

'N SKRIFMATIG ONTOLOGIESE FUNDERING VAN ONDERWYSLEIERSKAP

Charles Theodorus Viljoen, B.A., B.Ed., H.O.D.

Skripsie goedgekeur as gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad *Magister Educationis in Onderwysbestuur* in die *Departement Vergelykende Opvoedkunde en Onderwysbestuur* in die *Fakulteit Opvoedkunde* van die *Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys*.

Leier: Prof. P.C. van der Westhuizen

Hulpleier: Prof. J.L. van der Walt

Potchefstroom
Junie 1988

G 88 / 2051

OPGEDRA AAN MY OUERS

BEDANKINGS

My opregte dank aan

proff. P.C. van der Westhuizen en J.L. van der Walt vir hul insiggewende leiding en hul wetenskaplik afgeronde vorming;

prof. D.P. Wissing vir die taalversorging;

mev. Elza van Rooyen vir die netjiese tikwerk;

my vrou Elmien en die dogters vir belangstelling en aanmoediging.

SOLI DEO GLORIA!

INHOUDSOPGAWE

| | |
|----------------|--------|
| Lys van figure | (viii) |
| Summary | (ix) |
| Opsomming | (x) |

HOOFSTUK 1**INLEIDING, PROBLEEMBEREDENERING EN AKTUALITEIT, DOEL EN METODE VAN DIE NAVORSING**

| | | |
|-------|-------------------------------------|---|
| 1.1 | Inleiding | 1 |
| 1.2 | Probleemberedenering en aktualiteit | 1 |
| 1.3 | Doel van die navorsing | 3 |
| 1.4 | Navorsingsmetodes | 3 |
| 1.4.1 | Literatuurstudie | 3 |
| 1.4.2 | Fenomeenanalise | 4 |
| 1.4.3 | Die transendentiaal-kritiese metode | 4 |
| 1.4.4 | Die prinsipieel-besinnende metode | 4 |
| 1.5 | Terreinafbakening | 4 |
| 1.6 | Strukturering van die navorsing | 5 |
| 1.7 | Samevatting en vooruitskouing | 6 |

HOOFSTUK 2**'N FENOMEENANALISE VAN ONDERWYSLEIERSKAP**

| | | |
|-------|---|---|
| 2.1 | Inleiding | 7 |
| 2.2 | Die ontiese status van leierskap | 7 |
| 2.3 | Bepaling van grondtrekke en definiëring van leierskap | 9 |
| 2.3.1 | Opmerking | 9 |
| 2.3.2 | Die ontisiteit van leierskap as verskynsel | 9 |

| | | |
|--------|--|----|
| 2.3.3 | Leierskap as doelbereiking | 10 |
| 2.3.4 | Leierskap as beïnvloeding | 10 |
| 2.3.5 | Leierskap as rigtinggewing | 11 |
| 2.3.6 | Leierskap as handeling in 'n spesifieke situasie | 11 |
| 2.3.7 | Leierskap as gesagshandeling | 12 |
| 2.3.8 | Leierskap as verantwoordelikheid | 13 |
| 2.3.9 | Leierskap as kommunikasie | 14 |
| 2.3.10 | Leierskap behels sekere eienskappe teenwoordig by die leier | 14 |
| 2.3.11 | Leierskap veronderstel interaksie tussen leier en volgelinge | 15 |
| 2.3.12 | Leierskap het 'n eie struktuur of bouplan | 15 |
| 2.3.13 | Leierskap is altyd lewensbeskoulik bepaald | 16 |
| 2.3.14 | Definiëring van leierskap | 16 |
| 2.4 | Samevatting en vooruitskouing | 17 |

HOOFSTUK 3

KONTOERE VAN 'N SKRIFMATIG ONTOLOGIESE FUNDERING VAN ONDERWYSLEIERSKAP

| | | |
|-------|--|----|
| 3.1 | Inleiding | 18 |
| 3.2 | Ontologiese vooronderstellinge | 18 |
| 3.2.1 | Opmerking | 18 |
| 3.2.2 | God | 19 |
| 3.2.3 | Die wet van God | 21 |
| 3.2.4 | Die skepping | 23 |
| 3.3 | Struktuurmomente van onderwysleierskap | 25 |
| 3.3.1 | Opmerking | 25 |
| 3.3.2 | Die religieuse struktuurmoment van onderwysleierskap | 25 |
| 3.3.3 | Die modale struktuurmoment van onderwysleierskap | 26 |

| | | |
|------------|---|----|
| 3.3.3.1 | Opmerking | 26 |
| 3.3.3.2 | Die modale aspekte van onderwysleierskap | 26 |
| 3.3.3.2.1 | Die pistiese aspek van onderwysleierskap | 29 |
| 3.3.3.2.2 | Die etiese aspek van onderwysleierskap | 30 |
| 3.3.3.2.3 | Die juridiese aspek van onderwysleierskap | 30 |
| 3.3.3.2.4 | Die estetiese aspek van onderwysleierskap | 31 |
| 3.3.3.2.5 | Die ekonomiese aspek van onderwysleierskap | 32 |
| 3.3.3.2.6 | Die sosiale aspek van onderwysleierskap | 32 |
| 3.3.3.2.7 | Die linguale aspek van onderwysleierskap | 33 |
| 3.3.3.2.8 | Die historiese aspek van onderwysleierskap | 33 |
| 3.3.3.2.9 | Die logies-analitiese aspek van onderwysleierskap | 34 |
| 3.3.3.2.10 | Die psigiese aspek van onderwysleierskap | 35 |
| 3.3.3.2.11 | Die biotiese aspek van onderwysleierskap | 36 |
| 3.3.3.2.12 | Die fisiese aspek van onderwysleierskap | 36 |
| 3.3.3.2.13 | Die bewegingsaspek van onderwysleierskap | 36 |
| 3.3.3.2.14 | Die ruimte- en gestalsaspekte van onderwysleierskap | 37 |
| 3.3.4 | Die individuele struktuurmoment van onderwysleierskap | 38 |
| 3.3.5 | Die temporele struktuurmoment van onderwysleierskap | 39 |
| 3.3.5.1 | Getalsaspek | 40 |
| 3.3.5.2 | Ruimtelike aspek | 41 |
| 3.3.5.3 | Kinematiese aspek | 41 |
| 3.3.5.4 | Fisiese aspek | 41 |
| 3.3.5.5 | Biotiese aspek | 41 |
| 3.3.5.6 | Psigiese aspek | 41 |
| 3.3.5.7 | Analitiese aspek | 41 |
| 3.3.5.8 | Historiese aspek | 42 |

| | | |
|----------|-------------------------------|----|
| 3.3.5.9 | Linguale aspek | 42 |
| 3.3.5.10 | Sosiale aspek | 42 |
| 3.3.5.11 | Ekonomiese aspek | 42 |
| 3.3.5.12 | Estetiese aspek | 42 |
| 3.3.5.13 | Juridiese aspek | 42 |
| 3.3.5.14 | Etiese aspek | 43 |
| 3.3.5.15 | Pistiese aspek | 43 |
| 3.4 | Gevolgtrekking en samevatting | 43 |
| 3.5 | Vooruitskouing | 44 |

HOOFSTUK 4

DIE SITUASIONELE-ONDERWYSLEIERSKAPSBENADERING

| | | |
|-----------|---|----|
| 4.1 | Inleiding | 45 |
| 4.2 | Enkele ander leierskapsbenaderings | 45 |
| 4.2.1 | Die eienskapsbenadering | 45 |
| 4.2.2 | Die groepfunksiebenadering | 48 |
| 4.3 | Die situasiebenadering van onderwysleierskap | 49 |
| 4.3.1 | Historiese oorsig | 49 |
| 4.3.1.1 | Die Ohio State-model | 49 |
| 4.3.1.2 | Michigan-studies | 51 |
| 4.3.1.3 | Blake en Mouton se leierskapsmodel | 52 |
| 4.3.1.4 | Reddin se bestuursruite | 53 |
| 4.3.1.5 | Vroom en Fiedler se leierskapsmodelle | 55 |
| 4.3.2 | Die situasieleierskapsmodel | 56 |
| 4.3.2.1 | Opmerking | 56 |
| 4.3.2.2 | Situasieleierskapsmodel van Hersey en Blanchard | 57 |
| 4.3.2.2.1 | Inleiding | 57 |
| 4.3.2.2.2 | Taakrelevante gereedheid | 58 |

| | | |
|-----------|---------------------------------|----|
| 4.3.2.2.3 | Leierskapstyle | 61 |
| 4.3.2.2.4 | Leierskapstyl en taakgereedheid | 62 |
| 4.3.2.2.5 | Die ontwikkelingsiklus | 65 |
| 4.3.2.2.6 | Die regressiesiklus | 66 |
| 4.4 | Samevatting en vooruitskouing | 68 |

HOOFSTUK 5

ONTOLOGIESE GESPREK TUSSEN DIE TWEE BEHANDELDE BENADERINGS TOT LEIERSKAP

| | | |
|---------|---|----|
| 5.1 | Inleiding | 69 |
| 5.2 | ’n Bespreking van die drie ontologiese vraagstukke waarop die situasieleierskapsmodel eksplisiet stuit | 70 |
| 5.2.1 | Die vraag na die mens as ’n ontiese wese | 70 |
| 5.2.2 | Die vraag na die plek van die situasie as ontisiteit | 75 |
| 5.2.3 | Die status van die ontiese wet vir onderwysleierskap | 77 |
| 5.3 | Bespreking van die twee ontologiese vraagstukke waarop die situasie= leierskapsmodel implisiet stuit | 80 |
| 5.3.1 | Die vraag na die grondtrekke van leierskap as universele verskynsel | 80 |
| 5.3.2 | Die grondtrekke van onderwysleierskap | 80 |
| 5.3.2.1 | Grondtrek 1 : leierskap as ontisiteit | 80 |
| 5.3.2.2 | Grondtrek 2 : leierskap as doelbereiking | 80 |
| 5.3.2.3 | Grondtrek 3 : leierskap as beïnvloeding | 81 |
| 5.3.2.4 | Grondtrek 4 : leierskap as rigtinggewing | 81 |
| 5.3.2.5 | Grondtrek 5 : leierskap as handeling wat uitgaan in ’n spesifieke situasie | 82 |
| 5.3.2.6 | Grondtrek 6 : leierskap as gesagshandeling | 82 |
| 5.3.2.7 | Grondtrek 7 : leierskap as verantwoordelikheid | 83 |
| 5.3.2.8 | Grondtrek 8 : leierskap as kommunikasie | 83 |

| | | |
|-----------|--|----|
| 5.3.2.9 | Grondtrek 9 : leierskap veronderstel sekere eienskappe en vaardighede teenwoordig by die leier | 84 |
| 5.3.2.10 | Grondtrek 10 : leierskap veronderstel interaksie tussen leier en volgeling | 84 |
| 5.3.2.11 | Grondtrek 11 : leierskap beskik oor 'n eie struktuur | 84 |
| 5.3.2.12 | Grondtrek 12 : leierskap is altyd lewensbeskoulik bepaald | 85 |
| 5.3.3 | Ten slotte | 85 |
| 5.3.4 | Die vraag na die struktuur van onderwysleierskap | 86 |
| 5.3.4.1 | Opmerking | 86 |
| 5.3.4.2 | Die vier struktuurmomente van onderwysleierskap resp. situasieleierskapsmodel | 86 |
| 5.3.4.2.1 | Die religieuse struktuurmoment | 86 |
| 5.3.4.2.2 | Die modale struktuurmoment | 89 |
| 5.3.4.2.3 | Die individuele struktuurmoment | 91 |
| 5.3.4.2.4 | Die temporele struktuurmoment | 92 |
| 5.4 | Samevattende gevolgtrekkings | 93 |

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

| | | |
|-----|-----------------|----|
| 6.1 | Samevatting | 96 |
| 6.2 | Gevolgtrekkings | 97 |
| 6.3 | Aanbevelings | 99 |

| | | |
|------------------|--|------------|
| BRONNELYS | | 101 |
|------------------|--|------------|

LYS VAN FIGURE

| | | |
|--------------------|--|-----------|
| Figuur 1.1 | n Skematiese voorstelling van die verloop van die navorsing | 5 |
| Figuur 3.1 | Die Ohio State-leierskapsasse | 50 |
| Figuur 3.2 | Die Ohio State-leierskapkwadrante | 51 |
| Figuur 3.3 | Blake en Mouton se leierskapsmodel | 52 |
| Figuur 3.4 | Basiese leierskapsruit van Reddin | 53 |
| Figuur 3.5 | Die 3D-bestuursruit van Reddin | 54 |
| Figuur 3.6 | Taakrelevante gereedheid | 61 |
| Figuur 3.7 | Basiese leierskapstyle | 62 |
| Figuur 3.8 | Taakrelevante gereedheid | 63 |
| Figuur 3.9 | Die toepassing van effektiewe leierskapstyle | 64 |
| Figuur 3.10 | Die ontwikkelingsiklus | 66 |
| Figuur 3.11 | Die regressiesiklus | 67 |

SUMMARY

A SCRIPTURO-ONTOLOGICAL FOUNDATION FOR LEADERSHIP IN EDUCATION

In this research it was indicated that as a result of the absence of a fundamental (that is, Scriptural) basis for leadership in education, efforts have arisen to explicate leadership in education from the perspective of so-called value-free and organizational perspectives. It was also indicated that the absence of an ontological founding of leadership in education has paved the way for the foregrounding of some facets of leadership as seemingly the only determiners of leadership in education. In contrast to this it emerges that a Scripturo-ontological foundation for leadership in education is not only the correct one but also offers a complete foundational basis.

The objectives of this research then in the first place involved determining the universal features of educational leadership, in the second place to offer an ontological founding of educational leadership, and in the third place to test the founding by means of a contrast with the situational leadership approach. From the analysis of the phenomenon of educational leadership it emerged that at least twelve universal features can be distinguished. The determination of these features was made possible through determining the ontic status of educational leadership in advance.

Subsequently an ontological framework was developed within which educational leadership can be founded. In the Scriptural founding it was indicated that specific ontological presuppositions are valid axiomatically and therefore constitute the basis for any founding work. From this framework it emerged that educational leadership consists of four distinctive structural moments, viz, the religious, the modal, the individual and the temporal.

To test the founding work by way of contrasting it with the situational leadership approach, an analysis of the situational approach was offered in advance. In this process it was especially indicated from which different approaches and leadership theories the situational approach sprang.

OPSOMMING

'N SKRIFMATIG ONTOLOGIESE FUNDERING VAN ONDERWYSLEIERSKAP

In hierdie navorsing is aangetoon dat daar vanweë die afwesigheid van 'n fundamentele (i.c. Skrifmatige) begroning van onderwysleierskap, pogings is om onderwysleierskap vanuit sogenaamde waarde-vrye en bedryfsperspektiewe te verklaar. Daar is ook aangetoon dat die afwesigheid van 'n ontologiese fundering van onderwysleierskap, die weg gebaan het om bepaalde leierskapsfasette voorop te stel as sou dit die enigste bepalers van onderwysleierskap blyk te wees. In teenstelling hiermee blyk dit dat 'n Skrifmatige ontologiese fundering van onderwysleierskap nie slegs 'n korrekte nie, maar ook 'n volledige fundering bied.

Die doelstellings van hierdie navorsing was dan in die eerste plek om die basiese eienskappe of grondtrekke van onderwysleierskap te bepaal, tweedens om 'n ontologiese fundering van onderwysleierskap te gee, en derdens om die funderingswerk te toets aan die hand van die situasieleierskapsbenadering. Uit die ontleding van die onderwysleierskapsverskynsel het dit geblyk dat daar minstens twaalf grondtrekke onderskei kan word. Die vaststelling van die grondtrekke is moontlik gemaak deur vooraf die ontisiteit of synshoedanigheid van onderwysleierskap te bepaal.

Vervolgens is 'n ontologiese raamwerk ontwikkel waarbinne onderwysleierskap gefundeer kan word. In die Skrifmatige fundering is aangetoon dat bepaalde ontologiese vooronderstellings aksiomaties geld en so die grondslag vorm vir enige funderingswerk. Uit die funderingsraamwerk het geblyk dat onderwysleierskap uit vier onderskeibare struktuurmomente bestaan, naamlik die religieuse, modale, individuele en temporele.

Om die funderingswerk te toets aan die hand van die situasieleierskapsbenadering, is vooraf 'n ontleding van die situasiebenadering gegee. Hier is veral aangetoon uit watter verskillende benaderings en leierskapsteorieë die situasiebenadering sy oorsprong in het.

Ten slotte is 'n ontologiese gesprek bewerkstellig tussen die Skrifmatige benadering tot onderwysleierskap en die situasieleierskapsmodel.

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING

1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal daar eerstens gelet word op die konteks en agtergrond van die navorsing. Vervolgens sal aandag gegee word aan die probleemstelling en besondere doelstelling van die navorsing. Die navorsingsmetodes sal verder beskrywe word, wat gevolg word deur 'n terreinafbakening. Ten slotte sal daar 'n uiteensetting van die program van navorsing gegee word.

1.2 PROBLEMBEREDENERING EN AKTUALITEIT

Daar kan geen twyfel bestaan oor die belangrikheid van die onderwysleierskapstaak van die onderwyseier (i.c. skoolhoof) nie.

Basett, Crane en Walker (1967:77) merk in die verband byvoorbeeld op: "it is the headmaster more than anyone else who has in his hands the power to influence the whole school community". Ook Lipham en Hoeh (1974:176) beklemtoon dat "the leadership of the principal is a critical factor in the success of the school". Meer onlangs wys Cawood en Gibbon (1981:5) ook op die belangrikheid van die skoolhoof as leier as hulle stel dat: "die skoolhoof beskik oor 'n sleutelposisie as opvoedings- en onderwyseier. Hy is beide die administratiewe en organisatoriese leier asook die onderrigleier van 'n skool en personeelspan".

Die skoolhoof figureer dus as dié onderwyseier wat in interaksie met sy volgelinge bepaalde opvoedende onderwysdoelstellings nastreef. Vanweë die sleutelposisie wat die skoolhoof in die skool beklee, is 'n ewewigtige en gebalanseerde beskouing van juis hierdie leierskapstaak belangrik.

Pogings om die leierskapstaak van die skoolhoof te omskryf om sodoende tot 'n

meer wetenskaplik verantwoordbare benadering te kom, het neerslag gevind in verskillende teorieë daaroor, soos die eienskapsteorie, die situasieteorie en die groepfunksieteorie (vgl. Van der Westhuizen, 1986:180).

By elkeen van die genoemde teorieë of benaderings vind daar egter 'n verabsolutering van 'n bepaalde faset of aspek van leierskap plaas. Sodanige benaderings gaan nie net gebuk onder 'n eensydige blik op onderwysleierskap nie, maar 'n grondige fundering van leierskap ontbreek ook daarin. De Wet (1981:2) en Van der Westhuizen (1986:7) is dit byvoorbeeld eens dat die afwesigheid van 'n fundamentele begroning van onderwysleierskap veral te wyte is aan pogings om onderwysbestuur vanuit sogenaamde waarde- en bedryfsperspektiewe te verklaar.

Die afwesigheid van 'n ontologiese fundering van onderwysleierskap het onder andere die implikasie dat sekere benaderings (waaronder die situasiebenadering) bepaalde leierskapsfasette vooropstel en onderwysleierskap terugherlei tot en fundeer vanuit hierdie enkele aspekte as sou dit die enigste bepalers van onderwysleierskap wees. 'n Ontologiese fundering (i.c. 'n Skrifmatige) van onderwysleierskap gee daarenteen nie slegs 'n korrekte nie maar ook 'n volledige fundering weer van die bestaan van entiteite (Van der Walt, B.J., 1978:36).

Sonder 'n ontologiese fundering van onderwysleierskap beskik die skoolhoof as leier nie oor die teoretiese geheelbeeld of totaliteitsvisie om waarlik rekenskap te gee van sy onderwysleierskapstaak nie.

Uit die voorgaande kan afgelei word dat geen wetenskaplik verantwoordbare beeld van die onderwysleier se onderwysleierskapstaak moontlik is alvorens 'n fundamentele deurvraging van en begroning na juis dié onderwysleierskapstaak gedoen is nie.

Kortliks saamgevat sien die vrae waarop die navorsing gerig is soos volg daar uit:

- * Wat is onderwysleierskap – uitgedruk in terme van die grondtrekke¹⁾ daarvan?
- * Hoe sien 'n ontologiese fundering van onderwysleierskap daar uit?
- * Hoe sien 'n moontlike toetsing van die funderingswerk daar uit?

1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van die navorsing is:

- * om onderwysleierskap as verskynsel te beskryf en so die grondtrekke daarvan te bepaal;
- * om 'n ontologiese fundering van onderwysleierskap te gee, en
- * om die ontologiese funderingswerk te toets aan die situasionele onderwysleierskapsbenadering.

1.4 NAVORSINGSMETODES

1.4.1 Literatuurstudie

Relevante inligting rondom die navorsingsprobleem is uit primêre en sekondêre bronne ingesamel deur gebruik te maak van die metode van wetenskaplike teksstudie.

1) Die grondtrekke van onderwysleierskap is die algemene, universele eienskappe van die verskynsel wat aan alle onderwysleierskapshandelinge gemeenskaplik is.

1.4.2 Fenomeenanalise

Die fenomeen **onderwysleierskap** is fenomeen-analities ondersoek (vergelyk Hoofstuk 2). Die grondtrekke van onderwysleierskap is deur middel van n verskynselontleding blootgelê.

1.4.3 Die transendentiaal-kritiese metode

Die stappe vir hierdie fundamenteel-opvoedkundige metode is gevolg soos uiteengesit deur Van der Walt (1982:40-43), naamlik die immanente kritiek fase, die transendentiaal-kritiese fase, die transendente fase en die eksheretiese fase. Hierdie metode impliseer dat, waar nodig, vasgestel is of die bepaalde teoretikus getrou is aan sy eie woordgebruik, formulerings en argumentasies (immanente kritiek). Vervolgens is krities gekyk na die religie van die teoretikus (transendentale kritiek) en is n eie standpunt geformuleer (transendente kritiek). Nadat bogenoemde kritiese stappe afgehandel is, is gekom tot n eie standpunt waarby die waarheidsmomente van die spesifieke teorie geïntegreer is (eksheretiese kritiek) (vergelyk Schoeman, 1978:793; Strauss, 1978:20 en Van der Walt, 1982:40-43).

1.4.4 Die prinsipiële-besinnende metode

Uit die aansienlike hoeveelheid navorsingsgegewens rakende onderwysleierskap is tot n eie ontologiese fundering van onderwysleierskap gekom. Om tot die fundering te gekom het, is die prinsipiële-besinnende metode gevolg wat onder andere oor fundamenteel opvoedkundige vraagstukke besin (Van der Walt, 1982:37). Hieruit is dan tot sekere fundamenteel-opvoedkundige oortuigings gekom. Die metode is ook in die prinsipiële evaluering van die situasionele-onderwysleierskapsbenadering gevolg.

1.5 TERREINAFBAKENING

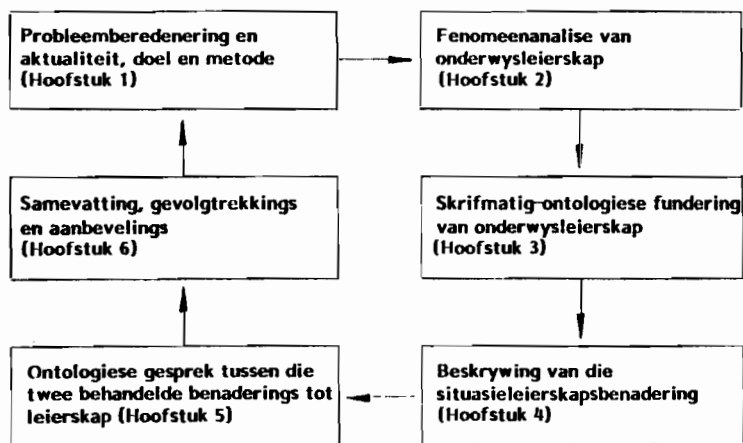
Uit die probleemstelling (vgl. 1.2) is dit duidelik dat n besondere verskynsel in die werklikheid, naamlik onderwysleierskap, in hierdie studie nagevors word.

Die navorsing is 'n grondslaestudie in onderwysbestuurskunde. Vanweë die feit dat dit 'n grondslaestudie is, is die hulpdiens van die fundamentele opvoedkunde, soos by alle grondslaenavorsing in die opvoedkunde, hier onontbeerlik (Van der Walt, 1980:86).

Besonderlik word in hierdie navorsing gekonsentreer op die ontologiese grondslae wat onderwysleierskap ten grondslag lê. Op basis van 'n Skriftuurlik ontologiese fundering van onderwysleierskap word dan 'n evaluering van die situasionele-onderwysleierskapsbenadering gemaak.

1.6 STRUKTURERING VAN DIE NAVORSING

Aan die hand van 'n vloeiagram kan die verloop van die navorsing soos volg uiteengesit word:



FIGUUR 1.1

'N SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE VERLOOP VAN DIE NAVORSING

1.7 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is die probleemstelling, doel en metode van die navorsing belig. Die struktuur van die navorsingsverslag is ook kortliks aangedui.

Vervolgens word in Hoofstuk 2 oorgegaan tot 'n fenomeenanalise van onderwysleierskap.

HOOFSTUK 2

'N FENOMEENANALISE VAN ONDERWYSLEIERSKAP

2.1 INLEIDING

Voordat daar aan die ontologiese fundering van onderwysleierskap aandag gegee kan word (Hoofstuk 3), is dit voor-die-hand-liggend om te bepaal wat leierskap is. Die doel van Hoofstuk 2 is daarom om die fenomeen leierskap te ontleed en so die wesens- of grondtrekke daarvan onder woorde te bring.

Met die fenomeenanalise as metode van die bepaling van grondtrekke word veral aangesluit by opvoedkundiges wat hierdie metode met groot vrug aangewend het in die uitbouing van die opvoedkunde as wetenskap (Stone, 1974; Van Schalkwyk, 1981; Van der Walt, 1983 en Van der Westhuizen, 1984 en 1986).

2.2 DIE ONTIESE STATUS VAN LEIERSKAP

By die bepaling van die grondtrekke van leierskap gaan daar in die onderhawige paragrawe gelet word op beskikbare navorsingsresultate met betrekking tot leierskap. Deur die klassifikasie en ordening van definisies en omskrywings van leierskap gaan deur bedinking en besinning gepoog word om die ontdekte universele eienskappe (grondtrekke) van leierskap in 'n enkele definisie saam te vat.

Belangrik is egter eers dat die ontiese status - synshoedanigheid van leierskap bepaal moet word, want hieruit vloei al die ander grondtrekke van die fenomeen (Van der Walt, 1983:113).

