uit te lig, het ons die tegniek van fokussering tydens die fokusgroepe aangewend om deelnemers se reaksie op spesifieke aangeleenthede te verkry.

Ons het van fokusgroeponderhoude gebruik gemaak om die data wat ons deur middel van die semigestruktureerde een-tot-een-onderhoude verkry het, te verifieer en meer data te bekom. Dit is verder gebruik om die deelnemers byeen te bring met die doel dat hulle op mekaar se terugvoering kon reageer om nog dieper en ryker data te bekom. Wat uit die fokusgroeponderhoude voortgevloei het, was dat die skoolhoofde inligting verskaf het wat hulle nie in die semigestruktureerde een-tot-een-onderhoude met die navorser gedeel het nie.

Tydens die fokusgroeponderhoude het ons inligting rakende die skepping van fisiese ruimtes van ’n spesifieke groep mense wat dieselfde soort eienskappe deel, bekom (Steward, Shamdasani en Rook 2007). ’n Fokusgroep is ’n kwalitatiewe metode wat groeponderhoude behels waarin ’n fokusgroepleier aktief die deelnemers aanmoedig om aan ’n gesprek rakende onderwerpe van wedersydse belang, deel te neem (Krueger en Casey 2000). Verder behels ’n tipiese fokusgroep nie ’n verteenwoordigende monster nie – inteendeel, dit is slegs ’n groep individue wat ’n bietjie kennis pertinent tot ’n spesifieke onderwerp het.

Die fokusgroeponderhoude is in ’n navorsingseminaarkamer wat deel van die Universiteit Stellenbosch se biblioteek uitmaak, gehou. Ons het op hierdie spesifieke lokaal en ligging besluit omrede dit toeganklik, neutraal en sentraal is en ’n gerieflike ruimte bied wat aan die logistieke verwagtinge van fokusgroep-onderhoude voldoen. Die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude het uit die twee skoolhoofde, die een skool se imam (Moslem-priester en lid van die skool se SBL), ’n SBL-lid van die ander skool, twee onderwysers van elke skool, ’n trianguleerder en Burger (2017) die navorser, bestaan. Die vernaamste kriteria wat ons gebruik het om die deelnemers te selekteer, het ten doel gehad om mense te identifiseer wat ’n mate van kennis het wat betrekking het op leierskap, bestuur en ruimteskepping by hul skole, sodat hulle ’n ingeligte bydrae tot die fokusgroeponderhoude kon lewer. Die twee skoolhoofde is geselekteer op grond daarvan dat hulle deur hul onderskeie onderwysdistrikte as suksesvolle skoolhoofde en ruimteskeppers beskou word, asook die goeie uitslae wat hul leerders jaarliks in die eksterne sistemiese toetsing behaal. Die twee SBL-lede is geselekteer

op grond daarvan dat beide lede van hul skole se SBL infrastruktuur-subkomitees verteenwoordig. Die twee opvoeders is deur hul skole se SBS'e geïdentifiseer op grond van die GGBS-telling wat hulle vir prestasiestandaard 1, naamlik die skepping van 'n gesonde leeromgewing wat leer en onderrig kan bevorder, ontvang het. By elke skool is een geselekteer wat die grondslagfase en die ander een die intermediêre of senior fases by hul skole verteenwoordig. Ons was van mening dat dit 'n groep mense is wat nie net ingeligte uitsprake rakende leierskap, bestuur en ruimtelike projekte kon lewer nie, maar ook waardevolle insette kon lewer rakende hoe 'n verskeidenheid mense oor hul skole se ruimtelike projekte voel, hoe dit in die praktyk geskep word, asook hoe dit met hul skole se leerderprestasies verbind kan word.

Die voordele van 'n fokusgroepmetode is die volgende: die tegniek is 'n sosiaalgeoriënteerde navorsingsmetode wat werklike–lewe-data in 'n sosiale omgewing bekom; dit is buigsaam en laat toe dat groeplede op mekaar se insette reageer, wat tot 'n meer dinamiese interaksie as die een-tot-een-onderhoud kan bydra; dit laat toe dat die navorser onderwerpe kan verken en hipoteses te genereer; dit is ekonomies, vinnig, en 'n doeltreffende manier om data van veelvoudige deelnemers te verkry; dit het 'n hoë gesigswaarde; dit laat toe dat die navorser die aantal deelnemers in 'n gegewe kwalitatiewe studie kan vermeerder en is vergelykenderwys makliker om te bestuur of te beheer as ander studies (Krueger en Casey 2000). Daarby kan 'n gevoel van behoort aan 'n groep die deelnemers se sin van kohesie verhoog (Peters 1993), en dit kan hulle help om veilig en meer gemaklik te voel, as gevolg waarvan hulle makliker en meer vrylik inligting met die ander lede kan deel (Vaughn, Schumm en Sinagub 1996). Volgens Morgan (1988) kan hierdie interaksie tussen die lede tot kragtige gesprekke lei, wat weer op sy beurt belangrike data te voorskyn bring, wat ook weer die moontlikheid bied vir meer spontane response van die deelnemers, en wat moontlik verder kan uitloop op 'n situasie waar die deelnemers hul persoonlike probleme of uitdagings met mekaar deel en waar moontlike oplossings daarvoor gevind kan word (Duggleby 2005).

Om die data wat ons uit die twee semigestruktureerde onderhoude en fokusgroepvergadering bekom het, te staaf, het ons by die twee skole gaan waarneem hoe die fisiese, voorgestelde en sosiale ruimtes geskep, genavigeer en deur alledaagse aksies gebruik word (Simpson en Tusan 2003). Aangesien nie alles wat by skole waarneembaar is, relevant tot ons studie is nie, het ons 'n templaat met sleutelkenmerke om daardie aspekte wat ons wou besigtig én verifieer, wat uitvloeisels van die fokusgroepbesprekings was, opgestel. Ons het dieselfde templaat vir beide skole gebruik, en dit het ons in staat gestel om die verskille asook die ooreenkomste tussen die twee skole na vore te bring.

Akademiese integriteit, eerlikheid en respek vir ander mense wat in hierdie studie nagevors is, is gehandhaaf deurdat toestemming van die betrokke onderwysowerheid en die twee geselekteerde skoolhoofde voor die aanvang van die studie skriftelik bekom is. Die betrokke skoolhoofde het hul ingeligte inwilliging gegee nadat hulle aangedui het dat hulle verstaan en volledig ingelig is rakende die omvang van ons navorsing en verstaan ook hoekom hulle geselekteer is om aan die studie deel te neem. Om die vertroulikheid en anonimiteit van ons studie te verseker, het ons deurgaans van skuilname gebruik gemaak om seker te maak dat nie die deelnemers óf hul skole geïdentifiseer is nie.

4. Skoolleiers se skepping van fisiese ruimtes

4.1 Inleiding

Hierdie afdeling fokus op hoe die twee uitgesoekte skoolhoofde deur middel van hul intuïtiewe en transformerende leierskaps- en eiesoortige ruimtelike praktyke fisiese ruimtes in produktiewe leeromgewings omskep, wat ’n belangrike opvoedkundige bydrae tot die versterking van die leer- en onderrigprosesse in hul skole lewer.

4.2 Die skep van fisiese ruimtes

Om ons in staat te stel om die navorsingsvraag te beantwoord het ons van data gebruik gemaak om ’n beskrywende vertolking te bied van hoe skoolhoofde fisiese ruimtes by hul skole skep.