By die vra van die wat-is-leierskapsvraag, is reeds van die voorwetenskaplike veronderstelling uitgegaan dat daar 'n fenomeen soos leierskap in die menslike

ervaringswêreld bestaan. Omvattende navorsing vanuit psigologiese, sosiologiese, bedryfs- en opvoedkundige perspektiewe getuig van die bestaan van dié verskynsel (vgl. Potgleiter, 1972; Cawood, 1973 en 1976; Strydom, 1977; Marx, 1981 en Van der Westhuizen, 1986).

Omdat niks wat die mens doen onafhanklik van hom as mens wat die daad verrig (i.c. leierskap) plaasvind nie, vind ook die beantwoording van die vraag: Wat is leierskap? nie in 'n vakuum plaas nie. Die totale handel en wandel van die mens lê ingebed in 'n spesifieke lewensopvatting (Waterink, 1926:358-360). Die aanwesigheid van 'n lewensopvatting in die wetenskapsfeorie is nie net slegs 'n "christelike" siening nie, maar word aanvaar as 'n feit (Popper, 1968:44 en Kuhn, 1974:242). Antwoorde op die wat-is-leierskap-vraag sal daarom altyd ingebed wees in een of ander lewens- en wêreldbeskouing.

Vir die Christenwetenskaplike beteken dit dat die grondtrekke van leierskap in die verhelderende en perspektief-verskaffende lig van die Woord van God gesien en geformuleer moet word (Van der Walt, 1983:109).

Leierskap is 'n verskynsel; leierskap is iets wat is, syn of bestaan. Derhalwe word gesê dat leierskap synstatus het; dit het die status of posisie dat dit iets is wat syn of is. Anders gestel: leierskap is 'n ontisiteit, iets ('n fenomeen) met ontiese status. Hierdie is een van die wesenlikste kenmerke van leierskap, naamlik dat leierskap die status het van iets wat is, omdat God dit in aansyn geroep het. Hy het gestalte daaraan gegee.

Met die aanvang van hierdie alinea is op die voorwetenskaplike, intuïtiewe aanvoeling gewys dat daar 'n fenomeen soos onderwysleierskap in die menslike ervaringswêreld bestaan. By die dier word ook gedrag gevind wat dikwels aan leierskap herinner. Hierdie dieregedrag verskil egter kwalitatief radikaal van die leierskap wat by die mens aangetref word.

As groepsweise is die mens voortdurend in interaksie met sy medemens om sekere doelstellings te verwesenlik. Leierskap is daarom beperk tot die mens in sy verhouding met sy medemens. Perspektief op die wese van sy leierskap ontvang die leier ten diepste uit hoofde van sy Goddelike roeping (Gen. 1:28; Potgieter, 1972:36).

Leierskap het dus status; hierdie status is van God ontvang synde die betrokkenheid van leierskap op die mens-mens-verhouding. Anders gestel: leierskap is 'n universele of algemeen menslike verskynsel.

Om op te som: leierskap is 'n fenomeen wat in die menslike ervaringswêreld aangetref word en is dus as sodanig vir wetenskaplike abstraksie kenbaar en ontleedbaar. Leierskap neem die gestalte van 'n tussenmenslike handeling aan, is 'n ontisiteit met 'n Godgegewe bestaan, struktuur en aard. Belangrik is hierdie waarneming gewis, want die erkenning dat leierskap 'n skepping van God is, bemoontlik die vasstelling van ander grondtrekke deur middel van 'n fenomeenanalise.

2.3 BEPALING VAN GRONDTREKKE EN DEFINIËRING VAN LEIERSKAP

2.3.1 Opmerking

Om te kan bepaal wat leierskap is, sal gebruik gemaak word van die klassifikasie en ordening van definisies van onderwysleierskap. Uit 'n ontleding van die verskillende definisies en vertolkings blyk dit dat daar minstens twaalf grondtrekke van leierskap onderskei kan word. Die eerste grondtrek is die ontisiteit van leierskap as verskynsel.

2.3.2 Die ontisiteit van leierskap as verskynsel

Hierdie eerste grondtrek van leierskap, naamlik dat dit 'n verskynsel is wat net in die ervaringswêreld van die mens aangetref word, is reeds by implikasie in die voorafgaande beredenering vasgestel. Vanweë die belangrikheid -

want hieruit vloei al die ander grondtrekke van leierskap - van dié grondtrek, word dit hier eerste geplaas.

2.3.3 Leierskap as doelbereiking

Leierskap as doelbereiking veronderstel dat die leier die nodige mense, middele en materiaal so doeltreffend moontlik aanwend ten einde gestelde doelwitte te bereik. Hierdie is die mees algemene beskouing van leierskap. Enkele geselekteerde definisies en omskrywings toon die siening duidelik aan.

Allen (1964:72) sien leierskap as daardie take uitgevoer "by a person in a leadership position to enable people to work most effectively together to attain identified ends".

Bester (1970:17) omskryf leierskap weer as die "stimulerende aksie wat uitgaan vanuit die leier met die oog op doelstelling en doelwitbereiking van groepsbelange en groepsideale".

Die Prentice-Hall Editorial Staff (1974:417) definieer leierskap as "the process of working with other people to identify and achieve common goals in a meaningful way".

2.3.4 Leierskap as beïnvloeding

Uit bogenoemde definisies blyk dit ook dat daar sprake is van beïnvloeding by leierskap. As bewys vir die stelling kan daar byvoorbeeld op Marx (1981:310) se omskrywing van leierskap gelet word: "Leierskap is die proses waardeur een persoon 'n aantal ander persone so beïnvloed dat hulle vrywilliglik daarna sal streef om die oogmerke deur die leier bepaal, te verwesenlik."

Ook Koontz, O'Donnell en Weihrich (1984:506) merk in dié verband op dat leierskap gesien moet word "as influence, the art or process of influencing people so that they will strive willingly and enthusiastically towards the achievement of group goals".

2.3.5 Leierskap as rigtinggewing

Leierskap is sinloos as dit nie rigtinggewend is nie, dit wil sê as dit nie die realisering van bepaalde doelstellings en doelwitte in die hand werk nie.

Nolte (1966:111) meen dat "leadership is displayed when one person affects another person or group of persons in such a way that direction is given to their efforts through this one person".

Stoner (1980:438) sluit nou hierby aan: "Leadership is the process of directing and influencing the task-related activities of group members."

Moolman (1978:42) vat die rigtinggewing van leierskap bondig saam: "Die stelling dat 'n leier poog om ander persone te beïnvloed in 'n gegewe rigting, is die kern van wat bedoel word met leierskap."

2.3.6 Leierskap as handeling wat uitgaan in 'n spesifieke situasie

Die aard van die situasie beïnvloed grootliks die tipe leier wat sal lei. Leierskap vind dus binne 'n spesifieke situasie plaas waarbinne die leier en sy volgelinge mekaar ontmoet.

Cawood (1976:37-38) meen dat leierskap beskou moet word as relatief tot die besondere situasie. Namate die situasie verander, of verskil, sal die leier sy wyse van leiding by die situasie moet aanpas.

Om die belangrikheid van die situasie op leierskap te illustreer word 'n aantal definisies gegee wat 'n prominente plek daaraan toeken.

Lane, Corwin en Monahan (1967:320) stel dit só: "The nature of the situation greatly influences the type of leader that will be selected."

Lipham en Hoeh (1974:182) som op deur te stel dat: "those predisposed to a situation concept tend to view leadership as an interactive process, defining it in terms of leader-group relations and interactions".

Monahan en Hengst (1982:247) wys op hulle beurt op die belangrikheid van die situasie: "As one that suggests that leadership depends primarily on the members of the organization and the nature of the circumstances within which the leader and organization are called upon to perform."

Die veronderstelling is dus hier dat bepaalde situasies verskillende soorte leiers of leierskap vereis. (Vergelyk Hoofstuk 4 vir 'n uiteensetting van die situasionele benadering tot leierskap.)

2.3.7 Leierskap as gesagshandeling

Leierskap is 'n inherente deel van gesag, en waar gesag is, kan daar ook leiding of leierskap verwag word. Dus: leierskap veronderstel altyd 'n gesag-ontsagverhouding.

Potgieter (1972:30) omskryf leierskap as "die geïntegreerde en dinamiese aanwending van die leier se vermoëns, op so 'n gesagsvolle wyse dat dit die volgelinge sal oortuig, besiel, saamsnoer en rig tot verwesenliking van gemeenskaplike ideale".

Bester (1970:17) stel dat "die statusrol wat deur die leier beklee word, die toekenning van gesag, invloed, mag en prestige impliseer".

Vir die onderwysleier lê sy gesag daarin dat hy sy opdrag uitvoer in gebondenheid aan die norm wat geld vir onderwysleierskap. As gesagsdraer is die onderwysleier toegerus met 'n eiesoortige gesag en beskik daarom oor die vryheid om binne die samelewingsverband skool, sy gesag uit te oefen. Die onderwysleier het dus gesag in eie reg asook die vryheidsruimte vir sy professionele optrede (Van der Westhuizen, 1986:28).

2.3.8 Leierskap as verantwoordelikheid

Om verantwoordelik te wees is 'n grondeienskap van die mens: die wyse waarop hy ingestel is teenoor die lewe (i.c. volgelinge) is 'n bewys van die mate waarin hy bewus is van wat sy verantwoordelikheid in die lewe inhou, en of hy daarvan bewus is dat mens-wees beteken om take (i.c. leierskap) met verantwoordelikheid te verrig (Landman, Roos & Liebenberg, 1971:37).

Leierskap veronderstel daarom altyd die neem van verantwoordelikheid vir ander, die volgelinge. Vanweë die doelbewuste beïnvloeding in 'n bepaalde rigting is die neem van verantwoordelikheid vir die volgelinge iets vanselfsprekend.

Nolte (1966:111) meen dat verantwoordelikheid "refers to a interplay among persons. This relation results in one person having for a time the major responsibility for the activities and welfare of the group."

Ook Neagley (1969:13) is van mening dat "all meanings of the term leadership imply that to lead is to take some responsibility for getting a group organization from one place to another".

Aansluitend hierby gee Bester (1970:18) 'n verdere omskrywing van leierskap as verantwoordelikheid: "Leierskap is die vermoë tot kreatiwiteit, en 'n stimulering tot verantwoordelike optrede deur die volgelinge."

2.3.9 Leierskap as kommunikasie

Sonder doeltreffende kommunikasie is leierskap nie moontlik nie. Kommunikasie is die handeling om inligting en begrip van een persoon na 'n ander oor te dra (Davis, 1962:344). Daarsonder kan geen aanspraak gemaak word op 'n leierskapsverhouding nie.

Bester (1970:17) wys in dié verband daarop dat "leierskap 'n wyse van interaksie, en meer spesifiek, van kommunikasie tussen 'n leier en sy volgelinge is". Die leierskapsrol impliseer dus optrede wat daartoe bydra om groepe nader aan die groepsdoel te bring. Hiervoor is nie slegs interaksie nodig nie, maar word 'n besondere wyse van kommunikeer in alle gevalle genoodsaak. Leierskap vereis daarom geslaagde kommunikasie met volgelinge.

2.3.10 Leierskap behels sekere eienskappe teenwoordig by die leier

Die siening dat leierskap daardie handeling is wat voortvloei uit die eienskappe, vaardighede en vermoëns van die leier, spruit uit die voorafgaande. Dit gaan hier dus om spesifieke eienskappe waaroor die leier beskik waardeur hy sy volgelinge kan beïnvloed om gestelde doelwitte te verwesenlik.

De Wet (1981:85-86) sien leierskap hier "as die gedrag van 'n persoon wat rigting gee aan die bestuursproses vanweë kwaliteite waaroor hy as persoon beskik, kennis en vaardighede wat hy in die spesifieke situasie aan die dag lê en sy doelgerigte interaksie met die mense met wie hy werk" (vgl. ook die eienskapsbenadering in 4.2.1).

Hierby sou gevoeg kon word die omvattende navorsing wat tot op hede gedoen is oor persoonlikheidseienskappe en vaardighede waaroor die leier moet beskik (vgl. veral Hoy & Miskel, 1978:170-197; Cawood, 1973 en 1976 en Teichler, 1982:236-237).

2.3.11 Leierskap veronderstel interaksie tussen leier en volgelinge

Leierskap vind altyd tussen minstens twee persone plaas. Hierdie grondtrek van leierskap vloei spontaan voort uit die voorafgaande paragrawe. Die veronderstelling is hier dus dat leierskap nie moontlik is as daar nie ten minste twee persone tyd-ruimtelik en sintuiglik met mekaar in kontak is nie, naamlik die leier en sy volgelinge(e). Tyd-ruimtelike kontak is hier slegs 'n voorwaarde van leierskap en nie 'n grondtrek nie (Oberholzer, 1968:35).

2.3.12 Leierskap het 'n eie struktuur of bouplan

Hiermee word bedoel dat leierskap 'n eie unieke bouplan het wat as sodanig die vergestaltung of konkretisering van God se wil is vir die fenomeen (Spier, 1972:28-29).

Daar sou by leierskap as handeling, in ooreenstemming met Landman (1983:1-6), ook onderskei kon word tussen 'n verhouding-, 'n verloop-, 'n bedrywigheids- en 'n doelstruktuur. Daar is altyd sprake van 'n verhouding tussen die leier en sy volgelinge, 'n verhouding wat gekenmerk word deur vertroue in die gesagsvolle leiding deur die leier voorgehou en getroue volgelingskap deur die volgelinge.

In die verloopsmoment van leierskap vind daar tussen die betrokkenes, leier en sy volgelinge, omgang en verkeer plaas waarvan die leier betekenis aan die voorgehoue leiding gee (i.c. bedrywigheidstruktuur).

Wat die doelstruktuur aanbetref: die leiding wat van die leier af uitgaan,

is voortdurend daarop gerig om bepaalde doelstellings en doelwitte te bereik (vgl. 2.3.2).

2.3.13 Leierskap is altyd lewensbeskoulik bepaald

Hierdie grondtrek is reeds implisiet aanwesig by die beredenering van die ontiese status van leierskap (vgl. 2.2). As fundamentele oortuigings ten opsigte van die hele werklikheid soos bepaal deur 'n religieuse hartsgegrepenheid, omvat 'n lewensopvatting die geheel van menslike aktiwiteite (De Klerk, Duvenage & Van Wyk, 1972:11).

Taljaard (1974:11) spreek van die handeling van die mens as harteaktiwiteite. Vir die Christen is leierskap as handeling primêr daarop ingestel om op só 'n wyse leiding aan volgelinge te bied dat dit tot eer en verheerliking van God sal strek.

Leierskap as verskynsel veronderstel daarom altyd 'n partikuliere vergestaltung, afhange van die religieuse bepaaldheid van die betrokke leier.

2.3.14 Definiëring van leierskap

Saamgevat is leierskap 'n fenomeen wat altyd:

- in die menslike ervaringswêreld aangetref word;
- ingestel is op doelbereiking;
- beïnvloeding is;
- rigtinggewend is;
- in 'n spesifieke situasie voorkom;
- 'n gesagshandeling is;
- verantwoordelikheid veronderstel;

- kommunikatief is;
- voortvloei uit bepaalde eienskappe en vaardighede teenwoordig by die leier;
- 'n eie struktuur openbaar;
- tussen minstens twee persone plaasvind, en
- lewensbeskoulik bepaald is.

Hieruit volg dat leierskap die lewensbeskoulik gestempelde beïnvloeding van 'n persoon in 'n gesagsposisie is, vanweë die kwaliteite waaroor hy as persoon beskik, en kennis en vaardighede wat hy in die spesifieke situasie aan die dag lê om sy volgelinge te lei tot die verwesenliking van gestelde doelwitte en doelstellings.

Toegepas op onderwysleierskap kan gekonstateer word dat dieselfde universele eienskappe (i.c. grondtrekke) van leierskap ook teenwoordig is by onderwysleierskap met 'n spesifieke onderwyskwalifisering.

2.4 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie Hoofstuk is leierskap fenomeenanalities ondersoek. Die ontisiteit van leierskap is bepaal waarna die grondtrekke van die verskynsel beskryf is.

Vervolgens word in Hoofstuk 3 aandag gegee aan die ontologiese fundering van die verskynsel onderwysleierskap waarvan die universele eienskappe pas in hierdie hoofstuk bepaal is.

HOOFSTUK 3

KONTOERE VAN 'N SKRIFMATIG ONTOLOGIESE FUNDERING VAN ONDERWYSLEIERSKAP

3.1 INLEIDING

In aansluiting by die probleemstelling (vgl. 1.4) is die doel van hierdie hoofstuk om die ontisiteit onderwysleierskap (soos gepresiseer in Hoofstuk 2) Skrifmatig-ontologies te fundeer.

3.2 ONTOLOGIESE VOORONDERSTELLINGE

3.2.1 Opmerking

Bepaalde vooronderstellinge of vertrepunte, waaronder die ontologiese, geld aksiomaties in die beoefening van die wetenskap. Van der Walt (1983:29) merk byvoorbeeld in dié verband op dat die waarheid en toepaslikheid van dié aannames só vanselfsprekend is dat geen poging om hulle duideliker te stel daarin sal slaag om hulle meer aanvaarbaar te maak nie.

Sodanige vooronderstellings is onder andere die ontologiese. Uit 'n begripsontleding blyk dit dat die woord **ontologie** saamgestel is uit twee Griekse woorde, **to ontos** ("issende/synde") en **logos** ("woord, rede" of "spraak") (Reese, 1980:401).

Volgens Angeles (1981:197-199) word in die ontologie die essensiële kenmerke van die "syn" as sodanig bestudeer asook die "syn/issigheid" van bestaande dinge. Ontologie sluit die geordenheid en gestruktureerdheid van die totale kosmos in. Die Skrifmatige ontologie wil verder die ontiese status en manifestasies van dinge ondersoek in hulle afhanklikheid van die Absolute Syn, naamlik God.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die ontologiese vooronderstellings alle ander vooronderstellings of aannames ten grondslag lê.

ʼn Ontologie wat op die Skrif gegrond is – ʼn Skrifmatige ontologie – is nie alleen ʼn volledige ontologie nie, maar verseker ook ʼn korrekte ontologie (Van der Walt, 1978:92). Die Skrif openbaar dus nie alleen wat bestaan nie, maar ook hoe – op watter wyse – dit bestaan.

Om saam te vat: ʼn Skrifmatige ontologie is die mees basiese en die omvattendste van alle vooronderstellings en lê alle ander vooronderstellings ten grondslag. Vir die doel van hierdie navorsing word veral aangesluit by die indeling van die ontologie soos allerweë gangbaar is in die Christelik-reformatoriese wetenskapsbeoefening (vgl. Taljaard, 1976:28 en Van der Walt, 1983:35). Die indeling sien soos volg daaruit:

- * ʼn ontologie in verband met God;
- * ʼn ontologie van die wet wat Hy vir die skepping geformuleer het;
- * ʼn ontologie van die skepping wat Hy aan sy wet onderwerp het, en
- * ʼn ontologie van die samehang tussen God, sy wet en die skepping.

3.2.2 God

Die waarheid dat God ewig, onbegryplik, ondeurgrondelik, oneindig, almagtig en alwys is (Nederlandse Geloofsbelydenis, art. 1), onderstreep duidelik dat dit nie die bedoeling is of ooit kan wees om God tot voorwerp van ʼn teoretiese bedinking te maak nie (Heyns, 1981:62 e.v.). In Gunter (1977:27) se woorde kan daar hoogstens gepoog word om ʼn suiwere "hoor" uit die Woord van God soos Hy hom openbaar.

God openbaar Homself as absoluut soewerein oor alles wat Hy geskape het – ook oor onderwysleierskap. Uit Hom, deur Hom en tot Hom is alles wat

is, was en nog sal wees. Hierdie waarheid geld ~~ook~~ vir alle menslike handellinge, en dus ook vir onderwysleierskap. God het alles ter wille van Homself tot sy eer en verheerliking gemaak; alles moet dus 'n openbaring van sy grootheid, wysheid en almag wees (Heyns, 1981:66-67).

God plaas die mens as kroon van die skepping met die opdrag om die aarde te bewerk, beheers en te bewaak (Gen. 1:28). Dit beteken dat die moontlikhede wat God in die skepping geplaas het, deur die mens, met sy unieke vermoëns, ontgin moet word. Op dié wyse moet die ganse skepping geleidelik word na sy bestemming - na God.

In hierdie roeping staan onderwysleierskap instrumenteel. Deur (veral: Skrifgefundeerde) leierskap en omdat die mens na die beeld van God geskape is, kan die mens die opdrag uitvoer. Die sondeval bring egter mee dat die leiers in 'n wanrelasie voor God te staan kom (Gunter, 1977:41). Vanweë die radikale en integrale invloed van die sonde op die ganse skepping - ook op onderwysleierskap - is die oorsprong, wese en bestemming van skepsele/geskape dinge aangetas. Onderwysleierskap as handeling word so verduister om slegs gerig te wees op die tydelike werklikheid. Die mens se hart is nie meer primêr op God gerig nie maar op eie behoeftebevreëdiging. Die situasie waarin onderwysleierskap gestalte moet kry, word soms verabsoluteer asof dit die bepaler van onderwysleierskap sou wees (vergeelyk hoofstuk 5).

Deur die versoeningswerk van Christus word die verlore verhoudinge egter in beginsel herstel. Die mens se verduisterde siening van onderwysleierskap en die korrekte uitvoering daarvan word reggestel en die moontlikheid om doelmatig te lei word in beginsel aan die mens teruggegee (Heyns, 1981:6). Hierdeur verkry die ganse skepping die moontlikheid om weer na oorsprong, wese en bestemming, gesien in die lig van die Skrif, te word soos dit waarlik, wesenlik en essensieel is (Van der Walt, 1983:37).

God gee aan die onderwysleier die vermoë om in 'n gebroke en stukkende wêreld andere reg te kan lei om sodoende (ook onbewus daarvan) God te eer en dien. Die vraag bly egter steeds of 'n persoon sy onderwysleierskap gefundeer het in 'n Skrifmatige ontologie.

Voordat oorgegaan word na die wet van God as onderdeel van 'n Skrifmatige ontologie, kan gestel word dat God bestaan en Hy kan uit sy Woord en Goddelike wette of wil in die skepping geken word (Heyns, 1981:78).

3.2.3 Die wet van God

Uit God se Woordenopenbaring word Hy geken as die soewereine, almagtige en alomteenwoordige Skepper en Onderhouer van alle dinge wat strek oor die ganse kosmos.

Tereg merk Van Riessen (1970:156) op dat die diepste wysheid lê in die erkenning dat God die werklikheid onder sy wet gestel het. Uit hierdie belydenis volg dat daar 'n prinsipiële onderskeid is tussen God en die werklikheid. Duvenage (1985:45) onderskei ook tussen die skepping en die Woord van God wat vir die skepping geld, sy wet. Kalsbeek (1970:68) beskou die wet as die wesensgrens tussen God en die geskapene. Hierdie onderskeid het verreikende betekenis, naamlik dat God die ganse skepping aan sy wet(te) onderwerp het. Daar is niks wat deur God geskep is nie of dit is deur Hom onder sy verordende wette gestel. Deur die wette bind God die skepping aan Hom en regeer Hy oor hulle. Die wet is dus 'n bevel van God vir bestaan van dinge (Van Riessen, 1970:146). God se skeppingswil of wet-woorde (Duvenage, 1985:5) is sy gekonkretiseerde soewereiniteit oor die skepping.

Die wet is die grens tussen God en die kosmos, met die voorbehoud dat daarmee nie 'n ruimtelike skeiding bedoel word nie (Spier, 1950:39). God is die Wetgewer en staan as sodanig "bokant" die wet, almal daaronder is

aan die wet onderworpe (subjekte).

Uit die waarheid dat God die Wetgewer is, volg die direkte verhouding van God tot die ganse skepping: God het sy wette verorden vir die skepping waarin die wette geldigheid besit. So bring God die geskapene in 'n bepaalde verhouding tot Hom.

Kragtens die wetsorde het God aan elke skepsel (i.c. onderwysleierskap) 'n eie besondere aard gegee (Van Riessen, 1970:156). Daar is spesifieke wette wat vir spesifieke entiteite geld en so van 'n ordelike en wetmatige strukturele opbou verseker is. Onderwysleierskap as 'n nie-konkrete individualiteit figureer subjektief in die optrede van die mens. Daarom het onderwysleierskap ook 'n unieke struktuurwet of individualiteitstruktuur.

Die struktuurwet van onderwysleierskap bemoontlik dus nie net die bestaan van die entiteit nie, maar waarborg ook die unieke aard daarvan. Die struktuurwet van onderwysleierskap - soos deur God verordineer - moet deur wetenskaplik-teoretiese abstraksie en analise blootgelê word (Botha, 1976:20).

Die struktuurwet wys op die "bouplan" van die skepsel of geskapene (i.c. onderwysleierskap) terwyl die modale wette daarvan dui op die modus of wyse waarop die skepsel (i.c. onderwysleierskap) binne die struktuur wat vir hom geld, behoort te funksioneer (Van der Walt, 1983:49). Die struktuurwet en modale wet is vas en onveranderlik terwyl die subjek (i.c. onderwysleierskap) kontingent is en wel kan verander (Van Wyk, 1974:9).

Die strukturele uniekheid van 'n samelewingsverband word deur die funderings- sowel as die bestemmingsfunksie daarvan bepaal. Schoeman (1983:126) stel dat die strukture van die verskillende samelewingsverbande as apriori's aanvaar

word, omdat die verbande as sodanig gestruktureerd in die werklikheid bestaan en nie vir hulle daarsyn as bepaalde strukturele verskyningsvorme van menslike willekeur afhanklik is nie. Dit lê dus op die weg van die wetenskaplike om die funderingsfunksie (waarin die onderskeid van samelewingsverbande gefundeer is) asook die bestemmingsfunksie (wat die radikaaltipes van verbande bepaal) van samelewingsverbande te bepaal.

Leierskap vertoon dus as ontisiteit 'n eenheidskarakter (bly wat dit is) maar ook 'n samehangende verskeidenheidskarakter (in die verskillende samelewingsverbande). Anders gestel: die wet wat geld, is universeel en bestendig en besit 'n algemene struktuur (wetsy) terwyl leierskap (soos vergestalt in die verskillende samelewingsverbande) volkome uniek en individueel is (subjeksy) (Van der Walt, 1983:52).

Leierskap as ontisiteit het dus 'n bepaalde struktuur (bouplan) wat vas is maar wat die "kleur"/aard aanneem van die spesifieke onderwysverband of -omgewing waarbinne dit gestalte vind.

Vir onderwysleierskap het bogenoemde besliste implikasies: die onderwysleier bevind homself te midde van 'n veelheid van onderwysverbande, in 'n betrokke samelewingsverband met 'n kenmerkende karakter - eie samestelling en geaardheid - byvoorbeeld die skool. Binne dié soewereine kring beskik die onderwysleier oor gesag, vryheid en selfstandigheid om sy Godopgelegde roeping te vervul. Hierdie roeping beteken dat die onderwysleier onder andere, met behulp van wetenskaplik verantwoordbare metodes en prosedures God se wette - as konkretiseringe van sy wil vir onderwysleierskap - moet positiver.

3.2.4 Die skepping

Die beoefenaar van die wetenskap abstraheer 'n veld van ondersoek uit die volle werklikheid (Botha, 1976:20). In hierdie abstraksie speel bepaalde

religieuse vooronderstellings in verband met God (vgl. 3.2.2) en die ontlese wet (vgl. 3.2.3) n̄ bepalende en deurslaggewende rol vir sy beskouing oor die werklikheid. So is daar reeds gestel dat God Absoluut en Soewerein die Skepper van hemel en aarde is (vgl. 3.2.2).

Daar kan ook nou gestel word dat die werklikheid (i.c. die skepping) radikaal anders is as God, die Skepper daarvan (Stoker, 1970:260). Die ganze skepping is aan sy wil onderworpe en kan slegs sin hê in die bestemming wat God daarvoor bepaal het. Die wet van God vir die entiteite in die skepping is die uitdrukking van sy wil vir die entiteite (Spicer, 1972:25).

Om tot n̄ duideliker beeld van onderwysleierskap te kom is die voor-die-hand-liggende om op die gestruktureerdheid van die totale werklikheid, waaronder onderwysleierskap, te let en hieruit vas te stel wat die Godgestelde wet (struktuurwet en modale wet) vir onderwysleierskap is.

Vanuit die Skrifmatige tradisie is reeds tot op hede diepgaande studies onderneem van die werklikheid in sy gestruktureerdheid. Die bekendste is sekerlik dié van Dooyeweerd, Stoker, Vollenhoven, Van Riessen en Taljaard. In hierdie navorsing word veral aangesluit by die wetenskaplike herbedinkingswerk van die werklikheid in sy gestruktureerdheid wat deur fundamenteel-opvoedkundiges, waaronder Schoeman, Vermeulen, Van der Walt en Van Wyk vir die opvoedkunde gedoen is. Wat die toepassing van filosofiese insigte in die Skrifmatige tradisie aanbetref, is dit veral Stone en Van Schalkwyk (onderwysstelselkunde), Steyn (kurrikulumkunde) en Van der Westhulzen (onderwysbestuurkunde) wat deelwetenskaplike herbedinkingswerk gedoen het. Die doel is dus nie om die struktuur van die werklikheid opnuut te gaan ontleed nie, maar om juis aan te sluit by die insigte en perspektiewe wat deur hierdie opvoedkundiges gebied word, met die oog op n̄ Skrifmatig ontologiese fundering van onderwysleierskap.

3.3 STRUKTUURMOMENTE VAN ONDERWYSLEIERSKAP

3.3.1 Opmerking

Fundamenteel-opvoedkundiges is van oordeel dat daar vier kante of momente van die werklikheid onderskei kan word, naamlik die religieuse, modale, individuele en temporele (Van der Westhuizen, 1978:245). Elke entiteit in die werklikheid vertoon hierdie vier momente van hulle struktuur. Die vier momente is kenmerkend van die struktuur van entiteite. Onderwysleierskap vertoon die basiese grondplan of struktuur, en dus ook dieselfde struktuurmomente, as die werklikheid in die algemeen.

3.3.2 Die religieuse struktuurmoment van onderwysleierskap

Die woord **religie** is afgelei uit die Latyn **re** en **ligare**; **ligare** dui op binding en religie dus op herbinding of terugbinding. Religie dui op die terugbinding van die hart van die mens aan die absolute Begin/Oorsprong van alle dinge, of aan 'n vermeende oorsprong (Dooyeweerd I, 1953:57).

Die terugbinding van die hart veronderstel en wys op die totale en omvattende diens aan God of aan 'n afgod. Kock (1975:64) wys op die terugbinding as 'n radikale en integrale ingesteldheid van die mens se hart op God of op 'n afgod.

Dit is dan ook nie vreemd as Dooyeweerd (I, 1953:99) die Bybelse waarheid betreffende die hart van die mens uitlig in sy filosofie nie: "Wees veral versigtig met wat in jou hart omgaan, want dit bepaal jou hele lewe" (Spr. 4:23). Deur 'n bepaalde religieuse geroepenheid word die hart van die mens in 'n bepaalde rigting gedwing.

Onderwysleierskap as 'n menslike handeling is religieus bepaald (Schoeman, 1979:7). Deur die sondeval van die mens het die wese en doel van onderwysleierskap weg van God gerig geraak. Stoker (1970:279) wys daarop

dat die ganse kosmos as gevolg van die sonde deel het aan dié onwaarde, so ook onderwysleierskap. Deur die versoeningswerk van Christus is die religieuse band met God herstel. In Christus is onderwysleierskap as handeling herskep en vernuwe om onder leiding van die Heilige Gees gelei te word tot sy eindbestemming.

Onderwysleierskap is 'n religieus bepaalde handeling wat altyd die stempel van die religie sal dra wat op die hart van die onderwysleier beslag lê.

3.3.3 Die modale struktuurmoment van onderwysleierskap

3.3.3.1 Opmerking

Alle geskape dinge (i.c. onderwysleierskap) in die werklikheid het 'n eie individualiteit (Spier, 1972:30). Die onderskeid tussen die geskaphede lê egter nog veel dieper: daar bestaan nie bloot 'n verskil in identiteit tussen die skepsele nie maar ook 'n verskil in die wyse waarop dinge bestaan. Die verskillende wyses van bestaan kan op hulle beurt nooit self konkrete realiteite wees nie maar is die sinswyses van 'n konkrete realiteit (Taljaard, 1975:71). Die wyse waarop enige entiteit in die werklikheid bestaan, word uiteindelik bepaal deur die wil van God, naamlik i.c. sy modale wet daarvoor (vgl. 3.2.3).

Daar moet nou op wetenskaplike wyse abstraherend en analiserend met onderwysleierskap omgegaan word, sodat die wetsorde daarvan stelselmatig blootgelê en verfyn kan word.

3.3.3.2 Die modale aspekte van onderwysleierskap

Die werklikheid openbaar hom in 'n ryke verskeidenheid van entiteite. Hierdie verskeidenheid word nog verder vergestalt in die verskillende modaliteite of bestaanswyses van die entiteite, in hierdie geval van die entiteit onderwysleierskap.

Dooyeweerd (Kalsbeek, 1970:98) onderskei eers veertien en later vyftien modaliteite of bestaanswyses terwyl Stoker (1970:162 e.v.) daarenteen slegs twaalf modaliteite onderskei.

Hierdie vyftien modaliteite van Dooyeweerd (Kalsbeek, 1970:100) is van die mees gekompliseerde na die mins gekompliseerde:

WETSKRING**SINKERN**

| | |
|-------------------|-----------------------------|
| pistiese | sekerheid en vaste vertrou |
| etiese | morele liefde en liefdesorg |
| juridiese | reg en onreg, vergelding |
| estetiese | skone harmonie |
| ekonomiese | waardeafweging, besparing |
| sosiale | omgang en verkeer |
| linguale | simboliese betekening |
| historiese | kultuurvormende mag |
| logiese | analitiese onderskeiding |
| psigiese | gevoel |
| biotiese | organiese lewe |
| fisiese | energiewerking |
| kinematiese | beweging |
| ruimtelike | kontinue uitgebreidheid |
| getal-aritmetiese | onderskeie hoeveelheid |

Die wetskringe, soos hierbo aangetoon, het elkeen 'n wetskern of sinkern wat elke spesifieke wetskring, modaliteit of aspek van die werklikheid kwalifiseer en tipeer.¹⁾

1) Wetskringe of modaliteite word hier gesien as bepaalde wyses waarop individuele skepele bestaan. 'n Sinkern verwys dan na die "wets"-kern wat 'n bepaalde wetskring of modaliteit kwalifiseer en tipeer. Vir 'n volledige uiteensetting van die vyftien modaliteite word verwys na Spier, 1950:69-100; Strauss, 1978:12-26 en Van der Walt en Dekker, 1983:50-53.

Onderwysleierskap is 'n handeling wat nie net tot een modaliteit beperk kan word nie. Uit die fenomeenanalise van onderwysleierskap (Hoofstuk 2) volg dat onderwysleierskap 'n tipies menslike handeling is en het daarom deel aan al vyftien die modaliteite.

Kragtens die kultuuroopdrag van God aan die mens (Gen. 1:28), staan die historiese modaliteit (met sinkern: kultuurvormende mag) sentraal in die uitvoering van dié opdrag. Dooyeweerd (II, 1955:190) sê van die historiese modaliteit: "The historical sphere must in fact be called the modal point of the entire normative meaning dynamics within cosmic time."

Die feit dat die historiese modaliteit sentraal staan, vanwaar alle menslike aktiwiteite of handelinge (i.c. onderwysleierskap)belig kan word, het 'n besondere implikasie. Hieruit volg dat geen onderwysleier doelmatig sal kan lei as hy nie rekening hou met die logiese funksie (analitiese samehang met die historiese), oor kennis beskik wat betref die gevoelens, emosies (psigiese samehang van die historiese), die vlak van fisiese ontwikkeling (biotiese samehang van die historiese), weet wat die bestaande vermoëns, vaardighede of beperkinge (fisiese samehang van die historiese) van die volgelinge is nie (die kinematiese samehang van die historiese).

Indien onderwysleierskap egter net gerig sou wees op daardie aksies of handelinge wat geneem word om die individu te lei tot logiese denke (analitiese), beheersing oor emosies (psigiese), optimum fisiese ontwikkeling (fisiese) en dies meer, sou dit 'n verskraalde en geensins volledige siening van die handelinge wat onderwysleierskap tipeer, wees nie; onderwysleierskap as handeling is méér as die genoemde "benede"-historiese modaliteite. As handeling is dit meer as die leiding van analitiese, psigiese en fisiese vaardighede, vermoëns en belangstellings by die volgelinge. Die historiese modaliteit, wat ook self deur opvoeding ontsluit¹⁾ moet word, vind sy

1) Ontsluiting word hier gesien waar 'n bo-psigiese funksie gelei word deur 'n hoëre funksie. Wanneer byvoorbeeld die liefde die reg lei, word die regsfunksie ontsluit in sy moment wat vooruitwys op die etiese wetskring.

ontsluiting in die antisiperende rigting van sy bo-historiese samehange (Vermeulen, 1972:36). Die bo-psigiese modaliteite, die historiese ingesluit, dra die karakter van 'n norm of beginsel en kan met vrye wilskeuse oortree word (Dooyeweerd II, 1955:191). Dit is juis hier waar die pistiese (sinkern : geloof) die leidende rol speel.

In die volgende paragrawe word aan elkeen van die modaliteite aandag gegee om so die verskillende bestaansmodusse van onderwysleierskap as menslike handeling te belig.

3.3.3.2.1 Die pistiese aspek van onderwysleierskap

Die pistiese of geloofsfunksie (in religieuse sin) van die mens dra 'n grenskarakter, wat as 'n geopende venster die lig van Gods ewigheid in die tydelike werklikheid laat skyn (Vermeulen, 1971:4). Deur middel van die geloofsfunksie gryp die mens na iets bokant homself waarin hy vastigheid en sekerheid verkry. Uit hierdie religieuse worteleenheid (Dooyeweerd II, 1955:130) word al die modaliteite ontsluit. Die hart van die mens dien dus as konsentrasiepunt van die mens se geloofsfunksie. Die geloofsfunksie wat ingebed is in die religieuse posisiekeuse van die individu òf vir God òf téén God, behoort dus wesenlik tot die struktuur van menswees.

Daarom sal onderwysleierskap as kultuurontsluiting (gefundeer in die historiese modaliteit) in die laaste instansie onder leiding van die geloof plaasvind. Hierdie transkosmliese karakter van die religie bepaal die struktuur, aard en wese van onderwysleierskap. Hoe onderwysleierskap gesien en geformuleer word, is niks anders as die verwoording van die onderwysleier se religieuse hartsgegrepenheid nie. Ware Skrifgefundeerde onderwysleierskap is gerig op "die religieuse volheid van God se openbaring in Christus Jesus, op die onsigbare bo-tydelike rykdom wat aan ons toebedeel word deur die Verlosser", aldus Vermeulen (1971:42).

3.3.3.2 Die etiese aspek van onderwysleierskap

Omdat die mens self 'n subjekfunksie in al die modaliteite het, is ook die menslike handeling (i.c. onderwysleierskap) funksies van die mens/subjek in al die modaliteite (Spier, 1972:40). Waar daar sprake is van onderwysleierskap, is daar altyd sprake van 'n verhouding (vgl. 2.3.12). Die etiese modaliteit (met sinkern liefdesorg) druk homself retrosiperend af op die hele spektrum van die modaliteite en gee so kleur aan die verskillende verhoudinge waarin die leier en volgelinge hulle bevind. Die etiese bestaanswyse is dus kenbaar vir sy individuele manifestasies as deugdelikheid en vind sy gedifferensieerde uitdrukking in die tipiese werklikheidsstruktuur (i.c. onderwysleiers as egtelike liefde, oerlike liefde, liefde van 'n leier vir sy volgelinge en respek van die volgelinge jeens die leier).

3.3.3.2.3 Die juridiese aspek van onderwysleierskap

Onderwysleierskap is 'n liefdeshandeling (in eties-religieuse sin) wat nie kan bestaan sonder 'n fundering in die juridiese modaliteit nie (Vermeulen, 1971:41). Hierdie bestaanswyse wentel om die menslike besef van reg en van onreg (Spier, 1972:38). Taljaard (1971:197) wys op sy beurt op die rol van gesagsdraers (i.c. onderwysleiers) wat kragtens hulle roeping die wyse van lewe (onderwys) reël en reguleer. Hierdie reëlbaarheid kom na vore waar elke individu, beide as individu en as lid van verskillende samelewingsverbande, oor regte beskik. Na die regte van individue, en so ook van die samelewingsverband moet omgesien word. Hier staan onderwysleierskap instrumenteel en essensieel as orde- en regskeppende handeling. Sonder regsbevoegdheid hetsy deur die staat of deur 'n spesifieke samelewingsverband toegeken, kan die onderwysleier nie effektief en doelmatig lei nie.

Die regsbevoegdheid in onderwysleierskap mag egter nie verabsoluteer word nie. So 'n verabsolutering kan uitloop op die miskennening van die beginsel van universaliteit in eie kring (Duvenage, 1983:77).

Insprake deur ander samelewingsverbande, byvoorbeeld die ouerhuis, kerk en staat, wat ook deel het aan die opvoedende onderwys van kinders, word in so 'n benadering beperk tot dié van 'n blote toeskouer. By ware onderwysleierskap staan die juridiese funksie steeds onder leiding van die geloofs- en sedelike samehang daarvan.

In die lig van onderwysleierskap as 'n geloofs-, etiese en juridiese handeling is dit veral Dooyeweerd (II, 1953:129) wat stel dat die belange van een persoon ewewigtig geharmonieer moet word met die veelvuldige belange van al die ander betrokkenes in die samelewing. Onderwysleierskap moet daarom ook gerig wees op die minimalisering van onderlinge botsings en konflikte wat as gevolg van moontlike individuele verskille, voor- en afkeure en belangstellings kan ontstaan.

Imperatief is hier dus ook die geroepenheid van die onderwyseier tot regsforming as taakvervulling (Vermeulen, 1971:40).

3.3.3.2.4 Die estetiese aspek van onderwysleierskap

Met die stelling dat daar voortdurend gestreef moet word na 'n ewewigtige harmonie tussen individue, is daar inderdaad gekom tot die volgende modaliteit, naamlik die estetiese, met as sinkern skone harmonie.

Vir 'n gedifferensieerde samelewing wat uit verskillende samelewingsverbande bestaan, is harmonie 'n onmisbare voorwaarde. Die harmonie dien, soos elke ander bestaanswyse, op eiesoortige wyse tot die vervollediging van die sinkarakter van al die ander sinstrukture en verdiep so die modaliteitsamehang van die tydelik geskape werklikheid (i.c. onderwysleierskap) (Vermeulen, 1971:39). Onderwysleierskap het tot roeping die harmoniese saamleef, werk en gedying van mense, maar is bo alles afgestem op die eer van God.

Omdat dit slegs vir die mens beskore is om dinge na hulle skoonheid te waardeer (Spier, 1972:39) dien onderwysleierskap verder om in die estetiese modaliteit 'n geordendheid, beheersdheid, planmatigheid en doelmatigheid daar te stel. Hierin sit dus duidelik die estetiese genormeerdheid van onderwysleierskap. Gebeur dit dat hier die norm genegeer word, word in 'n staat van disharmonie verval, met ontaarding in byvoorbeeld òf in 'n pragmatistiese, òf outokratiese òf burokratiese leierskap.

3.3.3.2.5 Die ekonomiese aspek van onderwysleierskap

Die estetiese modaliteit met sy geordende en harmoniese karakter veronderstel die volgende modaliteit, naamlik die ekonomiese. Die ekonomiese bestaanswyse (met sinkern waardeafweging) verwys na die mens se vermoë om dinge na waarde te skat en uit hoofde hiervan besparinge te hanteer. Dooyeweerd (II, 1969:66) sien die ekonomiese modaliteit as die ewewigtige verspreiding van skaars goedere volgens 'n plan waarin voorkeur aan die dringendste behoeftes gegee word en waarby oormatigheid en verkwisting antinormatief is.

As menslike handeling moet onderwysleierskap daarom mense en middele op so 'n wyse aanwend dat die gestelde doelwitte bereik sal word. Indien daar nie met hierdie norm (die ekonomiese) tred gehou word nie, kan dit tot ondoelmatige onderwysleierskap lei, soos byvoorbeeld 'n verkwisting van tyd, oorbesteding van finansies en onproduktiwiteit.

3.3.3.2.6 Die sosiale aspek van onderwysleierskap

Sonder egte omgang en verkeer tussen mense, beide in interpersoonlike en intergemeenskaplike konteks, kan geen doelmatige onderwysleierskap plaasvind nie (Spier, 1972:38). Met hierdie stelling is inderdaad gekom tot die volgende modaliteit, naamlik die sosiale.

Die mens is die enigste skepsel met 'n subjekfunksie in die sosiale modaliteit; hy is dus geroepe tot omgang en verkeer met sy medemens. Onderwysleierskap figureer hier as die handeling wat verhoudinge, doelwitte en belangstellings onder leiding van die geloof, in liefde en met 'n fyn aanvoeling vir wat reg is en wat nie, doelmatig harmonieer met individuele en groepsbelange.

Die onderwysleier is hier dus die positieverder van sosiale norme (Vermeulen, 1971:38).

3.3.3.2.7 Die linguale aspek van onderwysleierskap

Geen sosiale omgang en verkeer is moontlik sonder taal nie. Taal moet hier in sy bewuste betekenis begryp word. Dit sluit in alle aspekte van gesproke taal, geskrewe taal en watter ander wyses van taalkommunikering ook al (Spier, 1972:38). Die sinnelike aanwesigheid van hierdie kommunikasiewyses, pioneer Vermeulen (1971:37), is 'n maatstaf dat die kultuur die ongedifferensieerde fase oorskry het. Deur gebruik te maak van hierdie benoemingsmiddele kan mense mekaar onderling verstaan.

Om mekaar te verstaan moet deur middel van positiveringsarbeid tot die konkrete norme vir effektiewe en doelmatige kommunikasie tussen die onderwysleier en sy volgelinge gekom word.

3.3.3.2.8 Die historiese aspek van onderwysleierskap

Daar is reeds gestel (vgl. 3.3.3.11) dat die bio-psigiese modaliteite onder leiding van die geloof 'n basis in die historiese ontwikkeling vind.

Kock (1975:114) stel dit dat die ontsluitingsproses bemoontlik word en opgesluit is in die historiese modaliteit wat die beginpunt van die menslike positiveringsarbeid is.

Ook Duvenage (1985:30) sluit hierby aan. Hy meen dat daar vanuit die historiese modaliteit gesoek moet word na die rigtinggewende wet-woorde in die totale werklikheid. Sentraal in die historiese modaliteit lê dus opgesluit die moontlikheid tot saambou aan hierdie wet-woorde.

Vir die onderwyseier beteken bogenoemde die positivering van 'n korrekte onderwyseierskapslening wat in beginselvorm neergelê is deur God en so 'n appél rig op die onderwyseier. So gee die onderwyseier normatiewe antwoord op sy geroepenheid as leier.

3.3.3.2.9 Die logies-analitiese aspek van onderwyseierskap

Om te weet hoe onderwyseierskap as individualiteit gestruktureer is en wat die grondtrekke (vgl. 2.3) daarvan is, het die Skepper aan die mens die vermoë gegee om te ken en te onderskei. Net soos in al die ander bo-psigiese modaliteite het die mens ook 'n subjeksfunksie wat betref die logies-analitiese bestaanswyse. Die sinkern van die modaliteit is analitiese onderskeiding (Spier, 1972:36). Hierdie is die eerste bo-psigiese modaliteit in die kosmiese orde waarvan die wet 'n normkarakter dra.

Om effektief en doelmatig te kan lei, moet die onderwyseier denkend en analiserend individue, middele en doelwitte met mekaar harmonieer. Onderwyseierskap berus op die onderskeidende denke van persone in leierskapsposisies van waaruit normatiewe leiding aan die volgelinge voorgehou moet word.

Die modale struktuur van die werklikheid bestaan uit 'n aantal modaliteite of bestaanswyses. In die voorafgaande paragrawe is gelet op die bo-psigiese modaliteite, wat 'n normkarakter dra.

In die volgende paragrawe word 'n blik gewerp op die benede-psigiese modaliteite, wat net soos die bo-psigiese modaliteite 'n uitdrukking is van die Skepper se soewereiniteit oor die kosmos (vgl. 3.2.3).

Kenmerkend van hierdie "laaste" modaliteite is die natuurwetmatige bepaaldheid daarvan. Juis binne hierdie vaste, gedetermineerde wetmatighede, het elke skepsel in die werklikheid 'n bestaanwyse (Kock, 1975:129). Al is die benede-psigiese modaliteite natuurwetmatig bepaald, staan hulle uiteindelik ook onder die leiding van die geloof. Onderwysleierskap as menslike handeling het ook deel aan die benede-psigiese modaliteite, maar op 'n wyse wat kwalitatief anders is as byvoorbeeld by die dier. Die modale gestruktureerdheid van onderwysleierskap kan vir sover die natuurlike sy aanbetref in die volgende modale aspekte onderskei word:

3.3.3.2.10 Die psigiese aspek van onderwysleierskap

Die psigiese modaliteit is die mees gekompliseerde natuurwetmatig bepaalde bestaanswyse. Daarmee word die ryk van die sinnelike gevoel veronderstel en is die sinkern van hierdie modaliteit sintuiglike gevoel (Schoeman, 1983:29). Die psigiese bestaanswyse veronderstel alle voor-psigiese modale sfere.

Die psigiese bestaanswyse bring besonderlik aan die lig dat in onderwysleierskap rekening gehou moet word met die psigiese vermoëns, aanleg en ontwikkeling van die volgelinge om sodoende te differensieer in spesifieke wyses van leierskapsbeoefening. Eweneens moet daar voorsiening gemaak word vir psigies-afwykende volgelinge se behoeftes. Die sensitiewe aanvoeling en intuïsie van die onderwysleier speel hier 'n belangrike rol en bepaal in 'n groot mate die tipe styl van die leier. Te midde van 'n gevoel van empatie sou daar by die leier ook van 'n godsdiensgevoel, spaarsamigheidsgevoel, omgewingsgevoel, sosiale gevoel en dies meer sprake kan wees. So vertoon onderwysleierskap 'n psigiese bestaanswyse aan die wette waaraan die handeling uiteraard gebonde is.

3.3.3.2.11 Die biotiese aspek van onderwysleierskap

Die biotiese aspek is die bestaanswyse van organiese lewe (Schoeman, 1983:29).

Alle lewende wesens het deel aan hierdie subjekfunksie. Vermeulen (1971:29) beskou hierdie aspek as die fundamentele modaliteit van alle lewende organismes. Lewe is daarom 'n vergestaltung van een van die mees fundamentele bestaanswyses van die mens. Dat lewe 'n essensiële deel uitmaak van onderwysleierskap kan nie genegeer word nie. Om te kan lei moet die onderwyseier self in lewe wees en die volgelinge ook, in biotiese sin, antwoord gee op die aangebode leierskap. Verskille by volgelinge wat spruit uit biotiese wanfunksionering of disfunksie, vereis uit die aard van die saak 'n andersoortige leierskap as vir diegene wat bioties normaal funksioneer. Hieruit volg dit baie duidelik dat onderwysleierskap as menslike handeling, vir sover dit in die biotiese aspek fungeer, gebonde is aan die eise van hierdie wetskring. In analoë sin kan geeneen van die na-biotiese modaliteite sonder 'n biotiese substraat bestaan nie.

3.3.3.2.12 Die fisiese aspek van onderwysleierskap

By hierdie aspek (sinkern: energiewerking) word daar te doen gekry met beweging in fisiese sin (Schoeman, 1983:29). Deur fisiese energiewerking word die onderwyseier in staat gestel om sy volgelinge te lei, die korrekte besluite te neem en 'n navolgenswaardige voorbeeld te stel.

In analoë sin kry hierdie bestaanswyse 'n kwalitatiewe verdieping deurdat dit soos al die ander modaliteite onder leiding van die pistiese of geloofsmodaliteit fungeer. Fisiese energiewerking is 'n lewensnoodsaaklikheid, maar is slegs een van 'n aantal bestaanswyses wat 'n totaliteit uitmaak waarbinne die mens (i.c. onderwyseier) homself uitleef.

3.3.3.2.13 Die bewegingsaspek van onderwysleierskap

Die bewegingsaspek van onderwysleierskap is die vierde natuurwetmatig

bepaalde bestaanwyse. Met as sinkern voortdurende vooruitgang en beweging, het die bestaanwyse die implikasie vir onderwysleierskap dat dit sodanige verandering is wat onderwysleierskap as verskynsel self nie verander nie (Vermeulen, 1971:29). Die beweging figureer eerder in die snelle veranderinge in die siening van onderwysleierskap. Daarom is onderwysleierskap in analoë sin voortdurend en kontinu in verandering. Trouens die hele onderwysleierskapsontwikkeling vertoon 'n voortdurende verandering.

Die bewegingsaspek is verder duidelik te bespeur in die leiding wat die onderwysleier aan sy volgelinge voorhou; om hulle van een punt na 'n ander te lei.

3.3.3.2.14 Die getals- en ruimte-aspekte van onderwysleierskap

Die eerste bestaanwyse van enige entiteit (i.c. onderwysleierskap) is dié van getal. Hierdie bestaanwyse is die eenvoudigste bestaanwyse van alle individualiteite (Spier, 1972:34).