4.2.1 Kodifisering van die skoolhoofde

Lefebvre (1991:110) herinner ons daaraan dat fisiese omgewings elkeen hul eiesoortige geskiedenis het, en dat mense se lewens deel daarvan uitmaak. Om dit vir die leser makliker te maak om die twee skoolhoofde se lewensgeskiedenisse en hul praktyke te volg, het ons besluit om die twee skoolhoofde te kodifiseer om hul identiteite vertroulik te hou, maar ook terselfdertyd van mekaar te onderskei. Etiese aspekte verbonde aan hierdie studie is nagekom en ons verwys na die twee geselekteerde skoolhoofde soos volg: die stedelike skoolhoof of skool as ST en die plattelandse skoolhoof of skool as PL.

4.2.2 Die uiteenlopende konteks van die twee skole

Skoolhoof PL is hoof van ’n openbare laerskool (kwintiel 5 – ’n verklaring van hierdie term volg hier onder – en voormalige Model C-skool) wat in ’n semiplattelandse dorp ongeveer 50 km buite ’n groot metropool geleë is. Die skool is met wingerde, berge en ’n gegoede woonbuurt omring, en die leerders kom uit beide bevoorregte én voorheen benadeelde agtergronde.

Alle openbare skole in Suid-Afrika is volgens ’n kwintielstelsel ingedeel. Die stelsel vervat 5 kategorieë waarvolgens kwintiel 5-skole as gegoed en kwintiel 1-skole as behoeftig beskou word. Die rede hiervoor is om die ongelykhede van die verlede te erken en skole volgens hul geografiese kontekste en potensiële welvaart te klassifiseer. Alle openbare skole in Suid-Afrika word jaarliks volgens hul kwintielindeling befonds. Skole wat as kwintiel 5-kategorie-skole geklassifiseer is, ontvang byvoorbeeld minder befondsing per leerder van hul onderwysdepartemente as skole wat in die kwintiel 1-kategorie geplaas is en ’n veel groter geldelike bedrag per leerder ontvang.

Die meeste van skool PL se ouers vorm deel van die arbeidsmark, is suksesvol, beoefen professionele beroepe en is sakemanne, entrepreneurs, akademici, medici, huisvroue ens. Die skoolhoof is ’n wit Christenman met 36 jaar diens in die onderwys, en is die afgelope 22 jaar hoof van sy huidige skool. Die skool het 905 leerders van graad R tot 7 (van hierdie getal word 200 leerders gelykop tussen ’n 5-jarige en 6-jarige groep in hul skool se preprimêre afdeling verdeel). Veertig opvoeders (22 word deur die SBL betaal), en 12 staatsdiensonder-

steuningspersoneellede (agt hiervan word deur die SBL betaal) is tans aan die skool verbonde. Van die 905 leerders is ongeveer 79% blank, 18% bruin en 3% swart.

Skoolhoof ST is die hoof van ’n openbare stedelike laerskool (kwintiel 5) wat deur beton en teer in ’n ou gevestigde deel van die stad vasgepen is. Ons is van mening dat alhoewel die skool volgens departementele kriteria as ’n kwintiel 5-skool geklassifiseer is, dit beslis in ’n laer kwintiel hoort. Die kriteria wat aanvanklik gebruik is om die kwintiel van die skool te bepaal, is nie meer relevant nie en bring ook nie die huidige sosio-ekonomiese uitdagings wat die skool direk raak, in berekening nie. Die skool se ouers behoort tot beide die laermiddel- en werkersklas en die meeste van hulle is entrepreneurs, smouse, handelaars, skrynwerkers en ambagsmanne, en ’n groot getal van die vrouens besit hul eie tuisbedrywe waaruit hulle ook ’n addisionele inkomste verdien. Daar is ook ’n groot getal leerders wie se ouers werkloos en bitter arm is en wat in laekoste munisipale woonstelle woon. Hierdie ouers vrees vir hul kinders se veiligheid, veral wanneer berugte bendes in oor-en-weer-skietery met mekaar slaags raak. Die skoolhoof is ’n Indiër-Moslem-man met 43 jaar ondervinding in die onderwys en vir die afgelope 20 jaar hoof van die huidige skool. Daar is 724 leerders van graad R tot 7 (waarvan 75 leerders in die preprimêre afdeling is). Dertig opvoeders (11 word deur die SBL betaal) en ses staatsdiensondersteuningspersoneellede (drie word deur die SBL betaal) is tans aan die skool verbonde. Van die 724 leerders is daar 0% blanke, 99% bruin en 1% swart leerders teenwoordig.

Skoolhoofde ST en PL is beide direk by hul skole se akademie betrokke en neem die leiding met die implementering en die bestuur van hul skole se kurrikulum en die monitering en evaluering daarvan, en gee gereelde terugvoering aan hul personeel met betrekking tot die bereiking van hul skole se akademiese doelwitte asook die onderwysdepartement se teikens (Hattie 2012). Hierdie twee skoolhoofde is deeglik bewus van wat in elke klaskamer plaasvind en is sogenaamd “hands-on” met betrekking tot die monitering van sisteme en stelsels by hul skole. Hulle ag dit ook belangrik om met elke personeellid, ongeag of hulle opvoeders, administratiewe personeel of terreinpersoneel is, gereeld kontak te maak en om uit te vind hoe dit met elkeen, asook met hul gesinne, gaan. Dit is vir beide skoolhoofde belangrik om emosionele bande met elke personeellid te smee, en deur die individuele aandag wat hulle aan ander skenk, word laasgenoemde se vlakke van motivering en toewyding verhoog. As gevolg van hierdie hoofde se eiesoortige leierskap, praktyke en betrokkenheid met hul skool se kurrikulum, presteer beide skole besonder goed in die jaarlikse graad 3 en 6 sistemiese toetsing en word beide skole deur die onderwysdepartement as sentra van akademiese uitnemendheid beskou. Skool ST het byvoorbeeld aan die einde van 2016 die toekenning vir die bes presterende laerskool in hul distrik vir geletterdheid en gesyferdheid (beide graad 3 en 6) ontvang.

Daar moet ook gemeld word dat bo en behalwe hierdie twee skole se goeie akademiese prestasies, hul leerders ook goed op kulturele en sportvlakke presteer. Tydens die semigestruktureerde onderhoude, fokusgroepvergaderings en waarnemings het dit aan die lig gekom dat beide skole se geloof, kultuur en familiewaardes ’n direkte invloed op hul skool se vele prestasies lewer. Skool PL se ouers is baie kompeterend en stel hoë akademiese en ander eise aan hul kinders en ondersteun hul kinders op elke moontlike gebied. Hierdie ouers, wat ’n hoë sosio-ekonomiese status (SES) het, heg baie waarde aan die belangrikheid van goeie onderwys en opvoeding, asook die rol wat dit speel om hul kinders suksesvol vir die toekoms voor te berei. Volgens skoolhoof PL behoort die meeste van sy skool se leerders tot die Christelike geloof. Sy fokus is nie op godsdiens as sodanig nie, maar eerder op die vestiging

van *waardes* en *skoolkultuur* wat hy aanwend om goeie burgerskap en akademiese prestasies te verseker.