Schoeman (1983:28) stel dat hierdie bestaanwyse voorkom as die basis vir alle ander werklikheidsaspekte, waaronder onderwysleierskap.

Onderwysleierskap is "een ding". Deur die numeriese sinswyse van onderwysleierskap kan die onderwysleier meerdere kennis oor die verskynsel bekom. In die getalsaspek lê dus opgesluit dat daar geen kontinuïteit of geleidelike oorgang sal plaasvind van onderwysleierskap na iets anders nie.

Onderwysleierskap is onderwysleierskap en sal dit bly altyd, vanweë die Godgegewe struktuurwet wat daarvoor bly geld.

Met die bestaanswyse wat op die getalsmatige volg, die ruimtelike, is dit anders gesteld. Kontinue uitgebreidheid, die sinkern daarvan, is die tipiese van hierdie modaliteit. Geen twee dinge kan byvoorbeeld terselfdertyd presies dieselfde ruimte bestaan nie (Schoeman, 1983:28). Onderwysleierskap in terme van die numeriese sinswyse daarvan kom in 'n bepaalde ruimte voor (ruimtelike sinswyse) waarin onderwysleierskap slegs onderwysleierskap is en bly en niks anders nie.

3.3.4 Die Individuele struktuurmoment van onderwysleierskap

Dit blyk duidelik dat die teorie van modale gestruktureerdheid aangevul moet word as in gedagte gehou word dat die mens in sy ervaringswêreld telkens op konkrete en nie-konkrete totaliteite stuit. Dooyewaerd (III, 1957:1) stempel die tipiese totaalstrukture binne die tydelike werklikheid, wat tot 'n individuele groep gegroepeer is, as individualiteitstrukture. Hierdeur word 'n teoretiese insig in die bestaanswyse van die kosmiese (die modaliteite) asook van die plasties kosmiese dinge (die strukture) verkry (Spier, 1972:77).

In die individuele struktuurmoment handel dit oor die individualiteitstrukture van die werklikheid, oor 'n tipiese ordening van die verskillende modale funksies binne 'n individuele geheel (i.c. onderwysleierskap) en dus ook oor 'n tipiese totaliteit wat in die modaliteite fungeer.

God het sy skepsele elk as afsonderlike, tipies eie individualiteite geskape, elkeen met 'n individueel tipiese eie-aard en voorkoms (vergelyk 3.2.3). Hierdie individueel wetmatige opbou verseker die eie-aardigheid en uniekheid van dinge: mense vertoon almal dieselfde struktuur, so ook plante, diere en ook onderwysleierskap wat dit uniek eiesoortig maak en onderskei van alle ander uniek eiesoortighede.

Die onveranderlike normatiewe werklikheidsstruktuur - die individuele struktuurmoment - bemoontlik dus die bestaan van onderwysleierskap.

Leierskap as sodanig kan verskillende gestaltes aanneem, waaronder sportleierskap en bedryfsleierskap, maar vanweë die konstante gelding van die individualiteitstruktuur bly onderwysleierskap altyd onderwysleierskap.

Onderwysleierskap is geen konkrete individualiteit nie, maar het 'n eie individualiteitstruktuur; dit is wetmatig opgebou. Die wetmatig bepaalde, strukturele opbou daarvan moet teoreties vanuit die funderings- en bestemmingsfunksie benader word (vgl. Dooyeweerd III, 1957:91 en Van Riessen, 1970:1). In die bepaling van die funderings- en bestemmingsfunksie van onderwysleierskap is die logiese stap om te gaan vasstel waar onderwysleierskap as individualiteit figureer. Hierdie "plek" is reeds vasgestel (vgl. 3.3.3) as die skoolverband.

Die mens het uit vrye keuse oorgegaan tot die stigting van skole "ten einde 'n gespesialiseerde inrigting daar te stel wat die kind se aangebore potensies tot Gods eer tot ontsluiting sal kan lei", aldus Schoeman (1979:112). Met die totstandkoming van die skool het die mens sy kultuuroopdrag nagekom, naamlik om in verantwoordelikheid te heers oor die kosmos. Die fundering van die skool lê daarom in die historiese modaliteit. Op grond van sy onderwysende karakter, naamlik om onderrigleersituasies te stig waardeur veral kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese vaardighede aan die kind oorgedra word, is die bestemming van die skool geleë in die logies-analitiese modaliteit (vgl. Van der Walt et al, 1983:96). Alle handelinge (i.c. onderwysleierskap) binne die bevoegdheidsfeer van die samelewingsverband skool, word dan gekenmerk deur die doelbepalende funksie, die logiesanalitiese.

Onderwysleierskap is daarom vir sy fundering afhanklik van die historiese modaliteit en vind sy bestemming in die logies-analitiese modaliteit.

3.3.5 Die temporele struktuurmoment van onderwysleierskap

Die temporele of tydstruktuur behoort net soos die ander drie momente

of kante van die werklikheid tot die bouplan of struktuur waardeur God die geskapene volgens sy wil verordineer het. Alhoewel tyd nie 'n ding is nie, geen individualiteit het nie, is tyd reël.

Hieruit volg dat alle geskape dinge deur tyd omsluit word. Popma (1965:71) stel dat die skepping nie kan bestaan sonder tydsgebondenheid nie en dat tyd nie kan bestaan sonder skeppingsgebondenheid nie.

God het met die skepping tyd georden, maar is self nie gebonde aan tyd nie. Hy is ewig, bo die tyd, a-tyds. Dit het die onmiddellike implikasie dat daar geen ding is wat die verloop van tyd kan transendeer nie (Schoeman, 1983:5).

Vir onderwysleierskap beteken dit dat tyd die struktuur is volgens die wil van God vir onderwysleierskap (wetsy) en dat onderwysleierskap as menslike handeling onder die wetmatigheid van tyd te staan kom (subjeksy). As menslike handeling word die tydsheid daarvan in alle bestaanswyses of modaliteite uitgedruk.

Hiervolgens word die tydsheid van onderwysleierskap kortliks aangetoon in terme van die vyftien aspekte van onderwysleierskap (vgl. 3.3.3.1).

3.3.5.1 Getalsaspek

Onderwysleierskap vind altyd in 'n bepaalde situasie plaas onder bepaalde omstandighede en word uitgedruk as die opvolging van die vroeëre deur die latere. Kenmerkend van onderwysleierskap is dat eers dit gedoen moet word en dan dat - 'n kontinue onomkeerbare volgorde.

3.3.5.2 Ruimtelike aspek

Onderwysleierskap vind plaas in 'n bepaalde situasie, wat veronderstel dat daar bepaalde komponente aanwesig is waaruit die leierskapsituasie saamgestel is; eie skool, ouers en leerlinge en hulle betrokkenheid by die skool.

3.3.5.3 Kinematiese aspek

Onderwysleierskap dui op beweging. Daar is sprake van vordering, ontwikkeling en vooruitbeweging vanweë die kontinue leiding wat gegee word.

3.3.5.4 Fisiese aspek

Onderwysleierskap is 'n handeling wat energiewerking veronderstel. Energieprosesse in die liggaamlike funksionering van beide leier en volgelinge bemoontlik onderwysleierskap vanuit die bestaanswyse.

3.3.5.5 Biotiese aspek

Onderwysleierskap moet onder andere rekening hou met die groei en lewensontwikkeling van diegene wat gelei word.

3.3.5.6 Psigiese aspek

Die emosionele ontwikkeling van individue het 'n wesenlike invloed op die wyse van leiding. Negering van hierdie bestaanswyse kan uitloop op gevoelens van verwerping en uitsluiting.

3.3.5.7 Analitiese aspek

Onderwysleierskap as handeling vertoon die eienskap van logiese denke wat as 'n tydse gebeure aangemerkt kan word. Die logiese verloop van die handeling kenmerk die aanwesigheid van tyd.

3.3.5.8 **Historiese aspek**

Onderwysleierskap verloop ook as periodes of tydskedules wat mekaar opvolg. Dit is 'n suksessiewe handeling.

3.3.5.9 **Linguale aspek**

Ook in hierdie aspek verloop onderwysleierskap in 'n bepaalde orde. Sekere gedagtes word gewissel, oorgedra, hetsy in woorde of op skrif.

3.3.5.10 **Sosiale aspek**

Die aspek toon in tyd die omgewing en verkeer tussen die onderwysleier en sy volgelinge. In die tydse uitdrukking van die leierskapshandeling word klem gelê op die noodsaaklikheid van sosiale verhoudinge vir effektiewe en doelmatige leierskap.

3.3.5.11 **Ekonomiese aspek**

Onderwysleierskap word onder andere geregleer deur die ekonomiese benutting en aanwending van mense en middele. Te veel of te min tyd toegestaan kan lei tot verspilling of oorbesteding van genoemde sake.

3.3.5.12 **Estetiese aspek**

Onderwysleierskap het ook 'n harmoniese gang in tyd. Bepaalde sake, mense en middele, moet gelyktydig en gebalanseerd aangewend word om bepaalde doelwitte en doelstellings te bevredig.

3.3.5.13 **Juridiese aspek**

Sekere onderwysreëls geld vir bepaalde aspekte of tydperke. So geld ander leierskapsnorme vir onderwysleierskap as vir bedryfsleierskap.

3.3.5.14 Etiese aspek

Vir gelukkige, effektiewe en doelmatige onderwysleierskap is 'n wedersydse liefdebetoning tussen die leier en sy volgelinge van deurslaggewende belang.

3.3.5.15 Pistiese aspek

Onderwysleierskap en die leidinggewing wat hieruit voortspruit is, ingebed in 'n tydse geloofsfunksie.

3.4 GEVOLGTREKING EN SAMEVATTING

Bepaalde Skrifmatig ontologiese vooronderstellings aangaande God, sy wet en die skepping het 'n fundamentele en grondliggende betekenis en invloed vir 'n korrekte en volledige beskouing van onderwysleierskap.

Tweedens vertoon onderwysleierskap altyd 'n Godgegewe konstante, vaste struktuur - identiteitstruktuur - deur die ontiese bestaan van die entiteit verseker.

Onderwysleierskap as handeling bestaan op 'n bepaalde modus of wyse (vyftien modaliteite). Hierdie bestaanswyses word binne skoolse verband gekwalifiseer deur die logies-analitiese modaliteit en gefundeer deur die historiese modaliteit.

Vierdens word onderwysleierskap gekenmerk deur 'n temporaliteits- of tydstruktuur. Tyd figureer in beide die strukturele opbou (wetsy) as in die wyse waarop onderwysleierskap bestaan (subjeksy).

Laastens vertoon onderwysleierskap 'n religieuse struktuurmoment, waaruit die handeling in sy betrokkenheid op God geken kan word.

3.5 VOORUITSKOUING

Met die Skrifmatig ontologiese fundering van onderwysleierskap as gegewe, gaan nou in Hoofstuk 4 n uiteensetting van die situasionele onderwysleierskapsbenadering gegee word, ten einde die funderingswerk wat in hierdie hoofstuk gedoen is in Hoofstuk 5 te toets.

HOOFSTUK 4

DIE SITUASIONELE-ONDERWYSLEIERSKAPSBENADERING

4.1 INLEIDING

In ooreenstemming met een van die doelstellings van hierdie navorsing (vgl. 1.3.3), naamlik om 'n evaluering van die situasionele-onderwysleierskapsbenadering te gee, gaan in hierdie hoofstuk besonderlik aandag gegee word hieraan.

Eerstens sal die klem val op enkele ander leierskapsbenaderings wat die situasiebenadering voorafgegaan het. Daarna sal in die tweede plek gewys word op navorsing wat 'n bydrae gelewer het in die vestiging van die situasiebenadering. In die derde plek sal op die situasieleierskapsmodel van Hersey en Blanchard gelet word, as eksplaar van die situasiebenadering. Bepaalde begrippe wat in die situasieleierskapsmodel gebruik word, sal verklaar word. Die doel is dus nie om 'n in besonderhede beskrywing van die situasieleierskapsmodel te gee nie (vgl. Hersey & Blanchard, 1982). Dit is veel eerder 'n funksionele beskrywing vir die evaluering wat in hoofstuk 5 gemaak sal word.

Daar word dan nou eerstens gelet op enkele ander leierskapsbenaderings wat die situasiebenadering voorafgegaan het.

4.2 ENKELE ANDER LEIERSKAPSBENADERINGS

4.2.1 Die eienskapsbenadering

Die eienskapsbenadering van leierskap was van die eerste pogings deur navorsers om die verskynsel leierskap te beskryf (Lovell & Wilcs, 1983:66).

In dié leierskapsbenadering is van die veronderstelling uitgegaan dat leiers

van hulle volgelinge uitgeken kon word op grond van sekere persoonlikheidsienskappe wat nie by die volgelinge aangetref word nie (Stoner, 1978:439).

Die leier is 'n besondere soort mens met bepaalde eienskappe waarop sy bevoegdheid as leier berus. Spesifieke persoonlikheidsienskappe is geïdentifiseer om sodoende leierskap op grond hiervan te beskryf. So gesien is leierskap die tot uiting kom van die besondere eienskappe waaroor die leier beskik.

Stogdill (1974:81) gee 'n omvattende beskrywing van navorsingsgegewens rakende leierskap. Hy bevind dat leiers nie-leiers oortref in veral die volgende eienskappe:

- vermoëns soos intelligensie en oordeelsvermoë;
- prestasies soos akademiese beurse en toekennings;
- verantwoordelikheid soos inisiatief, deursettingsvermoë en selfvertroue;
- aktiewe deelname soos betrokkenheid, geselligheid, humor en aanpasbaarheid, en
- status soos sosio-ekonomiese posisie, aanvaarbaarheid en gewildheid.

Ook Swartz (1979:7) gee die volgende as tipiese voorbeelde van eienskappe wat by die leier teenwoordig moet wees:

- opregtheid met die integriteit en onomkoopbaarheid wat daarmee saamhang;
- dienswilligheid en mensbesieling; gewilligheid om verantwoordelikheid te dra;
- selfbeheer - veral in die vorm van die inhou wat últhou moontlik maak, en

- betroubaarheid - hart in die saak en in die belange van die groep hê. Die onbetrokkene sal nie as leier - as óns - man aanvaar word nie.

Pieterse (1980:2) vat op sy beurt die navorsing met betrekking tot die eienskappe teenwoordig by die leier soos volg saam:

- intelligensie;
- geesdrif;
- selfvertroue, en
- verantwoordelikheid.

Vergelyk ook Cawood (1976:32-33) en Morphet, Johns en Reller (1974:131) vir 'n soortgelyke behandeling van leierskapeienskappe.

Uit hierdie navorsing het geblyk dat daar van 'n verkeerde aanname uitgegaan is, naamlik dat daar altyd 'n unieke aantal eienskappe teenwoordig moet wees oor die hele spektrum waar effektiewe leierskap toegepas word (Robbins, 1984:344). Ook Lane *et al.* (1967:305) gee op hulle beurt die redes hoekom die verklaring van leierskap in terme van persoonlikheidseienskappe 'n eensydige siening van leierskap skyn te wees. Dit is nie die leier se persoonlikheid wat hom in die eerste plek belangrik maak nie. Die leier is belangrik as gevolg van die taak wat hy moet verrig, naamlik koördinerende funksies, Tweedens moet aanvaar word dat daar nie net een nie maar 'n hele reeks persoonlikheidseienskappe van leiers is. Daar bestaan dus geen rede om te aanvaar dat persoonlikheidseienskappe en persoonlikheidsvermoëns meer belangrik is vir sukses as faktore soos lojaliteit en verantwoordelikheid nie.

Saamgevat kom die kritiek teen die leierskapsbenadering dus daarop neer dat leierskap as 'n ooreenvoudiging van spesifieke persoonlikheidseienskappe

gesien is. In aansluiting hierby kon navorsers nie daarin slaag om 'n stel eienskappe te isoleer wat vir alle leiers in alle situasies sal geld nie.

Alhoewel die eienskapsbenadering nie 'n omvattende en geïntegreerde beskrywing van leierskap gegee het nie, het dit die weg gebaan vir verdere navorsing in die beskrywing van die verskynsel leierskap.

4.2.2 Die groeppunksiebenadering¹⁾

In teenstelling tot die eienskapsbenadering wat daarop aanspraak maak dat die leier gekenmerk word deur spesifieke eienskappe, gaan die groeppunksiebenadering van die veronderstelling uit dat dit in leierskap gaan oor wat die leier doen vir die ontwikkeling van produktiewe interaksie-meganismes in die volvoering van take (Owens, 1981:148).

Vir Morphet et al. (1974:133) is die groeppunksiebenadering die mees produktiewe in die verstaan van leierskap. Alhoewel die individuele leier steeds belangrik is, word die feit aanvaar dat leierskap nie meer in isolasie kan plaasvind nie. Navorsing by die groeppunksiebenadering is gerig op 'leiergedrag' in 'n sosiale stelsel eerder as op leierseienskappe.

Cawood (1976:38) stel dat die groeppunksiebenadering - behavioristiese teorie - die klem laat val op die leier se vermoë om die groep as 'n werkspan effektief te laat funksioneer. Slegs op die wyse kan 'n begrip van leierskap verkry word in terme van pligte wat vervul moet word om 'n groep te laat saamstreef in die bereiking van sy doelstellings. De Wet (1981:183) meen ook leierskap is "die dinamiese interaksie van die leier met die groep en die taak, nie as afsonderlike komponente nie, maar komplementêrend tot mekaar".

1) Die groeppunksiebenadering staan ook beide bekend as die "behavioristiese teorie" (Moolman, 1978:45) en die "verhouding-taak-interaksieteorie" (De Wet, 1977:91).

Lovell en Wiles (1983:69) beklemtoon verder ook die belangrikheid van die interaksie tussen verskillende faktore: "leadership effectiveness is a function not only of the characteristics and style of a leader, the maturity and expectations of followers, the nature of the task, or the nature of focus internal and external to the group and organization, but rather of all these factors and more, with special concern for the interaction of these factors."

Twee komponente in die groeppunksiebenadering kan duidelik onderskei word, naamlik mense (volgelingen) en take of funksies (doelwitte, doelstellings). Dié twee fasette vorm die sentrale fokuspunt van hierdie benadering: 'n mens- en 'n takekomponent wat in interaksie met mekaar is.

Die leier is behalwe met die groep ook altyd in interaksie met verskillende take wat uitgevoer moet word. Sy taakgebondenheid maak die leier deel van die groep. De Wet (1981:183) verwys na hierdie deelname van die leier aan die groep as synde deelname aan 'n "groepsmag" waardeur die leier sy taak wel verrig. Interpersoonlike verhoudings neem in die groep-leierinteraksie 'n besondere plek in. Leierskap word gedeel beide deur die leier en die groep. So gesien is leierskap 'n groepsaktiwiteit wat ontwikkel uit die groep.

4.3 DIE SITUASIEBENADERING VAN ONDERWYSLEIERSKAP

4.3.1 Historiese oorsig

Die kontemporêre siening van leierskap en leierskapstyle is die uitvloeisels van omvattende navorsing wat tydens en net na die Tweede Wêreldoorlog ten opsigte van leierskap onderneem is. Van die bekendste navorsing gedurende die tyd was sekerlik die wat bekend staan as die Ohio State-model (Robbins, 1984:335).

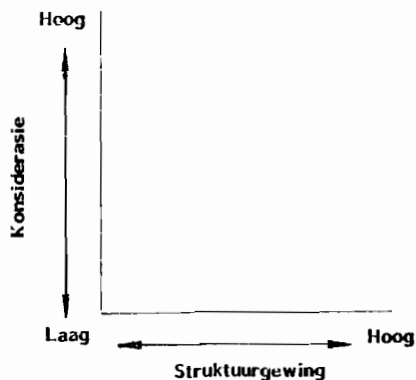
4.3.1.1 Die Ohio State-model

In die Ohio State-model word daarop aanspraak gemaak dat alle

leierskapsgedrag, dit wil sê al die gedragsaktiwiteite wat iemand in leierskap kan gebruik wanneer hy die aktiwiteite van sy volgelinge probeer beïnvloed, in een van twee gedragskategorieë ingedeel kan word. Hierdie twee kategorieë of dimensies staan bekend as konsiderasie (consideration) en struktuurgewing (initiating structure) (Roe & Drake, 1980:96; Owens, 1981:152153 en Robbins, 1984:336).

Struktuurgewing word dan beskryf as die mate waarin die leier beïnvloedingsgedrag gebruik wat deur duidelik omskrewe werksverdeling en werksorganisasie met duidelike kommunikasiekanale en vasgestelde werksprosedures en werksmetodes omvat word.

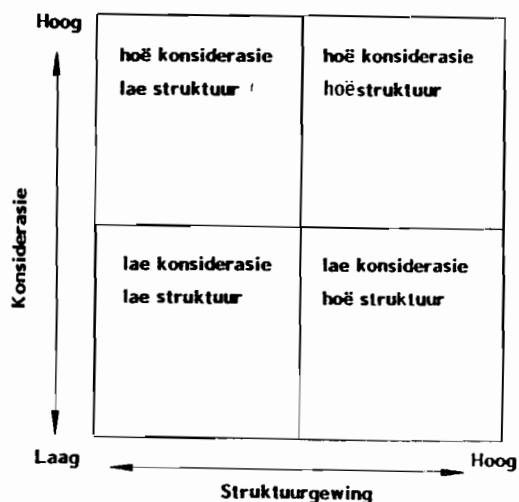
Konsiderasiegedrag verwys weer na die mate waarin die leier beïnvloedingsgedrag gebruik wat deur vriendskap, wedersydse vertroue, respek en 'n mate van "warmte" in die verhouding tussen die leier en volgelinge gekenmerk word (Roe & Drake, 1980:96). Die Ohio State-model kan soos volg op twee afsonderlike asse voorgestel word.



FIGUUR 3.1
DIE OHIO STATE-LEIERSKAPSASSE

Die leier se leierskapstyle word nou beskryf na aanleiding van die mate van konsiderasiegedrag wat hy gebruik met betrekking tot die mate van struktuurgewing wat hy ook kan gebruik. Die gebruik van die een gedragdimensie sluit dus nie vanselfsprekend die gebruik van die ander uit nie. Na aanleiding hiervan kan die leier beskryf word as iemand wat 'n hoë mate van beide konsiderasie en struktuurgewingsgedrag gebruik of vertoon (Hoy & Miskel, 1982:226-229 en Robbins, 1984:337).

Volgens die Ohio State-leierskapsmodel kan vier leierskapstyle onderskei word (Hersey & Blanchard, 1982:84) wat soos volg voorgestel kan word.



FIGUUR 3.2

DIE OHIO STATE-LEIERSKAPKWADRANTE (Hersey & Blanchard, 1982:89)

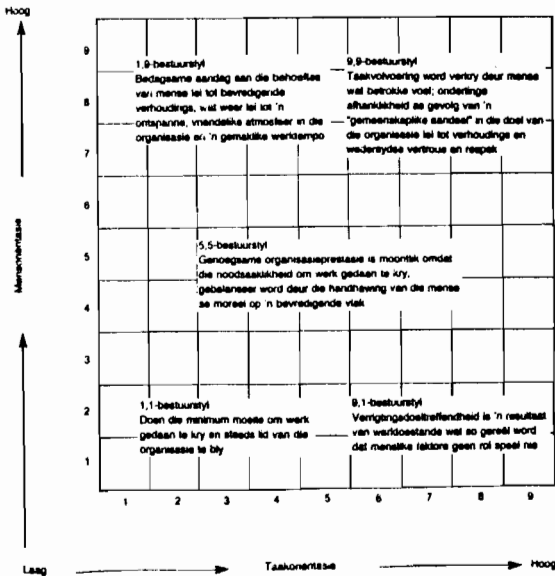
4.3.1.2 Michigan-studies

Gelyklopend met die Ohio State-model het die Michigan University in die V.S.A. soortgelyke studies onderneem. Die bevindings het grootliks

ooreengestem met dié van die Ohio State-model. Daar is ook onderskei tussen twee dimensies van leierskapsgedrag, naamlik werknemer-georiënteerde gedrag en produksie-georiënteerde gedrag. Leiers wat werknemer-georiënteerd was, se gedrag is gekenmerk deur die klem op persoonlike verhoudings met die werknemer, terwyl die produksie-georiënteerde leiers meer belang gehad het by die tegniese uitvoering van take (Hoy & Miskel, 1982:233-234; Roe & Drake, 1980:96 en Robbins 1984:336).

4.3.1.3 Blake en Mouton se leierskapsmodel

Blake en Mouton (1978:11) het op hulle beurt 'n leierskapsmodel ontwikkel wat soortgelyk is aan, en gebaseer is op die Ohio State-model. Die navorsers het ook gebruik gemaak van twee dimensies in hulle beskrywing van leierskapsgedrag, naamlik: **besorgdheid oor mense** ("concern for people") en **besorgdheid oor produksie** ("concern for production"). Blake en Mouton se leierskapsmodel kan soos volg voorgestel word (1978:11 vergelyk ook Pieterse, 1980:6).



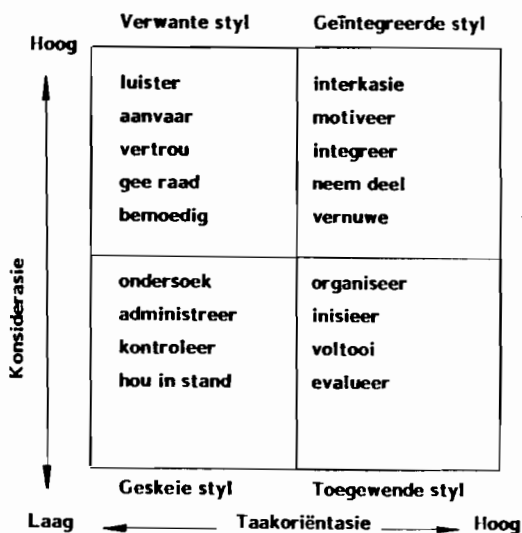
FIGUUR 3.3

BLAKE EN MOUTON SE LEIERSKAPSMODEL (Pieterse, 1980:6)

4.3.1.4 Reddin se bestuursruite

Vanweë die interafhanklikheid van navorsingsgegevens en vir volledigheid ten opsigte van die situasionele onderwysleierskapsbenadering is dit ook noodsaaklik om te let op die basiese leierskapsruit van Reddin (1970).

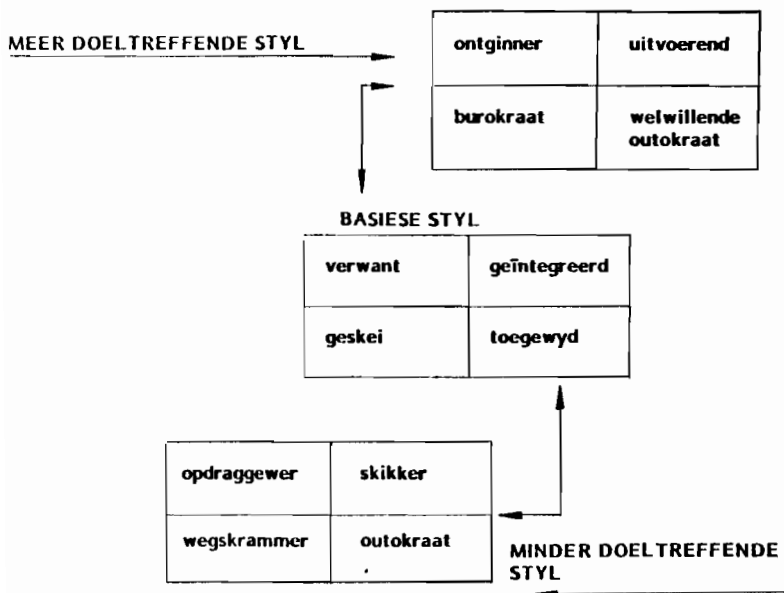
Hierdie leierskapsruit berus op die basis van taakoriëntasie en verhoudingsoriëntasie. Effektiewe leierskap - n term wat Reddin ontwikkel het - sal dan sodanige leiding wees wat nie net die mens ken en in ag neem nie, maar ook take gee wat betekenisvol is. Reddin se basiese leierskapsruit is die volgende (1970:94, vgl. ook Van der Westhuizen, 1986:95):



FIGUUR 3.4

BASIESE LEIERSKAPSRUIT VAN REDDIN (Van der Westhuizen, 1986:95)

Reddin het, afgesien daarvan dat hy die vier basiese leierskapstyle geïdentifiseer het - wat groot ooreenkomste vertoon met die Blake en Mouton se leierskapsmodel - ook die konsep ingebou dat verskillende situasies verskillende leierskapstyle vereis. Die effektiwiteit van 'n styl is dus afhanklik van die situasie waarin die styl gebruik word (Reddin, 1970:41 & Van der Westhuizen, 1986:95).



FIGUUR 3.5
DIE 3D-BESTUURSRUIT VAN REDDIN

Reddin (Owens, 1981:171) definieer die situasie in terme van vyf faktore wat 'n invloed het op die styl wat die leier sal volg. Die vyf faktore is:

- werksklimaat;
- die tegnologie wat gebruik word om die taak te verrig;
- verhoudinge met meerderes;
- verhoudinge met gelykes, en
- verhoudinge met ondergeskiktes.

4.3.1.5 Vroom en Fiedler se leierskapsmodelle

In die vestiging van die situasionele benadering tot leierskap is dit veral Vroom (1960) en Fiedler (1967) wat met navorsing die benadering gevestig het. Die belangrike saak wat reeds hier uitgelig is, is dat dit nie 'n organisasie is wat gelei moet word nie maar 'n situasie. Elke situasie vereis dus 'n ander soort leierskap. Daar is nie sprake van 'n algemene leierskap wat vir alle situasies geld nie. Situasieleierskap vereis van die leier die vermoë om verskillende situasies te analiseer en dan 'n gepaste styl te bedink wat die beste in die betrokke situasie sal wees (Sergiovanni & Starratt, 1979:120).

Volgens die kontingensieteorie van leierskap - 'n konsep wat Fiedler ontwikkel het - is daar drie situasionele veranderlikes wat sal bepaal of 'n betrokke situasie geskik is vir die leier (vgl. Fiedler, 1967:13):

- die leier se persoonlike verhoudings met die lede van 'n groep (leier-volgelingsverhoudings);
- die mate van gestruktureerdheid in die taak wat die groep moet uitvoer (taakstrukturering); en
- die mag en gesag wat voortvloei uit die verskillende posisies (posisie van mag).

In Fiedler se model (1967:13) definieer hy die gunstigheid van 'n situasie as "the degree to which the situation enables the leader to exert his influence over his group". Die genoemde drie veranderlikes verskaf dan die moontlikheid om agt variasies te kry wat òf in 'n mindere òf in 'n meerdere mate kan bydra tot die aangebode leierskap. Vir die bepaling van die meer effektiewe leierskapstyl ontwerp Fiedler (1967:261) die LPC-skaal ("least preferred coworker", of die minsverkose medewerker). Volgens hierdie skaal moet 'n leier bepaal met wie hy die minste wil saamwerk. Volgens die skaal en die keuses kan iemand se styl dan bepaal word. 'n Onderwysleier met 'n hoë telling beskryf die minsverkose medewerker volgens die skaal as iemand wat sy eie eer soek, ander benadeel, agteraf is, ander se beeld aftakel en onvriendelik is. Volgens die kriteria is hierdie aspekte dié van 'n mens-georiënteerde styl (Sergiovanni & Staratt, 1979:120 e.v.).

Van die kritiek teen Fiedler se model - soos gesien deur Hersey en Blanchard (1982:95) - is onder andere dat hy terugkeer na 'n "single continuum of leader behavior" (enkel-kontinuumleierskapstyl). Hiervolgens bestaan daar net twee basiese leierskapstyle, naamlik 'n taakgeoriënteerde en verhoudings-georiënteerde leierskapstyl. In die plek van die enkel-kontinuumleierskapstylmodel van Fiedler stel Hersey en Blanchard (1982:95) die drie-dimensionele leierskap-effektiwiteitsmodel.

Teen hierdie agtergrond van die historiese blik op die ontwikkeling van leierskapsbenaderings gaan vervolgens op die situasieleierskapsmodel gelet word as 'n eksemplaar van die situasionele-onderwysleierskapsbenadering.

4.3.2 Die situasieleierskapmodel

4.3.2.1 Opmerking

Daar kan geargumenteer word dat die situasiebenadering van leierskap kontradiktories staan tot die eienskapsbenadering (Hencley, 1973:141). Waar laasgenoemde benadering konsentreer op die psigologiese, fisiese, emosionele

en intellektuele veranderlikes in korrelasie met eienskappe, word in die situasiebenadering gekonsentreer op sosiale veranderlikes eie aan spesifieke groepe en situasies. Hoy en Miskel (1982:223) beklemtoon byvoorbeeld die feit dat die situasiebenadering 'n reaksie is op die leierskapsbenadering. Hulle meen dat beide psigoloë en sosioloë neig om die bevraagtekende eienskapsbenadering te vervang met die situasiebenadering van leierskap.

Deur navorsing het dit dus duidelik geword dat die bestudering van die verskynsel leierskap baie meer kompleks is as die blote isolering van 'n aantal persoonlikheidseienskappe en gedragswyses. Die onvermoë van navorsers om met geldige resultate na vore te kom in die bepaling van leierskap, het geleel tot die situasiebenadering van leierskap (Robbins, 1984:338). Van die bekendste is die situasieleierskapmodel van Hersey en Blanchard (1982).

4.3.2.2 Situasieleierskapsmodel van Hersey en Blanchard

4.3.2.2.1 Inleiding

Hersey en Blanchard se situasieleierskapmodel is 'n voortbouing op die werk van Reddin (1970). Hulle maak in die situasieleierskapsmodel gebruik van sy effektiwiteitsdimensie (vgl. 3.1) asook van die konsepte taakgedrag en verhoudingsgedrag.

Taakgedrag word hier beskryf as die mate waarin die leier besluit en sê wat gedoen moet word, waar, wanneer en hoe dit gedoen moet word, en wie wat moet doen indien daar meer as een volgelinge is. Verhoudingsgedrag verwys meer na die mate waarin die leier sosio-emosionele ondersteuning deur middel van tweerigtingkommunikasie aan sy volgelinge bied, hulle idees en menings aanhoor en in ag neem, hulle persoonlik aanmoedig en ondersteun, en waar wedersydse vertroue geld (Hersey & Blanchard, 1982:96).

'n Bykomende dimensie in die situasieleierskapsmodel is die effektiwiteitsdimensie (Hersey & Blanchard, 1982:96). Met die begrip

effektiwiteit word die verband tussen leierskapstyl en die vereistes van die situasie geïntegreer. Wanneer 'n leier byvoorbeeld die leierskapstyl gebruik wat die mees toepaslike is vir die situasie waarin hy hom bevind (met ander woorde waar sy leierskapstyl aan die vereistes voldoen wat die situasie aan hom stel) sou die leier se styl as effektief beskryf kon word. Hiervolgens is dit hoogs waarskynlik dat die leier wel 'n invloed op sy volgelinge sal uitoefen. As 'n leier 'n leierskapstyl gebruik wat nie aan die vereistes voldoen wat die bepaalde situasie stel nie, dan sou so 'n leierskapstyl oneffektief in die bepaalde situasie wees (Hersey & Blanchard, 1982:99).

Met die effektiwiteitsdimensie as onderliggend aan die situasieleierskapsmodel is die fundamentele kenmerk van die model die aanname dat daar geen ideale leierskapstyl is wat in alle situasies doeltreffend gebruik kan word nie - maar eerder dat alle leierskapstyle effektief kan wees afhangende van die situasie - met ander woorde hoe meer 'n leier sy leierskapstyl aanpas by die vereistes van die situasie waarbinne hy hom bevind, des te effektiewer sal hy wees (Hersey & Blanchard, 1982:91).

Die belangrikste fasette van die situasieleierskapsmodel word vervolgens onder die loep geneem om enigsins 'n vollediger beeld van die model te vorm.

4.3.2.2 Taakrelevante gereedheid ("levels of maturity")

Binne die situasieleierskapsmodel word taakrelevante gereedheid gedefinieer as die vermoë om hoë, maar realistiese doelwitte (prestasiemotivering) ten opsigte van 'n bepaalde taak te stel, verantwoordelikheid daarvoor te kan en wil aanvaar, en oor die toepaslike opleiding en ervaring beskik (Hersey & Blanchard, 1982:151).

Taakrelevante gereedheid bestaan dus uit drie fasette:

- prestasiemotivering;

- verantwoordelikheid, en
- opleiding en/of ervaring waaroor die individu beskik.

Om die taakrelevante gereedheid van individue te bepaal wat spesifieke take moet verrig, is dit nodig om 'n duideliker beeld van elkeen van die genoemde fasette te hê.

Prestasie-gemotiveerde individue word gekenmerk deur die feit dat hulle hoë maar bereikbare doelwitte aan hulself stel. Die bereiking van hierdie doelwitte is belangriker as die erkenning wat dit moontlik kan meebring. Die daarstel en bereiking van doelwitte hou ook verband met die vermoë om berekende risiko's te loop. 'n Prestasie-gemotiveerde persoon verkies dus situasies waar resultate regstreeks afhang van sy vermoëns en pogings om die doel te bereik. Deur uitdagende maar realistiese doelwitte aan homself te stel, wil die prestasie-gemotiveerde persoon aan homself "bewys" dat hy oor die vermoëns beskik om die doelwitte te bereik. Persone met hoë prestasie-motivering is meer taakgereed, terwyl individue met lae prestasie-motivering, wat gekenmerk word deur lae doelwitstellingsgedrag, minder taakgereed is. Hierdie faktore hou dus verband met die motivering van die individu (Hersey & Blanchard, 1982:157).

Wat die verantwoordelikhedfaset aanbetref, moet onderskei word tussen vermoë ("ability") en bereidheid ("willingness") (Hersey & Blanchard, 1982:157). Die vermoë om verantwoordelikheid te aanvaar hou verband met die individu se bekwaamheid en sy bereidheid, wat weer verband hou met die individu se motivering in sy houding jeens die taak, sy bekwaamheid en homself. Daar is verskillende kombinasies van hierdie twee aspekte. Sommige individue is onbekwaam en nie bereid om verantwoordelikheid vir 'n taak te aanvaar nie. Ander individue is onbekwaam maar tog bereid om verantwoordelikheid vir 'n taak te aanvaar, of soms is individue bekwaam maar nie bereid om verantwoordelikheid vir 'n taak te aanvaar nie. Ander individue is weer bekwaam én bereid om verantwoordelikheid vir 'n taak te aanvaar.

Eersgenoemde groep sal nie as taakgereed beskou word nie, terwyl laasgenoemde groep wel taakgereed is.

Wat die opleiding en/of ervaring betref, word verwys na die toepaslike vaardighede of kennis waaroor 'n individu beskik om 'n taak te verrig (Hersey & Blanchard, 1982:157). Hierdie faset het dus betrekking op bekwaamheid. Een of beide begrippe is van toepassing, wat van 'n bepaalde taakomskrywing afhang. Hoe beter die opleiding en hoe meer toepaslik die ervaring, des te hoër is die mate van taakgereedheid. Die begrippe vaardigheid en kennis kan gebruik word om die individu se graad van taakrelevante gereedheid te bepaal (Hersey & Blanchard, 1982:156).

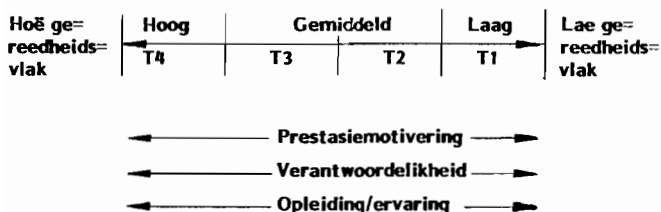
Taakrelevante gereedheid word dus ten opsigte van elke taak wat die individu moet verrig, bepaal. Dit kan wees dat iemand ten opsigte van die een taak (prestasiereë) baie bekwaam is, maar ten opsigte van 'n ander baie onseker en onbekwaam is. Individuele werkgedrag kan dus ontleed en verstaan word deur die individu ten opsigte van elke taak aan een of meer van bogenoemde faktore te meet.

Taakrelevante gereedheid word in twee gereedheidsvlakke of dimensies verdeel, naamlik geestesgereedheid en taakgereedheid (Hersey & Blanchard, 1982:157). Die geestesgereedheid van 'n individu word bepaal deur sy prestasie-motivering en sy bereidwilligheid om verantwoordelikheid te aanvaar. Taakgereedheid het weer betrekking op die individu se opleiding, ervaring en vermoë om 'n spesifieke taak te verrig.

Wat die vlakke van taakrelevante gereedheid aanbetref, kan 'n individu in 'n mindere of meerder mate oor sekere vermoëns, vaardighede en bereidheid (motivering) beskik (Hersey & Blanchard, 1982:161). Hiervolgens kan vier vlakke van taakrelevante gereedheid onderskei word:

- T1 = lae taakgereedheid
 T2 = lae tot gemiddelde taakgereedheid
 T3 = gemiddelde tot hoë taakgereedheid
 T4 = hoë taakgereedheid.

Diagrammaties kan die verskillende gereedheidsvlakke soos volg voorgestel word.



FIGUUR 3.6
TAAKRELEVANTE GEREEDHEID

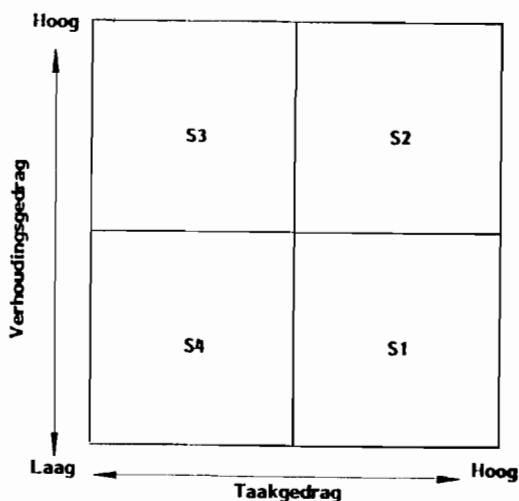
Die leier kan dus op dié wyse die taakrelevante gereedheid van volgelinge bepaal deur vas te stel wat die volgelinge se vermoë is om verantwoordelikheid te aanvaar of 'n spesifieke taak te verrig asook sy bereidheid om verantwoordelikheid te aanvaar.

4.3.2.2.3 Leierskapstyle

Leierskapstyl beteken in die situasie model die mate van taakgedrag en verhoudingsgedrag wat 'n leier aan sy volgelinge toedeel. Hersey en Blanchard (1982:158) onderskei vier basiese leierskapstyle. In kodevorm word die vier leierskapstyle soos volg benoem.

- S1 = Hoë taak-/lae verhoudingsgedrag
 S2 = Hoë taak-/hoë verhoudingsgedrag
 S3 = Lae taak-/hoë verhoudingsgedrag
 S4 = Lae taak-/lae verhoudingsgedrag

Diagrammaties kan die vier leierskapstyle soos volg voorgestel word:

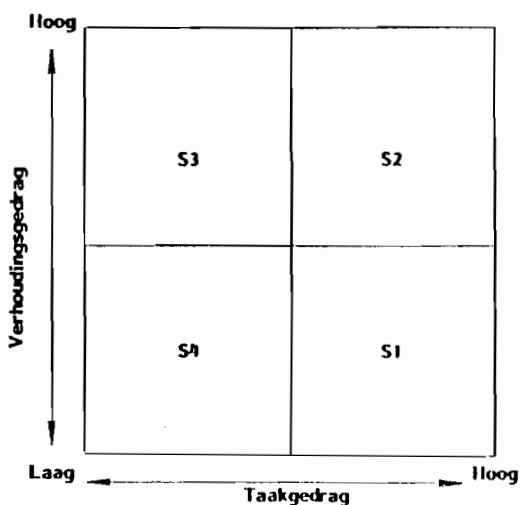


FIGUUR 3.7
BASIESE LEIERSKAPSTYLE

4.3.2.2.4 Leierskapstyl en taakgereedheid

Soos in 3.2.2.3 gestel, verwys leierskapstyle na die hoeveelheid taakgedrag en verhoudingsgedrag wat n leier aan sy volgelinge toedeel. Taakrelevante gereedheid van volgelinge is die bereidheid en vermoë van die volgelinge om verantwoordelikheid vir n taak te aanvaar. Die taakrelevante gereedheid bepaal die leierskapsituasie, wat op sy beurt weer die effektiwiteit van die leierskapstyl bepaal.

Die veronderstelling is dus dat die leier sy leierskapstyl by die taakrelevante gereedheid van sy volgelinge moet aanpas om die effektiwiteit van sy leierskapsrol te verseker. Die verband tussen taakrelevante gereedheid en leierskapstyl word deur middel van 'n liniêre kromme soos volg aangetoon (Hersey & Blanchard, 1982:152):



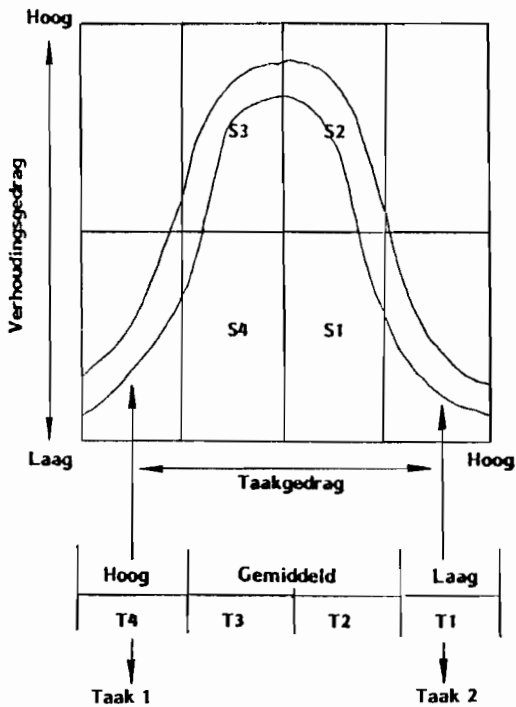
| | | | |
|------|-----------|----|------|
| Hoog | Gemiddeld | | Laag |
| T4 | T3 | T2 | T1 |

FIGUUR 3.8

TAAKRELEVANTE GEREEDHEID (Hersey & Blanchard, 1982:152)

Uit bogenoemde figuur is dit duidelik dat Hersey en Blanchard twee modelle met mekaar kombineer, naamlik 'n leierskapstylmodel (wat op die leier se gedrag betrekking het) en 'n taakrelevante-gereedheidsmodel (wat op die volgelinge se gedrag betrekking het).

Die toepaslike leierskapstyl is dus afhanklik van die taakrelevante gereedheid van die ondergeskiktes wat eers bepaal moet word. Sodra die taakrelevante gereedheid bepaal is, word 'n toepaslike styl verkry deur 'n lyn loodreg van die punt van die taakrelevante gereedheidskaal na die kromme op die leierskapsmodel te trek. Die kwadrant waarin die lyne kruis, dui die styl aan wat die doeltreffendste toegepas sal kan word (Hersey & Blanchard, 1982:156). Die onderskeie leierskapstyle wat die leier kan toepas, word in Figuur 3.9 voorgestel.



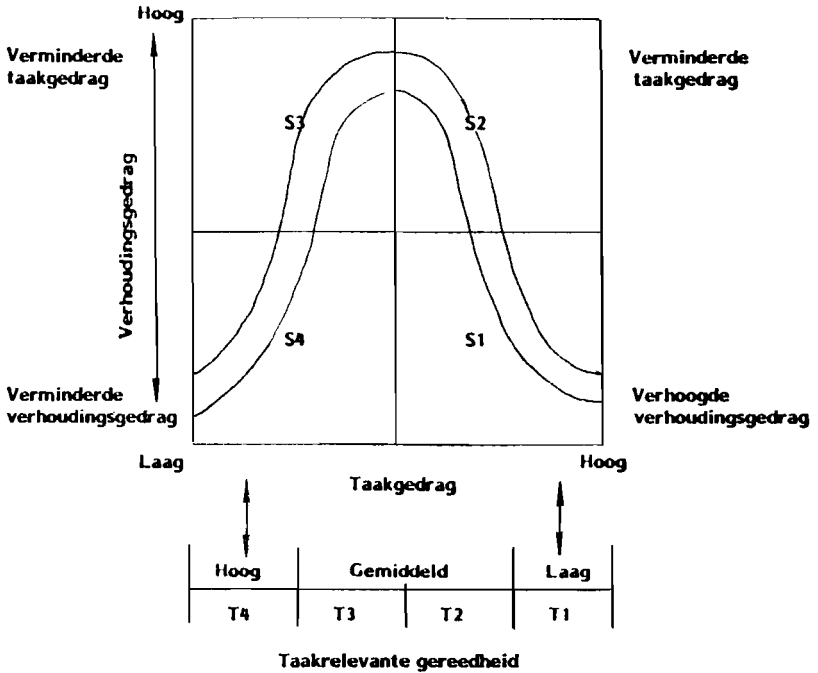
FIGUUR 3.9
DIE TOEPASSING VAN EFFEKTIEWE LEIERSKAPSTYLE

Die punt waar die reghoekige lyne die liniêre kromme kruis, dui aan watter leierskapstyle die leier moet gebruik, dus, minder as die gemiddelde taak- en verhoudingsgedrag ten opsigte van taak, en meer as die gemiddelde taakgedrag en minder as die gemiddelde verhoudingsgedrag ten opsigte van taak 2, dit wil sê 'n S4-styl vir taak 1 en 'n S1-styl vir taak 2.

4.3.2.2.5 Die ontwikkelingsiklus

Die situasieleierskapsmodel maak dit vir leiers moontlik om 'n ontwikkelingsiklus met personeel te volg (Hersey & Blanchard, 1982:197). 'n Leier kan deur die toepassing van die opeenvolgende leierskapstyle (S1-S4) 'n ongemotiveerde en onbekwame volgeling in 'n meer bekwame en gemotiveerde persoon ontwikkel. Hierdie ontwikkelingsiklus berus egter op 'n kontrak tussen leier en volgeling waarom die aanvanklike taakrelevante gereedheid van die volgeling ten opsigte van sy onderskeie pligte (prestasiereas) bepaal word (Hersey & Blanchard, 1982:198).

Indien aanvaar word dat die personeel (volgelinge) onervare en nuut in die pos is, sal die taakrelevante gereedheidsvlak van die nuweling waarskynlik laag wees. Die toepaslike leierskapstyl sal dan S1 of S2 wees. Die personeel sal regstreekse opdragte en riglyne ontvang maar min verhoudingsgedrag. Die leier sal prestasiegeleentheid vir die volgeling skep deur taakgedrag geleidelik te verminder en, indien die volgeling steeds aan die standaard voldoen, hom vergoed deurdat hy hier verhoudingsgedrag van die leier sal ontvang. Verhoudingsgedrag impliseer hier dat die leier meer emosioneel ondersteunend, maar steeds met hoë taakgedrag (S2) volhou. Namate die ondergeskikte se taakrypheid toeneem, beweeg die leier na 'n S3-styl en uiteindelik na 'n S4-styl. Die ontwikkelingsiklus kan soos volg voorgestel word:



FIGUUR 3.10
DIE ONTWIKKELINGSIKLUS (Hersey & Blanchard, 1982:205)

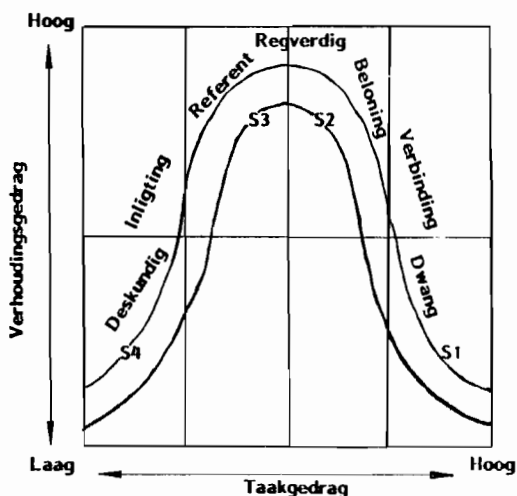
4.3.2.2.6 Die regressiesiklus

In teenstelling tot die ontwikkelingsiklus (vgl. 3.2.2.5) kan 'n volging skielik 'n afname toon in taakrelevante gereedheid (Hersey & Blanchard, 1982:212).

Daar kan verskeie persoonlike of ander redes wees waarom 'n regressie voorkom. Belangrik is hier dat die leier so spoedig moontlik die regressie diagnoseer, en sy styl daarvolgens aanpas.

Nadat die leier van 'n regressie bewus geword het, moet hy onmiddellik die toepaslike styl gebruik in die vlak waarheen die ondergeskikte teruggesak het. As 'n volgeling van 'n M4 na 'n M3 terugsak, moet die leier 'n S3-styl toepas. Indien die leier met 'n S4-styl volhou nadat die volgeling reeds na 'n M3 en later na 'n M2 teruggesak het, kan sy werk glad nie meer doeltreffend wees nie en word dit vir die leier al moeiliker om die situasie te red (Hersey & Blanchard, 1982:213).