Skoolhoof ST is die prinsipaal van ’n Moslem-skool en die Moslem-geloof speel ’n belangrike rol in die skool se akademie. Die woord *Moslem* is oral sigbaar by sy skool en vorm deel van die skool se naam (ST Moslem Primêre Skool), en verskyn in hul slagspreuke, logo’s, uitgestalde pronkdokumente, ens. Skoolhoof ST is van mening dat hul geloof ’n belangrike rol in hul leerders se gedrag en dissipline speel, asook in hoe hulle hul akademie benader. Hy erken dat dit danksy sy skool se Moslem-etos en -kultuur is dat hulle makliker die samewerking van hul leerders, ouers en oorwegend Moslem-gemeenskap verkry. Hy sê dat sy skool se leerkultuur en tradisies op die leerstellings van die profeet Muhammad gebaseer is, en deel van sy skool se leuse, visie en missie uitmaak. Hy is van mening dat die Moslem-geloof en ouerbetrokkenheid ’n groot bydrae tot sy skool se besonderse akademiese prestasies lewer.

4.2.3 Die skoolhoofde se lewensgeskiedenisse

Ons wou uitvind wat tot hierdie twee skoolhoofde se besonderse belangstelling in ruimte aanleiding gegee het en wat hulle motiveer of dryf om voortdurend leeromgewings te wil skep, en of hulle dit instinktief of aangeleerd doen. Skoolhoof PL sê sy belangstelling in ruimte het by sy pa, wat as ’n bou-inspekteur by die Suid-Afrikaanse Spoorweë gewerk het, begin. Hy herroep van sy wedervaringe toe hy as jong seun sy pa na boupersele vergesel het, waar sy pa inspeksies moes gaan uitvoer:

> Ek het gereeld saam met my pa gegaan … ek was baie jonk … was so ’n kannetjie in graad 1 … ek het so saam met hom na die sites toe gery … ek dink die bougogga het my toe gebyt … dit kom definitief van hom af. Hy was in beheer van die [naam] stasie wat hulle gebou het … hy was in beheer van die [naam] spoorwegtonnel … ja … my belangstelling in bou kom definitief van my pa af. My pa het geglo dat jy elke flippin ruimte wat jy kry … moet jy ordentlik benut … daardie spaarsamigheid en die benutting van ruimte … het van hom gekom. My pa het gereeld gesê dat jy nooit met ruimte moet mors nie.

Skoolhoof ST se belangstelling in ruimte het ontstaan toe hy as ’n jong man ’n godsdienstige en kulturele tog deur Indië onderneem het om sy voorsate en land van herkoms te besoek. Tydens sy deurkruising van Indië het hy kennis gemaak met oorvol stede en eerstehands ervaar hoe mense, as gevolg van ’n gebrek aan ruimte mekaar onder haglike omstandighede vertrap, en hoe moeilik dit is om langs die oorvol en nou paadjies te kan beweeg. Hy het ook tydens sy besoeke aan die mooi Indiese platteland gesien hoe hard mense moet werk om uit die ellende van hul armoede te ontsnap, maar dat die oop ruimtes hulle tog besiel en gelukkig hou. Hy het ook gemengde emosies ervaar toe hy sien hoe die arm plattelandse mense verkies om hul kinders na die groot en oorvol stede toe te stuur om skoling te gaan ontvang, om sodoende uit die ellende van armoede te ontsnap en omdat hulle nie wil hê dat hul kinders ook soos hulle op die platteland moet swaarkry nie. Die probleem wat hy egter waargeneem het, is dat wanneer die kinders in die groot stede beland, hulle sukkel om die uitdaging wat die stede hulle bied te oorkom, en volgens hom is die grootste struikelblok die gebrek aan ruimte wat ’n negatiewe aanslag op hul lewenstrajekte maak. Hy sê sy besoek aan Indië was vir hom ’n openbaring en hy het daar vir die eerste keer bewus geword van hoe ruimte mense se lewens beïnvloed. Hy verwoord sy wedervaringe in Indië soos volg:

> Ek was baie bevoorreg om tydens my besoek aan Indië … veral plattelandse skole te kon besoek … waar leer en onderrig in ’n piepklein skool … eintlik net ’n een-kamer-skool plaasvind … of waar hulle net in die veld sit en deur ’n onderwyser onderrig word. Daar is verskriklike armoede in Indië … ek het met my eie twee oë gesien hoe hard ouers werk … hulle werk op die paddy fields … om seker te maak dat hulle kinders die beste onderrig in stede kan ontvang. Hulle spaar al hul geld vir onderwys … die ander geld wat hulle spaar … al is hulle hoe arm … spaar hulle vir ’n huis. Hierdie ouers se hartseer opofferinge het tot my eie persoonlike openbaring gelei … ek het begin besef dat in Indië ’n groot honger vir opvoeding is … maar het ook begin besef dat in Suid-Afrika … ons ouers ongelukkig … nie honger vir leer en onderrig is nie … hulle waardeer nie dit wat hulle het nie.

Hy sê dat hy met sy terugkeer uit Indië opnuut na ruimte begin kyk het, en het besef dat jy daardeur óf “beperk” óf “bevry” kan word. Hy het die volgende met sy personeel en ouers gedeel:

> Al is ons skool[terrein] hoe beknop … ons moet waardeer wat ons het … ons moet die beste hiervan maak … we’re actually in a comfort zone … just be grateful for what we have! Ons moenie toelaat dat space [gebrek daaraan] ons onderkry nie … daar is nie space in Indië nie [in die stede] … ons kan nie kla nie.

Die manier waarop skoolhoof ST sy skool se ruimtelike uitdagings kontekstualiseer en verwoord, en hoe hy mense motiveer, is omskeppend van aard. Hy gebruik elemente uit sy biografie, byvoorbeeld sy besoek aan Indië, om sy leerders en opvoeders intellektueel te stimuleer en te motiveer en hulle daarop te wys dat hulle nie hulself as slagoffers van ruimte of hul omstandighede moet beskou nie, maar eerder met die regte gesindheid en harde werk die beperkte ruimtes wat hulle wel het, beter moet benut en dit as ’n stuk “gereedskap” moet gebruik om bo hul ruimtelike beperkings en omstandighede uit te styg.

Elemente wat uit die skoolhoofde se biografieë voortspruit, veral elemente met betrekking tot ruimte, het dus ’n groot invloed op hul denke en ruimtelike praktyke, wat tot die tot stand bring van produktiewe leeromgewings by hul skole aanleiding gee.

4.2.4 Hoe skoolleierskap die ondersteuning en samewerking van hul skoolbestuurspan (SBS) en skoolbeheerliggaam (SBL) verkry

Hierdie twee skoolhoofde loop daadwerklik “voor” by hul skole en in hul skoolgemeenskappe. Hulle is gerespekteerd, en die sterk leiding wat hulle bied, asook die wyse waarop hulle hul take of ampte wat met leierskap, bestuur en skoolhoofskap verband hou, verrig, lewer ’n belangrike bydrae tot hul skole se bewese suksesse. Hulle word nie net as “*in* authority” beskou nie, maar ook en eerder as “*an* authority”, as gevolg van hul bewese kennisvaardighede, besondere praktyke en ondervinding van skool- en onderwyssake. Verder merk hul kollegas ook op dat hierdie twee skoolhoofde self opgewonde raak ook hul ruimtelike projekte en hoedat dit hulle inspireer. Die positiewe energie en positiwiteit wat hulle uitstraal, gekoppel aan hul besonderse vermoëns om hul gedagtes duidelik te kan artikuleer, maak dit vir hulle makliker om die ondersteuning en samewerking van ander, maar veral dié van hul skole se SBS’e en SBL’e, te verkry.