Die regressiesiklus kan soos volg voorgestel word:



| Hoog | Gemiddeld | | Laag |
|------|-----------|----|------|
| T4 | T3 | T2 | T1 |

Deskundig Referent Beloning Dwang
Inligting Regverdig Verbinding

FIGUUR 3.11

DIE REGRESSIESIKLUS (Hersey & Blanchard, 1982:214)

4.4 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is 'n kursoriese oorsig van die situasionele-onderwysleierskapsbenadering gegee. Daar is in die eerste plek gepoog om aandag te gee aan enkele ander leierskapsbenaderings wat die situasionele-onderwysleierskapsbenadering voorafgegaan het.

Hierna is aandag geskenk aan die navorsing wat besonderlik bygedra het tot die totstandkoming en vestiging van die situasionele benadering.

Ten slotte is daar in fynere besonderhede na die situasieleierskapsmodel gekyk as eksemplaar en verteenwoordiger van die situasie benadering. Bepaalde sake wat onder die aandag gekom het, was taakrelevante gereedheid, leierskapstyl en taakgereedheid, die ontwikkelingsiklus en die regressiesiklus.

In die volgende hoofstuk (Hoofstuk 5) sal daar 'n evaluering van die situasieleierskapsmodel gegee word. Die aandag sal dan spesifiek gerig wees op die ontologiese uitgangspunte of vertrekpunte van die model.

HOOFSTUK 5

ONTOLOGIESE GESPREK TUSSEN DIE TWEË BEHANDELDE BENADERINGS TOT LEIERSKAP

5.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n gesprek of kaatsing te bewerkstellig tussen die ontologiese funderinge van twee vermelde verskillende benaderinge tot onderwysleierskap, te wete die Skrifmatige benadering (vgl. Hoofstuk 3) en die situasionele benadering (vgl. Hoofstuk 4). In lyn met die oorkoepelende doel van hierdie navorsing word die gesprek gevoer ter wille van die verkryging van meer ontologiese lig op die verskynsel onderwysleierskap.

Die gesprek tussen bogenoemde twee benaderings sal geskied op basis van vyf ontologiese vraagstukke waarop die situasieleierskapsmodel gestuit het. Op die laaste twee wat aan die orde gebring word, het die situasieleierskapsmodel oënskynlik nie eksplisiet gestuit nie, maar soos aangetoon sal word, is daar op metateoretiese vlak tog deur die situasieleierskapsmodel met hulle te doen gekry. Hierdie laaste twee ontologiese gesigspunte is:

- * die vraag na die grondtrekke van onderwysleierskap as universele ontisiteit, en
- * die vraag na die struktuur van onderwysleierskap.

Daar word egter vervolgens eers gelet op die ontologiese vraagstukke waarop die situasieleierskapsmodel **eksplisiet** gestuit het. Hulle is:

- * die vraag na die plek van die mens as 'n ontiese wese,
- * die vraag na die plek van die situasie as ontisiteit, en
- * die vraag na die status van die ontiese wet vir onderwysleierskap.

Ten einde n gespreksbasis tussen die Skrifmatige benadering tot onderwysleierskap en die situasieleierskapsmodel te bewerkstellig, met die oog op n helderder beligting van die ontologiese fundering van onderwysleierskap, gaan elkeen van die ontologiese vraagstukke afsonderlik bespreek word.

5.2 n Bespreking van die drie ontologiese vraagstukke waarop die situasieleierskapsmodel eksplisiet stuit

5.2.1 Die vraag na die mens as ontiese wese

Die vraag: Wat is die mens? vestig die aandag pertinent op dit wat die mens onderskei van alle ander lewensvorme. Om die mens as ontiese wese te ontleed, kan egter nie vooroordeelvry gedoen word nie. n Ontleding van die mens as ontiese wese moet dus objektief teen die agtergrond van bepaalde vooronderstellings of regulatiewe idees gedoen word (vgl. 3.2). Dié ontologiese vooronderstellings impliseer n noue samehang met n bepaalde ontologie.

n Opvatting oor die mens as ontiese wese - wat insluit sy vermoëns, kwaliteite, vaardighede en gedrag - sal altyd ingebed wees in n bepaalde lewensopvatting (Schoeman, 1983:151). Daarom is dit vanselfsprekend dat elke werklikheidsbeskouing bepaalde uitvloeisels sal hê vir n antropologiese visie.

Uit die Skrifopenbaring volg die waarheid dat God die absolute Oorsprong is van alle geskaphede: "In die begin was die Woord daar en die Woord was by God, en die Woord was self God. Hy was reeds in die begin by God. Alles het deur Hom tot stand gekom: ja, nie n enkele ding wat bestaan, het sonder Hom tot stand gekom nie. In Hom was daar lewe, en dié lewe was die lig vir die mense" (Joh. 1:1-4).

Die skeppende aktiwiteit van God is dus die oorsprong van die syn van alles. Die mens is dus n werklikheidsgegewene en skeppingsgegewene met ontiese status.

Uit die Skrifopenbaring is dit verder duidelik dat alle mense uniek is en met bepaalde vermoëns en vaardighede toegerus is om hulle skeppingsopdrag na te kom. As beeld van God beskik die mens oor vermoëns wat analoog aan God is: hy kan ook byvoorbeeld liefhê, skeep, straf, leiding gee, bestuur en deleger, alhoewel nie volmaak soos God nie (Heyns, 1981:82). Die mens is as kultuurskepper op aarde geplaas.

Dooyeweerd (1980:185) onderstreep die Skrifwaarheid dat kennis van die mens van kennis van God afhanklik is, en om God te ken, moet die Skrif geken word. Dié waarheid het die implikasie dat die mens nie aan sy eie willekeur oorgelaat word nie. Hy moet voorskriftelik handel en gevolglik in ooreenstemming met die Wet van God vir die geskapene optree. So vind die kosmos dan sy sin in die mens, deur die mens, in God. Daarom ontsluit die mens die tydelike dinge (i.c. deur middel van onderwysleierskap en onderwysbestuur) wat onder sy sorg geplaas is tot eer van God.

Om dit vir die mens moontlik te maak om die wet van God te gehoorsaam, het hy (die mens) 'n besondere identiteitstruktuur ontvang: sy identiteitstruktuur staan onder leiding van sy religiositeit wat saamhang met sy geskapeheid na die beeld van God. Hierdie religiositeit van die mens kom na vore deurdat die mens in die selfopenbaring van God aan homself geopenbaar word. Van Wyk (1974:1) poneer dat "die enigste verhouding van waaruit werklik 'n geïntegreerde visie oor die mens verkry kan word, is in die verhouding van die mens tot sy ware Oorsprong, die wortel van sy bestaan". Ware selfkennis staan dan in die laaste plek regstreeks in verband met ware oorspronkswisdom wat vir die Christen (i.c. onderwysleier) buite die Godsopenbaring om, totaal ondenkbaar is (Schoeman, 1983:157).

Om saam te vat: die mens (i.c. die onderwysleier) is 'n werklikheidsgegewene en 'n skeppingsgegewene met ontiese status. Die mens het 'n plek in die skeppingsverskeidenheid (as kroon van die skepping) asook in die skeppingsamehang (om die werklikheid te bewoon, te bewerk, te bewaak en daaroor te heers). As beeld van God het hy in sy roeping die meewerking aan die oprigting van die koninkryk van God op aarde.

Die situasieleierskapsmodel – soos ontwikkel deur Hersey en Blanchard (1982) – verklaar die kompleksiteit van die mens in terme van waarneembare gedrag. Anders gestel: die mens (gedrag) word gesien as die produk van 'n aantal faktore wat vooraf bekend is. Die taak van die leier is om in sy leierskap homself deeglik te vergewis van watter faktore (omgewing, behoeftes, dryfvere en motiewe) relevant is, en hoe hy dan die gedrag van sy volgelinge kan manipuleer om 'n bepaalde doel te bereik.

So word byvoorbeeld gestel dat alle menslike gedrag doelgeoriënteerd is. Gedrag word verder gevorm deur die begeerte om 'n doel te bereik, hoewel die mens nie self altyd bewus is van die doel nie (Hersey & Blanchard, 1982:15). Die basiese eenheid van gedrag is aktiwiteit. Om te weet wat die mens tot aktiwiteit dring, is om na die behoeftes van die mens te vra. Die verskil in gedrag kan sodoende toegeskryf word aan die dryfvere of motiewe van die mens.

Motiewe of dryfvere wek en hou aktiwiteit (i.c. gedrag) in stand. Die algemene rigting van die gedrag van 'n individu word deur hierdie dryfvere bepaal. So gesien is hierdie dryfkragte die oorsprong van alle menslike gedrag (Hersey & Blanchard, 1982:15). Die behoefte wat die sterkste is, lei tot aktiwiteit. 'n Afname in die intensiteit van 'n bepaalde behoefte bring gedragsverandering teweeg. So sal doelwitnastrewing verminder as 'n spesifieke behoefte bevredig is, of as doelwitnastrewing (as gevolg van frustrasie, aggressie, rasionalisasie, regressie, fiksasie of apatie) geblokkeer word. Die behoefte met die hoogste intensiteit produseer gedrag wat óf doelgeoriënteerd óf doelaktiwiteit is. Doelwitgeoriënteerde gedrag verwys hier na gedrag wat uitsluitlik gerig is op 'n spesifieke doel, terwyl doelaktiwiteit in die doel self lê (Hersey & Blanchard, 1982:22-23). So byvoorbeeld is om te kan eet, doelgeoriënteerd, en die eethandeling self, doelaktiwiteit. Alle gedrag van die mens kan so terugherlei word na doelgeoriënteerde gedrag of doelaktiwiteit.

Naas die intensiteit van behoeftes as bepaler van gedrag is daar nog twee faktore wat weer die intensiteit van behoeftes bepaal, naamlik verwagtings en beskikbaarheid (Hersey & Blanchard, 1982:24). Verwagtings is 'n ervaarde

persepsie van die moontlikheid om 'n spesifieke behoefte te bevredig. Of daar sekere beperkings bestaan in die bevrediging van 'n behoefte, word gereflekteer deur die begrip beskikbaarheid. Hoë verwagtings by die individu om 'n spesifieke behoefte te bevredig veroorsaak 'n verhoging in die motiefsterkte of dryfkrag om daardie spesifieke behoefte te bevredig (Hersey & Blanchard, 1982:25).

Die mens se persoonlikheid word deur Hersey en Blanchard gesien as die produk van die individu se gewoontes en gekondisioneerde response op verskillende stimuli, "habit a, habit b, habit c, ..., habit n = personality" (Hersey & Blanchard, 1982:25).

Die individu se gedrag, wat uiteindelik in sy persoonlikheid kulmineer, word van vroeg af reeds deur hierdie gewoontes en response bepaal. Wat egter hier steeds vas bly staan, is dat die gedrag van 'n individu altyd bepaal sal word deur die sterkste behoefte wat op daardie stadium deur die individu ervaar word.

Die situasieleierskapsmodel plaas dus heeltemal korrek die klem op die gedrag van die mens. Hierdeur word die onderskeid tussen die mens en ander lewensvorme gedragsgewys onderstreep. Kennis van die gedrag van die mens as 'n ontiese wese bring oteenseglik 'n verdieping in insig in die mens as 'n geheimenis. Verder kan toegevoeg word dat die mens 'n wese is wat aktief omgaan met ander in sy omgewing. Kenmerkend van hierdie interaksie is dat dit doelgerig is. Elke individu beskik oor sekere behoeftes wat in die normale gang van die lewe tot uiting kom. So is daar beslis sekere primêre behoeftes (voedsel, kleding en beskerming) wat belangrik is vir die normale funksionering en voortbestaan van lewe.

Die mens beskik verder oor die vermoë om te kan antisipeer en so vooruitskattings te kan maak oor die beskikbaarheid, al dan nie, van sekere middele soos benodig. Kenmerkend van 'n individu se persoonlikheid is ook die bestaan van sekere gewoontes en optredes wat hom onderskei van ander individue.

Wat egter op 'n wanopvatting by die situasieleierskapsmodel dui, is die naturalistiese redusering en demovering van die mens as 'n ontiese wese tot 'n drifgedrewe wese. Die verklaring vir die bestaan van die mens word so gevind in die bevrediging van behoeftes.

Hierdie oorwegend behavioristiese en deterministiese uitgangspunt verdien besondere aandag, veral as oor die mens in onderwysleierskap besin word. Daar moet egter van meet af gesê word dat daar geensins in dieselfde mate na 'n radikale behaviorisme verwys kan word as wat die geval was by John Watson (c.s.) aan die begin van die eeu nle. Dit skyn 'n meer gematigde behaviorisme te wees, wat gekenmerk word deur die feit dat ook onwaarneembare sake binne die individu (emosies, verwagtings en houdings) by die verklaring van waarneembare gedrag betrek word (Plug, Meyer, Louw en Gouws, 1986:37). Hersey en Blanchard (1982:83) pleit dus vir 'n gedragsbenadering "behavioral approach" waarbinne mense (i.c. deur die leier) toegerus moet word met die nodige vaardighede "social skills" tot voordeel van 'n organisasie. Die gedragsbenadering word uitgebou waar leierskap byvoorbeeld gesien word as "... the leadership process is a function of other situational variables - $L = f(I, f, s)$."

Ook die konsep **effektiwiteit** verraaï 'n ingebedheid in 'n stimulusresponstradisie wat weer uitmond in die behaviorisme. Hiervolgens kan voorspel word hoe effektief of oneffektief die aangebode leierskap sal wees indien 'n sekere benadering gevolg word al dan nie.

Gelyklopend met die effektiwiteitsdimensie, maak die situasieleierskapsmodel gebruik van gedragsmodifikasie om die rypheidsvlak van ondergeskiktes te verhoog (Hersey & Blanchard, 1982:207). Dit word onomwonde gestel dat gedragsmodifikasie gebaseer is op "observed behavior (respons) and not on unobserved emotions, attitudes or feelings. Its basic premise is that behavior is controlled by its immediate consequences. Behavior can be increased, suppressed, or decreased by what happens immediately after it occurs" (Hersey & Blanchard, 1982:207). Hierdie stelling is nie net 'n

weerspreking van wat deur Hersey en Blanchard as 'n voorvereiste vir leierskap stel nie, maar verraai eweneens tipiese behavioristiese metodes om 'n bepaalde gedragspatroon te laat realiseer. Onder hierdie metodes ressorteer positiewe versterking, straf, negatiewe versterking, uitwissing en skedules van versterking (Hersey & Blanchard, 1982:208).

Om saam te vat: deur die mens as produk van sy behoeftes en begeertes te sien, word hy beroof van sy Goddelike beeldskap. Die implikasie hiervan is verreikend: die mens word van sy verantwoordelikheid, vryheid en toerekenbaarheid as ontiese wese ontnem. Alle uitinge van die mens word nie deur die deterministiese voorafbepaaldheid van sy uiterlike drange of dryfvere gerig nie, maar wel deur sy religieuse ingesteldheid op God. As rigsnoer ontvang die mens die Woordenbaring van God waaruit hy die wil van God aflei en positiever. Met hierdie stelling word die sienswyse van Hersey en Blanchard oor die mens as ontiese wese prinsipiël afgewys.

5.2.2 Die vraag na die plek van die situasie as ontisiteit

Die mens is 'n ontiese wese en besit as sodanig synstatus. Hierdie ontisiteit van die mens veronderstel dat hy hom iewers, byvoorbeeld in 'n huis, skool, op straat of waar ook al bevind (vgl. sy ruimtelike aspek 3.3.3.2.14). Anders gestel: geen mens kan volledig mens. wees sonder dat hy hom in 'n spesifieke situasie bevind nie.

Troost (1958:250) beskryf hierdie situasie as "de innerlijke vervlochtenheid van de mens met zijn individuele omstandigheden. Maar dit alles dan in actualistische zin verstaan: de omstandigheden worden juist daarom "situatie" omdat ze de mens dringen en noodzaken tot een innerlijke "Entscheidung", waarbij ook het begrip Entscheidung niet eenvoudig te verwisselen is met keuse of beslissing".

Sentraal staan die mens wat in vryheid en verantwoordelikheid binne 'n bepaalde situasie aktief en onderskeidend moet besluite neem en keuses maak (vgl. Spier, 1972:62). Die aksent moet egter nie so sterk op die mens geplaas word dat in, waarteen Troost (1958:251 e.v.) waarsku, personalisme

verval word nie. Volgens hierdie opvatting is daar niks wat inherent waarde het nie, behalwe die mens. Op dié manier word die mens dan in die middelpunt geplaas.

Die kenmerkende van die gesitueerdheid van die mens is dat dit altyd binne 'n tydruimtelike omlysting plaasvind (Schoeman, 1983:5). Tyd en ruimte moet hier nie verstaan word as twee aparte groothede langs mekaar nie. Waar ruimte slegs dui op één van vele bestaanswyses van dinge (vgl. 3.3.3.14.5), kan tyd nie langs die ruimtelike as 'n aparte modaliteit gesien word nie.

Die subjeksfunksie wat die mens in die ruimtelike bestaanswyse besit, veronderstel dat geen twee mense presies dieselfde ruimte kan beslaan nie. Wat egter wel kan wees, is die gelyktydige aanwesigheid van twee persone, maar dan nog steeds nie in dieselfde ruimtelike georiënteerdheid nie (Spier, 1950:71).

Die aanwesig wees van die mens in 'n spesifieke ruimtelike georiënteerdheid bevat 'n tydsaanduiding. As sodanig beheers, begrens en bepaal tyd die doen en late van elke skepsel (i.c. die mens). Popma (1965:71) som die misterie rondom tyd op as hy stel dat tyd bo die skepping uitreik as 'n kreatuurlike ordening van Godswêë. Die skepping as sodanig kan nie bestaan sonder tyd nie, en tyd nie sonder die skepping nie. Hart (1974:33) sluit hierby aan as hy poneer dat "in time nothing is or can be original, rather all that is in time is ex origine beyond time".

Om op te som: die situasie as ontisiteit word beide deur tyd en ruimte begrens. So gesien kan geen konkrete realiteit aan die situasie ontsnap nie. Die mens kan nie anders as om vanuit 'n konkrete situasie op te tree en te handel nie. Omdat die mens egter 'n religieuse wese is en só antwoord gee op sy roeping as mens, mag hy nie as geworpe prooi van die situasie gesien word nie.

In die situasieleierskapsmodel bestaan die situasie uit daardie veranderlikes wat 'n rol speel en bepaal of 'n gegewe situasie gunstig vir 'n leier is of nie. Hierdie veranderlikes is die leier-volgelingverhouding, taakstrukturering en die posisie van mag waaroor die leier beskik (Hersey & Blanchard, 1982:94). Die implikasie is dat daar altyd gestreef moet word na 'n situasie waar daar goeie leier-volgelingverhouding bestaan, 'n hoë mate van magposisie en 'n duidelik omslynde taakbeskrywing is. So gesien is die aangebode leierskap effektief: "When the style of a leader is appropriate to a given situation, it is termed effective; when the style is inappropriate to a given situation, it is termed ineffective" (Hersey & Blanchard, 1982:97). Die dinamiek van leierskap lê opgesluit in die vermoë van die leier om sy leierskapstyl aan te pas en te verander soos die situasie dit vereis.

Wat duidelik uit die situasieleierskapsmodel na vore kom, is dat aan die situasie of tydruimtelike omlysting (Schoeman, 1983:5), waarbinne die mens hom bevind, 'n besondere plek of status toegeken word. Die subjeksfunksie van die mens is daarin geleë dat die mens (i.c. die leier) van situasie tot situasie konkreet gestalte aan sy optrede gee. Op die oog af lyk hierdie betekenisgewing in orde. Die mens as unieke wese bevind hom gewis in sy doen en late in 'n ewe unieke en eenmalige situasie waarbinne hy moet optree en handel. Die probleem ontstaan egter dat, waar aan die situasie so 'n prominente plek of status toegeken word, die situasie die aktiewe bepaler en rigtinggewende krag is en die mens bloot passief en reseptief gelaat word.

Die mens (i.c. die onderwysleier) as positieverder van die wet van God vir optrede aan die subjeksy van die situasie word só genegeer. Die mens is die kroon van die skepping, dus ook heerser en beheerser van die situasie, en word nie deur die situasie gedetermineer of gemanipuleer nie. Die mens het derhalwe in die situasie 'n roeping en verantwoordelikheid teenoor God en staan direk onder teonome norme en nie norme wat uit die situasie self opkom nie.

5.2.3 Die status van die ontiese wet vir onderwysleierskap

Die aanvaarding van 'n wetsidee is 'n prinsipiële vooronderstelling (apriori)

waarmee die wetenskaplike begin, wat sy ondersoek en wetenskapsbou lei (en bepaal) en wat hy vir die gebied van die wetenskap noodsaaklik ag (Stoker, 1961:209).

As uitdrukking van God se wil vir die geskapene spreek Olthuis (1968:91) en Spykman (1984:23) van die wet van God as die "law-words" wat dan as 't ware 'n bevel is vir die ordelike bestaan en voortbestaan van dinge. Hierdie wetwoorde kan volgens Van Riessen (1970:144) daarin gesien word dat elke skepsel geheel gebind is aan die wet van God. Om enigsins insig in die verskynsel onderwysleierskap te kry, moet op wetenskaplik verantwoordbare wyse in onderwerping aan God se openbaring gesoek word na die wet wat God aan die wetsy vir onderwysleierskap verordineer het. Dooyeweerd (I, 1953:12) maak hierby die stelling ten opsigte van die wet dat "without this law the subject drops away into chaos, or rather into nothingness". Wet en skepping kan daarom onderskei word van mekaar, maar dit kan nie geskei word nie. Die skepping is 'n onderworpenheid (as subjek) gebonde aan die wet. As uitdrukking van God se wil geld die wet dus vir die skepping en verskaf so 'n wetmatige en geordende karakter (vgl. Van Riessen, 1970:156; Stoker, 1961:202 en Taljaard, 1976:43).

Die wet is 'n geldende bepaling van orde. Hierdie ordelikheid is sigbaar in die samehorigheid van die eienskappe of wesenstrekke (grondtrekke - vgl. 2.3) van 'n besondere entiteit (i.c. onderwysleierskap). 'n Ontkenning of negering van die ontiese wet as ordeskeppend kan die wetslokalisering verkeerdelik op 'n ander "plek" as in die subjek self bewerkstellig (Stoker, 1961:202 e.v.).

Die wet kan dus nie los gesien word van die subjek waarvoor die wet geld nie. Indien dit wel gebeur, word verval in waarteen Taljaard (1976:46) waarsku: 'n falsifikasie van die werklikheid. Die wet kan dan òf herlei word tot die subjek self (subjektivisme) òf dit kan herlei word tot van die kwaliteite van die subjek (objektivisme).

Die wet van God dui egter op 'n bepaalde vastheid, sekerheid en konstantheid wat die mens in staat stel om met vertroue met die skepping om te gaan. Die veronderstelling is hier dat die mens kennend met die werklikheid omgaan. In die verband poneer Van der Westhuizen (1978:130 e.v.) dat slegs dit wat God wil hê die mens moet ken, vir die mens kenbaar is. Hieruit kan afgelei word dat kennis van die wette bekom kan word deur die werke self (kensubjek), met ander woorde via die ding (i.c. onderwysleierskap) wat daaraan onderworpe is, en nie direk nie. Die wet het 'n dwingende karakter en is altyd dieselfde. Daarteenoor is die subjekte van die wet gedurig aan verandering onderhewig, en word gesê dat die subjekte kontingent of "toevallig" is (Spier, 1972:29).

Om op te som: God se wet vir die geskapene is 'n geldende bepaling van orde wat vastheid, sekerheid en konstantheid vir die bestaan en voortbestaan van skepsele verseker. Die vasstelling van die grondtrekke van leierskap (vgl. 2.3) is 'n menslike poging om God se behorensiese vir hierdie besondere entiteit te verwoord. 'n Skrifmatige perspektief op onderwysleierskap impliseer dus nie finale antwoorde of oplossings nie, maar wel insigte wat tans bestaan in soverre die ontiese wet goed gesien en gepositiewe is.

Teenoor die aanvaarding van 'n Absolute Oorsprong (God) word leierskap in die situasieleierskapsmodel in afhanklikheid en betreklikheid van oorsprong in tyd en ruimte gekonstateer. Dit skyn of die wet vir leierskap nie "objektief" en onafhanklik van leierskap gevind word nie, maar wel in die situatiewe gelokaliseer word. Anders gestel: deur die situasie die vaste, die bepalende en leierskap die veranderende en kontingente te maak, word die ordelike rangskikking van die grondtrekke binne die leierskap (-struktuur) verbreek. Dié wetslokalisering in die situatiewe mond nie net uit in 'n tipe situasionisme nie, maar bring daarmee saam 'n relativering van die norm vir leierskap mee. Hierteenoor moet gestel word dat leierskap 'n bepaalde universele struktuur (vgl. 3.3) of wetmatige opbou het waaraan beantwoord moet word om as legitieme leierskap bekend te staan.

5.3 'N BESPREKING VAN DIE TWEE ONTOLOGIESE VRAAGSTUKKE WAAROP DIE SITUASIELEIERSKAPMODEL IMPLISJET STUIT

5.3.1 Die vraag na die grondtrekke van onderwysleierskap as universele verskynsel

Die soeke na die algemeen geldende, universeel voorkomende verskynsels - ook genoem essensies of kategorieë (Du Plooy, Griessel & Oberholzer, 1985:25) - is 'n erkende feit in die wetenskapsbeoefening. Die ontdekking van universele eienskappe - grondtrekke - maak dit nie net moontlik om 'n bepaalde gebied (i.c. onderwysleierskap) wetenskaplik te beheers nie, maar het ook heelste implikasiemoontlikhede vir die praktyk. Die wetenskaplike wins wat uit die ontleding van 'n verskynsel spruit, het boonop die besondere voordeel, naamlik dat die verskynsel geken kan word na sy aard, struktuur en grondtrekke. Om dus vas te stel of die situasieleierskapsmodel wel 'n legitieme leierskapsvergestalting is en vir meerdere ontologiese lig op onderwysleierskap self, is die voor-die-hand-liggende metode om na die model self te gaan en vas te stel of al die ontdekte grondtrekke (vgl. 2.3) teenwoordig is al dan nie.

5.3.2 Die grondtrekke van onderwysleierskap

5.3.2.1 Grondtrek 1 : leierskap as ontisiteit

Sonder om in fyn besonderhede in te gaan, word gesien dat die situasieleierskapsmodel die eerste grondtrek, wat ook kenmerkend is van onderwysleierskap, naamlik dié van ontisiteit vertoon. Kennisname van die ontisiteit van situasieleierskap bevestig nie net die ontisiteit of synshoedanigheid van situasieleierskap as 'n Godgewendheid nie (vgl. 3.2.2), maar het die spesifieke voordeel dat hieruit ook die ander grondtrekke vas te stel is. As sodanig is die situasieleierskapsmodel dus ook vir wetenskaplike abstraksie kenbaar en ontleedbaar.