Wat beide skoolhoofde suksesvol maak, is die manier waarop hulle hul leierskapspraktyke ten opsigte van hul biografieë aanwend en dinge op eiesoortige manier doen. Die eiesoortige kultuur wat hulle by hul skole gevestig het, inspireer en snoer almal saam. Mense het gou begin waarneem nadat hulle die leisels by hul skole oorgeneem het, hoe hulle hul skole begin transformeer. Beide van hulle het wegbeweeg van die vorige skoolhoofde se leierskapstyle en outokratiese werkswyses, deurdat hulle ’n verfrissende nuwe benadering by hul skole begin het deur toe te sien dat daar op alle vlakke na hul leerders, opvoeders en ouers se behoeftes geluister en daarop gereageer word. Hulle het dit reggekry deurdat hulle strukture by hul skole geskep het waarbinne lede van hul skoolgemeenskap bymekaar kan kom en ’n bydrae tot hul skole deur middel van deursigtige en deelnemende besluitneming kan lewer. Wat opgeval het, is dat mense weet wat hulle dryf en verstaan dat hul passie en liefde vir die onderwys almal kan bevoordeel, en lei tot situasies waar die skoolhoofde by geleentheid "hooghandig" kan wees. Desondanks word hulle deur hul volgelinge gerespekteer. Ons het ook by beide skole waargeneem hoedat hulle na gelang van situasies sekere leierskapstyle in hul repertoire “intens” aanwend. Hul mensgerigte lewensbeskouing en opregte behoefte om hul leerders, ouers en personeel te inspireer, te motiveer en intellektueel te stimuleer, lei daartoe dat hul volgelinge meer vir hul skole doen as wat daar van hulle verwag word. Deur middel van hul eiesoortige leierskaps- en ruimtelike praktyke, en hul verduideliking aan ander hoe ruimte geskep en tot voordeel van die onderwys aangewend kan word, kry hulle ander om ruimtelik te dink, wat die gevolg van die kultuur is wat hulle by hul skole gevestig het.

Leithwood en Jantzi (2006) is van mening dat skoolhoofde wat oor transformerende leierskap beskik, beter toegerus is om hul bestuur- (SBS-), beheer- (SBL-) en ander komponente by hul skole as bedrewe eenhede te laat saamwerk. Ons het by skool PL waargeneem hoe die gesonde werksverhouding wat skoolhoof PL met sy SBS en SBL opgebou het, ’n bydrae tot die bereiking van die drome en ideale wat hy vir sy skool koester, lewer. Hy het soos volg gereageer toe ons hom vra wat hy doen om die samewerking en ondersteuning van sy SBS en diverse SBL te verkry:

> Ek werk baie goed saam met die SBL … hulle weet wat hul terrein behels … maar daar moet ’n lyn wees. Jy hoor gereeld hoe skoolhoofde oor hul SBL'e praat en kla. Weet jy waarom ontstaan daar sulke probleme? Want die skoolhoofde laat dit toe ... hulle neem nie leiding nie ... hulle verduidelik nie aan ander wat van hulle verwag word nie. Die SBL wat uit ouers bestaan se geesdrif moet ook nie gedemp word nie ... daar moet ook aan hulle verduidelik word presies wat hul funksie is … hulle moet verstaan ... dis beheer … en die skool moet presies weet wat hulle moet doen … dis bestuur. As almal dit weet … mekaar respekteer … die hoof het die klimaat geskep … dan werk almal lekker saam.

Wat ons hier waargeneem het, is dat skoolhoof PL ’n besonder knap skoolleier is, hoedat hy deur sy biografie ingegee word, en hoedat hy sy leierskapstyl, wat ’n produk is van die verskillende leierskapstyle wat hy aangeneem het, besonder goed aanwend om die verskillende situasies wat sterk leierskap benodig, met sukses te bestuur. Hy artikuleer gereeld sy skool se visie en missie met sy skoolgemeenskap en deel ook sy droom met ander. Sy uitgebreide kennis- en leierskapsvaardighede wend hy met sukses aan om sy leerders, personeel en ouers as ’n gelukkige en suksesvolle groepering saam te snoer. Omdat die mense hom verstaan en respekteer, “aanvaar mense sy modus operandi”, en dit sluit ook in wanneer hy soms elemente van outokratiese leierskap openbaar. Wanneer hy sê dat hy “die

lyne trek", is dit sy bedoeling dat wanneer hy agterkom dat lede van die SBL hul op die terrein van die SBS of die skool wil begeef, hy daadwerklik optree om potensiële plofbare situasie te ontlont. Deur dit te doen maak hy seker dat die twee belangrike groeperinge wat beheer- en bestuursaangeleenthede moet behartig, presies weet wat van hulle verlang word. Deurdat hy gereelde opleidingsessies vir hulle reël, verseker hy dat hulle bemagtig word om hul onderskeie funksies doeltreffend te verrig.

Skoolhoof ST het 'n unieke mens-mens-verhouding met sy skoolgemeenskap opgebou en verkry ook daardeur makliker die ondersteuning en samewerking van sy SBL, SBS, personeel, leerders en ouers. Hy verduidelik:

> … ek praat gereeld met almal oor hul persoonlike of familiesake … ek vra hulle uit … en waar nodig bied ek my hulp of ondersteuning aan. My personeel het nooit ooit vir my nee gesê nie … as daar 'n funksie is … is almal daar … hulle sal te skaam wees om vir my nee te sê … want hulle weet dat ek vir hulle en die skool omgee … ons gee vir mekaar om en help mekaar.

Beide skoolhoofde se invloed is nie net tot die skoolhoof se kantoor, administratiewe gebied of voorportaal beperk nie, maar dring die klaskamers, gange, administratiewe kantore en stoorkamers binne, asook die verste hoeke van die skoolterrein. Hulle is ook sigbaar, en wanneer hulle hul rondes doen, kommunikeer hulle gereeld en met empatie met almal wat hulle teëkom. Hulle is ook op hoogte van hul opvoeders se klaskamerpraktyke en die gehalte van hul leerders se werk. Wat egter die meeste opgeval het, is die wyse waarop hulle met hul personeel kommunikeer en hoe hulle hul mentor. Hulle doen dit met 'n besondere fokus op die verbetering van die opvoeders se pedagogie, klaskamerpraktyke en veral hoe die opvoeders die fisiese leerruimtes in aantreklike en inspirerende voorgestelde leeromgewings kan omskep. Beide skoolhoofde se ruimtelike ideale is om almal om hulle by hul ruimtelike projekte te betrek en deur die insette en samewerking van ander hul skole in een reuseleerruimte te transformeer wat hul leerders en opvoeders sal inspireer en motiveer om slegs hul beste te lewer.

Skoolhoof PL besoek ook gereeld die klaskamers om na sy opvoeders se lesse te gaan luister en hul klaskamerpraktyke van nader te beskou en waar nodig ondersteuning aan hulle te bied. Na afloop van sy besoeke gee hy so spoedig moontlik terugvoering aan diegene wat hy besoek het. Hy maak ook terselfdertyd van die geleentheid gebruik om sy opvoeders individueel én intellektueel te stimuleer. Sommige opvoeders met wie ons tydens die waarnemings by die skool gesels het, het ons ingelig dat hulle na skoolhoof PL se besoeke aan hul klasse uitsien en hom ook by geleentheid self na hul klasse nooi om na hul lesse te kom luister. Ons het waargeneem dat daar 'n gesonde leer-en-onderrig-kultuur by skool PL gevestig is, en as gevolg van die vertrouensverhouding wat hulle met hul skoolhoof opgebou het, is daar byna geen vrees nie. Dit het ook tot 'n gesonde skoolklimaat gelei waar hulle na sy besoeke en terugvoering uitsien. Die meeste opvoeders met wie ons gesels het, sien hierdie gesprekke met hul skoolhoof as "groeigeleenthede".

Alhoewel Skoolhoof ST se werkswyses van skoolhoof PL s'n verskil, het sy invloed ook min of meer dieselfde binnedringdiepte as skoolhoof PL s'n. Waar skoolhoof PL hoofsaaklik formele besoeke aan klaskamers bring, met die doel om klaskamerpraktyke te evalueer en dan ondersteuning te bied, is skoolhoof ST se klaskamerbesoeke meer informeel, en besoek hy klasse om bydraes tot die opvoeders se lesse te maak, en deurdat hy uitdagings aan die

leerders stel, moedig hy hulle aan om analities en lateraal te dink, wat kritiese denke ontwikkel en stimuleer.

Beide skoolhoofde het ’n fyn aanvoeling vir die onsigbare en meen dat hul intuïsie hulle nie maklik in die steek sal laat nie. Skoolhoof PL som dit op:

> Dis my gut … ek voel dit sommer aan … daar is sekere goed wat ek vir my adjunkhoof kan gee om te doen …. dan is daar ander goed wat ek weet … ek voel dit sommer … dat ek dit liefs self moet bestuur … op die einde was dit die beste besluit.

Ook skoolhoof ST maak staat op sy goedontwikkelde intuïsie, soos in sy stelling hier uitgedruk:

> Daar is baie kere … wanneer jy ’n oplossing vir ’n probleem soek … jy vind die antwoord nie in ’n boek nie … ook nie op ’n ander plek nie … jy maak eerder staat op jou voorgevoel … my personeel vra my hoe weet ek van sekere goed … al was ek nie daar nie … ek voel dit net aan …

Hierdie “innerlike stemmetjies” van beide skoolhoofde, en elemente uit hul lewensgeskiedenisse, help hulle soms om “voortydig” kennis van die “onsigbare” te neem. Dit plaas hulle in ’n besondere posisie, veral wanneer hulle tesame met hul SBS’e en SBL’e besluite moet neem, aangesien dit hul probleemoplossingsvaardighede en kreatiewe vermoëns verbeter.

4.2.5 Skoolhoofde se bemoeienis met die skep van fisiese ruimtes

Beide skoolhoofde was nie met hul oorgeërfde fisiese ruimtes by hul nuwe skole tevrede nie. Skoolhoof PL het die bestaande fisiese ruimtes as ’n opvoedkundige hindernis beskou wat negatief op die skepping van leeromgewings sou inwerk en het dit so verwoord: “[D]ie ruimtes wou nie vir ons werk nie … ons móés dit verander.” Skoolhoof ST was egter “gewoond” aan die beknopte fisiese ruimte by sy skool, aangesien hy die grootste gedeelte van sy lewe by dieselfde skool deurgebring het. Hy was eers ’n leerder, en nadat hy sy tersiêre opleiding voltooi het, is hy as opvoeder by dieselfde skool aangestel, waar hy deur die range van die SBS en tot die pos van skoolhoof bevorder is.

Die twee skoolhoofde het pas nadat hulle by hul skole as skoolhoofde aangestel is, uit die staanspoor pogings begin aanwend om hul skole se ruimtelike behoeftes te identifiseer en planne te beraam om dit aan te spreek met die doel om dit in produktiewe leeromgewings te omskep. Skoolhoof ST se doel met die fisiese ruimtes was “to change it for the better” en skoolhoof PL se siening van sy skool se fisiese ruimte was:

> Dit het my nie welkom laat voel nie … ek het nie van die voorportaal gehou nie … nie eens die gange nie … ook nie die klaskamers nie. Jy mag dit miskien nie besef nie … die buite-areas … is net so belangrik soos die klaskamers … ek het van niks gehou nie … ek moes dit verander.

Dit het deurgaans geblyk dat daar nie ’n enkele aspek van die skool was waarmee skoolhoof PL tevrede was nie. Dit het ons genoodsaak om ’n opvolgvraag te vra: “Watter spesifieke

area binne die fisiese ruimtes by jou skool sou jy sê het nie gewerk nie, of watter aspekte daarvan sou jy sê het dringende aandag of verandering nodig gehad?" Hy het geantwoord:

> Die hele skool het nie gewerk nie … dinge was nie reg nie … die personeelkamer was op die verste hoek van die skool … weg van die administratiewe kantore en klaskamers … kleedkamers was nie naby die sportvelde nie … die skool het nie nice areas gehad waar die kinders kon speel nie … die onderwysers het nie 'n kamer gehad waar hulle hul aantekeninge of dokumente kon afrol nie … ouers het nie 'n plek gehad om saam met die onderwysers te braai nie … niks het gewerk nie … niks was prakties nie.

Skool ST, daarenteen, is tussen huise in 'n laermiddelklas- en arm werkersklaswoonbuurt vasgepen, en skoolhoof ST het besef dat die enigste uitweg wat hy gehad het om sy skool se leeromgewings te vergroot, was om 'n huis aangrensend aan die skool te koop. Aangesien daar nie so 'n huis in die mark was nie, het hy persoonlik by die huiseienaars gaan aanklop en sy skool se dilemma met hulle gedeel. Omdat die skool in 'n Moslem-woonbuurt geleë is, en Moslems 'n hoë premie op onderwys en opvoeding plaas, het een van die huiseienaars sy huis vir die doel beskikbaar gestel. Skool ST het met behulp van 'n gedeeltelike bydrae van die onderwysdepartement en deur middel van fondsinsamelings die huis gekoop en dit binne vyf jaar kontant afbetaal. Op 'n vraag hoe hy die fondse en samewerking van mense bekom het, asook hoe hy 'n huis in so 'n betreklik kort tydperk kon afbetaal, was sy antwoord:

> … dit gaan oor leierskap .... mense weet waar my hart sit … mense weet dat my skool en gemeenskap my alles is … niemand sal vir mnr [skoolhoof ST] nee sê nie … die eienaar [van die huis] het gesê … die familie het besluit ... dat as mnr [skoolhoof ST] sou vra om die huis te koop … sou hulle dit slegs aan hom en die skool verkoop.

Hierdie gebaar van die huiseienaar wat sy huis slegs aan die skool wou beskikbaar stel, is volgens onderwysers by sy skool in 'n fokusgroepbespreking bevestig dat dit waarskynlik te danke is aan die skoolhoof ST se sterk leierskap en die vertroue en respek wat die gemeenskap oor jare vir hom opgebou het. Tydens die omskepping van die nuut-aangekoopte huis het skoolhoof ST 'n leidende rol gespeel om die fisiese ruimtes van die huis in inspirerende en dinamiese voorgestelde leerruimtes te omskep met die doel "om die leerders tot in daardie ruimtes te lok". Na afloop van die "koop-afbreek-bou"-proses het skoolhoof ST seker gemaak dat die huis pragtig geverf word, dat die skool se leuse, waardes, asook wiskundige en taalbegrippe, oral teen die mure aangebring word, nie net om die nuwe lokale (fisiese ruimtes) mooi te laat lyk nie, maar eerder en ook om die leerders se verbeelding en belangstelling in die verskillende vakgebiede te prikkel en te stimuleer. Hy het ook 'n sosiale dimensie aan die nuwe leeromgewing verleen deur leeshoekies met sagte boontjiekussings ("bean bags") strategies te plaas, en om dit meer huislik te maak het hy kindervriendelike prente teen die mure aangebring, asook dagligluike in die plafon om natuurlike lig tot in die leerruimtes te laat skyn.