5.3.2.2 Grondtrek 2 : leierskap as doeltreiking

'n Volgende grondtrek wat die situasieleierskapsmodel kenmerk, is dié van doeltreiking. Hierdie doel word gesien as om deur middel van taakgedrag en verhoudingsgedrag (vgl. 4.3.2.2.1) die taakrelevante gereedheid van 'n

volgeling sodanig te verhoog dat hy verantwoordelikheid vir sy optrede aanvaar en so sy opdragte selfstandig uitvoer.

Doelbereiking is een van die mees algemene beskouinge van leierskap (vgl. 2.3.3). In onderwyskonteks impliseer doelbereiking dat die roepingsbewuste onderwysleier die nodige mense, middele en materiaal so doeltreffend moontlik sal aanwend om opvoedende onderwys te laat realiseer.

Dit is belangrik om daarop te let dat die doel van onderwysleierskap, of enige ander vergestaltung van leierskap, nie alleen te vinde is in die ontleding van die verskynsel self nie. Skrifmatige perspektief hierop sien die religieuse terugbinding (vgl. 3.3.2) van die hart van die volgeling na God toe as die uiteindelijke doel van die ganse lewe. Hierdie op Godgerigte lewensdoel gee aan alle leierskapshandelinge (i.c. onderwysleierskap) 'n supra-rasionele karakter en kleur so alle ander doelformuleringe.

5.3.2.3 Grondtrek 3 : leierskap as beïnvloeding

Die situasieleierskapsmodel vertoon 'n volgende grondtrek, naamlik dat dié leierskap daarop gerig is om mense (i.c. volgelinge) te beïnvloed om gestelde doelstellings en doelwitte te bereik. Die bestaan van hierdie grondtrek - beïnvloeding - blyk duidelik uit byvoorbeeld die aanwending van die ontwikkelingsiklus (vgl. 4.3.2.2.5) en die regressiesiklus (vgl. 4.3.2.2.6). In beide gevalle maak die leier gebruik van beïnvloedingsgedrag om sy volgelinge ván 'n staat van ongemotiveerdheid en onbekwaamheid ná 'n staat van gemotiveerdheid en bekwaamheid te lei.

Dieselfde grondtrek figureer ook by onderwysleierskap. Die onderwysleier, as leier van die onderwysprogram, maak ook gebruik van beïnvloeding om sy volgelinge só te lei dat hulle vrywillig daarna sal streef om die oogmerke wat deur hom bepaal is te verwesenlik (vgl. 3.2.2).

5.3.2.4 Grondtrek 4 : leierskap as rigtinggewing

Rigtinggewing is by implikasie reeds by die vorige grondtrek aanwesig. Die

leier in die situasieleierskapsmodel poog kontinuu, met behulp van die optimale gebruik van taakgedrag en verhoudingsgedrag, om sy volgelinge met die mees toepaslike leierskapstyl in 'n bepaalde rigting te lei (vgl. 4.3.2.2.1).

Dieselfde grondtrek is ook teenwoordig by die leiding wat die onderwysleier aan sy volgelinge voorhou. Sonder die rigtinggewende leiding van die onderwysleier, vervaag die moontlikheid om gestelde doelstellings en doelwitte te verwerklik (vgl. 3.3.3.2.9).

5.3.2.5 **Grondtrek 5 : leierskap as handeling wat uitgaan van 'n spesifieke situasie**

Verskillende situasies stel verskillende eise aan die aangebode leierskap (vgl. 3.3.3.2). Hierdie grondtrek - die fundamentele kenmerk van die situasieleierskapsmodel - beklemtoon die belangrikheid van die spesifieke situasie waarin gelei moet word. Om enigszins effektief te kan lei moet die leier uit 'n ontleding van die situasie kan bepaal watter styl die mees toepaslike is (vgl. Figuur 3.9).

Die gevaar bestaan egter om een grondtrek van leierskap (i.c. die situasie) te verabsoluteer as sou dit die kenmerkende van leierskap wees. Vir die entiteit leierskap is die ordelike rangskikking van die grondtrekke 'n noodsaaklikheid (vgl. 2.3).

5.3.2.6 **Grondtrek 6 : leierskap as gesagshandeling**

Die leierskap wat in die situasieleierskapsmodel voorgelê word, vertoon die volgende grondtrek, naamlik dat dit 'n gesagshandeling is. Gesag word gesien as "a particular type of power which has its origin in the position that a leader occupies. Thus, authority is the power that is legitimized by virtue of an individual's formal role in a social organization" (Hersey & Blanchard, 1982:177). Die mag wat die leier deur sy gesagsuitoefening verkry, bestaan daarin dat die leier oor sowel die posisie van mag beskik (i.c. sy aanstelling en pos) as oor persoonlike mag wat deur die volgelinge aan hom toegeken word. Vir die leier is die mees geskikte situasie een waarin hy oor beide persoonlike en posisionele mag beskik.

Die grondtrek dat leierskap 'n gesagshandeling is, is eweneens aanwesig by onderwysleierskap (vgl. 3.3.3.2.3). Die onderwysleier is met 'n eiesoortige gesag toegerus - verleende gesag van God - waarmee hy as gesagsdraer binne sy vryheidsruimte ontsag van sy volgelinge verwag. Anders gestel: die onderwysleier is vry om bepaalde norme en wette wat daar vir die onderwys verorden is te gehoorsaam en so leiding te gee. As sodanig positiver die onderwysleier sy gesag en mag deur bepaalde bestuurshandelinge. As die onderwysleier dus in volle roepingsbesef binne die raamwerk van gestelde norme optree, behoort sy leiding opvoedende onderwys te bemoontlik.

5.3.2.7 Grondtrek 7 : leierskap as verantwoordelikheid

Leierskap as verantwoordelikheid (vgl. 3.3.3.2.3) in die situasieleierskapsmodel is daarin gesetel dat die leier self verantwoordelikheid aanvaar om sy volgelinge te lei om hulle vermoë om selfverantwoordelikheid te aanvaar, om byvoorbeeld 'n spesifieke taak te verrig, asook om die volgelinge se bereidwilligheid om verantwoordelikheid te aanvaar te verhoog (Hersey & Blanchard, 1982:157). Om hierdie verantwoordelikheid na te kom, moet die leier die taakrelevante gereedheid (vgl. 4.3.2.2.2) van sy volgelinge bepaal en die mees toepaslike leierskapstyl (vertel, verkoop, deelname of delegering) gebruik wat op die volgelinge van toepassing is.

5.3.2.8 Grondtrek 8 : leierskap as kommunikasie

Kommunikasie as grondtrek van leierskap (vgl. 3.3.3.2.6 en 3.3.3.2.7) word in die situasieleierskapsmodel aangetref by beide taakgedrag en verhoudingsgedrag (vgl. 4.3.2.2.1). By taakgedrag is kommunikasie die weg waarlangs rolle toegeken word, watter aktiwiteite afgehandel of gedelegeer word en watter strategieë gevolg word om die gestelde doelwitte en doelstellings te bereik. By verhoudingsgedrag word van kommunikasie gebruik gemaak om sosio-emosionele ondersteuning te verskaf in die vorm van aanmoediging en beloning (Hersey & Blanchard, 1982:96).

5.3.2.9 **Grondtrek 9 : leierskap veronderstel sekere eienskappe en vaardighede teenwoordig by die leier**

Die grondtrek dat leierskap sekere eienskappe en vaardighede by die leier veronderstel (vgl. 3.3.3.2.9), is eksplisiet teenwoordig by die situasieleierskapsmodel. Hierdie eienskappe en vaardighede word saam gegroepeer as tegniese vaardighede (vermoë om kennis, metodes en tegnieke wat by wyse van ondervinding, opvoeding en opleiding aangeleer is by die uitvoer van spesifieke take te gebruik), mensvaardighede (die vermoë en oordeel om met en "deur" mense te werk) en konseptuele vaardighede (die vermoë om die ingewikkeldheid van 'n organisasie te verstaan, en om te weet waar die afsonderlike take by elke funksie inpas) (Hersey & Blanchard, 1982:5).

5.3.2.10 **Grondtrek 10 : leierskap veronderstel interaksie tussen leier en volgeling**

Leierskap vind altyd tussen minstens twee persone plaas, 'n leier en 'n volgeling. Die veronderstelling met hierdie grondtrek is dat geen leierskap moontlik is as daar nie ten minste twee persone tyduimtelik met mekaar op 'n gesagsbasis in aanraking is nie (vgl. 2.3.11 en 3.3.3.2). Blote omgang is nie leierskap nie; tipies van leierskap is dat die leier in sy beïnvloeding en rigtinggewing daarop gerig is om die volgeling te lei tot doelbereiking. Anders gestel: leierskap vertoon 'n gerelationeerde aard in die vorm van betrokkenheid van die leier tot sy volgeling.

Die interaksie tussen leier en volgeling word in die situasieleierskapsmodel soos volg verwoord: "Leadership occurs any time one attempts to influence the behavior of an individual or group, regardless of the reason" (Hersey & Blanchard, 1982:3) en "leadership is the process of influencing the activities of an individual or group in efforts toward goal achievement in a given situation" (Hersey & Blanchard, 1982:83).

5.3.2.11 **Grondtrek 11 : leierskap beskik oor 'n eie struktuur**

Die grondtrek dat leierskap oor 'n eie unieke struktuur of bouplan beskik (vgl. 3.3), is implisiet teenwoordig by die situasieleierskapsmodel. Intern kan duidelik onderskei word tussen 'n verhouding-, verloop-, bedrywigheid- en doelstruktuur (vgl. 2.3.12).

Die verhoudingstruktuur word in die situasieleierskapsmodel daardeur gekenmerk dat dit 'n vertrouensverhouding tussen die leier en sy volgelinge is, wat voortdurend verstewig word met behulp van die skep van kommunikasiekanale vir sosio-emosionele steun deur die leier (Hersey & Blanchard, 1982:96). Wat die verloopstruktuur betref, val dit op dat die omgang en verkeer nie terloops en sonder betekenis is nie. Albei, leier en volgelinge, is bewus van mekaar se teenwoordigheid. Die leier is voortdurend daarop ingestel om sy volgelinge te lei na 'n staat waarin die volgelinge self verantwoordelikheid moet aanvaar vir die spesifieke taak wat verrig moet word (Hersey & Blanchard, 1982:151 e.v.).

Die bedrywigheidstruktuur is by implikasie reeds in die vorige paragraaf teenwoordig. Nadat die leier die rypheidsvlak ("maturity level") van sy volgelinge vasgestel het, wat bestaan uit prestasie-motivering, verantwoordelikheid en opvoeding/ervaring (vgl. 4.3.2.2.2), selekteer hy die toepaslikste leierskapstyl waarmee hy sy volgelinge na 'n hoër vlak van rypheid wil lei. Die hoër rypheidsvlak of taakrelevante gereedheid stel die leier eventueel dan in staat om sekere gestelde doelwitte en doelstellings te verwesenlik - die doelstruktuur.

5.3.2.12 **Grondtrek 12 : leierskap is altyd lewensbeskoudlik bepaald**

Leierskap as universele verskynsel vertoon altyd in sy partikuliere manifestasies of konkretiseringe 'n religieuse bepaaldheid (vgl. 2.3.13 en 3.3.2). Hierdie grondtrek van leierskap is nie eksplisiet waarneembaar in die situasieleierskapsmodel nie. Dit skyn egter of die leierskapsiening in die model ingebed is in 'n apostaties, behavioristiese lewensbeskoudlike gerigtheid (vgl. 5.2.1).

5.3.3 **Ten slotte**

Uit bogenoemde word dit duidelik dat daar by sowel die Skrifmatige benadering tot onderwysleierskap as by die situasieleierskapsmodel ooreenkomste is ten opsigte van die ontdekte universaliteite (i.c. grondtrekke). Hierdie ooreenkomste bevestig nie net die verskyningsvorm van leierskap as sodanig nie, maar dien ook as instrument om bepaalde skeefftrekkings en wanopvattinge uit te wys.

5.3.4 Die vraag na die struktuur van onderwysleierskap

5.3.4.1 Opmerking

In die beoefening van die Skrifmatige wetenskap word aanvaar dat God alles geskape het en dat daar 'n wet en skeppingsorde is wat vir die geskapene geld (Spier, 1950:43, Popma, 1965:11 en Stoker, 1961:199). Daar kan daarom veronderstel word dat daar 'n bepaalde ordelikheid en planmatigheid vertoon sal word in die skepping van God. Die mens moet dan deur sy wetenskaplike abstraksie die wet of orde navors en verwoord - ook dit wat vir onderwysleierskap geld.

Hierdie ordelikheid wat duidelik waarneembaar is uit die gestruktureerdheid van die totale werklikheid, is reeds verwoord (vgl 3.3) vir onderwysleierskap in vier duidelik onderskeibare strukture, naamlik:

- * die religieuse struktuurmoment,
- * die modale struktuurmoment,
- * die individuele struktuurmoment, en
- * die temporele struktuurmoment.

Die doel van hierdie paragraaf, soos by al die voorafgaande paragrawe, is steeds die verkryging van meer ontologiese lig op die verskynsel onderwysleierskap. In hierdie paragraaf wat volg, word dan besonderlik deurgevra na die strukturele opbou van beide onderwysleierskap en die situasieleierskapsmodel.

5.3.4.2 Die vier struktuurmomente van onderwysleierskap resp. situasieleierskapsmodel

5.3.4.2.1 Die religieuse struktuurmoment

Onder die religieuse struktuurmoment van onderwysleierskap word verstaan dat God die Absolute Soewereine Skepper en Onderhouer is - ook van onderwysleierskap - en dat onderwysleierskap deur die sonde aangetas is (vgl. 3.3.2). In Christus is onderwysleierskap herskep en vernuut. Die mens moet die kosmologiese funksie, te wete onderwysleierskap, onder leiding van die Heilige Gees tot sy eindbestemming lei, dit is, tot eer en verheerliking

van God. Die implikasie is hier dat die religieuse struktuur, die motief van skepping, sondeval en verlossing raaksien.

Dit beteken verder dat ware onderwysleierskap se wese en bedoeling reeds voor die sondeval sy beslag gehad het. Deur die sondeval het die wese, motief en doel van onderwysleierskap kosmosentries-Godafvallig geraak.

Christus het egter deur sy versoeningswerk die mens (i.c. die onderwysleier) opnuut geroep na die eis van die verbond met die mens, sodat nie net onderwysleierskap nie, maar ook die hele lewe van die volgeling weer in diens van God kan staan. Deur Christus se verlossingswerk is sinvolle onderwysleierskap se wese en aard weer in Hom geborg.

Onderwysleierskap is 'n menslike handeling wat religieus bepaald is en in die werklikheid tot uitdrukking kom. Dit dra daarom die stempel van die religie wat op die hart van die leier beslag gelê het (vgl. 3.3.2).

By die situasieleierskapsmodel is daar ook implisiet sprake van 'n religieuse posisiekeuse wat vanweë die radikale en integrale karakter daarvan waarneembaar is by 'n verskeidenheid aspekte soos verwoord in die model.

Die immanente soeke na 'n basiese raamwerk van waaruit menslike gedrag (i.c. leierskap) in 'n organisasie verstaan, voorspel en selfs beheer kan word, plaas die situasieleierskapsmodel voor 'n apostatiese sekerheidsvraagstuk. Vanuit 'n sogenaamde gedragsbenadering ("behavioral approach") word verskillende teorieë, konsepte en empiriese resultate met mekaar gesintetiseer tot 'n "holistic fabric" (i.c. situasieleierskap) wat as instrument moet dien om uiteindelik effektiewe en doelmatige leierskap in die hand te werk.

Sonder om die toepaslikheid of relevansie van die geïntegreerde teorieë, konsepte en empiriese resultate vir leierskap onder verdenking te plaas, gaan bloot net op die verskillende metateoretiese uitgangspunte gelet word

om sodoende die grondvertrouende verankertheid van die situasieleierskapsmodel onder woorde te bring.

Hoewel toegegee kan word dat die selfaktualiseringsteorie of teorie van behoeftebevrediging van Maslow, soos voorgestel in die situasieleierskapsmodel (Hersey & Blanchard, 1982:27) bepaalde kennis verskaf aangaande die grondliggende behoeftes van die mens, is dit belangrik vir hierdie gesprek om aan te toon in watter rigtinggewende krag die teorie ingebed lê. Sonder om in besonderhede in te gaan, kan gestel word dat die behoeftehiërargie van Maslow as uitgangspunt het dat die mens gemotiveer word deur sy strewe om bepaalde behoeftes te bevredig. Direkte gevolgtrekkings wat hieruit gemaak kan word, is dat as die basiese behoeftes van die mens nie bevredig word nie, iemand nie daarna sal streef om die sogenaamde hoër behoeftes te bevredig nie. Solank daar dus 'n gebrek aan bevrediging van die laer behoeftes is, sal die persoon nie daarna streef om enige ander behoeftes te bevredig nie. Hoewel nie eksplisiet waarneembaar nie, vertoon die teorie van behoeftebevrediging 'n kosmosentries mensgemaakte afhanklikheid.

Die verbondenheid van die situasieleierskapsmodel om sy sekerheid en afhanklikheid in en van die mens te verkry, word verder versterk deur die insluiting van beide die teorieë van McGregor (Hersey & Blanchard, 1982:48) en Herzberg (Hersey & Blanchard, 1982:56).

In 'n poging om sogenaamde "beginsels" neer te lê wat geld vir die leier en sy volgelinge in die handel en nywerheid, bied McGregor in sy Teorie X bepaalde wanopvattinge, sins insiens, betreffende die mens in organisasie. Daarteenoor stel hy sy Teorie Y as 'n meer realistiese en betroubare siening van die stand van sake. Dit sluit onder andere in dat individue oor 'n pligsbesef beskik, verantwoordelik is en bereidwillig is om bepaalde doelstellings na te streef (Hersey & Blanchard, 1982:48). Herzberg sien op sy beurt weer veral twee groepe faktore wat 'n invloed het op volgelinge en waarop leiers kan bou in hulle verhouding met ondergeskiktes, naamlik die motiveerders, wat in die werk self geleë is en die higiëne-faktore wat rondom die werk geleë is (Hersey & Blanchard, 1982:48). Hierdie twee groepe faktore of

behoeftes vorm 'n kontinuum, met "geen werkgeluk" aan die een kant tot "volkome werktevredenheid" aan die ander uiterste van die kontinuum. Die mens het dus veral twee behoeftes wat sy gedrag bepaal: aan die een kant motiveerders wat nie outomatic deel van die gewone werkopgaaft is nie, en aan die ander kant die versorgende faktore wat bydra om die werkprestasie te beïnvloed, maar wat nie so fundamenteel-deurslaggewend van aard is nie.

5.3.4.2 Die modale struktuurmoment

Die modale bestaanswyses van dinge konstitueer as 't ware 'n modale raamwerk waarbinne verskynsels (i.c. onderwysleierskap) waargeneem en so wetenskaplik verreken kan word (vgl 3.3.3). Om meer ontologiese lig op onderwysleierskap te verkry, bied die modale struktuurmoment 'n besondere wyse waarop die universele bestaansmodi van hierdie verskynsel beskryf kan word.

Saaklik kan geponeer word dat onderwysleierskap nie beperk kan word tot een modaliteit nie. Aangesien dit 'n tipies menslike aktiwiteit is (vgl. 2.3.2) het dit deel aan al vyftien modaliteite. Die vyftien modaliteite word saamgetrek in die mees gekompliseerde modaliteit, naamlik die pistiese. Die subjeksfunksie wat onderwysleierskap hier vervul, dien nie net as konsentrasiepunt van die modaliteite nie, maar is die laaste (transendentale) wyse van sekerheid in die tyd waarmee gegryp word na dit wat waar en seker is.

Indien daar nou op die modale bestaansmodi van die situasieleierskapsmodel gelet word, is dit op te merk dat dit juis die vergestaltung van die modaliteite in die model is wat vra om dieper besinning. Die doel is egter nie om elke modaliteit in besonderhede te beskryf nie.

Op dieselfde wyse as die Skrifmatige benadering tot onderwysleierskap (vgl. 3.3.3.2.1) vertoon die situasieleierskapsmodel ook 'n spesifieke religieuse posisiekeuse (vgl 5.3.2.2). Vanweë die verdiepende karakter van dié mees gekompliseerde bestaanswyse, word al die ander modaliteite, soos vergestalt in die situasieleierskapsmodel, hierdeur gerig en bepaal.

Verder is dit ook op te merk dat aan spesifieke modaliteite so 'n prominente plek toegeken word as sou dit die allesbepalende en rigtende bestaanswyse van dié leierskapsiening wees. Leierskap, soos vergestalt deur die situasieleierskapsmodel word vanuit die tydruimtelike (i.c. die situasie) verklaar. Daar moet egter dadelik bygevoeg word dat met die begrip "tyd" nie die bedoeling is om tyd as 'n aparte bestaanswyse of modaliteit te sien nie. Tyd is 'n eiesoortige struktuurmoment wat alle geskaphede, ook onderwysleierskap, ten grondslag lê (vgl. 3.3.5).

Oppervlakkig beskou wil dit voorkom asof daar niks skort met die raaksien of lokalisering van leierskap in die tydruimtelike (i.c. die situasie) nie. Anders gestel: dit is 'n vanselfsprekendheid dat die tydruimtelikheid van leierskap deel uitmaak van die strukturele basis van die entiteit. Om leierskap as verskynsel te bestudeer, moet die verskynsel iewers in 'n bepaalde konteks of situasie gevind word. Indien leierskap nie daar gevind word nie is dit òf nie daar nie, òf is dit in 'n verskuilde vorm wel aanwesig. Om die opspoorbaarheid en abstraksiemoontlikheid van leierskap te vergemaklik is die aangewese weg om na die universele grondtrekke van leierskap te gaan. Hierdeur word die ondersoeker in staat gestel om doelgerig in sy wetenskaplike aktiwiteit van analise gerig te werk te gaan (vgl. 2.3).

In antwoord op die verklaring van leierskap vanuit die tydruimtelike (i.c. die situasieleierskapsmodel) kan gekonstateer word dat indien daar nie rekening gehou word met die feit dat (onderwys-)leierskap 'n menslike aangeleentheid (vgl. 2.2 en 2.3.2) is nie en daar altyd 'n bepaalde samehang van modaliteite ter sprake is, kan dit lei tot 'n vereensydiging van die verskynsel. Kennis van die tydruimtelike waarin leierskap as verskynsel vergestalt, is belangrik, maar die reduksie van leierskap tot een modaliteit kom neer op 'n ontkenning en miskening van die ryke verskeidenheid van die verskynsel (vgl. 3.3.3.2). So gesien staan die situasieleierskapsmodel in die teken van herleidingsmaneuvers. Hierdeur word dan beland in 'n onnadenkende of opsetlike vereensydiging, skeftrekking en reduksie van leierskap tot die situasie.

5.3.4.2.3 Die individuele struktuurmoment

Onderwysleierskap as individualiteit figureer in die skoolse situasie waarin individue (i.c. skoolhoofde), hulle kultuuroopdrag inaggenome, kontinu poog om opvoedende onderwysgeleenthede te skep.

Dit is binne hierdie spesifiek skooltipesse situasie waar die onderwyser en leerling mekaar ontmoet. Hierdie opvoedende onderwyskontak word gerig en bepaal deur die logies-analitiese modaliteit wat ook alle ander opvoedings- en onderwysbestaanswyses bepaal. Van die logies-analitiese kwalifisering van die skoolse poneer Schoeman (1983:98) die volgende: "In die onderwysende opvoeding van die skool as instituut, gaan dit in hoofsaak om die uitleiding as ekspansiewe verdieping van die logies-analitiese funksie van die opvoedeling." Siende dat onderwysleierskap deel uitmaak van die kultuuroopdrag van die mens, lê die fundering van onderwysleierskap in die historiese modaliteit. Sodanige fundering word duideliker indien gelet word op die sinkern van hierdie bestaanswyse. Die tiperende van hierdie modaliteit word gesien as die beheersende vorming van aanleg, struktuur of toestand van iets wat nie vanself sou kon ontwikkel in die proses van beskawingsvorming nie (Dooyeweerd III, 1969:196 en Kock, 1975:114).

Waar die individualiteitstruktuur van onderwysleierskap die wetmatige opbou, eie-aardigheid en uniekheid van dié verskynsel verseker (vgl. 3.3.4), skyn dit asof die situasieleierskapsmodel 'n eie unieke individualiteitstruktuur vertoon. Dit is vir die doel van hierdie gesprek (vgl. 5.1) nodig om dit van naderby te beskou.

Situasieleierskap as individualiteit vind skynbaar sy identiteit in 'n situasiegedetermineerde verankertheid. Die gestalte wat leierskap op dié wyse in die situasie aanneem, ontkoppel die verskynsel nie net aan sy absolute oorsprong (God) nie, maar bring tegelykertyd 'n modale skeefftrekking mee (vgl. 3.3.3.2). Die vraag kan dus met reg gevra word of dit moontlik is dat die situasie as sodanig die wetmatig bepaalde individuele opbou van leierskap

kan verseker. In teenstelling hiermee wil dit eerder voorkom asof die individualiteitstruktuur van leierskap omsluit word deur, en bestaan in die verloop van tyd, en dat die individuele binne alle modale wette fungeer. Anders gestel: elke struktuurmoment is iets besonder: nóg tyd nóg modaliteit nóg religie vertoon individualiteit, terwyl die individuele eie-aardigheid van leierskap eerder te vind is in 'n transendentale geheel van die verskillende struktuurmomente.

'n Volgende bedenking wat uitgespreek kan word ten opsigte van die situasieleierskapsmodel is die implisiete ontkenning van die knooppunt vanwaar die tydelike werklikheid nie slegs in die samehang van alle modaliteite openbaar word nie, maar waar ten opsigte van die normatiewe, die sinsdinamiek 'n aanvang neem, naamlik die historiese modaliteit. Die historiese modaliteit dien as knooppunt van waar die menslike positiveringsarbeid 'n aanvang neem. In die historiese modaliteit lê opgesluit die moontlikheid tot die vormgewing van leierskap. Leierskap as individualiteit kan met ander woorde as menslike aktiwiteit nie vanself ontwikkel nie (i.c. van situasie tot situasie) en het daarom behoefte aan die vorming tot struktuur in normatiewe vryheid. Hierdie roeping tot beheersde vorming van leierskap is veral moontlik deur die teoretiese denkhouding wat deur analise en onderskeiding gekenmerk word.

5.3.4.2.4 Die temporele struktuurmoment

Die werklikheid wat die mens ervaar, is 'n tydelike (temporele) werklikheid. Die tyd behoort trouens saam met die religieuse, modale en individuele strukture tot die bouplan van die ganse werklikheid (vgl. 3.3). Dit beteken dat alle verskynsels wat ervaar word met hulle kenmerkende bestaanswyses, binne die omsluiting van die kosmiese tyd verskyn en dan weer verdwyn. In hierdie tydelike bedeling is daar volgens Schoeman (1983:5) geen ding (entiteit of struktuur) wat die verloop van die tyd kan transendeer nie.