Wat ons egter by skool ST die meeste opgeval het, was skoolhoof ST se pragmatiese en besuinigingsbenadering met die skep van ruimtes, veral hoe hy daarin slaag om deur middel van weldeurdagte aksieplanne en haalbare teikendatums nuwe fisiese ruimtes te skep. Die aanbring van die dakligluike in die plafonne byvoorbeeld was wel vir opvoedkundige redes gedoen, maar soos hy sê, "ook om elektrisiteit te bespaar". Tydens die droogte wat die Kaap beleef, het hy besluit om nie net water te bespaar nie, maar ook 'n estetiese dimensie aan die

skool se fisiese ruimte te verleen deur blombakke op strategiese plekke onder die lugversorgers se wateroorlooppype al langs die skoolgebou te plaas.

Die twee skoolhoofde se leierskapsbenadering stem sterk ooreen met sekere elemente van transformerende leierskap (Leithwood en Jantzi 2006:205). Ons het by beide skole ook waargeneem hoe hulle deur middel van duidelike artikulering die bou van hul skole se visie, die bereiking van skooldoelwitte, intellektuele stimulering, die aanbied van ondersteuning, die modellering van beste praktyke, die daarstel van hoë, maar haalbare verwagtinge, die skep van ’n gesonde skoolkultuur en veral die skep van skoolstrukture wat deursigtigheid en deelname in besluitneming bevorder, ’n klimaat en kultuur ontwikkel wat bydraes tot die realisering van hul ruimtelike projekte lewer en op verbeterde akademiese uitslae uitloop. Wat egter opmerklik is, is hoe die twee skoolhoofde deur middel van hul mensekennis, insig én begrip van hoe stelsels werk, min aspekte van die skool aan die noodlot oorlaat. Om die heel beste kandidate, veral vir sy skool se “uitgebreide” SBS te bekom, het skoolhoof PL die SBL oorreed om woonstelle met besonderse sosiale ruimtes waarbinne die personeel sosiaal kan verkeer, op ’n stuk “dooie” fisiese ruimte op die skoolterrein te bou. Volgens skoolhoof PL sal sy skool sodoende die “room” van die arbeidsmark na die skool kan lok deur huisvesting teen ’n minimale tarief en ander geldelike voordele aan hulle te bied. Hierdie inisiatief en leierskap van skoolhoof PL en sy SBL stuur ’n sterk boodskap uit dat die skool sy personeel waardeer, wat gevolglik tot hoër vlakke van motivering en dienslewering lei.

Beide skole het, nadat die twee skoolhoofde aangestel is, op vergelykenderwyse akademies begin floreer, en wanneer jy die vraag aan die skoolhoofde stel watter faktore moontlik daartoe bygedra het, antwoord hulle soos volg: skoolhoof PL: “… nadat ons die horrible plekke [fisiese ruimtes] weer nice begin maak het …”, en skoolhoof ST: “… die fisiese ruimtes wat nie vir ons gewerk het nie … het ons reggekry om vir ons te begin werk …”

Benewens die planne wat hulle gehad het om hul skool se “dooie ruimtes” in funksionele ruimtes te omskep, of fisiese ruimtes so te verander dat dit vir hul skole “kan werk”, stem beide skoolhoofde saam dat die klaskamer, oftewel leeromgewing, die belangrikste ruimte by hul skole is. Wat skoolhoof PL se antwoorde so besonders maak, is die verband wat hy tussen ruimte en die leerprosesse tref, asook tussen fisiese ruimte en ’n spesifieke boodskap (positief of negatief) wat die skool doelbewus of ondoelbewus uitstraal.

Al dui hierdie studie op hoe hierdie twee skoolhoofde ruimte skep en hoe hulle die ondersteuning en samewerking van ander verkry, het ons ook waargeneem dat almal nie noodwendig met hulle saamstem nie. Ons het ook waargeneem hoe hulle “diegene wat agtergeraak het, gaan haal het” en deur middel van intellektuele stimulasie en individuele ondersteuning hul doelwitte en die skole se visie bymekaar bring en dit aan hulle verduidelik. Die gevolg is dat daar begrip vir die skoolhoofde se ruimtelike en ander projekte ontstaan, en deurdat daar persoonlike gesprekke plaasvind, ontwikkel daar ’n vertrouensverhouding tussen die skoolhoofde en hul personeel. Ons het tydens waarnemings by sommige personeellede gehoor dat hulle dit wat die skoolhoofde aan hulle voorhou (dit wil sê hul doelwitte en skool se visie), hul eie gemaak het, en as gevolg daarvan “nog meer vir die skool wil doen”, en deur dit te doen baat die leerders en die skoolgemeenskap daarby.

4.3 Gevolgtrekking: Leierskapspraktyke, fisiese ruimteskepping en die voortbring van gesonde leeromgewings

Leeromgewings speel ’n belangrike rol in leerderprestasies, en skoolhoofde wat oor transformerende leierskapseienskappe besit, is in ’n gunstiger posisie as ander skoolhoofde om deur middel van hul eiesoortige leierskaps- en ruimtelike praktyke produktiewe fisiese leerruimtes of leeromgewings te skep om hul opvoeders en leerders se gemoed en gedrag positief te beïnvloed. Ons studie het bevind dat die twee transformerende skoolhoofde se lewensgeskiedenisse ’n belangrike rol in hul ruimteskeppingsvermoë speel en dat hulle met hul hele menswees by ruimteskepping betrokke raak. Alhoewel nie een van hulle in ruimteskepping opgelei is nie, skep elkeen intuïtief, instinktief of eiesoortig ruimtes of leeromgewings by hul skole. Omdat beide intuïtief is, maak hulle ook foute, maar wat ons in hierdie studie waargeneem het, was dat hul “foute” deel geword het van hul sterkpunte, wat hulle met groot vrug aanwend. Skoolhoof PL het gemeld dat hy byvoorbeeld “een groot fout” begaan het nadat hy as skoolhoof aangestel is, en voer aan dat hy eerder “baie vroeër” met ruimteskepping by sy skool moes begin het. Hy is van mening dat as hy dit gedoen het, sy skool in ’n “baie beter posisie [sou] gewees het”.

Die twee skoolhoofde in die studie skep of benut hul skole se kultuur, klimaat, godsdiens en waardes, terwyl hulle hul transformerende leierskapspraktyke inspan om die ondersteuning en samewerking van hul skoolgemeenskap, maar veral hul skole se SBS en SBL, te bekom om hul ruimtelike en ander projekte, wat hulle glo ’n verskil by hul skole kan maak, te ondersteun en te laat verwesenlik. Die data wat ons in hierdie studie bekom het, het beide skoolhoofde se ruimtelike praktyke met die skep van fisiese ruimtes belig. Hul hoofdoelwit was om fisiese ruimtes te skep wat die leerders se basiese behoeftes met betrekking tot ’n fisiese leeromgewing sou bevredig, en waarbinne hulle veilig en gelukkig gehalte-onderrig kon ontvang.

Aangesien ruimteskepping hoofsaaklik intuïtief plaasvind en spruit uit mense se lewensgeskiedenisse, kom hul persoonlike karakter ook na vore, en kan hulle nie werklik vir ruimteskepping opgelei of voorberei word nie. Alhoewel ruimteskepping uniek aan sekere mense is, is daar egter sekere elemente in ruimteskepping waarna mense kan streef wat aan individuele leierskapstyle van mense gekoppel is en wat weer deur sulke leiers en hul leierskapstyle aan ander oorgedra kan word.

Die vernaamste bevinding van ons studie is dat die persoonlike eiesoortigheid van die skoolhoofde se leierskapstyle en ruimtelike praktyke tot suksesvolle ruimteskepping lei. Dit is veral hul transformerende leiereienskappe en ruimtelike praktyke, wat sterk deur hul lewensgeskiedenisse beïnvloed word, wat tot die skepping van hierdie produktiewe fisiese ruimtes aanleiding gee. Die fisiese ruimtes wat hulle in veilige en produktiewe leeromgewings omskep, lig die gebruikers se gemoed, verbeter hul beweging, dissipline en gedrag, en ondersteun die leer-en-onderrig-kultuur wat daarbinne plaasvind.

Die verband tussen transformerende leierskap en die skep van produktiewe leerruimtes of leeromgewings kan in verdere studies ondersoek word, asook die verwantskap wat dit met verbeterde klaskamerpraktyke in skole het. Dit behoort insiggewend te wees, aangesien ’n skoolhoof se leierskapspraktyke en invloed op ’n skool se suksesse volgens die literatuur slegs ’n indirekte impak het (Christie en Lingard 2001; Christie, Sullivan, Duku en Gallie 2010). Met die Suid-Afrikaanse onderwys wat tans onder groot druk verkeer om te presteer,

en ons leerders se swak prestasies soos gemeet aan internasionale toetse (Spaull 2011; 2013; 2015; Van der Berg 2015; Spaull e.a. 2016), sal dit goed wees om te sien tot watter mate die skep van produktiewe leerruimtes en leeromgewings tot ’n verbetering in ons land se leerderprestasies in veral onderpresterende skole kan bydra.

Bibliografie

Babbie, E. en J. Mouton. 2006. *The practice of social research*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Bernstein, R. 1983. *Beyond objectivism and behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Bernstein, R. 2010. *The pragmatic turn*. Malden, MA: Polity Press.

Blackmore, J., D. Bateman, J. Loughlin, J. O’Mara, en G. Aranda. 2010. *The connection between learning spaces and student learning outcomes: A literature review*. Melbourne: Department for Education and Early Childhood Development.

Brenner, N. en S. Elden. 2001. Henri Lefebvre in contexts: An introduction. *Antipode*, 33(5):763–8.

Burger, J.R.V. 2013. How do school leaders negotiate space in order to motivate teachers? MEd-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

—. 2017. Skoolhoofde se leierskapspraktyke met betrekking tot die skepping van ruimte by hul skole. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Bush, T. 2007. Educational leadership and management: Theory, policy, practice. *South African Journal of Education*, 27:391–406.

—. 2008. From management to leadership: Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2):271–88.

CABE. 2006. Assessing secondary school quality: Research report. Londen: Commission for architecture and built environment.

—. 2009. School design – don’t shred the evidence: Commission for architecture and built environment. http:/www.cabe.org.uk/articles/school-design-forward-not-back (25 Julie 2012 geraadpleeg).

—. 2010. Creating excellent primary schools: A guide for clients: Commission for architecture and built environment. http:/www.cabe.org.uk/files/creating-excellent-primary-schools (25 Julie 2012 geraadpleeg).

Christie, P. 2008. *Opening the doors of learning: Changing schools in South Africa*. Johannesburg: Heinemann.

—. 2010. Landscapes of leadership in South African schools: Mapping the changes. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6):694–711.

Christie, P. en B. Lingard. 2001. Capturing complexity in educational leadership: Referaat by die jaarlikse American Educational Research Association gelewer. Seattle: WA, 10–14 April.

Christie, P., D. Butler en M. Potterton. 2007. *Schools that work*. Pretoria: Department of Basic Education.

Christie, P., P. Sullivan, N. Duku en M. Gallie. 2010. Researching the need: School leadership and quality education in South Africa. Verslag voorberei vir Bridge, Suid-Afrika.

De Vos, A.S., H. Strydom, C.B. Fouché en C.S.L. Delport. 2005. *Research at grassroots: For the social sciences and human services professions*. Pretoria: Van Schaik.

Dewey, J. 1907. *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

DfES. 2003. *Building schools for the future: Consultation on a new approach to capital investment.* Londen: Department for Education and Skills.

Duggleby, W. 2005. What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15:832–40.

Eacott, S. 2010. Studying school leadership practice: A methodological discussion. *Issues in Educational Research*, 20(3):220–33.

—. 2011. Leadership strategies: Re-conceptualising strategy for educational leadership. *School Leadership and Management*, 31(1):35–46.

Earley, P. en D. Welding. 2004. *Understanding school leadership.* Londen: SAGE.

Elden, S. 2014. Interview with Lukasz Stanek about Henri Lefebvre, "Toward an architecture of enjoyment" and the use of value theory. *Society and Space.* http://societyandspace.com/material/interviews/interview-with-lukaszstanek-about-henri-lefebvre-toward-an-architecture-of-enjoyment-anduse-value-of-theory (12 Maart 2015 geraadpleeg).

Erlauer, A. 2003. *The brain-compatible classroom. Using what we know about learning to improve teaching.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Fataar, A. 2007. Educational renovation in a South African "township on the move": A social-spatial analysis. *International Journal of Educational Development*, 27(6):599–612.

—. 2009. The reflexive adaptations of school principals in a "local" South African space. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3):315–34.

—. 2010. *A pedagogy of hope in the "capacity to aspire": Youth subjectivity across the post-apartheid schooling landscape*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch-drukpers.

—. 2015. *Engaging schooling subjectivities across post-apartheid urban spaces*. Stellenbosch: Sun Media.

Fataar, A. en A. Paterson. 2002. The culture of learning and teaching: Teachers and moral agency in the reconstruction of schooling in South Africa. *Education and Society*, 20(2):5–25.

Fay, B. 1974. *Social theory and political practice*. Londen: George Allan & Unwin Ltd.

Foucault, M. 1979. *Discipline and punish*. New York: Vintage Books.

—. 1986. Of other spaces. *Diacritics*, 16:22–7.

Furman, R. 2009. Brain compatible classroom. http://www.robinfogarty.com/brian-compatible-classrooms-21.html (12 November 2013 geraadpleeg).

Granger, D. 2006. *John Dewey, Robert Pirsig and the art of living: Revisioning aesthetic education*. New York: Palgrave MacMillan.

Hallinger, P. 2003. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33:329–51.

—. 2005. Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3):1–20.

Hallinger, P. en R. Heck. 2002. *What do you call people with visions? The role of vision, mission, and goals in school leadership and improvement.* In Leithwood en Hallinger (reds.) 2002.

—. 2010. Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2):95–110.

Hattie, J. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Londen: Routledge.

Hein, C. 2010. Shaping Tokyo: Land development and planning practice in the early modern Japanese metropolis. *Journal of Urban History*, 36(4):447–84.

Henning, E., W. van Rensburg en B. Smit. 2004. *Finding your way in qualitative research.* Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Heystek, J. 2006. School governing bodies in South Africa: Relationships between principals and parent governors – a question of trust? *Education Management, Administration and Leadership*, 34(4):473–81.

—. 2007. Reflecting on principals as managers or moulded leaders in a managerialistic school system. *South African Journal of Education*, 27(3):491–505.

—. 2010. Governing body's responsibility and power for quality education. *Journal of Education* 48:99–119.

—. 2011. Motivation to lead, manage or govern schools for results – which results? Professorale intreelesing, Universiteit Stellenbosch.

—. 2015. Principals' perceptions of the motivation potential of performance agreements in underperforming schools. *South African Journal of Education*, 35(2):1–10.