Die implikasie van die tydsheid vir leierskap bestaan dan veral daarin dat dit dié menslike aktiwiteit beheers, begrens en bepaal (vir 'n volledige uiteensetting sien 3.3.5).

Leierskap, soos dit gestalte kry in die situasieleierskapsmodel, word vanselfsprekend omsluit deur temporaliteit. Sonder die tydige interaksie tussen leier en volgelinge is geen beïnvloeding of kommunikasie moontlik nie. In hierdie sin is tyd dus 'n gegewe. Die hele konsep van die situasie in situasieleierskap is egter vatbaar vir wanvoorstelling, miskonsepsies asook die naasmekaarstelling van ongelyksoortighede. Tyd en ruimte is beide voorwaardes vir die bestaan van dinge; as sodanig dring tyd hom dus as skeppingstruktuur op sodat die realiteit daarvan nie ontken kan word nie. Die geleentheid vir miskonsepsie kom na vore indien tyd en ruimte (i.c. die situasie) langs mekaar geplaas word asof hulle gelyksoortige groothede is. Hierdie denkwysie sien die verskil tussen tyd en ruimte oor die hoof; dit begryp nie dat die tyd 'n eiesoortige struktuurmoment van alle geskaphede is nie, terwyl die ruimte één van die aantal aspekte van die modale struktuurmoment is.

5.4 SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS

Die doel van hierdie hoofstuk was om 'n gespreksbasis tussen twee benaderings tot leierskap, naamlik die Skrifmatige en situasieleierskapsbenadering, te skep ten einde meer ontologiese lig op onderwysleierskap te verkry. In die verloop van die gesprek is die twee leierskapsbenaderings teenoor mekaar gekeats, en is daar aangetoon op watter ontologiese gesigspunte die twee benaderings met mekaar verskil. Dit het verder uit die gesprek geblyk dat die volgende gevolgtrekkings gemaak kan word:

- * Eerstens het dit geblyk dat vanweë die sentrale plek wat die mens in leierskap beklee, daar nie net eensydig klem op die basiese behoeftebevrediging van die mens gelê kan word nie. Leierskap as menslike aktiwiteit is dus veel meer as behavioristiese gedragsmanipulasie.
- * In die tweede plek het dit geblyk dat die situasie (i.c. tydruimtelik) as ontisiteit wel 'n voorwaarde is waarbinne die leier en sy volgelinge mekaar ontmoet. Wat egter 'n miskonsepsie skyn te wees, is dat daar nie aan die

situasie só 'n prominente plek toegeken kan word dat die situasie die aktiewe bepaler en rigtinggewende krag is en die mens bloot reseptief en passief gelaat word nie.

- * Dertdens was dit duidelik dat die ontiese wet van leierskap die wetmatig geordende karakter van die entiteit verseker. Teenoor die relativering van die ontiese wet vir leierskap, soos verwoord in die situasieleierskapsmodel, vertoon die Skrifmatige benadering 'n verankertheid in 'n absolute Oorsprong (God).
- * Vierdens was dit duidelik dat leierskap, soos dit gestalte vind in die situasieleierskapsmodel, dieselfde grondtrekke vertoon as leierskap in die algemeen (vgl. 2.3 vir fenomeenanalise). Dit wil egter voorkom asof een van die grondtrekke, te wete die situasie, oorgeaksentueer word.
- * In die vyfde plek was dit duidelik dat leierskap in die situasieleierskapsmodel ook 'n spesifiek kenmerkende gestruktureerdheid vertoon. Hierdie gestruktureerdheid is duidelik waarneembaar in vier onderskeibare strukture (vgl. 5.3.2).
- * Hoewel nie eksplisiet waarneembaar nie, vertoon die situasieleierskapsmodel in die sesde plek, soos alle ander leierskapsvergestaltinge (vgl. 3.3.2), 'n sentrale religieuse posisiekeuse.
- * Uit die modale struktuurmoment van leierskap kan afgelei word dat die moontlikheid bestaan om spesifieke modaliteite te verabsoluteer en só 'n verengde en geensins volledige beeld van leierskap as sodanig te verkry nie.
- * In die agste plek was dit duidelik dat leierskap as entiteit oor 'n eie individualiteitstruktuur beskik. Die "kleur" wat leierskap egter in verskillende opvoedings- en onderwysverwante samelewingsverbande aanneem, word bepaal deur die kwalifiserings- en bestemmingsfunksies van sodanige verbande.

- * Dit was ook duidelik dat tyd as 'n onderskeibare struktuurmoment, alle handeling en aktiwiteite van die mens (i.c. leierskap) omsluit en bepaal. Die moontlikheid om tyd en ruimte as gelyksoortighede in die situasie te sien, moet egter afgewys word.

In die volgende hoofstuk word die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings van hierdie navorsing gegee.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 SAMEVATTING

Die doel van hierdie navorsing was om

- * onderwysleierskap as verskynsel te beskryf en so die grondtrekke daarvan te bepaal;
- * 'n ontologiese fundering van onderwysleierskap te gee, en
- * om die ontologiese fundering te toets aan die hand van die situasieleierskapsbenadering.

In Hoofstuk 1 is die belangrikheid van 'n fundamentele deurvraging en fundering van die onderwyseier se onderwysleierskapstaak aangedui. Daar is aangetoon dat vanweë die afwesigheid van 'n wetenskaplik verantwoordbare benadering tot onderwysleierskap (i.c. die Skrifmatige), daar uit verskeie oorde pogings was en is om 'n teoretiese (i.c. ontologiese) onderbou aan die verskynsel te verskaf. Daar is ook aangedui dat 'n ontologiese fundering van onderwysleierskap aan die onderwyseier 'n teoretiese geheelbeeld of totaliteitsvisie bied wat hom in staat stel om sy onderwysleierskapstaak na behore uit te voer.

In Hoofstuk 2 is 'n fenomeenanalise van die verskynsel **leierskap** gemaak. Die ontositeit of synshoedanigheid van leierskap as sodanig is eers bepaal. Voorts is uit 'n klassifikasie en ordening van definisies bepaalde grondtrekke geïdentifiseer wat kenmerkend is van die verskynsel leierskap. Behalwe vir 'n omvattende definisie van leierskap is die verband met onderwys kortliks aangetoon.

In Hoofstuk 3 is die kontoere of raamwerk van 'n Skrifmatig ontologiese fundering uitgespel. In die ontwikkeling van die raamwerk is spesifiek aandag gegee aan

die ontologiese vooronderstelling wat alle ander vooronderstellings ten grondslag lê - ook dié wat vir onderwysleierskap geld. Daar is verder aangetoon dat onderwysleierskap dieselfde basiese grondplan of struktuur as die werklikheid in die algemeen vertoon. Elkeen van die onderskeibare struktuurmomente van onderwysleierskap is hierna belig.

In Hoofstuk 4 is 'n ontleding van die situasionele leierskapsbenadering gegee. In die behandeling van die situasiebenadering tot leierskap is eerstens gelet op die eienskap- en groeppunksiebenadering tot leierskap wat die situasiebenadering voorafgegaan het. Tweedens is spesifiek aangetoon uit watter navorsingsmodelle die situasiebenadering ontwikkel het. Hierna is die kernfasette van die situasieleierskapsmodel, as verteenwoordiger van die situasiebenadering, uitgelig.

In Hoofstuk 5 is 'n ontologiese gesprek tussen die Skrifmatige benadering tot onderwysleierskap en die situasieleierskapsmodel bewerkstellig. Hierdie gesprek is op basis van vyf ontologiese vraagstukke gevoer. Die doel hiermee was om meer ontologiese lig op die verskynsel onderwysleierskap te verkry. Eerstens is gelet op die ontologiese vraagstukke waarop die situasieleierskapsmodel eksplisiet gestuit het - die plek van die mens as 'n ontiese wese, die vraag na die situasie as ontisiteit en die vraag na die status van die ontiese wet vir onderwysleierskap. Tweedens is gelet op twee ontologiese gesigspunte waarop die situasieleierskapsmodel implisiet gestuit het, naamlik die vraag na die grondtrekke van onderwysleierskap en die vraag na die struktuur van onderwysleierskap.

6.2 GEVOLGTREKKINGS

Die volgende gevolgtrekkings kan uit die navorsing gemaak word:

- * Onderwysleierskap is 'n werklikheid, 'n ontisiteit en besit as sodanig synstatus.
- * Onderwysleierskap as nie-konkrete realiteit besit die volgende basiese eienskappe of grondtrekke. Dit:
 - word in die menslike ervaringswêreld aangetref;

- is ingestel op doelbereiking;
- is beïnvloeding;
- is rigtinggewend;
- kom voor in 'n spesifieke situasie;
- is 'n gesagshandeling;
- veronderstel verantwoordelikheid;
- is kommunikatief;
- vloei voort uit bepaalde eienskappe en vaardighede teenwoordig by die leier;
- openbaar 'n eie struktuur;
- vind plaas tussen minstens twee persone, en
- is lewensbeskoudlik bepaald (vgl. 2.3).

Met die lys van grondtrekke kan geen aanspraak gemaak word op wat onderwysleierskap ten diepste is nie. Dit is eers in die verbinding van die grondtrekke as universaliteite wat onderwysleierskap gestalte aanneem.

- * Die verskynsel onderwysleierskap gedra homself volgens sekere wetmatighede of reëlmatighede. Hierdie wetmatighede (konkretiseringe van die ewige en vaste wil van God) word aangetref binne 'n struktuur (die bouplan van God vir die onderwysleierskapverskynsel).
- * Synde 'n menslike aangeleentheid vertoon onderwysleierskap in die eerste plek 'n religieuse struktuurmoment. Onderwysleierskap sal daarom altyd die stempel dra van die religie wat op die hart van die onderwysleier beslag gelê het. Vir die Christen-onderwysleier beteken sy religieuse verbondenheid diens aan God, tot sy eer en tot sy verheerliking (vgl. 3.3.2).
- * Na sy struktuur vertoon onderwysleierskap in die tweede plek 'n modale struktuurmoment. Dit beteken dat onderwysleierskap so integrerend deel is van die wese van die mens dat dit in al die modaliteite of wetskringe funksioneer (vgl. 3.3.3).

- * Onderwysleierskap vertoon verder 'n duidelik onderskeibare individualiteitstruktuur. Die individualiteit van onderwysleierskap word teoreties gevind in die bestemmingsfunksie, naamlik die logies-analitiese modaliteit en die funderingsfunksie, die historiese modaliteit.
- * Tot die struktuur van onderwysleierskap hoort in die vierde instansie die temporele of tydsmoment. Onderwysleierskap is 'n menslike aktiwiteit wat, soos alle geskape dinge, deur tyd omsluit en bepaal word. Die tydsheid van onderwysleierskap word in alle modaliteite uitgedruk (vgl. 3.3.5).
- * Ontologiese gesprekvoering tussen verskillende benaderings tot onderwysleierskap (i.c. die Skrifmatige en die situasiebenadering) hou bepaalde voordele in. Enersyds kan sodanige gesprek dien as toetssteen vir eie wetenskaplike formulering en positivering en andersyds kan ontdekte waarheidsmomente, waar moontlik, ingebou word in bestaande teorieë en modelle (vgl. 5.2 en 5.3).

6.3 AANBEVELINGS

'n Dringende behoefte aan 'n Skrifmatige begroning en fundering van die onderwysleier (i.c. die skoolhoof) se onderwysleierskapstaak is in hierdie navorsing geïdentifiseer. In die lig hiervan behoort van die volgende aanbevelings kennis geneem te word:

- * Die onderwysleier moet kennis neem van die Skrifmatige vooronderstellings wat sy onderwysleierskapstaak ten grondslag lê.
- * Spesifieke ontologiese vooronderstellings ten opsigte van God, die skepping, die mens en hulle onderlinge samehang het 'n aksiomatiese invloed op die onderwysleier se onderwys- en opvoedingstaak.
- * Die onderwysleier moet kennis neem van die vaste wetmatig bepaalde kenmerke of basiese eienskappe (i.c. grondtrekke), wat van onderwysleierskap onderwysleierskap maak en nie iets anders nie.

- * Die onderwyseier moet verder kennis neem dat indien die sin van onderwyseierskap buite die wet wat God daarvoor bepaal het, gesoek word, dit kan lei tot sinloosheid en verkeerde positivering. So 'n wegverklaring of negering van God bemoontlik verabsoluttering en bevorder sekularisme.
- * Behalwe om onderwyseierskap volledig vanuit 'n Skrifmatige wetenskapsteorie te begrond, word ook aanbeveel dat daar voortdurend met bestaande onderwyseierskapteorieë in gesprek getree sal word. Gesprekke rondom die vooronderstellings wat onderwyseierskap ten grondslag lê, besit die voordeel dat ontdekte waarheidsmomente aangepas, en by die eiesoortige onderwys- en opvoedingsgebeure geïntegreer kan word.
- * Dit word aanbeveel dat daar in die akademies-professionele opleidingspraktikum van die onderwyseier deeglik voorsiening gemaak moet word vir 'n Skrifmatig fundamentele begronding van die onderwyseierskapstaak.
- * Dit word aanbeveel dat die antropologiese vooronderstellings wat 'n rol speel in onderwyseierskap geïnteriseer word. Hieruit kan 'n mensbeeld gekonstrueer word wat noodsaaklik is vir die onderwyseier in sy onderwyseierskapstaak.
- * Daar word aanbeveel dat die kenteoretiese vooronderstellings vir onderwyseierskap gepesiseer moet word. Vir 'n ewewigtige opvatting oor onderwyseierskap is 'n gesonde en aanvaarbare beskouing oor kennis in al sy fasette 'n voorwaarde. Die aanbieding van die kenteoretiese vooronderstellings sal noodwendig in lyn moet staan met die aangebode ontologie en antropologie.
- * Laastens word aanbeveel dat die samelewingsteoretiese basis waarop die onderwysgebeure rus, in verband met die onderwyseier se onderwyseierskapstaak gebring moet word.

BRONNELYS

- ALLEN, L.A. 1964. The management profession. London : McGraw-Hill.
- ANGELES, P.A. 1981. Dictionary of philosophy. New York : Barnes & Noble.
- BASETT, G.W., CRANE, A.R. & WALKER, W.G. 1974. Headmasters for better schools. St. Lucia : University of Queensland Press.
- BESTER, C.W. 1970. 'n Sosiologiese ondersoek na die kriteria vir leierskap. Potchefstroom. (Verhandeling (MA) - PU vir CHO.)
- BLAKE, R.R. & MOUTON, J.S. 1978. The new managerial grid. Houston: Gulf Publishing.
- BOTHA, M.E. 1976. Op die grens van vakwetenskap en filosofie. Potchefstroom : PU vir CHO.
- BYBEL. 1983. Die Bybel : nuwe vertaling. Kaapstad : Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
- CAWOOD, J. 1973. Die skoolhoof as onderwysleier - 'n andragologiese wesenkou. Stellenbosch. (Verhandeling (M.Ed.) - US.)
- CAWOOD, J. 1976. Die voorbereiding en voortgesette opleiding van onderwysleiers in andragologies-didaktiese perspektief. Stellenbosch. (Proefskrif (D.Ed.) - US.)
- CAWOOD, J. & GIBBON, J. 1981. Educational leadership: staff development. Cape Town : Nasou.
- DAVIS, K. 1962. Human relations at work. New York : McGraw-Hill.
- DE KLERK, W.J., DUVENAGE, B. & VAN WYK, J.H. 1972. Roeping en werklikheid: handleiding vir wetenskapsleer. Potchefstroom : Potchefstroom Herald.
- DE WET, P.R. 1977. Die leierskapstaak van die skoolhoof in onderwysadministratiewe perspektief - 'n krities-analitiese studie van bepaalde aspekte. Stellenbosch. (Skripsie (M.Ed.) - US.)

- DE WET, P.R. 1981. Inleiding tot onderwysbestuur. Kaapstad : Lex Patria.
- DOOYEWEERD, H. 1957. A new critique of theoretical thought, vol. III. Philadelphia: Presbyterian and Reformed Publishing Co.
- DOOYEWEERD, H. 1958. A new critique of theoretical thought, vol. IV. Philadelphia : Presbyterian and Reformed Publishing Co.
- DOOYEWEERD, H. 1969. A new critique of theoretical thought, vol. I en II. Philadelphia : Presbyterian and Reformed Publishing Co.
- DOOYEWEERD, H. 1980. In the twilight of western thought. Nutley, New Jersey : The Craig Press.
- DU PLOOY, J.L., GRIESSEL, G.A.J. & OBERHOLZER, M.O. 1985. Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente. Pretoria : HAUM.
- DUVENAGE, B. 1983. Roeping en wetenskap: handleiding vir Wetenskapsleer. Potchefstroom : Bentoti.
- DUVENAGE, B. 1985. Wetenskap en norme: handleiding vir Wetenskapsleer. Potchefstroom : Departement Wetenskapsleer.
- FIEDLER, F.E. 1967. A theory of leadership effectiveness. New York : McGraw-Hill.
- GUNTER, C.F.G. 1977. n Christelik georiënteerde opvoedingsfilosofie. Stellenbosch : Universiteituitgewers.
- HART, H. 1974. The challenge of our age. Toronto : Wedge Publishing Foundation.
- HEIDELBERGSE KATEGISMUS.
- HENCLEY, S. 1973. Situational-behavioral approach to the study of educational leadership. (In Cunningham, L.L. & Gephart, W.J. reds. Leadership the science and the art today. Itasca, Illinois : Pencock. p.139-170.)

HERSEY, P., red. 1980. Perspectives in leader effectiveness. Center for Leadership Studies. Ohio University : University Press.

HERSEY, P. & BLANCHARD, K. 1982. Management of organizational behavior. Englewood Cliffs, New York : Prentice-Hall.

HEYNS, J.A. 1981. Dogmatiek. Pretoria : NG Kerkboekhandel.

HOY, W.K. & MISKEL, C.G. 1978. Educational administration: Theory, research and practice. New York : Random House.

HOY, W.K. & MISKEL, C.G. 1982. Educational administration. New York : Random House.

KALSBECK, L. 1970. De Wijsbegeerte der Wetsidee: Proeve van een Christelike filosofie. Amsterdam : Buijten & Schipperheijn.

KALSBECK, L. 1977. De Wijsbegeerte der Wetsidee: Proeve van een Christelike filosofie. Amsterdam : Buijten en Schipperheijn.

KOCK, P. DE B. 1975. Christelike Wysbegeerte: Inleiding. Bloemfontein : Sacum Beperk.

KOONTZ, H., O'DONNELL, C.E. & WEHRICH, H. 1984. Essentials of management. New York : McGraw-Hill.

KUHN, T.S. 1974. Second thoughts on paradigms. (In Suppe, F., red. The structure of theories. Chicago: University of Illinois Press. p.459-517.)

LANDMAN, W.A. 1983. Ouerlike opvoeding. Pretoria : NG Kerkboekhandel.

LANDMAN, W.A., ROOS, S.G. & LIEBENBERG, C.R. 1971. Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers.

LANE, W.R., CORWIN, R.G. & MONAHAN, W.G. 1967. Foundations of educational administration: a behavioral analysis. London : Macmillan.

LIPHAM, J.M. & HOEH, J.A. 1974. The principalship: foundations and functions. New York : Harper & Row.

LOVELL, J.T. & WILES, K. 1983. Supervision for better schools. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

MARX, F.W. 1981. Bedryfsleiding. Pretoria : HAUM.

MONAHAN, W.G. & HENGST, H.R. 1982. Contemporary educational administration. New York : Macmillan.

MOOLMAN, L.A. DU T. 1978. Die bestuursrol van die skoolhoof. Johannesburg. (Verhandeling (M.Ed.) - RAU.)

MORPHET, E.L., JOHNS, R.O. & RELLER, T.L. 1974. Educational organization and administration. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

NEAGLEY, R.L., EVANS, N.D. & LYNN, C.A. 1969. The school administrator and learning resources : a handbook for effective action. New York : Prentice-Hall.

NOLTE, M.C. 1966. An introduction to school administration. New York : Macmillan.

OBERHOLZER, C.K. 1968. Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek. Kaapstad : HAUM.

OLTHUIS, J.H. 1968. Facts, values and ethics. Assen : Van Groenou.

OWENS, R.G. 1981. Organizational behavior in education. New York : Prentice-Hall.

PIETERSE, J.E. 1980. Die ideale leier. Potchefstroom : PU vir CHO. (IBC-studiestuk, reeks FI, nr 151.)

PLUG, C., MEYER, W.F., LOUW, D.A. & GOUWS, L.A. 1986. Psigologiesoordeboek. Johannesburg : McGraw-Hill.

POPMA, K.J. 1965. Nadenken over de tijd. Amsterdam : Buijten & Schipperheijn.

- POPPER, K.R. 1968. The logic of scientific discovery. London : Hutchinson.
- POTGIETER, D.G. 1972. Die roeping, taak en opleiding van die hoof van die Christelik-Afrikaanse skool. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)
- PRENTICE-HALL EDITORIAL STAFF. 1974. Handbook of successful school administration. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- REDDIN, W.J. 1970. Managerial effectiveness. New York : McGraw-Hill.
- ROE, W.H. & DRAKE, T.L. 1980. The principalship. New York : Macmillan.
- REESE, W.L. 1980. Dictionary of philosophy and religion. Englewood Cliffs, New Jersey : Humanities.
- REYNDERS, H.J.J. 1977. Die taak van die bedryfsleier. Pretoria : Van Schaik.
- ROBBINS, S.P. 1984. Management : concepts and practices. New York : Prentice-Hall.
- SERGIOVANNI, T.J. & STARRATT, R.J. 1979. Supervision: human perspectives. New York : McGraw-Hill.
- SCHOEMAN, P.G. 1978. Elementêre grondbegrippe (voorvrae) van die pedagogiek. *Fokus*, 6(3):793-817, Aug.
- SCHOEMAN, P.G. 1979. Aspekte van wysgerige pedagogiek. Bloemfontein : Sacum Beperk.
- SCHOEMAN, P.G. 1983. Wysgerige pedagogiek. Pretoria : Sacum Beperk.
- SPIER, J.M. 1950. Inleiding in de Wijsbegeerte der Wetsidee. Kampen : Kok.
- SPIER, J.M. 1972. Oriëntering in die Christelike Wijsbegeerte. Bloemfontein : Sacum Beperk.

- SPYKMAN, G.J. 1984. Spectacles : Biblical perspectives on Christian scholarship. Potchefstroom : unpublished.
- STOGDILL, R.M. 1974. Handbook of leadership. New York. (Proefskrif (D.Ed.) - New York.)
- STOKER, H.G. 1961. Beginsels en metodes in die wetenskap. Potchefstroom : Pro Rege Pers.
- STOKER, H.G. 1970. Oorsprong en rigting II. Kaapstad : Tafelberg.
- STONE, H.J.S. 1974. Struktuur en motief van die onderwysstelsel. Bloemfontein : Sacum Beperk.
- STONE, H.J.S. 1981. Die aard en struktuur van die skool. Johannesburg : Academica.
- STONER, J.A.F. 1978. Management. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- STONER, J.A. 1980. Management. New York : Prentice-Hall.
- STRAUSS, D.F.M., SMIT, J.H. & SCHOEMAN, P.G. 1978. Kompendium vir studente in die wysbegeerte en die wysgerige pedagogiek. Durban : Butterworth.
- STRYDOM, A.H. 1977. n Wysgerige besinning oor die teoretiese onderbou van die didaktiek as deeldisipline van die opvoedkunde as wetenskap, met besondere verwysing na die Tersiëre Didaktiek. Bloemfontein. (Verhandeling (MA) - UOVS.)
- SWARTZ, J.F.A. 1979. Onderwysleierskap. (In Behr, A.L. red. Referate gelewer by die sewentiende kongres van SAVBO, Durban : SAVBO. p.1-20.)
- TALJAARD, J.A.L. 1971. Voorveronderstellings vir n filosofie van die opvoeding. (In Bingle, H.J.J. et al., Waarheid en werklikheid. Opedra aan H.G. Stoker. Braamfontein : De Jong. p.12-31.)

TALJAARD, J.A.L. 1974. *ἡ Skrifmatige antropologie en samelewingsleer. Potchefstroom : PU vir CHO. (Diktaat 47/74.)*

TALJAARD, J.A.L. 1975. *ἡ Skrifmatige sinsleer. Potchefstroom : PU vir CHO. (B.Phil.-lesings nr. 21/75.)*

TALJAARD, J.A.L. 1976. *Polished lenses. Potchefstroom : Pro Rege Pers.*

TEICHLER, M.G. 1982. *Enkele bestuursfunksies van die sekondêre skoolhoof met spesiale verwysing na interpersoonlike verhoudingstgting. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)*

TROOST, A. 1958. *Casuïstick en situasie-ethiek : een metodologiese terreinverkenning. Utrecht : Livertas.*

VAN DER WALT, B.J. 1978. *Horizon. Potchefstroom : PU vir CHO. (Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO, reeks F.)*

VAN DER WALT, B.J. 1980. *Visie en wetenskap. Potchefstroom : Pro Rege Pers.*

VAN DER WALT, J.L. 1980. *Wetenskapsleer van die opvoedkunde. Potchefstroom : Pro Rege Pers.*

VAN DER WALT, J.L. 1982. *Die navorsingsmetode van die fundamentele opvoedkunde. Koers, 47(1):28-44.*

VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN DER WALT, I.D. 1983. *Die opvoedingsgebeure: ἡ Skrifmatige perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO.*

VAN DER WALT, J.L. & DEKKER, E.I. 1983. *Fundamentele opvoedkunde vir onderwysstudente. Silverton : Promedia.*

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1978. *Die implikasies van ἡ Christelike kenteorie vir die Opvoedkunde. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)*

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1984. *Die ontwerp van ἡ onderwysbestuurskursus vir blanke onderwysleiers in die Republiek van Suid-Afrika. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) - UP.)*

VAN DER WESTHUIZEN, P.C., red. 1986. Onderwysbestuur : grondslae en riglyne. Pretoria : HAUM.

VAN RIESSEN, H. 1970. Wijsbegeerte. Kampen : Kok.

VAN SCHALKWYK, O.J. 1981. Fokus op die onderwysstelsel. Durban : Butterworth.

VAN WYK, J.H. 1974. Kosmologie, opvoeding en opvoedkunde. Potchefstroom : PU vir CHO. (Ongepubliseerde diktaat.)

VERMEULEN, A. 1971. Die opvoedkundig-antropologiese betekenis van die Wysbegeerte van die Wetsidee. Potchefstroom : Pro Rege Pers.

VROOM, V.H. 1960. Some personality determinants of the effects of participation. New York : Prentice-Hall.

WATERINK, J. 1926. De paedagogiek als wetenschap. Zeist : Ruys 'UM.