Heystek, J. en P. Pashiardis. 2007. School improvement – it is achievable: A case study from a South African school. In Sunal en Mutua (reds.) 2007.

Hoadley, U. en C. Ward. 2008. *Managing to learn: Leadership of curriculum and instruction in South African secondary schools*. Pretoria: RGN.

Hoadley, U., P. Christie en C. Ward. 2009. Managing to learn: Instructional leadership in South African secondary schools. *School Leadership and Management*, 29(4): 373–89.

Holstein, J. en J. Gubrium (reds.). 1995. *The active interview: Qualitative research methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Jacklin, H. 2004. Discourse, interaction and spatial rhythms: Locating pedagogic practice in a material world. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3):373–98.

Krueger, R. en M. Casey. 2000. *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Learning Spaces Development Group. 2012. *A learning spaces manifesto.* Londen: City University of London.

Learning in Higher Education. 2013. *LiHE – Michigan – Learning spaces in higher education.* http://www.lihe.info/future-events/learning-spaces-in-higher-education (4 Desember 2013 geraadpleeg).

Lefebvre, H. 1991. [1974]. *The production of space*. (Vertaal uit Frans deur D.N. Smith.) Oxford: Blackwell Publishers.

Leithwood, K. 1996. School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9:199–215.

Leithwood, K., J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger en A. Hart (reds.). 1996. *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer.

Leithwood, K. en P. Hallinger (reds.). 2002. *Second international handbook of educational leadership and administration.* Dordrecht: Kluwer.

Leithwood, K. en D. Jantzi. 2006. Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2):201–27.

Leithwood, K., D. Jantzi en R. Steinbach (reds.). 1999a. *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Leithwood, K., D. Jantzi, L. Earl, M. Fullan en M. B. Levin. 2004. Leadership for large-scale reform. *School Leadership and Management*, 24(1):57–80.

Lengel, T, en M.S. Kuczala. 2010. *The kinesthetic classroom: Teaching and learning through movement.* Thousand Oaks, Kalifornië: Regional Training Center en Corwin, Sage.

Lühmann, N. 2005. *The medical code*. Wiesbaden, Duitsland: VS Verlag.

Lüscher, M. 1969. *The Lüscher colour test*. Basel, Switserland: Test-Verlag.

Mackenzie, N. en S. Knipe. 2006. Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2):193–205.

Massey, D. 2005. *For space.* Londen: Sage.

Merrifield, A. 2006. *Henri Lefebvre: A critical introduction*. Londen: Routledge.

Microsoft Corporation. 2006. *Building the school of the future: A guide for 21st century learning environments*. http://download.microsoft.com/download/C/4/5/C45EB9D7-7685-4AFD-85B3-DC66F79277AB/SOF%20Green-singlepages%202-26.pdf (28 Junie 2012 geraadpleeg).

Middleton, S. 2014. *Henri Lefebvre and education: Space, history, theory*. Londen: Routledge.

Morgan, D.L. 1988. *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Nespor, J. 1997. *Tangled up in school: Politics, space, bodies, and signs in the education process*. Michigan: Lawrence Erlbaum.

Oblinger, D. (red.). 2006. Learning Spaces. www.educause.edu/learningspaces (25 Augustus 2012 geraadpleeg).

OFSTED. 2011. Raising standards, improving lives: The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Strategic Plans 2011–2015: Office for Standards in Education in England. http://www.ofsted.gov.uk/resources/raising-standards-improving-lives-office-for-standards-education-childrens-services-and-skills-strat-0 (27 September 2012 geraadpleeg)

Östman, L. 2005. A pragmatist theory of design. PhD-proefskrif, Stockholm: School of Architecture, Royal Institute of Technology.

OWP/P Architects, VS Furniture, Bruce Mau Design. 2010. *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching and learning: A collaborative project*. New York: Abrams.

PAM. 2016. Personnel Administration Measures: G.N. 170 of 2016. Staatskoerant nr. 39684, 12 Februarie 2016.

Peirce, C. 1931-1935. *The collected papers of Charles Sanders Peirce.* Cambridge: Harvard University Press.

Peters, D.A. 1993. Improving quality requires consumer input: Using focus groups. *Journal of Nursing Care Quality*, 7:34–41.

Punch, K.F. 2005. *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Londen: Sage.

Rorty, R. 2009. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University Press.

Scott-Webber, L., J. Branch, P. Bartholomew en C. Nygaard. 2014. *Learning space design in higher education*. Oxfordshire, VK: Libri Publishing.

Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research: A practical handbook*. Londen: Sage.

Simpson, M. en J. Tuson. 2003. *Using observations in small-scale research: A beginner's guide*. Glasgow: University of Glasgow.

Soja, E. 1996. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places.* Oxford: Blackwell.

Spaull, N. 2013. *South Africa's education crisis*. Johannesburg: Centre for Development and Enterprise.

—. 2015. Accountability and capacity in South African education. *Education as Change*, 19(3):113–42.

Spaull, N., S. van der Berg, G. Wills, M. Gustafsson en J. Kotzé. 2016. Laying firm foundations: Getting reading right. Final report to the ZENEX foundation on poor student performance in Foundation Phase literacy and numeracy. Stellenbosch: RESEP. www.resep.sun.ac.za (1 Februarie 2017 geraadpleeg).

Stewart, D., P. Shamdasani en D. Rook. 2007. *Focus groups: Theories and practice.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Suid-Afrika. 1996. Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukkery.

Sunal, C.S. en K. Mutua (reds.). 2007. *The enterprise of education, research on education in Africa, the Caribbean, and the Middle East, Book IV*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Tashakkori, A. en C. Teddlie. 2003. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Taylor, N. 2008. What's wrong with South African Schools? Referaat gelewer te konferensie: What's working in school development: JET Education Services, 28–29 Februarie 2008.

—. 2014. NEEDU National Report 2013: Teaching and learning in rural primary schools. Pretoria: Staatsdrukker.

Van der Berg, S. 2015. What the Annual National Assessments can tell us about the learning deficits over the education system and the school career year. *South African Journal of Childhood Education*,5(2):28–43.

Vaughn, S., J.S. Schumm en J. Sinagub. 1996. *Focus group interviews in education and psychology.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Wolfe, P. 2010. *Brain matters: Translating research into classroom practice.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Yammarino, F., A. Dubinsky en W. Sprangler. 1998. Transformational and contingent reward leadership: Individual, dyad, and group level analysis. *The Leadership Quarterly*, 9(1):27–54.

Yukl, G. 1994. *Leadership in organisations.* 3de uitgawe. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Eindnota

[1] Lefebre se term *le espace mental*, wat in Engels as *mental space* vertaal is (Lefebvre 1991. [1974]), dui op 'n ruimte wat ons in ons gees of gedagte sien of skep uit hoe ons oor ons interaksie met ('n) ruimte dink of kies om te dink, ten einde dit op 'n bepaalde geleefde manier te konstrueer. Voorgestelde ruimte (geestesruimte) vloei dus voort uit waargenome ("perceived" of fisiese) ruimte en lei dan tot geleefde ruimte. Voorgestelde ruimte bestaan dan as 't ware tussen waargenome (fisiese) en geleefde (sosiale) ruimte. Hierdie term verwys dus na opbouende, besielende ruimtes wat die personeel uitnooi en inspireer tot aksie sodat hulle sal wil deelneem, wil ondersteun om produktiewe leeromgewings in hul klaskamers te skep en te vestig – dit dui dus op 'n intuïtiewe aksie.